

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Educação moral e justiça social: articulações entre a teoria do domínio social e a pedagogia freireana

Moral education and social justice: connections between social domain theory and Freirean pedagogy

Educación moral y justicia social: articulaciones entre la teoría del dominio social y la pedagogía freireana

Diana Villac Oliva ^[a] 


São Paulo, SP, Brasil

Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP)

Betânia Alves Veiga Dell'Agli ^[b] 

São João da Boa Vista, SP, Brasil

Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE)

Luciana Maria Caetano ^[c] 

São Paulo, SP, Brasil

Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP)

Como citar: OLIVA, D. V.; DELL'AGLI, B. A. V.; CAETANO, L. M. Educação moral e justiça social: articulações entre a teoria do domínio social e a pedagogia freireana. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, n. 86, p. 1357-1373, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.086.AO01>

^[a] Mestre e Doutora pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), e-mail: dianavillacoliva@gmail.com

^[b] Pós-doutora pela Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, e-mail: betaniadellagli@gmail.com

^[c] Mestre, Doutora e Livre Docente pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), e-mail: lmcaetano@usp.br

Resumo

O presente artigo, de natureza teórica, discute a importância da educação moral como instrumento de enfrentamento das injustiças sociais, articulando a teoria do domínio social (TDS) e a pedagogia crítica de Paulo Freire. Inicialmente, são apresentados os fundamentos da TDS, que propõe a organização dos conhecimentos sociais em domínios distintos – moral, convencional e pessoal – e defende o desenvolvimento da consciência moral a partir de interações sociais e raciocínio crítico. Em seguida, examina-se a convergência entre a proposta da TDS e a pedagogia freireana, destacando a centralidade da práxis, do diálogo problematizador e do despertar da consciência crítica na formação de sujeitos éticos e comprometidos com a transformação social. Discute-se também a aprendizagem socioemocional transformadora como estratégia complementar à educação moral crítica, enfatizando a criação de ambientes escolares inclusivos, cooperativos e orientados à justiça social. Com base no diálogo entre essas perspectivas, são oferecidas sugestões práticas para escolas e professores interessados em promover a formação moral crítica dos estudantes. Conclui-se que a integração entre a TDS e a pedagogia crítica de Paulo Freire fortalece práticas educativas emancipatórias, capazes de desenvolver a agência moral e a responsabilidade social dos alunos, contribuindo para a construção de sociedades mais justas, democráticas e dialógicas.

Palavras-chave: Educação moral. Teoria do domínio social. Paulo Freire. Justiça social. Formação ética.

Abstract

This theoretical article discusses the importance of moral education as a tool for confronting social injustices, articulating the social domain theory (SDT) and Paulo Freire's critical pedagogy. First, the foundations of SDT are presented, emphasizing the organization of social knowledge into distinct domains – moral, conventional, and personal – and advocating for the active development of moral reasoning through social interactions and critical thinking. Subsequently, the convergence between SDT and Freirean pedagogy is examined, highlighting the centrality of praxis, problem-posing dialogue, and the awakening of critical consciousness in the formation of ethical subjects committed to social transformation. Transformative social and emotional learning (SEL) is also discussed as a complementary strategy to moral education for social justice, stressing the importance of creating inclusive, cooperative, and justice-oriented school environments. Based on the dialogue between these perspectives, practical suggestions are offered for schools and teachers seeking to foster the critical moral development of students. It is concluded that the integration of SDT and Freirean pedagogy strengthens emancipatory educational practices, capable of enhancing students' moral agency and social responsibility, thus contributing to the construction of more just, democratic, and dialogical societies.

Keywords: Moral education. Social domain theory. Paulo Freire. Social justice. Ethical development.

Resumen

El presente artículo, de naturaleza teórica, analiza la importancia de la educación moral crítica como instrumento para enfrentar las injusticias sociales, articulando la Teoría del Dominio Social (TDS) y la pedagogía crítica de Paulo Freire. En primer lugar, se presentan los fundamentos de la TDS, que propone la organización del conocimiento social en distintos dominios – moral, convencional y personal – y sostiene el desarrollo activo de la conciencia moral a partir de las interacciones sociales y el razonamiento crítico. A continuación, se examina la convergencia entre la propuesta de la TDS y la pedagogía freireana, destacando la centralidad de la práxis, del diálogo problematizador y del despertar de la conciencia crítica en la formación de sujetos éticos comprometidos con la transformación social. También se discute el aprendizaje socioemocional transformador como una estrategia complementaria a la educación moral crítica, enfatizando la importancia de crear ambientes escolares inclusivos, cooperativos y orientados a la justicia social. A partir del diálogo entre estas perspectivas, se ofrecen sugerencias prácticas para escuelas y docentes interesados en promover la formación moral crítica de los estudiantes. Se concluye que la integración de la TDS y la pedagogía crítica de Paulo Freire fortalece las prácticas educativas emancipadoras, capaces de desarrollar la agencia moral y la responsabilidad social de los alumnos, contribuyendo así a la construcción de sociedades más justas, democráticas y dialógicas.

Palabras clave: Educación moral. Teoría del dominio social. Paulo Freire. Justicia social. Formación ética.

Introdução

O estudo da educação moral frequentemente conduz ao questionamento sobre os fatores que levam indivíduos a manifestar desprezo por outros seres humanos. Há condições objetivas (macrossociais) e subjetivas (microsociais) que influenciam sujeitos a praticar ou a assistir à barbárie sem questioná-la ou evitá-la. Embora objetividade e subjetividade não possam ser dicotomizadas, a análise e a ação sobre uma delas implicam uma forma de influência sobre a outra, em um constante movimento dialético, como propõe Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/2021). Assim, ainda que sejam limitadas as possibilidades diretas de modificação das condições macrossociais que conduzem à barbárie, ao voltarmos para a formação socioemocional e moral do ser humano, fortalecemos sua capacidade de reflexão, de resistência ao extremismo e de transformação da realidade objetiva que perpetua injustiças e violência.

Este artigo, de natureza teórica, tem como objetivo discutir as articulações possíveis entre a teoria do domínio social (TDS) e a pedagogia crítica de Paulo Freire, considerando sua relevância para a promoção da educação moral crítica e da justiça social. Para cumprir esse propósito, realiza-se: (i) uma breve exposição dos fundamentos da TDS e de seu braço voltado à educação moral; (ii) uma análise da relevância da pedagogia crítica freireana para o fortalecimento das contribuições da educação moral na perspectiva da TDS; e (iii) a apresentação de sugestões práticas destinadas a escolas e a professores comprometidos com a formação moral crítica dos estudantes.

A partir desse diálogo teórico entre Paulo Freire e a TDS, entende-se a educação moral crítica como um processo formativo orientado à construção da consciência moral e da capacidade de ação ética refletida, fundamentado em princípios de justiça social e de resistência a normas e práticas culturalmente legitimadas, mas moralmente questionáveis.

