

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.030

COMO AS CRIANÇAS PERCEBEM A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E MORALIDADE?

Deborah Bem¹Rita Melissa Lepre²

RESUMO

Ainda que família e escola sejam as duas instituições formalmente responsabilizadas pela formação das novas gerações, no cenário brasileiro contemporâneo tem se tornado popular um discurso que alega que a família é o único espaço seguro para o desenvolvimento da moralidade infantil. Levando isso em consideração, esse trabalho tem como objetivo investigar como família e escola se relacionam com o desenvolvimento moral infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática. Para tanto, essa investigação foi norteadas teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget ao estudo da moralidade. Tendo esse percurso como base para a investigação, realizamos entrevistas com 09 crianças pertencentes a uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Assis (SP) – sendo todas elas pertencentes aos dois últimos anos dos anos

1 Doutoranda em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - PPGPsico FCL/UNESP-Assis, db.borges@unesp.br

2 Pós-Doutora em Psicologia Docente e Livre-Docente em Psicologia da Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências - Bauru, melissa.lepre@unesp.br

iniciais do ensino fundamental (4º e 5º). A técnica empregada para organizar os dados, por sua vez, foi a análise de conteúdo. A partir dos dados coletados e interpretados elencamos quatro categorias de análise: “Na escola não pode nada e em casa pode tudo!”: como família e escola educam moralmente?”; “Eu acho certo porque ela é melhor que a gente mesmo’: a convivência na escola está contribuindo para a promoção da cooperação ou da competição?”; “Quem não aprende ouvindo, aprende olhando’: respeito às regras ou medo das punições?”; e, por fim, “Se a criança é sem educação, a família tem que conversar com a diretora’: percepção das crianças sobre a relação família-escola e a moralidade. Diante dos resultados, acreditamos que a escola é um espaço com potencial privilegiado para formação de sujeitos moralmente autônomos para viver em uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Relação família-escola, Desenvolvimento moral infantil, Percepção das crianças.

INTRODUÇÃO

Vimos ao longo das últimas décadas a instituição família se transformar, tanto no que tange à configuração dos arranjos familiares, quanto na própria função de cada um de seus integrantes. Em mesma medida, também pelas mudanças provenientes da contemporaneidade, a instituição escola teve de repensar suas práticas, métodos e sua própria finalidade. Assim, no Brasil contemporâneo, a relação entre essas duas instituições é um assunto colocado em discussão frequentemente. A reiterada reflexão acerca dessa temática se deve, sobretudo, à relevância dessas duas instituições sociais no modo de organização da sociedade brasileira, já que elas desempenham um papel essencial no desenvolvimento do gênero humano e na formação das novas gerações.

Apesar dessa importância construída historicamente, nos últimos anos tem se popularizado um discurso que alega que as famílias precisam “proteger” suas crianças de uma suposta doutrinação exercida pela escola. Os propagadores desses ideais presumem que a família seria o único espaço seguro para o desenvolvimento infantil e assumem que essa instituição possui uma única organização desejável: pai, mãe e filhos que vivem juntos. A adesão popular a esse pensamento está centrada na ideia de que os pais devem criar seus filhos segundo seus próprios valores. Nessa interpretação, o Estado, a escola, a mídia etc. são tidos como influências prejudiciais ao desenvolvimento da moralidade infantil enquanto a unidade doméstica privada é vista como o espaço essencialmente privilegiado e confiável para esse fim.

Conforme Biroli (2020), desde 2014 essa proposta tem avançado no desmonte das instituições democráticas, na alteração dos currículos escolares e no ataque a organizações de fomento à pesquisa científica no país. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, só foi aprovado em 22 de abril do referido ano após terem sido retiradas as temáticas de igualdade de gênero, diversidade sexual e racial. O argumento central desse pensamento é que na atualidade a família é a única forma de laços dura-

douros e, assim, o espaço doméstico passa a ser entendido como um lugar protegido das mazelas da vida contemporânea. Nesse viés, essa agenda “pró-família” tem se tornado o principal instrumento na mobilização de “pânicos morais”, impulsionando identidades religiosas e nacionalistas, ao mesmo tempo que constrói uma imagem negativa dos seus oponentes, ativando o racismo, a homofobia e outros preconceitos (Biroli, 2020).