Desse modo, o horizonte formativo que orienta as reflexões desenvolvidas neste trabalho parte da premissa de que apenas uma educação voltada à práxis – entendida, conforme Freire (1968/2021), como a integração entre ação e reflexão crítica – poderá interromper a injustiça, a opressão, a violência e a propagação do horror.

Este artigo propõe, portanto, aprofundar a articulação entre a teoria do domínio social e a pedagogia crítica de Paulo Freire no campo da educação moral, buscando contribuir para o fortalecimento de práticas educativas emancipadoras e dialógicas, comprometidas com a promoção da justiça social.

A educação moral na perspectiva tradicional e suas limitações

O ensino da moral nas escolas é, para muitas pessoas, um tema polêmico. Tradicionalmente, tanto no Brasil quanto em outros países, a educação moral é entendida como a transmissão de normas validadas pela maioria dos membros de determinada cultura, com o objetivo de formar crianças e jovens educados, seguidores de boas práticas e condutas (Kohlberg, 1981; Nucci, 2000; Nucci; Powers, 2014). Nessa concepção, influenciada por Émile Durkheim, a criança seria destituída de uma moral própria e dependeria dos adultos — pais e professores — para aprender a se comportar adequadamente, assegurando seu pertencimento social e contribuindo para a manutenção do status quo (Nucci, 2000; Nucci; Powers, 2014).

Entretanto, ao ensinar valores pertinentes a determinada época histórica, o conteúdo transmitido tende, com o tempo, a perder sua utilidade diante das transformações sociais, legais e culturais. Além disso, bons cidadãos sempre coexistiram com injustiças e desigualdades estruturais (Kohlberg, 1981; Nucci, 2000), inclusive em períodos de intensa barbárie, como a Segunda Guerra Mundial (Adorno, 1971/2006) e, mais recentemente, a pandemia da Covid-19.

Lawrence Kohlberg (1981), considerado o pai da psicologia moral, criticava essa visão tradicional, caracterizando-a como a simples inculcação de uma lista de virtudes — ou um “saco de virtudes”. Para ele, essa abordagem era limitada por desconsiderar a organização interna das virtudes e o significado que as

peças lhes atribuem ao tomar decisões morais integradas. Argumentava que a educação moral baseada apenas na transmissão de virtudes isoladas falha em promover uma verdadeira identidade moral interna.

Kohlberg (1981) defendia que a verdadeira educação moral deve se fundamentar no desenvolvimento da noção de justiça, vista como a única virtude genuína. Inspirado na lógica socrática, entendia que a justiça não é herdada nem ensinada, mas desenvolvida no indivíduo por meio da reflexão crítica e do diálogo. Sua proposta converge com a perspectiva de Freire (1968/2021, 1979/2016, 1979/2021), ao buscar uma transformação social que transcenda a mera conformidade às normas estabelecidas. Mais do que ensinar crianças a serem “boas” segundo padrões culturais vigentes, a educação moral deveria ajudá-las a internalizar princípios de justiça que orientassem suas ações de modo consistente e ético, inclusive diante de convenções potencialmente injustas (Kohlberg, 1981).

Não é necessário recorrer a grandes catástrofes históricas para constatar que, mesmo em sociedades consideradas estáveis, a maioria das pessoas não percebe que as normas vigentes muitas vezes perpetuam padrões de injustiça social (Nucci, 2000). Frequentemente, as mesmas pessoas que se engajam em ações humanitárias reproduzem práticas injustas ou violentas em outras esferas (Freire, 1968/2021; Nucci, 2000).

Por essa razão, a educação moral nas escolas não deve se limitar à adaptação a normas e convenções, mas sim promover a capacidade crítica dos estudantes para avaliar o impacto das ações humanas em diferentes contextos históricos e culturais (Kohlberg, 1981; Nucci, 2000; Nucci; Powers, 2014; Nucci; Ilten-Gee, 2021).

A teoria do domínio social: fundamentos e implicações para a educação moral

Essa perspectiva teórica, de base construtivista e desenvolvimental (Killen; Dahl, 2016), propõe que os conhecimentos sociais e os valores a eles atribuídos podem ser organizados em três domínios: o convencional, o moral e o pessoal (Turiel, 1983/2003; Smetana, 2005; Smetana *et al.*, 2014). Embora distintos, esses domínios coexistem e operam conjuntamente na estrutura do pensamento social, manifestando-se em julgamentos, ações e escolhas cotidianas.

A teoria do domínio social (TDS) parte da premissa de que o conhecimento social é heterogêneo e se constrói na interação entre sujeitos em contextos específicos (Turiel, 1983/2003, 2014). Diferencia-se de perspectivas tradicionais ao não conceber o desenvolvimento moral como mera internalização de normas culturais ou obediência à autoridade, mas como um processo construtivo, no qual crianças e adolescentes elaboram ativamente seus entendimentos sobre justiça, direitos e bem-estar.

Consideram-se morais as normas que orientam a forma como as pessoas devem tratar umas às outras, assegurando justiça, igualdade e respeito aos direitos fundamentais e ao bem-estar coletivo (Turiel, 1983/2003, 2012, 2014; Smetana, 2005; Killen; Dahl, 2016). Essas normas não são inatas nem transmitidas automaticamente; desenvolvem-se desde a infância, por meio de relações sociais recíprocas e cooperativas, exigindo esforço pessoal, reflexão, abstração e raciocínio crítico (Killen; Dahl, 2016), em um processo contínuo.

A separação dos conhecimentos sociais em domínios distintos, embora refinada pela TDS, remonta aos estudos de Jean Piaget e seus colaboradores, que distinguiram, por exemplo, o conhecimento físico do lógico-matemático, e os domínios da classificação, seriação, número, espaço e tempo (Turiel, 1989/2003; Caetano, 2024). Entretanto, a TDS avança em relação à tradição piagetiana ao tratar a moralidade como um domínio autônomo e independente (Caetano, 2024).

Além do domínio moral, a TDS propõe o domínio convencional, que abrange regras e normas socialmente acordadas para a organização dos grupos e instituições, caracterizadas por sua relatividade contextual e dependência da autoridade (Smetana, 2005; Smetana *et al.*, 2014; Smetana, 2024). Exemplos incluem formar filas, levantar a mão para falar ou usar uniforme escolar. Outro componente central é o domínio pessoal, que se refere a escolhas individuais, como preferências alimentares, amizades e estilos de vestimenta (Nucci, 2000; Smetana, 2005, 2013, 2024; Turiel, 2012). O fortalecimento da autonomia, da identidade e da noção de direitos pessoais é favorecido à medida que crianças e adolescentes exercem escolhas nesse domínio (Nucci; Powers, 2014).

A teoria descreve ainda o domínio prudencial, associado a questões de segurança pessoal e bem-estar individual, como o uso de cinto de segurança ou a adoção de hábitos saudáveis (Turiel, 1983/2003, 2014; Smetana, 2013). Embora distinto, o domínio prudencial frequentemente interage com o pessoal, dada sua ênfase na proteção do *self*.

A diferenciação entre esses domínios é fundamental para o desenvolvimento moral e para a construção da autonomia crítica (Nucci, 2000). Permite que crianças e adolescentes avaliem normas e expectativas sociais, distinguindo aquelas ligadas a questões de justiça e bem-estar daquelas meramente convencionais ou relativas a preferências pessoais (Smetana *et al.*, 2014).

No contexto escolar, essa distinção adquire relevância prática. Compreender a importância de levantar a mão para falar ou entregar tarefas no prazo pertence ao domínio convencional, enquanto entender que não se deve prejudicar colegas – por furtos, agressões ou exclusões – pertence ao domínio moral (Smetana, 2005, 2024; Smetana *et al.*, 2014; Nucci; Powers, 2014). A capacidade de diferenciar esses domínios é indispensável para a formação de indivíduos capazes de agir eticamente, mesmo sob pressões sociais.

Pesquisas brasileiras reforçam essa importância. Um estudo de Coelho (2022) revelou que, embora crianças demonstrem competência teórica para distinguir os domínios, prevalece a utilização de justificativas convencionais, indicando a reprodução de modelos autoritários baseados na obediência unilateral.

De modo mais abrangente, diferentes estudos realizados no Brasil apontam que, apesar de crianças pequenas já diferenciarem os domínios moral e convencional (Valadares, 2019), as interações sociais autoritárias e o respeito unilateral, culturalmente aceitos no país, levam à reprodução de normas autoritárias ao longo da infância e adolescência, perpetuando sistemas de opressão (Caetano *et al.*, 2019; Souza, 2019; Coelho, 2022; Choi *et al.*, 2024).

Esses achados dialogam com as críticas de Paulo Freire (1968/2021), que denunciava a reprodução de relações de opressão nos espaços educativos e defendia a necessidade de práticas dialógicas e emancipadoras. Para Freire, a formação crítica dos educadores é indispensável à ruptura com práticas autoritárias e ao fortalecimento da autonomia moral.

Em pesquisa complementar, Caetano e Dell'Agli (2017) evidenciaram a distância entre os ideais morais e as práticas concretas de pais e professores: apesar da rejeição declarada da obediência cega, persistem práticas educativas marcadas pelo autoritarismo e pela ausência de diálogo, dificultando a conversão de julgamentos morais em ações coerentes.

Esses estudos reforçam a necessidade de investir na formação crítica dos educadores e na implementação de práticas escolares que favoreçam a diferenciação e a coordenação entre os domínios sociais. Nesse sentido, a TDS oferece uma base teórica sólida para a construção de uma educação moral crítica, voltada ao fortalecimento da autonomia e da resistência ativa a normas e práticas culturalmente legitimadas, mas moralmente questionáveis.

Com base nessas reflexões, apresentam-se a seguir práticas educativas delineadas pelos teóricos da TDS, voltadas à formação de cidadãos comprometidos com a promoção da justiça social.

Teoria do domínio social e práticas educativas para a justiça social

Nucci e Turiel (2009) apontam uma desconexão significativa entre a pesquisa em psicologia do desenvolvimento moral e a prática da educação moral nas escolas. Essa distância decorre, sobretudo, da tradução prematura de pesquisas psicológicas em recomendações escolares infundadas e da subestimação da relação complexa entre desenvolvimento moral e contexto social. Para os autores, ao estabelecer relações entre a teoria do domínio social (TDS) e a educação moral, torna-se essencial adotar uma abordagem cautelosa e crítica, evitando aplicações precipitadas que perpetuem o distanciamento entre teoria e prática (Nucci; Turiel, 2009).

Ilten-Gee e Nucci (2019) acrescentam que práticas escolares de educação moral frequentemente se restringem a campanhas pontuais, como as voltadas à redução do bullying, que, embora relevantes, não

promovem mudanças duradouras e limitam a responsabilidade da escola na formação de cidadãos críticos. Estudos sobre aprendizagem socioemocional corroboram essa avaliação, indicando que essas campanhas não transformam as estruturas escolares nem contemplam a complexidade do desenvolvimento moral (Mart *et al.*, 2017; Weissberg *et al.*, 2017; Mahoney *et al.*, 2020). As práticas educativas necessitam, portanto, oferecer ferramentas que capacitem os alunos a identificar desigualdades sociais e agir para a construção de uma sociedade mais justa (Ilten-Gee; Nucci, 2019).

Uma das premissas para o desenvolvimento moral é o estabelecimento de um ambiente de cuidado nas salas de aula, na qual a vulnerabilidade emocional de todos seja acolhida, fortalecendo a confiança mútua (Nucci; Powers, 2014). O senso de comunidade, elemento central na promoção de comportamentos pró-sociais, emerge desse sentimento recíproco de pertencimento e se estende para além da sala de aula, abrangendo a escola e a sociedade. Espera-se que os alunos desenvolvam a consciência de pertencimento a uma comunidade global, na qual todos sejam tratados com justiça e respeito (Nucci; Powers, 2014).

Quando um clima de confiança é estabelecido, as transgressões podem ser interpretadas à luz dos domínios sociais, contribuindo para a formação moral dos estudantes (Nucci; Powers, 2014; Ilten-Gee; Nucci, 2019). A intervenção docente deve ser proporcional à natureza da infração, remetendo o aluno ao conteúdo da norma violada. Por exemplo, o uso de apelidos pejorativos exige a evidência do impacto emocional causado no colega, enquanto a quebra de turnos de fala refere-se ao domínio das convenções sociais. É essencial que o professor distinga entre transgressões morais e convencionais, atribuindo maior peso às primeiras e compreendendo as escolhas dos alunos em uma perspectiva desenvolvimental, evitando reducionismos (Nucci; Powers, 2014).

Pesquisas observacionais indicam que, no ensino fundamental I e II, a maioria das transgressões envolve violações de convenções sociais, especialmente nos 3º, 4º, 7º e 8º anos (Nucci; Powers, 2014). Essas idades correspondem a fases desenvolvimentais de questionamento de normas, tornando previsível a incidência de tais transgressões.

A promoção da educação moral pela perspectiva da TDS exige a criação de ambientes que favoreçam tanto o domínio moral quanto o pessoal. Essa promoção inclui oportunidades para que as crianças tomem decisões autônomas, fortalecendo sua identidade e sua noção de direitos (Caetano; Dell’Agli, 2022). As interações sociais — com colegas e adultos — desempenham papel central nesse processo, promovendo a agência, a autonomia e a consciência dos direitos (Nucci; Ilten-Gee, 2021; Caetano; Dell’Agli, 2022).

A educação moral deve respeitar as capacidades de raciocínio e a compreensão dos diferentes domínios sociais por parte de crianças e adolescentes, considerando suas fases de desenvolvimento. Os achados da TDS oferecem subsídios para que os educadores transcendam a mera transmissão de normas e reconheçam a complexidade do desenvolvimento moral e pessoal (Caetano; Dell’Agli, 2022).