Levando em conta esse contexto, esse texto teve como objetivo geral investigar como família e escola se relacionam com o desenvolvimento moral infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget à área de estudos da moralidade. Tomando por base esse referencial, uma questão que merece destaque é a compreensão de que as interações sociais que o indivíduo estabelece são fundamentais para que seu desenvolvimento ocorra. Esse fato evidencia a importância das transmissões culturais e dos processos educativos, que embora não sejam por si só suficientes, são fatores especialmente relevantes no que tange ao desenvolvimento moral das crianças. Surge, nesse contexto, a demanda de uma educação moral, sendo que seu objetivo deve ser auxiliar a criança no desenvolvimento da sua autonomia moral.

Acerca dessa temática, Lepre (2019) reitera que não se trata de uma matéria escolar com aulas próprias, mas sim de proporcionar às crianças oportunidades para exercitar a cooperação, o respeito ao próximo, a reciprocidade e a democracia em todos os ambientes da escola. Só que no contexto brasileiro, educação moral remonta, inevitavelmente, à disciplina “Educação Moral e Cívica” imposta nas escolas durante a ditadura militar. A criação e a obrigatoriedade dessa disciplina revelam seu caráter doutrinário, em que ideais nacionalistas e preconceituosos eram reforçados desde a mais tenra idade (Lepre, 2019). Tal noção em nada tem a ver com a proposta de educação moral defendida por Piaget; ao contrário, nos moldes piagetianos ela poderia ser classificada como “anti-educação moral”. Essa afirmação se justifica porque “a educação moral não pode ser

entendida como doutrina, mas como um conjunto de princípios autonomamente elaborados pelos sujeitos, visando à justiça e ao bem comum” (Lepre, 2019, p. 06).

Essa experiência marcou o cenário da educação brasileira e, assim, as discussões sobre a moralidade nas escolas se enfraqueceram substancialmente a partir de então. Por conseguinte, também em concordância com Lepre (2019), a família passou a ser vista como a única instituição responsável pela formação moral da criança. O equívoco contido nessa ideia reside no fato de que a família nem sempre consegue proporcionar sozinho um espaço plural o suficiente para que a criança compartilhe uma experiência de vida social autêntica. Como explicam Vinha *et al.* (2017), a educação moral propiciada pela família se centra nos valores individuais, como: a bondade, a generosidade, o cuidado, a proteção aos seus e a solidariedade. De maneira geral, tal educação se fundamenta nos valores presentes na comunidade a qual a família pertence, no seu bairro, na sua religião etc. A escola, em contrapartida, deve propiciar uma educação que amplie o universo da criança, lhe apresentando a multiplicidade do mundo, as diversas culturas, as distintas perspectivas etc. O ato de educar moralmente na escola, portanto, está relacionado aos valores desejáveis para a vida em sociedade, contribuindo para que a criança aprenda a conviver com o outro, a ouvir o outro, a falar com o outro, a compreender o outro etc. Em síntese, embora não haja dúvidas de que a educação moral seja também papel da família, a escola é um lugar de convivência por excelência, então, existe nesse espaço privilegiado o potencial de favorecer valores morais para que tal convivência se adjective democrática.

Cabe sinalizar que essa pesquisa foi aprovada e é regularmente acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” através da Plataforma Brasil (CAAE:67655023.8.0000.5401). Dessa maneira, nessa investigação, foram realizadas entrevistas com 09 crianças do ensino fundamental (4º e 5º ano) de uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Assis (SP). A técnica empregada para organizar os dados,

por sua vez, foi a análise de conteúdo, sempre retomando o referencial teórico para analisar as categorias organizadas.

A partir dos dados coletados e interpretados elencamos quatro categorias de análise: na primeira, “‘Na escola não pode nada e em casa pode tudo!’ como família e escola educam moralmente?”, pretendemos descrever como essas duas instituições sociais estão educando moralmente. Na segunda, por sua vez, “‘Eu acho certo porque ela é melhor que a gente mesmo’: a convivência na escola está contribuindo para a promoção da cooperação ou da competição?”, temos a intenção de refletir sobre como se estabelece a convivência na escola, colocando sob perspectiva quais dinâmicas estão sendo reforçadas nesse processo. Na terceira, “‘Quem não aprende ouvindo, aprende olhando’: respeito às regras ou medo das punições?”, refletimos sobre a imposição de regras coercitivas nos ambientes escolares. E, por fim, na última categoria “‘Se a criança é sem educação, a família tem que conversar com a diretora’: percepção das crianças sobre a relação família-escola e a moralidade, traremos para discussão a forma como a criança compreende a relação entre família, escola e moralidade. Assim, ao trazer à tona o que essas crianças têm a dizer sobre a relação família-escola com o desenvolvimento moral infantil, acreditamos que será possível ampliar as discussões sobre essa temática e contribuir para o avanço teórico desse campo de estudos.