A TDS pode ser aplicada transversalmente em áreas como história, geografia, literatura e matemática, mediante análises morais críticas desses conteúdos. O objetivo é desenvolver a capacidade dos alunos de pensar e agir criticamente, avaliando convenções sociais e condutas pessoais a partir dos conceitos de justiça e bem-estar coletivo (Nucci; Powers, 2014). Nesse sentido, a escola adquire papel estratégico na promoção da justiça, ajudando os estudantes a lidar com a complexidade e as contradições do mundo social ao longo de toda a formação (Nucci; Powers, 2014).

Compreender a educação moral pela perspectiva da TDS permite, ainda, aprofundar sua articulação com a pedagogia crítica freireana, evidenciando não apenas pontos de convergência, mas também os aportes conceituais de Paulo Freire para a consolidação da teoria, especialmente no que tange à centralidade da práxis, à crítica das relações de opressão e à promoção da autonomia moral.

A importância de Paulo Freire para a educação moral na perspectiva da TDS

A importância de abordagens críticas para a formação de indivíduos capazes de combater situações de injustiça — contra si próprios ou contra outros — não é exclusividade da TDS. Nucci e Ilten-Gee (2021)

reconhecem a relevância da pedagogia crítica de Paulo Freire, identificando convergências entre seus propósitos e estratégias didáticas, especialmente quanto à valorização do diálogo problematizador, à relação com o discurso transativo e ao estímulo ao engajamento responsivo. Para esses autores, a pedagogia crítica de Freire é fundamental para a configuração de uma educação moral voltada à justiça social.

As discussões em pequenos grupos, utilizando o discurso transativo para tratar de dilemas morais e sociais – reais, hipotéticos ou relacionados ao conteúdo acadêmico –, são essenciais para a educação moral na perspectiva da TDS (Nucci *et al.*, 2015; Nucci; Ilten-Gee, 2021). Para que os alunos empreguem o discurso transativo, é necessário que os professores lhes ensinem a interagir com as ideias dos colegas de maneira aberta, respeitosa e disposta à revisão de pontos de vista. Na perspectiva da pedagogia crítica, o diálogo problematizador exerce papel igualmente central no desenvolvimento da consciência crítica. Freire (1968/2021) propunha uma educação “co-intencional”, na qual o poder é compartilhado entre professores e alunos.

O engajamento responsivo, por sua vez, caracteriza-se como um tipo de conversa em que todos os participantes buscam alcançar um entendimento comum, aceito e legitimado coletivamente (Nucci; Ilten-Gee, 2021). Em vez de ignorar ou refutar as opiniões divergentes, o objetivo é criar um espaço de diálogo no qual todas as perspectivas sejam consideradas e respeitadas. Essa abordagem favorece a construção de um ambiente colaborativo e de compreensão mútua, propício ao surgimento de transformações morais fundadas na reflexão crítica e no respeito ao outro.

Freire (1968/2021, 1979/2016, 1979/2021) sustentava que a educação deveria despertar a consciência crítica dos estudantes acerca das desigualdades estruturais e sistêmicas, permitindo-lhes compreender suas circunstâncias opressivas não como fatos imutáveis, mas como realidades transformáveis. Em sua perspectiva, o processo educativo deveria ser centrado nos próprios alunos e em suas experiências cotidianas.

Crítico do modelo “bancário” de educação – no qual o professor deposita conhecimento no aluno –, Freire (1968/2021) propôs uma educação problematizadora, na qual alunos e professores exploram conjuntamente questões do mundo real, utilizando textos culturalmente relevantes para identificar elementos de injustiça nas relações de poder e para elaborar planos de ação orientados à sua transformação. Para Freire (1968/2021), a educação deveria modificar a percepção dos estudantes sobre o mundo, estimulando a identificação de contradições sociais e a organização de ações reflexivas em resposta a essas contradições.

A práxis, conforme delineada por Freire (1968/2021), constitui a integração indissociável entre ação e reflexão crítica. Trata-se de um processo contínuo, no qual os indivíduos, ao refletirem sobre suas condições concretas de existência, organizam ações transformadoras voltadas à superação das injustiças. No âmbito da educação moral crítica, a práxis é compreendida como o motor que possibilita a passagem do juízo moral à ação moral comprometida.

Freire (1968/2021, 1979/2016) delineou tipos específicos de transformação do raciocínio, referindo-se a eles como o despertar da consciência crítica. Essa consciência permite que os sujeitos estabeleçam conexões entre experiências individuais e questões sociais mais amplas, interpretando problemas isolados como manifestações de sistemas sociais estruturados. Embora certas mudanças cognitivas possam ocorrer espontaneamente, Freire (1968/2021, 1979/2016) enfatizava que o pleno desenvolvimento da consciência crítica requer programas educacionais proativos, baseados em investigação ativa, revisão de descobertas e engajamento em ações significativas.

Para Nucci e Ilten-Gee (2021), a educação moral voltada à justiça social deve não apenas fomentar a consciência crítica dos alunos pertencentes a grupos oprimidos, mas também impactar as responsabilidades morais daqueles em situação de privilégio. Nesse sentido, cabe aos educadores contribuir para a desconstrução de elementos de privilégio e relações de poder, incorporando tais reflexões ao raciocínio moral dos estudantes. Compreender as dinâmicas de opressão social permite que os alunos “leiam o mundo” de maneira crítica e organizem ações coletivas orientadas para a justiça.

Ainda segundo Nucci e Ilten-Gee (2021), tanto a pedagogia crítica quanto a educação moral fundamentada na TDS compartilham o objetivo de promover transformações na maneira como os jovens

veem, compreendem e agem no mundo. Ambas enfatizam a necessidade de aplicar princípios morais à análise crítica de normas sociais e convenções que, muitas vezes, perpetuam injustiças estruturais, orientando as ações de forma reflexiva contra essas injustiças.

A incorporação do ciclo de práxis proposto por Freire (1968/2021) é considerada essencial para a educação moral crítica, sendo composta pelas seguintes etapas (Nucci; Ilten-Gee, 2021): (i) identificação de um problema; (ii) análise do problema a partir dos diferentes domínios sociais envolvidos, utilizando discursos transativos; (iii) criação de um plano de ação; (iv) implementação do plano; e (v) análise e avaliação da ação, com base no uso de discursos transativos e na reflexão crítica sobre seus impactos.

A aplicação contínua do ciclo de práxis cria um movimento espiral de aprendizagem e transformação. Cada iteração do ciclo aprofunda a compreensão dos estudantes sobre sua realidade e fortalece sua capacidade de agir de modo cada vez mais eficaz e consciente, promovendo tanto o fortalecimento do *self* quanto a consolidação da agência moral. Nesse sentido, o ciclo de práxis constitui um instrumento pedagógico central para a emancipação e a conscientização dos sujeitos, fomentando sua atuação como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

De acordo com Nucci e Ilten-Gee (2021), os professores podem engajar os estudantes em ciclos de práxis por meio de três estratégias: (i) selecionando um conteúdo específico do currículo para desenvolver um plano de ação relacionado; (ii) apresentando múltiplas situações, permitindo que os alunos escolham aquela sobre a qual desejam agir; ou (iii) identificando uma situação real vivenciada na escola ou na comunidade, estimulando a elaboração de um plano de ação para intervenção concreta.

Por fim, Nucci e Ilten-Gee (2021) ressaltam a importância de examinar criticamente os pressupostos informacionais embutidos nos julgamentos morais e sociais presentes no currículo escolar. Pressupostos informacionais são hipóteses factuais utilizadas em determinado contexto para explicar ações que poderiam ser interpretadas como injustas (Nucci, 2000; Smetana, 2005; Smetana *et al.*, 2014). Um exemplo típico refere-se ao uso da violência física na educação de crianças: historicamente, bater em crianças era socialmente aceito como estratégia educativa, mas, com o avanço da pesquisa sobre o desenvolvimento infantil, passou a ser compreendido como uma forma de violência e injustiça. A interpretação dessa ação foi transformada em razão da revisão dos pressupostos informacionais envolvidos. Refletir criticamente sobre como esses pressupostos moldam a interpretação de ações e eventos históricos é fundamental para uma educação moral crítica. Essa perspectiva converge com a proposta freireana (1968/2021) de análise crítica constante dos fatos e de suas causas, desafiando as percepções hegemônicas difundidas pela mídia dominante. A integração dessas reflexões é central tanto para o fortalecimento do ciclo de práxis quanto para o aprofundamento do processo formativo dos estudantes.

Teoria do domínio social, pedagogia crítica e aprendizagem socioemocional transformadora

Além da intersecção com a pedagogia crítica, Nucci e Ilten-Gee (2021) identificam fortes convergências entre a educação moral crítica e a aprendizagem socioemocional (ASE) transformadora. Esta abordagem formativa articula-se à luta contra injustiças e opressões nas relações sociais, especialmente étnico-raciais (Jagers *et al.*, 2019, 2021). Ao promover a investigação crítica das raízes das desigualdades e incentivar a ação para sua superação, a ASE transformadora ultrapassa a formação de sujeitos apenas responsáveis e participativos, buscando desenvolver cidadãos comprometidos com a justiça social, a transformação democrática e a construção de relações mais equitativas.

Para alcançar esse objetivo, é imprescindível que os programas de intervenção integrem cinco componentes centrais: identidade, protagonismo, pertencimento, curiosidade e resolução colaborativa de problemas. Para os autores da TDS, a ASE transformadora deve ser incorporada ao currículo e às interações sociais em sala de aula, considerando as necessidades e identidades diversas dos estudantes e contribuindo para a construção de um ambiente justo e equitativo (Nucci; Ilten-Gee, 2021).

Estudos recentes (Cipriano *et al.*, 2023; Wu *et al.*, 2023; Shi; Cheung, 2024) reforçam a importância da integração crítica entre aprendizagem socioemocional e práticas educativas voltadas à justiça social, evidenciando a necessidade de abordagens que contemplem a diversidade cultural e as desigualdades estruturais no ambiente escolar.

A ASE transformadora parte do reconhecimento de que o aprendizado socioemocional não é neutro em termos de valores (Jagers *et al.*, 2019, 2021). Certas práticas de ASE, distintas da vertente transformadora, podem inadvertidamente reforçar normas sociais dominantes, promovendo o autogerenciamento de comportamentos que geram estresse e sofrimento adicional para estudantes de minorias (Jagers *et al.*, 2019, 2021; Nucci; Ilten-Gee, 2021). Assim, torna-se fundamental que escolas e professores considerem a identidade étnico-racial dos alunos como componente central do *self*, evitando que estudantes de origens diversas percebam partes de suas identidades como desvalorizadas. A ASE transformadora, portanto, concentra-se na criação de um ambiente escolar positivo para todos, com atenção ao funcionamento justo e equitativo das dinâmicas de sala de aula e das políticas disciplinares (Jagers *et al.*, 2019, 2021).

Nucci e Ilten-Gee (2021) sugerem que as interações sociais e as atividades curriculares sejam aproveitadas como contextos naturais para a ASE transformadora, em vez de atividades descontextualizadas que possam soar artificiais e comprometer o tempo de instrução. Segundo os autores, não seria necessário criar disciplinas específicas voltadas à educação socioemocional e moral; a ASE transformadora deveria ser integrada transversalmente ao currículo, mediante práticas docentes, o clima moral da escola, o reconhecimento das emoções, a resolução de conflitos pela justiça restaurativa e a promoção da empatia.

Até esse ponto, concorda-se com Nucci e Ilten-Gee (2021); entretanto, diverge-se da posição dos autores quanto à não inclusão de aulas estruturadas de educação socioemocional e moral na grade curricular. Diversas meta-análises demonstram que programas universais de base escolar, quando implementados diretamente no currículo, apresentam maior impacto na promoção de habilidades socioemocionais do que intervenções não estruturadas (Durlak *et al.*, 2011, 2022; Cipriano *et al.*, 2023). Ainda que legítima, a preocupação com o uso do tempo de instrução pode ser relativizada, pois programas estruturados que seguem os critérios SAFE (sequencial, ativo, focado e explícito) também contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico (CASEL, 2013, 2021; Durlak *et al.*, 2011, 2022; Weissberg *et al.*, 2017; Mahoney *et al.*, 2018; Wu *et al.*, 2023; Shi; Cheung, 2024).

Defende-se, assim, que as estratégias oriundas da educação moral crítica, da pedagogia crítica e da ASE transformadora sejam integradas a um currículo específico, aplicado na grade regular e no cotidiano escolar por meio da construção de um clima moral respeitoso e cooperativo.

Nucci e Ilten-Gee (2021) indicam que cinco necessidades básicas devem ser atendidas para criar um clima moral em sala de aula: autonomia, pertencimento, competência, respeito mútuo e justiça. Atendê-las é essencial para constituir um ambiente em que os alunos se sintam valorizados e conectados.

No âmbito do desenvolvimento socioemocional e moral, os autores enfatizam a importância de estratégias disciplinares centradas na justiça restaurativa. É fundamental que os estudantes compreendam o impacto de suas escolhas e ações, em vez de agir apenas para evitar punições ou obter recompensas. As práticas de justiça restaurativa envolvem o reconhecimento de danos, a assunção de responsabilidades e o engajamento comunitário, proporcionando um espaço de escuta respeitosa e de reintegração após os conflitos (Nucci; Ilten-Gee, 2021). Essas práticas incluem discussões proativas sobre equidade racial e de gênero e a realização de círculos restaurativos, constituindo uma mudança paradigmática capaz de transformar as relações escolares e fomentar o desenvolvimento moral (Nucci; Ilten-Gee, 2021).

Embora Freire (1968/2021) tenha voltado seu trabalho pedagógico principalmente à educação de adultos, Nucci e Ilten-Gee (2021) argumentam que os princípios da pedagogia crítica e da educação moral são aplicáveis a qualquer faixa etária. Mesmo crianças a partir de três anos podem ser envolvidas em conversas sobre raça, gênero e desigualdades sociais, ainda que não compreendam integralmente a complexidade dos sistemas sociais.