METODOLOGIA

Essa investigação está norteada teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo. No que diz respeito à natureza qualitativa de uma pesquisa, Günther (2006) aponta que se trata de um encaminhamento científico pautado na interpretação de textos, porque os dados coletados produzirão textos que serão analisados a partir de outros textos da literatura específica.

A técnica empregada para coleta de dados foi a entrevista, realizada por meio de encontros presenciais na instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada. Só o entrevistado e a pesquisadora estavam presentes durante o procedimento e a gravação do áudio, mediante autorização do participante e de seus responsáveis, foi realizada por meio de aparelhos portáteis. A escolha pela entrevista se deu por considerar que esse procedimento privilegia as elaborações da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de construir e explicitar suas formulações sobre a temática.

Como aponta Cruz (2008), historicamente a criança tem sido objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, mas embora grande parte dessas produções sejam sobre elas, elas não têm a sua participação direta. Nesse contexto, a autora defende que ao colocar a criança como sujeito da investigação, é possível dar voz e vez a um grupo tradicionalmente marginalizado nos modelos clássicos de pesquisa. Levando em consideração esse distanciamento das formas convencionais de pesquisa, os estudos que têm a criança como sujeito precisam se atentar às especificidades e adequações necessárias para que os instrumentos de coleta e as técnicas de análise estejam alinhadas com esse tipo de investigação.

Nesse sentido, os dados que traremos nesse trabalho foram obtidos da seguinte forma: em um primeiro momento a pesquisadora se reuniu com os responsáveis pelas crianças e após recolher os termos de consentimento, foram marcados os encontros individuais para obter o assentimento das crianças. As entrevistas com as crianças foram realizadas individualmente na biblioteca da escola: houve pelo menos três encontros com cada uma e cada encontro durou no mínimo 15 minutos e no máximo 2 horas (considerando a pausa para o recreio). As perguntas feitas às crianças foram todas abertas e alguns dos temas conversados foram levantados por elas mesmas, salientando que a relação entre a escola e o desenvolvimento moral fizeram parte de todas as conversas. Ao final de cada encontro, foi feito um resumo de tudo o que a criança tinha dito naquela ocasião para que ela confirmasse ou refutasse as interpretações da pesquisadora.

No início do encontro seguinte era perguntado se a criança ainda queria participar da pesquisa e solicitava-se um resumo de tudo o que fora conversado anteriormente. Além das perguntas sobre a criança, a casa e a escola, também foram solicitados desenhos com essas mesmas temáticas. Sempre que a criança julgou necessário empregar outras linguagens (como gestos, escritas e até os próprios desenhos), foi dada essa liberdade. Durante as entrevistas, na mesa, ficaram dispostos diversos materiais para desenho (lápiz de cor, giz de cera e papéis) para os casos em que a criança sentia a necessidade de expor suas opiniões por meio de outras formas de expressão. Além disso, houve a flexibilidade do procedimento de entrevista para que a criança se sentisse livre para propor brincadeiras ou fazer gestos sempre que julgasse necessário. Todas essas situações, inclusive, ocorreram com frequência.

Para a organização dos dados, empregamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011): trata-se de uma série de técnicas para analisar as comunicações com o intuito de inferir, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47). No caso desse trabalho, a análise de dados foi estruturada por meio de eixos temáticos que levam em conta os fatores mais significativos das experiências das crianças entrevistadas no que se refere à relação família-escola com o desenvolvimento moral. Esse procedimento ultrapassa o ato de descrever o conteúdo e tenta alcançar o que pode ser revelado depois dos dados já tratados. A interpretação desses dados será norteadada por indicadores que sempre retomarão o referencial teórico para dar sentido ao processo interpretativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico, traremos as categorias de análise dos dados obtidos depois de terem sido interpretados. Esse movimento foi construído a

partir de eixos temáticos que levam em conta alguns trechos marcantes das entrevistas com as crianças associados ao referencial teórico utilizado, tentando promover uma reflexão acerca da relação família-escola e desenvolvimento moral infantil. Vale salientar que além das transcrições dos áudios das entrevistas, também foram utilizadas algumas observações anotadas pela pesquisadora durante os encontros e alguns comentários das crianças que foram feitos fora do período da gravação, mas que foram registrados nos materiais da pesquisadora.