Nucci *et al.* (2015) investigaram os efeitos da integração da TDS no desenvolvimento moral e social de estudantes do ensino fundamental. Participaram do estudo 11 professores e 254 alunos de escolas urbanas da Califórnia. Os professores foram treinados para integrar a TDS às aulas de história, abordando justiça e bem-estar humano e promovendo o raciocínio moral. As aulas incluíam discussões sobre eventos históricos e normas sociais, como o Código de Hamurabi, e tinham como componente central o ensino do discurso transativo. As discussões em pequenos grupos foram analisadas para identificar o uso de estratégias transativas, e os alunos realizaram avaliações escritas no início e no fim do ano letivo. Os resultados indicaram um aumento expressivo no uso do discurso transativo e no desenvolvimento do raciocínio moral e social dos estudantes após a formação docente em TDS.

Nucci e Ilten-Gee (2021), em colaboração com professores e alunos do 5º e 6º anos, desenvolveram diretrizes para estruturar as discussões em sala de aula, incorporando elementos do discurso transativo e traduzindo conceitos de engajamento responsivo para uma linguagem acessível. Essas diretrizes foram sistematizadas em nove regras para uma boa discussão, apresentadas da seguinte forma:

Nove regras para uma boa discussão:

1. Pense antes de falar.
2. Escute atentamente o que os outros têm a dizer.
3. Não interrompa quando alguém estiver falando.
4. Utilize o que os outros disseram quando for sua vez de falar.
5. Diga apenas aquilo em que você realmente acredita.
6. Não fique em silêncio. Certifique-se de contribuir para a discussão.
7. Deixe outras pessoas falarem. Não monopolize a discussão. Quando terminar de falar, deixe que outras pessoas falem antes de você falar novamente.
8. Apoie boas ideias que outras pessoas tenham, mesmo que sejam diferentes das suas.
9. Procure a melhor solução, mesmo que seja diferente da que você pensou inicialmente (Nucci; Ilten-Gee, 2021, p. 133)¹.

Segundo os autores, os alunos tendem a levar essas regras muito a sério, especialmente a partir do 4º ano do ensino fundamental. A aplicação mostrou-se mais eficaz quando as diretrizes são discutidas previamente pelos estudantes, permitindo adaptações conforme as características de cada turma. A utilização dessas regras constitui um ponto de partida para a construção de um ambiente dialógico que favorece o desenvolvimento do raciocínio moral e da capacidade de considerar múltiplos pontos de vista.

Em síntese, a educação moral crítica na perspectiva da TDS, a pedagogia crítica de Paulo Freire e a aprendizagem socioemocional transformadora oferecem abordagens complementares e eficazes para enfrentar as injustiças sociais. Todas convergem na construção de ambientes de confiança e respeito mútuo, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio moral crítico e da capacidade de ação transformadora dos estudantes. A integração dessas abordagens constitui um caminho promissor para práticas educativas emancipadoras e efetivas contra as diversas formas de injustiça.

Com base nessa integração, passa-se à apresentação de sugestões práticas destinadas a escolas e professores comprometidos com a formação moral crítica e a promoção da justiça social.

¹ Tradução nossa do original.

Sugestões para escolas e professores preocupados com a educação moral crítica

Sugestões relacionadas à preparação e ao desenvolvimento dos professores

1. Formação do professor: Oferecer formação sobre os fundamentos da TDS, da educação moral crítica e das fases de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral dos alunos. A formação deve apoiar a adaptação de práticas à fase de desenvolvimento de cada estudante, considerando a necessidade de ajustes no currículo e nas intervenções de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento individual (Nucci; Powers, 2014; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
2. Preparação para a resistência ao status quo: Capacitar professores para ensinar os alunos a identificar contradições no sistema social e combater injustiças, mesmo diante de resistências de gestores e famílias. Essa preparação inclui o desenvolvimento de habilidades para mediar discussões críticas entre crianças e com adultos, visando a promoção da justiça social (Nucci, 2000; Nucci; Ilten-Gee, 2021).

Sugestões relacionadas ao clima de sala de aula

1. Estabelecimento de um ambiente de cuidado: Promover um ambiente em que a vulnerabilidade emocional seja aceita e a disposição para oferecer e aceitar ajuda seja incentivada, fortalecendo a corresponsabilidade pelo bem-estar coletivo (Nucci; Powers, 2014; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
2. Construção de um senso de comunidade: Criar um clima inclusivo na sala de aula e na escola, em que todos se sintam pertencentes e corresponsáveis. Atender às cinco necessidades básicas: autonomia, pertencimento, competência, respeito mútuo e justiça (Nucci; Ilten-Gee, 2021).
3. Reconhecimento da identidade dos alunos: Valorizar a identidade cultural, étnica e racial dos estudantes, reconhecendo e explorando como diferentes culturas influenciam o desenvolvimento dos domínios moral, convencional e pessoal (Smetana, 2013; Jagers *et al.*, 2018, 2019; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
4. Estabelecimento de regras escolares justas e flexíveis: Promover o respeito mútuo por meio de regras claras, justas e flexíveis, aplicando sanções de maneira equitativa e respeitosa (Nucci, 2000; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
5. Valorização das interações sociais: Utilizar as interações sociais cotidianas, como amizades e relações familiares, como contextos privilegiados para o desenvolvimento moral, incentivando a reflexão sobre julgamentos morais, empatia e ações de ajuda e reparação (Smetana, 2013; Nucci *et al.*, 2018).

Sugestões relacionadas a estratégias de resolução de conflitos e tomada de decisão

1. Diferenciação de transgressões: Diferenciar transgressões morais de convencionais, aplicando sanções e diálogos adequados ao tipo de infração (Turiel, 1983/2003; Smetana, 2013; Nucci; Powers, 2014; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
2. Práticas de justiça restaurativa e equitativa: Implementar práticas que promovam a empatia e a responsabilidade moral, oferecendo espaços de escuta e reintegração respeitosa, inclusive para crianças que exercem a violência (Piaget, 1953/2014; Arsenio, 2014; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
3. Congruência entre julgamento e ação moral: Incentivar a reflexão sobre as possíveis divergências entre julgamento moral e ação, considerando pressões externas, e fortalecer a incorporação de valores morais na identidade dos alunos (La Taille, 2006; Conway, 2018; Turiel, 2023).
4. Discussões sobre erro e vergonha moral: Criar espaços de reflexão respeitosa sobre erros e experiências de vergonha moral, compreendendo-as dentro de uma perspectiva desenvolvimental (La Taille, 2006; Oser, 2008; Killen; Dahl, 2016).
5. Consideração das intenções: Apoiar os estudantes na identificação e coordenação de múltiplas perspectivas na resolução de conflitos morais, levando em conta intenções e contextos específicos (Nucci; Ilten-Gee, 2021).

6. Equacionamento moral: Ajudar os alunos a ponderar e hierarquizar valores, regras e princípios em conflito, desenvolvendo habilidades de tomada de decisão ética (La Taille, 2006).

Sugestões relacionadas a estratégias didáticas

1. Integração do ciclo de práxis: Incorporar o ciclo de práxis de Paulo Freire, combinando ação e reflexão crítica no cotidiano escolar (Freire, 1968/2021; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
2. Uso do discurso transativo e do engajamento responsivo: Ensinar o uso de discursos abertos e colaborativos, baseados no respeito às ideias alheias e no aprimoramento crítico conjunto (Nucci *et al.*, 2015, 2018; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
3. Promoção de discussões em pequenos grupos: Incentivar debates em pequenos grupos sobre dilemas morais e sociais, reais ou hipotéticos, promovendo a reflexão coletiva (Nucci, 2000; Nucci *et al.*, 2015, 2018).
4. Fomento da responsabilidade moral: Incluir os alunos nas decisões escolares morais, fortalecendo sua autonomia e identidade moral (Nucci, 2000; Nucci; Ilten-Gee, 2021; Caetano; Dell'Agli, 2022).
5. Fortalecimento do desenvolvimento do domínio pessoal: Promover escolhas autônomas dentro da rotina escolar, estimulando a identidade e o reconhecimento de direitos (Nucci; Ilten-Gee, 2021; Caetano; Dell'Agli, 2022).
6. Aplicação prática do conhecimento: Incentivar a prática cotidiana dos princípios morais aprendidos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele (Nucci, 2000; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
7. Desenvolvimento de habilidades de tomada de perspectiva: Ensinar competências de identificação, nomeação e compreensão dos próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros (Malti; Ongley, 2014).

Sugestões relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado

1. Transversalidade da educação moral: Integrar a educação moral crítica em diferentes áreas curriculares, como história, geografia, literatura e matemática (Nucci; Powers, 2014; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
2. Diferenciação de domínios sociais: Ensinar a identificar e distinguir entre os domínios moral, convencional, pessoal, prudencial e multifacetado em diferentes situações (Turiel, 1983/2003; Nucci, 2000; Smetana, 2005; Smetana *et al.*, 2014; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
3. Coordenação de domínios sobrepostos: Desenvolver a habilidade de coordenar múltiplos domínios sociais em situações complexas (Turiel, 1983/2003; Nucci, 2000; Nucci; Powers, 2014; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
4. Análise crítica dos pressupostos informacionais: Incentivar a análise crítica de pressupostos culturais e sociais embutidos em eventos históricos ou situações contemporâneas (Nucci, 2000; Smetana, 2005; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
5. Enfoque nos temas de justiça social, bem-estar e direitos: Explorar temas de justiça social, combatendo desigualdades estruturais e desenvolvendo consciência crítica (Freire, 1968/2021; Jagers *et al.*, 2018, 2019; Nucci, 2000).
6. Desenvolvimento da corresponsabilidade social: Discutir o impacto das ações individuais no coletivo e a responsabilidade de agir contra injustiças (Freire, 1968/2021, 1979/2016; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
7. Discussão sobre diferentes tipos de justiça: Trabalhar os conceitos de justiça retributiva e distributiva, igualdade, equidade e reciprocidade (Nucci; Ilten-Gee, 2021).
8. Análise crítica da própria cultura: Estimular a reflexão moral crítica sobre a cultura própria dos estudantes (Freire, 1968/2021; Nucci, 2000; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
9. Inclusão da vivência cotidiana nas discussões: Incorporar temas do cotidiano dos alunos nas atividades de reflexão moral (Nucci, 2000; Nucci; Ilten-Gee, 2021).
10. Discussão de dilemas morais negativos: Trabalhar histórias fictícias ou situações negativas para estimular a análise crítica das consequências das ações (Oser, 2008; Killen; Dahl, 2016).

11. Desenvolvimento da sensibilidade moral: Ajudar os alunos a perceber dimensões morais ocultas em diferentes situações (Nucci, 2000; La Taille, 2006).
12. Integração entre desenvolvimento cognitivo e afetivo: Promover a reflexão sobre a interação entre emoções e raciocínio moral na tomada de decisões (Piaget, 1932/1994, 1953/2014; Damon; Colby, 2015).
13. Busca do propósito e fortalecimento do self moral: Incentivar a busca por um propósito de vida alinhado a valores de justiça, empatia e responsabilidade social (Damon; Malin, 2020; Damon; Colby, 2015).

Considerações finais

Este artigo, de natureza teórica, discutiu a importância da pedagogia crítica de Paulo Freire para a educação moral na perspectiva da teoria do domínio social (TDS), analisando como a articulação entre essas abordagens pode fortalecer práticas educativas comprometidas com a formação moral crítica. Para tanto, realizou-se uma breve exposição dos fundamentos da TDS, com foco em seu braço de educação moral, e discutiu-se, em paralelo, a relevância da contribuição freireana para o aprimoramento da perspectiva crítica da teoria.

Além da análise teórica, foram apresentadas sugestões práticas destinadas a escolas e professores interessados na formação moral crítica dos estudantes, com o objetivo de subsidiar práticas educativas emancipatórias e dialógicas, voltadas à promoção da justiça social.

A integração entre a TDS e a pedagogia crítica, a partir de uma perspectiva construtivista e dialógica, revela-se fundamental para a criação de ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, socioemocional e moral dos alunos, fortalecendo sua capacidade de reflexão crítica, resistência ao extremismo e compromisso ético com a transformação da realidade.

Assim, reafirma-se que a educação moral crítica constitui uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos capazes de agir de maneira ética e emancipada, participando ativamente da construção de sociedades mais justas, democráticas e pluralistas.

Futuras investigações empíricas poderiam explorar os efeitos da integração entre a TDS e a pedagogia crítica de Freire em contextos escolares diversos, analisando seu impacto no fortalecimento da consciência moral, da agência social e da capacidade crítica dos estudantes, bem como examinar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas críticas em ambientes educativos marcados por relações de poder autoritárias.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2006.
- ARSENIO, W. F. Moral emotion attributions and aggression. In: KILLEN, M.; SMETANA, J. G. (Orgs.). *Handbook of moral development*. 2. ed. Nova York, NY: Psychology Press, 2014. p. 235-255.
- CAETANO, L. M.; DELL'AGLI, B. A. V. Concepções educativas morais de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, RJ, v. 69, p. 167-182, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000300012&lng=pt&tlng=pt.
- CAETANO, L. M.; DELL'AGLI, B. A. V. Domínio moral e domínio pessoal: Contribuições para a educação. *Cenários da Práxis Pedagógica*, v. 1, p. 39-51, 2022. doi:10.48848/935539.
- CAETANO, L. M. Teorias da moralidade em discussão. In: CAETANO, L. M.; SMETANA, J. G. *Desenvolvimento moral da criança e teoria do domínio social*. São Paulo, SP: Ideias & Letras, 2024. p. 23-104.

CAETANO, L. M.; SOUZA, J. M.; SILVA, C. O.; CHOI, P. Y. C. Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: Diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e193129, 2019. doi:10.1590/S1678-4634201945193129.