Na primeira categoria de análise, que chamamos de “‘Na escola não pode nada e em casa pode tudo!’ como família e escola educam moralmente?”, tivemos como pretensão descrever como essas duas instituições sociais estão educando moralmente. Nesse contexto, optamos por enfatizar como família e escola trabalham com as crianças a noção de regras, já que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23).

Essa categoria de análise recebeu um título que faz referência à fala de Cá, um garoto de 09 anos de idade que no momento de nossa entrevista estava no 4º ano do ensino fundamental. A criança em questão, segundo sua própria percepção, era bagunceira e frequentemente recebia broncas dos professores e funcionários ou era mandada para a diretoria. De acordo com o seu relato, na sua casa não havia nenhuma regra e na escola havia várias, de forma que ele conclui que na escola não podia nada e na sua casa podia tudo. Aprofundando a conversa sobre essa temática, pudemos notar nas narrativas de Cá que existiam sim algumas regras em sua casa, porém aparentemente havia possibilidade de negociação, o que se distinguia da escola. A criança explicou que podia conversar tranquilamente com seu padrasto e com seus irmãos sobre acordos de convivência e tomadas de decisão coletiva. Embora ele tenha apontado que não poderia dialogar de forma tão aberta com sua mãe, em outros momentos ele afirmou que ela frequentemente flexibilizava algumas de suas “ordens”.

Conforme Marques, Tavares e Menin (2017), há consenso na literatura específica ao apontar que as dinâmicas da relação entre os sujeitos e suas famílias são um contexto fundamental para compreensão de seu desenvolvimento moral. Embasadas em uma pesquisa em que foram analisados diversos estudos sobre famílias, trabalho realizado por Carolina de Aragão Marques, as autoras apontam que famílias que acompanham o comportamento, reconhecem a individualidade e criam vínculos de amor, confiança e respeito mútuo tendem a ter filhos com maior competência psicossocial/moral. Em contrapartida, filhos de famílias que empregam as punições físicas e os abusos psicológicos geralmente têm comportamentos agressivos, menor habilidade social e outras consequências de cunho psicológico. Dessa maneira, podemos considerar que as relações familiares desempenham um papel primordial no desenvolvimento moral das crianças. Apesar disso, como nos esclarece Piaget (1994), é na relação entre os pares que se estabelece o respeito mútuo, a reciprocidade e a cooperação, condições necessárias para que a obediência à regra seja substituída pela consciência da regra. Nesse contexto, a escola desponta como um espaço propício para esse fim, ou como Marques, Tavares e Menin (2017, local. 826) apontam: “a escola, é, acima de tudo, um espaço privilegiado em que as crianças e os jovens aprendem a viver e a conviver”.

Tendo isso em vista, com relação à questão de que ambiente (casa ou escola) havia mais regras, todas as crianças responderam que era na escola. A explicação completa do porquê isso acontecia variou de criança para criança, mas houve um consenso de que isso se devia à maior quantidade de pessoas na escola do que em casa, de modo que a suposição de todos os participantes de nossa pesquisa foi que quanto mais pessoas há em um lugar, mais regras serão necessárias. No que se refere às diferenças e semelhanças das regras que existiam em casa e na escola, a maioria (05 de 09) disse que não existia nenhuma semelhança e que era tudo diferente. Lálá, por sua vez, disse que a regra de cumprir as tarefas do dia era igual em casa e na escola. Duduzinha também disse que havia uma regra em comum, que era respeitar os outros. Em um viés semelhante, Lili disse

que a regra que se repetia nos dois ambientes era não gritar em respeito aos outros que estavam concentrados trabalhando (o que ocorria com seu pai em casa) ou estudando (o que acontecia com os alunos de outras salas durante o intervalo). E, por fim, Lena disse que uma regra semelhante era a de limpar o que sujou.

Na segunda categoria, que intitulamos “‘Eu acho certo porque ela é melhor que a gente mesmo’: a convivência na escola está contribuindo para a promoção da cooperação ou da competição?”, tivemos a intenção de refletir sobre como se estabelece a convivência na escola, colocando sob perspectiva quais dinâmicas estão sendo reforçadas nesse processo. Nesse viés, tivemos a oportunidade de analisar como a igualdade e equidade na sala de aula é condição necessária para a construção da cooperação, o que se opõe às práticas que estimulam a competição e a disputa entre os pares.

A fala que serviu como título para esta categoria de análise faz referência ao relato de Tutu, um garoto de 10 anos de idade e que na época de nossa entrevista estava no 5º ano do Ensino Fundamental. Na conversa em questão, ele explicava qual a dinâmica de funcionamento da sua sala. A turma de Tutu, assim como a de Lili, Lê, Sté e Duduzinha (outras crianças que também participaram de nossa pesquisa), funcionava em período integral (das 06:50 até às 15:50). Uma única professora era a regente dessa sala nos dois períodos (manhã e tarde). Além disso, essa mesma docente permaneceu com essa turma desde o 2º ano do Ensino Fundamental. A organização da sala de aula seguia uma dinâmica de divisão por grupos, com cada grupo possuindo de 06 até 10 crianças e três grupos ao total na sala. A escola participava de diversos campeonatos: de xadrez, de queimada, de corrida, de poesia, de artes etc. Desse modo, a partir do que pudemos perceber no período de nossas entrevistas, parece que havia um certo incentivo para que os alunos se destacassem. Apesar disso, conforme as próprias crianças, as posições de “melhores” já estavam pré-determinadas. Nesse contexto, todas as crianças do 5º ano afirmaram com veemência que havia um “favoritismo” da professora e de outros fun-

cionários da escola com relação a Duduzinha. A criança em questão fazia parte do CEDET (Centro de Atendimento Educacional Especializado para Desenvolver Potencial e Talento) e apresentava um desempenho acadêmico excelente, o que fez com que ela se tornasse uma espécie de “aluna modelo” para a escola.

Diante do que foi dito pelas crianças, podemos deduzir que existia naquela turma certo incentivo para a competição entre os estudantes. Mesmo as práticas que poderiam ser utilizadas para a promoção da cooperação, como a divisão por grupos, aparentemente só reforçava a disputa entre seus integrantes. Nesse cenário, Tutu “aceitou” e até “naturalizou” a situação, chegando a declarar que nunca poderia fazer parte do “grupo dos melhores” porque ele era muito “lento”. Em contrapartida, Lili se ressentia por não conseguir, ainda que se esforçasse bastante, alcançar a “inteligência” de seus colegas de grupo. Enquanto isso, Duduzinha e Lê viviam constantemente em disputa, em uma tentativa incessante de se destacar mais do que a outra. Refletir sobre essas práticas de convivência se torna ainda mais imperativo quando consideramos que, por fazerem parte do turno em período integral, essas crianças passavam a maior parte dos seus dias na escola e, como explicam Vinha *et al.* (2017), garantir a permanência dos estudantes nessa instituição não é o mesmo que fornecer oportunidades para que eles aprendam a se relacionar.

De acordo com Vinha *et al.* (2017), a escola tinha tudo para ser um local de práticas democráticas, já que é composta por uma gama abrangente de interações sociais, e constitui um espaço favorável para que se aprenda a possibilidade de coexistência humana. Com efeito, se para aprender a viver em sociedade é necessário ter experiências de vida em grupo, considerando o longo período que os indivíduos passam na escola desde a infância, esse é um lugar altamente propício para vivenciar essas experiências. Contudo, o maior desafio é “desenvolver e preservar o convívio democrático, justo e respeitoso” (Vinha *et al.*, 2017, local. 226). Para isso, se faz necessário “aniquilar todo e qualquer tipo de preconceito, extinguir as discriminações e, por extensão, valorizar as especificidades

próprias da composição de nossa sociedade brasileira que é múltipla e diversificada” (Vinha *et al.*, 2017, local. 226).

Levando em conta o importante papel da cooperação no desenvolvimento da autonomia moral, é imprescindível que a escola a favoreça, promovendo interações sociais de trocas entre os pares. A necessidade desse ambiente educacional cooperativo se justifica, portanto, porque é por meio das relações entre iguais que a criança transformará o sentimento de respeito unilateral em respeito mútuo. Em suma, é por intermédio dessas trocas sociais que a criança vai percebendo, gradativamente, que há uma diversidade de maneiras de pensar e que as pessoas possuem demandas e necessidades distintas. Conforme elucidam Vinha *et al.* (2017), nos moldes piagetianos a lógica só se desenvolve pela exigência da coordenação de perspectivas diversas, da argumentação e do diálogo. “Entretanto, não se deve confundir ‘cooperação’ com ‘troca de ideias’, nem autonomia com liberdade para fazer qualquer coisa. Cooperação é acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. E autonomia é respeito pelo outro e exigência de ser respeitado” (Vinha *et al.*, 2017, local. 856)

Na terceira categoria, “‘Quem não aprende ouvindo, aprende olhando’: respeito às regras ou medo das punições?”, refletimos sobre a imposição de regras coercitivas nos ambientes escolares. Nesse cenário, propusemos um debate sobre como as figuras de autoridade estão desempenhando seus papéis na escola, sobre como a obediência está sendo posta em detrimento da compreensão das normas e do pensamento crítico e, por fim, sobre como o cumprimento das regras está sendo garantido por intermédio das punições.

O título dessa categoria se refere a uma das “regras” da aula de educação física que foi repetida por todas as crianças que participaram de nossa pesquisa. A professora dessa disciplina tinha o costume de dizer que aqueles alunos que não obedeciam, deveriam ficar assistindo enquanto as outras crianças faziam as atividades. Em nossas conversas, as crianças repetiam essa frase como se fosse um dogma e consideravam a “infração”

(desobediência) um ato gravíssimo. Contudo, na tentativa de aprofundar o assunto, quando questionávamos o porquê dessa regra ser tão importante, as respostas eram vagas e ressaltavam mais a consequência de não a cumprir do que a razão para que ela existisse.

Em concordância com o que explicam Vinha *et. al* (2017), não devemos almejar alunos que obedeçam às regras pelo medo que têm da punição, mas sim porque entenderam a razão de se comportar de determinada maneira. Desse modo, ainda que o professor tenha um papel essencial na inserção das crianças no mundo da moralidade, o respeito unilateral propício para a heteronomia precisa ser sucedido pelo respeito mútuo próprio da autonomia. Assim, a autoridade do professor não pode ser autoritária, baseada na coação e no uso abusivo e exagerado do poder. Além disso, é preciso distinguir o ato de obedecer do ato de respeitar, já que “muitas vezes, há a obediência devido à falta de outra escolha, como o uso de força, de diferentes hierarquias de poder, mas não ocorre a legitimação de quem obedece, portanto não há o respeito” (Vinha *et al.*, 2017, local. 2015). Em rigor, é necessário analisar de maneira crítica a obediência, já que ela por si só não quer dizer nada.

Na última categoria, “Se a criança é sem educação, a família tem que conversar com a diretora’: percepção das crianças sobre a relação família-escola e a moralidade”, trouxemos para discussão a forma como as crianças compreendem a relação entre família, escola e moralidade. Diante das percepções das crianças, duas temáticas tiveram expressiva notoriedade: a primeira delas é a oportunidade reduzida de participação das famílias no que tange ao cotidiano da escola, e a segunda, por sua vez, é o papel essencial da escola na ampliação dos horizontes de perspectivas das crianças. Assim, essas duas questões orientaram nossas reflexões nessa categoria. Acerca da primeira temática, acreditamos que é possível almejar uma relação família-escola baseada no valor da convivência democrática, contudo, para que isso realmente aconteça, se faz necessário promover uma gestão igualmente democrática, que compreenda que a família também é um agente de construção da comunidade esco-

lar. Com relação à segunda temática, como temos insistido ao decorrer desse trabalho, é na escola que a criança pode vivenciar uma experiência de vida social autêntica, processo fundamental para que se desenvolva a cooperação, o respeito mútuo e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer à tona o que essas crianças tinham a dizer sobre a relação família-escola com o desenvolvimento moral infantil, acreditamos que foi possível ampliar as discussões sobre essa temática e, ao mesmo tempo, esperamos que esse movimento possa contribuir para o avanço teórico desse campo de estudos. Defendemos, portanto, que a escola tem um papel fundamental na formação moral das novas gerações, sendo um ambiente privilegiado para que a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade e, por conseguinte, a autonomia sejam construídos. Contudo, reiteramos que para que isso ocorra de maneira coerente é necessária uma práxis docente pautada na ação-reflexão-ação, instrumentalizada pela teoria e intencional nas ações, não perdendo de vista as demandas do Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 135-184.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 01-25, 2019.

MARQUES, Carolina de Aragão; TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana. **Valores sociomora**is. Americana: Adonis, 2017.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto; VIVALDI, Flavia Maria; MORO, Adriano. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.