CASEL. *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>.

CASEL. *The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning*. Chicago, IL: CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021. Disponível em: <https://schoolguide.casel.org/>.

CHOI, P. Y. C.; GALHARDO, P. B.; DELL'AGLI, B. A. V.; SOUZA, M. T. C. C.; CAETANO, L. M. Admiração nos julgamentos dos adolescentes sobre situações que envolvem o machucar. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 5, p. 1-24, 2024. doi:10.54033/cadpedv21n5-119.

CIPRIANO, C. *et al.* The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, v. 00, p. 1-24, 2023. doi:10.1111/cdev.13968.

COELHO, T. S. F. *Julgamentos das crianças sobre quebras de normatividade na escola*. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16112022-184009/publico/coelho_me.pdf.

CONWAY, P. The core of morality is the moral self. In: GRAY, K.; GRAHAM, J. (Orgs.). *Atlas of moral psychology*. Nova York, NY: The Guilford Press, 2018. p. 149-164.

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

DURLAK, J. A.; MAHONEY, J. L.; BOYLE, A. E. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, v. 148, n. 11-12, p. 765-782, 2022. doi:10.1037/bul0000383.

DURLAK, J. A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021.

ILTEN-GEE, R.; NUCCI, L. From peer discourse to critical moral perspectives: Teaching for engaged reasoning. *Precollege Philosophy and Public Practice*, v. 1, p. 58-74, 2019. doi:10.5840/p4201810242.

JAGERS, R. J.; RIVAS-DRAKE, D.; BOROWSKI, T. Equity and social-emotional learning: A cultural analysis. CASEL Assessment Work Group Brief, Special Issues Series, 2018. Disponível em: <https://measuringcasel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-Equity.pdf>.

JAGERS, R. J.; RIVAS-DRAKE, D.; WILLIAMS, B. Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, v. 54, n. 3, p. 162-184, 2019. doi:10.1080/00461520.2019.1623032.

KILLEN, M.; DAHL, A. Moral judgment: Reflective, interactive, spontaneous, challenging, and always evolving. In: GRAY, K.; GRAHAM, J. (Orgs.). *Atlas of moral psychology*. Nova York, NY: Guilford, 2016. p. 20-30.

KOHLBERG, L. *Essays on moral development: The philosophy of moral development*, v. 1. São Francisco, CA: Harper & Row, 1981.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

MAHONEY, J. L. et al. Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 2020. doi:10.1037/amp0000701.

MALTI, T.; ONGLEY, S. F. The development of moral emotions and moral reasoning. In: KILLEN, M.; SMETANA, J. G. (Orgs.). *Handbook of moral development*. 2. ed. Nova York, NY: Psychology Press, 2014. p. 163-183.

MART, A. K.; WEISSBERG, R. P.; KENDZIORA, K. Systemic support for SEL in schools districts. In: DURLAK, J. A. et al. (Orgs.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Nova York, NY: Guilford, 2017. p. 482-499.

NUCCI, L.; ILTEN-GEE, R. *Moral education for social justice*. Nova York, NY: Teachers College, Columbia University, 2021.

NUCCI, L.; POWERS, D. W. Social cognitive domain theory and moral education. In: NUCCI, L.; NARVAEZ, D.; KRETTENAUER, T. (Orgs.). *Handbook of moral and character education*. Nova York, NY: Routledge, 2014. p. 121-139.

NUCCI, L.; TURIEL, E. Capturing the complexity of moral development and education August. *Mind Brain and Education*, v. 3, n. 3, p. 151-159, 2009. doi:10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x.

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

NUCCI, L.; CREANE, M. W.; POWERS, D. W. Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, v. 44, n. 4, p. 479-496, 2015. doi:10.1080/03057240.2015.1087391.

NUCCI, L.; TURIEL, E.; RODED, A. D. Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, v. 60, n. 5, p. 279-341, 2018. doi:10.1159/000484067.

- OSER, F. Negative morality and the goals of moral education. In: NUCCI, L. (Org.). *Conflict, contradiction and contrarian elements in moral development and education*. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 129-153.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo, SP: Summus, 1994.
- PIAGET, J. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2014.
- SHI, J.; CHEUNG, A. C. K. Effective components of social emotional learning programs: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 53, n. 4, p. 755-771, 2024. doi:10.1007/s10964-024-01942-7.
- SMETANA, J. G. Desenvolvimento moral: a perspectiva da teoria do domínio social. In: CAETANO, L. M.; SMETANA, J. G. *Desenvolvimento moral da criança e teoria do domínio social*. São Paulo, SP: Ideias & Letras, 2024. p. 105-194.
- SMETANA, J.; JAMBON, M.; BALL, C. The social domain approach to children's moral and social judgments. In: KILLEN, M.; SMETANA, J. (Orgs.). *Handbook of moral development*. 2. ed. Nova York, NY: Psychology Press, 2014. p. 23-45.
- SMETANA, J. G. Moral development: The social domain theory view. In: ZELAZO, P. D. (Org.). *The Oxford handbook of developmental psychology*. Vol. 1: Body and mind. Nova York, NY: Oxford University Press, 2013. p. 832-863.
- SMETANA, J. G. Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In: KILLEN, M.; SMETANA, J. G. (Orgs.). *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 119-153.
- SOUZA, J. M. *Julgamento de adolescentes sobre exclusão homofóbica na perspectiva da Teoria do Domínio Social*. 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br>.
- TURIEL, E. *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2003.
- TURIEL, E. Moral reasoning, cultural practices, and social inequalities. *Innovación Educativa*, v. 12, p. 17-32, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179425449002>.
- TURIEL, E. Morality: Epistemology, development, and social opposition. In: KILLEN, M.; SMETANA, J. G. (Orgs.). *Handbook of moral development*. 2. ed. Nova York, NY: Psychology Press, 2014. p. 3-22.
- TURIEL, E. Moral judgments and actions: Development and processes of coordination. In: KILLEN, M.; SMETANA, J. G. (Orgs.). *Handbook of moral development*. 3. ed. Nova York, NY: Routledge, 2023. p. 3-18.
- VALADARES, D. *Os julgamentos morais de crianças pequenas (02 a 05 anos): Contribuições da teoria do domínio social*. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br>.

WEISSBERG, R. P.; A., D. J.; DOMITROVICH, C. E.; GULLOTTA, T. P. Social and emotional learning: Past, present, and future. In: DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; WEISSBERG, R. P.; GULLOTTA, T. P. (Orgs.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Nova York, NY: Guilford, 2017. p. 3-19.

WU, Z.; BROWN, L.; KIM, H. Y.; YOSHIKAWA, H.; ABER, J. L. Measuring the dosage of brief and skill-targeted social-emotional learning (SEL) activities in humanitarian settings. *Frontiers in Psychology*, v. 13, e973184, 2023. doi:10.3389/fpsyg.2022.973184.

RECEBIDO: 20/04/2025

RECEIVED: 04/20/2025

APROVADO: 30/06/2025

APPROVED: 06/30/2025

Editor responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira