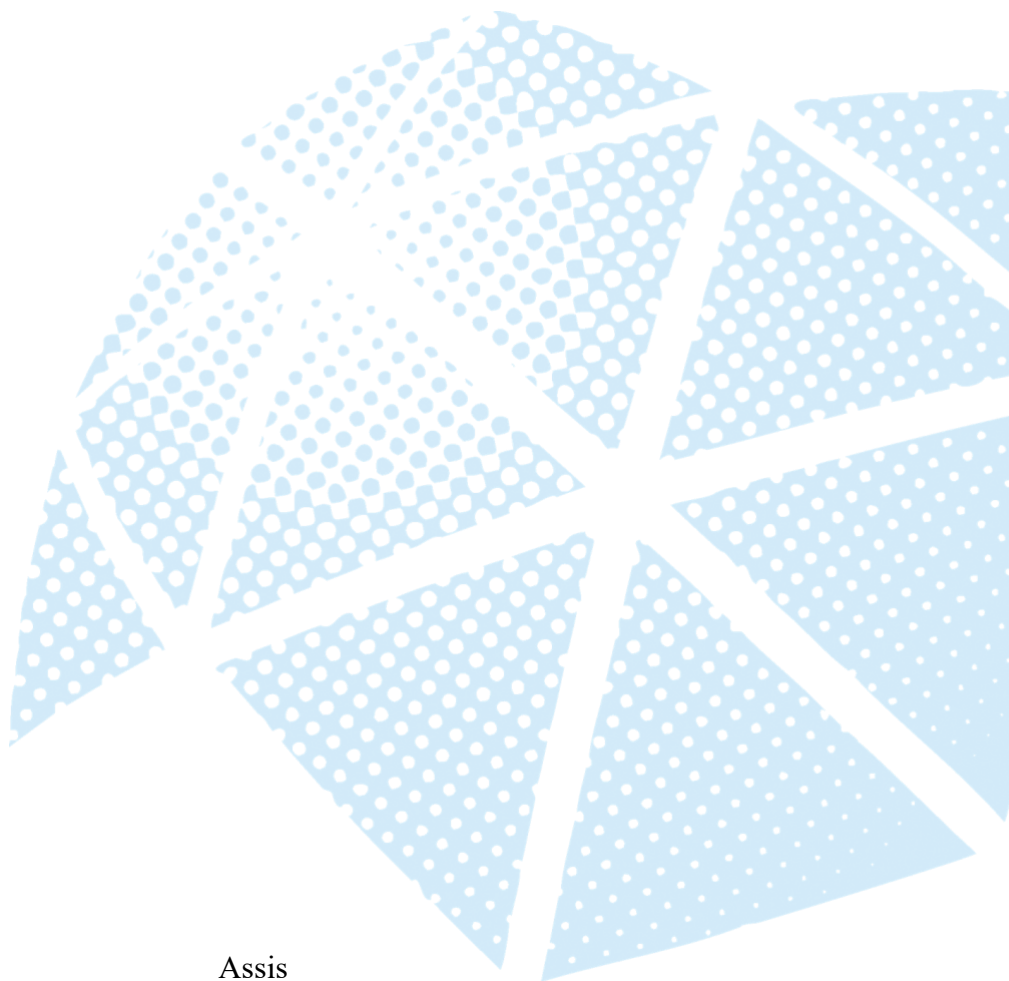


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

DEBORAH BEM BORGES

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL:
um estudo a partir da perspectiva das crianças



Assis
2026

DEBORAH BEM BORGES

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL:
um estudo a partir da perspectiva das crianças**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Rita Melissa Lepre

Assis
2026

B732r Borges, Deborah Bem
Relação família-escola e desenvolvimento moral: : um estudo a
partir da perspectiva das crianças / Deborah Bem Borges. -- Assis,
2026
240 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Rita Melissa Lepre

1. Criança. 2. Família. 3. Escola. 4. Moralidade. 5.
Desenvolvimento moral. I. Título.

DEBORAH BEM BORGES

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL: um estudo a partir
da perspectiva das crianças

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Data da defesa: 12/03/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita Melissa Lepre
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias
UNOESTE – Presidente Prudente

Profa. Dra. Bruna Assem Sasso dos Santos
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE DEBORAH BEM BORGES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 12 de março de 2026, às 15h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de DEBORAH BEM BORGES, intitulada "RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL: um estudo a partir da perspectiva das crianças". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Profa. Dra. PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA (Participação Virtual) do(a) UNESP / Câmpus de Marília - FFC, Prof. Dr. RAUL ARAGÃO MARTINS (Participação Virtual) do(a) UNESP/IBILCE - São José do Rio Preto, Profa. Dra. CARMEN LÚCIA DIAS (Participação Virtual) do(a) Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Profa. Dra. BRUNA ASSEM SASSO (Participação Virtual) do(a) UNESP / FFC - Marília , Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE

Documento assinado digitalmente
 RITA MELISSA LEPRE
Data: 12/03/2026 18:55:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este trabalho à memória do meu avô, José Bem, que acreditou no meu potencial para alfabetizá-lo quando eu só tinha nove anos de idade. Eu ainda não sabia a ousadia e a responsabilidade do meu ato, mas foi naquele momento que assumi o compromisso que me esforçaria o resto da vida para honrar: ser uma professora para os excluídos da escola. Muitos anos depois, eu sigo com a esperança de que um dia a gente seja capaz de construir uma educação, de fato, para todos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, antes até de dizer qualquer coisa, agradeço minha mãe, Alessandra Bem, e minhas irmãs, Giovanna Bem e Larissa Bem. Não acho que seria possível justificar essa gratidão, mas se eu tivesse que tentar começaria dizendo que elas estiveram ao meu lado nos momentos mais desafiadores desse percurso, elas me acompanharam nos eventos, elas debateram o meu trabalho nos almoços, elas me ouviram reclamar de tudo que não dava certo e elas até me ajudaram a gastar uma parte da bolsa. Agradeço porque foram elas que me deram força, incentivo, apoio, afeto, orientação e muito amor. Sem isso, eu não tenho dúvida de que não teria conseguido chegar tão longe nessa vida.

Agradeço imensamente às crianças que participaram da minha pesquisa, Tutu, Duduzinha, Lena, Lê, Lalá, Iqui, Cá, Lili e Sté, por terem me concedido sua confiança. Me esforcei muito para ser digna de todo o carinho que recebi nos nossos encontros, tentando ser o mais fiel possível ao que me compartilharam. Ouvir, refletir e analisar todas as elaborações trazidas por esses sujeitos que mesmo sendo tão novos tem tanto a dizer foi o que renovou meu ânimo e me deu fôlego para concluir esse trabalho. Ainda que eu seja pedagoga e tenha trabalhado com crianças a maior parte da vida, sempre me surpreendo com todas as possibilidades que se abrem quando nos dispomos a estabelecer uma relação realmente respeitosa com esses seres humanos de pouca idade.

Agradeço também ao meu pai, Levi Borges, e minhas irmãs, Emily Bem e Ellen Bem, que mesmo de longe estiveram ao meu lado me fornecendo suporte e apoio. Agradeço à minha sobrinha e razão da minha vida, Megan Bem, por ter chegado ao mundo no meio desse curso e trazer consigo minha fé e esperança no futuro. Agradeço ao meu irmão, Rafael Borges, que há doze anos me sugeriu pesquisar a relação família-escola pela primeira vez e que até hoje sempre divulga meus estudos por aí. Agradeço à família Bem que da mais nova, Manuela Bem, até a mais velha, Ivone Bem, fizeram do meu retorno para Assis uma verdadeira volta para casa. Agradeço às minhas amigas, Joice Lessi e Maysa de Sá, por me incentivarem a seguir a carreira acadêmica desde 2013 no primeiro semestre do curso de Pedagogia lá em Três Lagoas-MS.

Agradeço, ainda, à minha orientadora, Rita Melissa Lepre, que desde o início me tratou de forma respeitosa, carinhosa e solidária, compreendendo minhas limitações e me auxiliando nessa jornada. Agradeço aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação que compartilharam comigo suas experiências, suas reflexões teóricas e suas referências bibliográficas, o que contribuiu muito para minha inserção

nos estudos sobre a moralidade. Agradeço também aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação coordenado pela minha orientadora do mestrado, Josiane Peres Gonçalves, que sempre me acolhem de volta aos estudos de gênero e sexualidade.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Assis por ter permitido que minha pesquisa fosse realizada em uma das escolas da rede. Agradeço à equipe de gestão pedagógica da escola que me auxiliou em tudo que precisei em minha investigação. Agradeço aos familiares e responsáveis por terem me autorizado a entrevistar seus entes. Agradeço à Faculdade de Ciências e Letras de Assis por ter me fornecido todo suporte técnico que precisei durante esses quatro anos de curso. Agradeço aos professores e aos alunos do Programa de Pós-graduação em Psicologia por terem me recebido tão bem na volta às aulas presenciais depois da pandemia de COVID-19. Agradeço à professora Patricia Bataglia e ao professor Leonardo Lemos de Souza por terem examinado meu relatório de qualificação e de forma tão generosa terem me sugerido possíveis caminhos para a conclusão dessa tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Resta discutir uma questão essencial. Como é que a prática da democracia está tão avançada no jogo de bolinhas dos meninos de onze a treze anos, enquanto é ainda tão pouco familiar ao adulto, em muitos campos?”
(Piaget, 1994, p. 68).

RESUMO

A década de 2010, no Brasil, foi marcada por um intenso debate acerca da relação entre família e escola. Ainda que essas duas instituições sociais, historicamente, tenham desempenhado um papel essencial no desenvolvimento do gênero humano e na 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 e que as crianças precisam ser “protegidas” de uma suposta doutrinação exercida pela escola. Levando isso em consideração, essa pesquisa tem como objetivo analisar 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 norteada 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 nove crianças pertencentes a uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Assis (SP) – sendo todas elas dos dois últimos anos dos anos 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 refletir sobre as percepções das crianças acerca de um assunto tão abordado no Brasil contemporâneo significa reconhecer que as crianças não são destinatárias passivas das influências familiares e escolares, ao contrário, elas são intérpretes ativas da realidade social, capazes de elaborar análises sofisticadas sobre as complexidades, contradições e possibilidades da formação ética na interface família e escola. Com isso, esperamos que haja uma ampliação nas discussões sobre o tema pesquisado e que isso contribua para o avanço teórico desse campo de estudos.

Palavras-chave: criança; família; escola; moralidade; desenvolvimento moral.

ABSTRACT

The 2010s in Brazil were marked by an intense debate about the relationship between family and school. Although these two social institutions have historically played an essential role in the development of humankind and the formation of new generations, in the contemporary Brazilian scenario a discourse has become popular that claims that the family is the only safe space for the development of children's morality and that children need to be "protected" from a supposed indoctrination exercised by the school. Taking this into consideration, this research seeks to analyze how family and school relate to children's moral development, specifically considering the children's perspective on this topic. To do this, this investigation was theoretically and methodologically guided by qualitative data, making use of both bibliographic review and field research. The theoretical framework that guided the investigative process and its analysis was Moral Psychology, especially the contributions of Piaget's Genetic Epistemology to the study of morality. Based on this approach, we conducted interviews with nine children from a municipal school in Assis (SP) – all of whom were in the last two years of elementary school (4th and 5th grade). The data was organized using content analysis. From the collected and interpreted data, we identified four categories of analysis: “‘At school, nothing is allowed, but at home, everything is allowed!’: how do family and school educate morally?”; “‘I think it’s right because she is better than us’: is coexistence at school contributing to the promotion of cooperation or competition?”; “‘Those who don’t learn by listening, learn by watching’: respect for rules or fear of punishment?”; and finally, “‘If a child is ill-mannered, the family has to talk to the principal’: children’s perception of the family-school relationship and morality.” In light of the results, we believe that reflecting on children's perceptions of a subject so widely discussed in contemporary Brazil means recognizing that children are not passive recipients of family and school influences; on the contrary, they are active interpreters of social reality, capable of developing sophisticated analyses of the complexities, contradictions, and possibilities of ethical formation at the interface between family and school. With this, we hope that there will be a broadening of discussions on the researched topic and that this will contribute to the theoretical advancement of this field of study.

Keywords: children; families; schools; morality; moral development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Resultados encontrados na BDTD	21
Gráfico 2 – Resultados da busca no Catálogo Teses e Dissertações CAPES	23
Gráfico 3 – Resultados da busca no Catálogo Teses e Dissertações CAPES	24
Quadro 1 – Classificação do juízo moral em níveis e estágios de desenvolvimento	92
Quadro 2 – Nova classificação de níveis e estágios do desenvolvimento moral	93
Quadro 3 – Esquema detalhado de caracterização dos seis estágios	94
Quadro 4 – Procedimentos e duração de cada encontro	140
Figura 1 – Autorretrato Duduzinha	153
Figura 2 – Autorretrato Lê	153
Figura 3 – Autorretrato Sté	154
Figura 4 – Autorretrato Lena	154
Figura 5 – Autorretrato Cá	155
Figura 6 – Autorretrato Tutu	155
Figura 7 – Autorretrato LaLá	156
Figura 8 – Autorretrato Lili	156
Figura 9 – Autorretrato Iqui	157
Figura 10 – Escola de Lena	192

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA INVESTIGADA	20
2.1	BUSCA E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	20
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	38
3	A INFÂNCIA SOB UM VIÉS HISTÓRICO	40
3.1	O SURGIMENTO DA FAMÍLIA NUCLEAR E DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	40
3.2	O “SENTIMENTO DE INFÂNCIA”: MAIS ALGUMAS REFLEXÕES E OUTROS CONTRAPONTO	49
3.3	INFÂNCIA NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO	52
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	66
4	ESCOLA E MORALIDADE	68
4.1	O PAPEL DA DISCIPLINA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA ESCOLA MODERNA	68
4.2	MORALIDADE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA A PARTIR DA MODERNIDADE	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	99
5	RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E MORALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE	100
5.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO DEBATE	101
5.2	FAMÍLIA, JUSTIÇA E CUIDADO	111
5.3	A ÉTICA DO CUIDADO: UMA VOZ HUMANA PARA O SÉCULO XXI	120
5.4	É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO MORAL PARA O BRASIL CONTEMPORÂNEO?	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	131
6	PERCURSO METODOLÓGICO	132
6.1	LUGAR TEÓRICO E CONCEITUAL DA ANÁLISE	132
6.2	LOCAL DA PESQUISA	135
6.3	OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	136
6.4	DESCRIÇÃO DA TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	138
6.5	PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	151

6.6	SUJEITOS DA PESQUISA	152
6.6.1	Duduzinha	152
6.6.2	Lê	153
6.6.3	Sté	153
6.6.4	Lena	154
6.6.5	Cá	154
6.6.6	Tutu	155
6.6.7	Lalá	155
6.6.8	Lili	156
6.6.9	Iqui	157
6.7	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	159
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	160
7.1	“NA ESCOLA NÃO PODE NADA E EM CASA PODE TUDO!”: COMO FAMÍLIA E ESCOLA EDUCAM MORALMENTE?	161
7.2	“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?	173
7.3	“QUEM NÃO APRENDE OUVINDO, APRENDE OLHANDO”: RESPEITO ÀS REGRAS OU MEDO DAS PUNIÇÕES?	187
7.4	“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	198
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	209
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
	REFERÊNCIAS	217
	APÊNDICE A - LISTA DOS TRABALHOS ANALISADOS	223
	APÊNDICE B - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ANALISADOS	225
	APÊNDICE C - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	227
	APÊNDICE D - TCLE PARA RESPONSÁVEIS	228
	APÊNDICE E - TALE PARA CRIANÇAS	230
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	234

1 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 Flávia 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. Em resumo, essa situação é situada por Biroli (2020) nos seguintes termos:

[...] direitos e valores democráticos, assim como a dimensão social e coletiva da vida, são combatidos e enfraquecidos em nome das tradições e, sobretudo, da ‘família’ - isto é, famílias nucleares definidas por seu caráter heterossexual e pelo objetivo da reprodução. Dessa perspectiva, as famílias devem ser autônomas no modo de criar seus filhos, para além de diretrizes políticas e princípios de justiça social. E devem ser funcionais, capazes de autonomia também em termos econômicos, de suporte aos ‘seus’. Com isso, neoliberalismo e neoconservadorismo [...] promovem a responsabilidade das famílias nucleares em detrimento de pactos coletivos e de dinâmicas distributivas [...] O pluralismo é colocado em xeque juntamente com a ideia de que a coletividade pode compartilhar a responsabilidade pela vulnerabilidade humana. O foco na família e nos ‘meus filhos’ é o eixo central da política do inimigo, tanto quanto da privatização que reduz garantias e desmonta a legitimidade das agendas de justiça social e da própria política—mesmo quando o familismo é enunciado em tensão com as prerrogativas neoliberais e a sociedade de consumo.

Dessa perspectiva, a erosão da democracia é promovida enquanto abre caminho para visões discriminatórias, autoritárias e anti-igualitárias (Biroli, 2020, p. 186-187).

O argumento central desse pensamento é que na atualidade a família é a única forma de laços duradouros 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 e, ao mesmo tempo, constrói uma imagem negativa dos oponentes, ativando o racismo, a homofobia e outros preconceitos (Biroli, 2020). Essa conjuntura, como veremos de maneira mais aprofundada na quinta seção desse trabalho, encontra um campo fértil na polarização política, representando uma pauta essencial da “direita” contra a “esquerda”.

Tal cenário se consolida a partir da estratégia discursiva de que os pais estão sendo destituídos de seu direito de educar, que a família poderá ser destruída e que isso se deve à imposição da vontade de minorias. A somatória de todos esses fatores resulta em uma comoção popular hostil para as legislações e políticas que visam garantir os direitos de grupos historicamente marginalizados. Esse tipo de movimentação pôde ser vista em várias partes do mundo, com ênfase nos países da América Latina. O que essas mobilizações propagam, em vias de fato, é uma ideia reducionista do que é família, desconsiderando a diversidade de arranjos familiares existentes e, por conseguinte, ocasiona nos ouvintes uma sensação de ameaça que impulsiona uma visão negativa do Estado e da escola, abrindo espaço para projetos políticos autoritários-conservadores (Biroli, 2020).

Portanto, considerando esses pressupostos, essa pesquisa partiu da seguinte questão investigativa: como as crianças percebem a relação entre família-escola e desenvolvimento moral? A hipótese levantada foi que as crianças reconhecem a escola como um lugar privilegiado para educar moralmente, uma vez que há nesse espaço um conjunto de normas e regras que visam uma boa convivência. Em meio aos retrocessos sociais que vivenciamos atualmente, é imprescindível reiterar esse papel socializador da escola, reafirmando que é necessário criar dentro dessa instituição um ambiente que favoreça a construção da cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade, ou seja, reforçando que o compromisso da escola deve ser formar sujeitos autônomos para a vida em sociedade.

Levando em conta esse contexto, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar como família e escola se relacionam com o desenvolvimento moral infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática. Como objetivos específicos, por sua vez, elencamos: compreender se a relação entre a família e a escola interfere na

educação moral das crianças; avaliar o papel da escola no potencial de formação de uma consciência moral autônoma na criança; e, por último, investigar como as crianças interpretam a relação família e escola, bem como qual a percepção delas acerca das finalidades e funções de cada uma dessas instituições.

Dessa forma, essa investigação foi norteada 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 à área de estudos da moralidade. Como forma de contextualização, cabe situar que os estudos de Piaget se centram na investigação de como a criança vai se constituindo em termos de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma teoria que entende que existe um percurso psicogenético que leva o sujeito de um nível de conhecimento mais rudimentar a um mais elaborado, sendo capaz, inclusive, de produzir conhecimento (pensamento científico).

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, Rita Melissa 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.

Entretanto, 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 sozinha um espaço plural o suficiente para que a criança compartilhe uma experiência de vida social autêntica, exercendo a cooperação, o respeito ao próximo e a democracia (ou seja, para que seja possível desenvolver uma consciência moral autônoma).

Como explicam Telma Vinha, César Nunes, Livia da Silva, Flávia Vivaldi e Adriano Moro (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.

Desse modo, não distante de toda a sua teoria, Piaget (1996) defende a necessidade de uma educação moral que parta de métodos ativos. Com isso, o autor tece críticas aos moralistas que julgavam que somente as transmissões verbais seriam suficientes para que a criança incorporasse valores e princípios desejáveis para viver em sociedade. Diante dessa premissa, Piaget (1996) aponta que propor uma experiência autêntica de vida social é a melhor forma de auxiliar a criança na formação de uma consciência moral autônoma. Nesse contexto, “a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações nas quais possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade” (Lepre, 2019, p. 14-15).

Essa temática se justifica porque, considerando o cenário brasileiro contemporâneo, a investigação, reflexão e análise da relação família-escola com o desenvolvimento moral infantil tem se revelado um movimento imprescindível. Isso porque, como já anunciado no início desse texto, nos últimos anos tem se ampliado um discurso que alega que a escola é uma influência negativa para o desenvolvimento moral das crianças, enquanto a família é entendida como o único espaço seguro para essa função. De acordo com Biroli (2020), foi na década de 2010 que as mobilizações defendendo a primazia da família no desenvolvimento moral da criança se expandiram por várias partes do

mundo, com grande expressividade nos países da América Latina. Já no Brasil, foi especialmente a partir de 2014 que esses discursos começaram a ganhar mais força e adesão popular. Desse modo, trata-se de um fenômeno relativamente recente e, conseqüentemente, ainda pouco investigado no âmbito científico, o que será possível notar no levantamento das produções sobre essa temática que traremos na segunda seção desse estudo.

Além disso, Piaget (1996) reitera a importância de a criança ser ativa, ocupando um lugar central no desenvolvimento de sua própria moralidade. Essa ideia de criança como um sujeito ativo, capaz de pensar, refletir e fazer suas próprias elaborações justifica a proposição dessa pesquisa de levar em conta a perspectiva das crianças sobre esse debate. Esse movimento investigativo de pensar a criança como o sujeito do estudo, segundo Maria Campos (2008), rompe com o modelo clássico de pesquisa – em que se estuda a criança, mas sem a sua participação direta – e evidencia a importância de levar em conta as percepções, experiências e elaborações desses indivíduos.

Como demonstra Silvia Cruz (2008), a suposição de que a criança não seria capaz de expor “adequadamente” o que sentia e pensava perdurou por séculos no cenário científico, o que dialoga com a própria etimologia da palavra *infante*, que significa “aquele que não fala”. Contudo, por meio de contribuições da área da Sociologia, Psicologia, Direito e Educação, esse pensamento vem sendo revisado e contestado por diversos pesquisadores ao redor do mundo (Campos, 2008; Cruz, 2008; Rocha, 2008).

No âmbito pessoal, minha aproximação com essa temática se deu em meados de 2014 durante o curso de Pedagogia. Nessa época eu fazia parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, cuja principal frente de trabalho era fomentar a participação das famílias no cotidiano da educação infantil de uma escola municipal da cidade de Três Lagoas-MS. Em certa ocasião, comecei a me indagar sobre o porquê algumas famílias não participavam de nossas ações, porém quando levei minha dúvida para a equipe da escola, recebi uma série de justificativas que envolviam, sobretudo, a composição dessas organizações familiares. Por essa razão, ao compartilhar essa situação com meu irmão — que também era professor na escola em questão —, fui orientada a pesquisar sobre o assunto. Esse primeiro movimento foi o que originou minha primeira pesquisa na área, meu Trabalho de Conclusão de Curso, realizado em 2016. Os resultados dessa investigação geraram um pequeno texto que propunha uma reflexão acerca das tensões entre arranjos familiares diversificados — especialmente mães solas e famílias homoparentais — e escola (Cf. Borges; Borges, 2019).

Por ser uma pessoa com deficiência visual e estar em certa medida familiarizada com as limitações e defasagens na inclusão escolar, nos anos seguintes passei a refletir sobre como

o projeto de educação “para todos” ainda estava extremamente distante de nossa realidade. Na busca por referenciais que me orientassem, adentrei os estudos de gênero e sexualidade. Foi nesse campo teórico que, mais tarde, desenvolvi minha dissertação de mestrado, trabalho em que analisei a relação família-escola durante a pandemia de COVID-19 (Cf. Borges, 2022). Nesse momento, dado o cenário sociopolítico que vivíamos no Brasil, comecei a me interessar por estudos que analisavam os “pânicos morais” acerca da escola, estratégias discursivas que eram muito utilizadas em tempos de isolamento social. Percebi, então, que isso reverberava de forma substancial na relação família-escola e passei a me dedicar a estudar tal fenômeno. Assim, cheguei primeiro na Psicologia, como uma grande área que também se ocupa em pensar a moralidade humana, e depois na Psicologia Moral propriamente dita.

Sob a orientação da Professora Rita Melissa Lepre e participando do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação, comecei a refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento moral das crianças. Nesse viés, ao levantar os estudos já produzidos sobre essa temática, constatei que havia um número pequeno de trabalhos que tinham a criança como sujeito da investigação. Em virtude disso, propus para minha orientadora que realizássemos uma pesquisa que tivesse como intuito analisar a relação família, escola e moralidade no cenário brasileiro contemporâneo a partir da perspectiva das crianças. Após o aceite da Professora Rita, escrevemos o projeto e apresentamos para nosso grupo e para alguns professores e alunos do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Depois das sugestões, considerações e apontamentos, iniciamos esse trabalho. Desse modo, o que justifica meu interesse por essa temática é justamente a inquietação advinda da tentativa de compreender como o desenvolvimento moral infantil se estabelece e como a relação família-escola está imbricada nesse processo.

Seguindo pelo caminho metodológico da pesquisa com criança, nessa investigação, foram realizadas entrevistas com nove crianças pertencentes a uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Assis (SP) – sendo todas elas dos dois últimos anos dos anos iniciais do ensino fundamental (4º e 5º). O intuito desse procedimento foi ouvir o que essas crianças têm a dizer sobre cada uma dessas instituições (família e escola), buscando compreender suas interpretações sobre essa relação e o desenvolvimento moral. 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. Uma questão de cunho metodológico que cabe ser evidenciada é que, no que diz respeito à pesquisa com crianças, tanto os instrumentos utilizados na coleta dos dados, como a forma de analisá-los possui suas especificidades. Isso acontece porque trata-se de uma produção que tem como sujeito a própria criança e, portanto, precisa se atentar aos

diversos modos que esses indivíduos têm de se expressar (linguagem, gestos, brincadeiras, desenhos etc.).

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.

Considerando todo o exposto, essa tese está estruturada da seguinte maneira:

Na **Introdução** apresentamos o tema investigado na pesquisa, o lugar teórico e conceitual da análise, o contexto de realização do estudo, os objetivos, uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados e a estrutura da tese.

Na segunda seção, denominada **Produção do conhecimento sobre o tema investigado**, realizamos um levantamento das produções científicas já publicadas sobre a temática investigada. Esse movimento é extremamente relevante para o processo investigativo da pesquisa, já que contribui para delinear o campo de estudos e perceber os pontos que ainda carecem de investigação.

A terceira seção, que se chama **A infância sob um viés histórico**, consiste na realização de um levantamento da trajetória histórica do conceito de infância no ocidente desde a Idade Média até a Revolução Industrial. Posteriormente, o mesmo empenho foi realizado tendo como âmbito o território brasileiro desde o início do processo de colonização até a instauração das indústrias nas grandes capitais. Esse movimento tem como intuito revelar que a infância e o ser criança estão situados historicamente, variando em contextos sociais diversos.

Na quarta seção, que recebeu o título **Escola e Moralidade**, foi realizado, em um primeiro momento, uma reflexão sobre o surgimento da escola moderna e, posteriormente, uma

discussão sobre o estudo da moralidade também a partir da Idade Moderna. Para finalizar, refletimos sobre como essas duas trajetórias se entrecruzam.

Na quinta seção, denominada **Relação família, escola e moralidade na contemporaneidade**, foi colocado sob análise os dilemas contemporâneos que permeiam a relação família-escola. Nesse viés, a questão do desenvolvimento moral da criança ocupa um lugar central, já que é um debate que tem ganhado cada vez mais força no cenário social brasileiro.

Na sexta seção, chamada de **Percurso Metodológico**, pretendemos esclarecer todo o percurso metodológico empreendido nesse estudo, evidenciando o referencial teórico adotado, o processo de operacionalização da pesquisa, as técnicas empregadas para a coleta, organização e análise dos dados, bem como apresentando o local de realização da pesquisa e os sujeitos que participaram dessa investigação.

Na sétima seção, **Resultados e discussões**, trouxemos as categorias de análise dos dados obtidos depois de terem sido interpretados. Esse movimento se constrói 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.

Para finalizar, nas **Considerações Finais**, foi realizado um fechamento do estudo, considerando as descobertas realizadas e as possíveis defasagens da pesquisa.

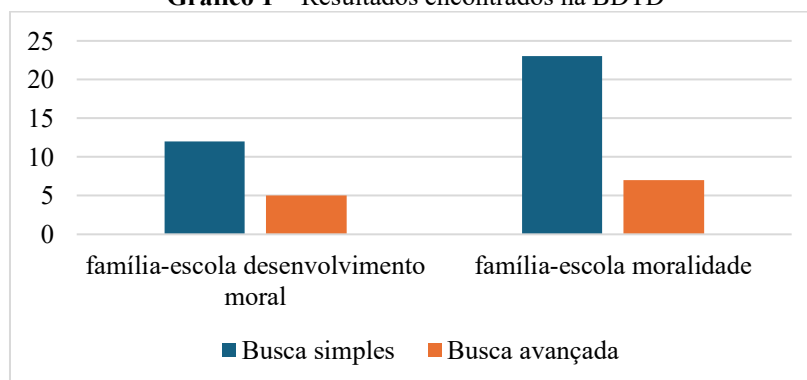
2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA INVESTIGADA

O ato de investigar é uma ação indissociável da pesquisa científica para qualquer que seja o pesquisador ou a temática pesquisada. Desse modo, buscar outros estudos que já foram produzidos sobre o assunto trabalhado é um processo imprescindível para conhecer o que ainda carece de estudo ou de que outra maneira aquele objeto pode ser trabalhado. Levando isso em consideração, nessa seção apresentaremos o mapeamento das produções brasileiras sobre a relação família, escola e moralidade.

2.1 BUSCA E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

A busca das produções que seriam analisadas ocorreu por meio da *internet* e os primeiros critérios para seleção foi que fossem teses ou dissertações produzidas no Brasil e que estivessem disponíveis na íntegra. Esse levantamento foi realizado entre maio e junho de 2023 em duas plataformas: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. De antemão, enfatizamos que a busca – por ter utilizado a *internet* como meio de acesso – se sujeitou às limitações próprias do uso das tecnologias, portanto, encontrar os trabalhos disponíveis esteve ligado à aplicação de filtros e cruzamento de dados que ultrapassaram a autonomia da pesquisadora. Em outras palavras, isso significa que é possível que haja outros estudos nessa área que não apareceram nos resultados das buscas e, por isso, não foram analisados.

Na BDTD, foram utilizados os descritores “família-escola desenvolvimento moral”, com 12 resultados, e “família-escola moralidade”, com 23 resultados (Gráfico 1). Como já mencionamos anteriormente, a proposta que considera a família como o único espaço seguro para o desenvolvimento moral da criança, que nesse cenário precisa ser protegida da influência negativa da escola, se populariza principalmente a partir de 2014. Levando isso em consideração, optamos por fazer um recorte temporal em nossa busca para trabalhos publicados entre 2015 e 2022, no qual obtivemos 5 e 7 resultados, respectivamente, dos quais 5 foram repetidos (Gráfico 1). Após a análise do título e do resumo de cada trabalho, foram selecionados os que mais se aproximavam da proposta da nossa pesquisa: 3 dissertações, todas da área da educação.

Gráfico 1 – Resultados encontrados na BDTD

Fonte: BDTD

Elaboração: Borges, 2024

Dentre elas, Magali Johann (2018) analisa a participação familiar nos processos educativos através das percepções das mães sobre a relação família-escola, especialmente no que concerne ao papel da família nessa relação para o desenvolvimento moral, social, afetivo e pedagógico das crianças. Com o aporte teórico-metodológico da Teoria da Representação Social, Johann (2018) justifica que um dos motivos que a levaram à pesquisa foi a constatação de insatisfações e conflitos na relação família-escola, especialmente por parte dos representantes da escola, que consideravam que a família não estava suficientemente envolvida nos processos educativos da criança. Isso fez a autora se questionar: “O que mães de diferentes grupos sociais e que possuem seus filhos nas escolas públicas e privadas pensam sobre a relação família-escola?” (Johann, 2018, p. 20). Para responder essa questão, Johann aplicou um questionário em 105 mães, sendo 62 mães da escola privada e 43 da escola pública em Pinhalzinho, Santa Catarina. A hipótese da autora é que as pessoas compreendem o papel da família no desenvolvimento das crianças e na vida escolar de diferentes maneiras, de forma que

[...] a idade, a escolaridade, a profissão, a renda familiar, a situação civil e a religiosidade das mães, enfim, os contextos de vida e as necessidades das famílias, poderiam impactar no entendimento e nas atitudes que os pais têm em relação ao processo educativo de seus filhos (as) e na sua relação com a escola. (Johann, 2018, p. 20)

Dentre os resultados obtidos, de acordo com a autora, ambos os grupos de mães consideram que seu papel na relação família-escola é principalmente proporcionar suporte e apoio aos filhos e filhas. Em relação ao desenvolvimento moral, ético e social das crianças, as mães da escola privada consideram que a sua função é primeiramente proporcionar uma “boa educação” através de diálogos e secundariamente impor limites e regras. Já as mães da escola pública de forma geral descreveram o desenvolvimento das crianças como uma preocupação, com a imposição de limites também em segundo plano. Ambos os grupos consideram importante a participação da família na escola, mas se para as mães da escola privada a relação

família-escola foi descrita como harmônica e compreensiva, a maior parte das mães da escola pública não comentou sobre essa relação, citando apenas os benefícios de se frequentar a escola (Johann, 2018).

Da mesma forma, Vânia de Oliveira (2016) também utiliza a Teoria da Representação Social, mas com aporte teórico na Epistemologia Genética de Piaget, para entender de quem é a responsabilidade pela educação moral da criança: da família, da escola, ou da Guarda Mirim como contraturno social? A autora conta que através de sua participação no Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, que estuda o desenvolvimento moral da criança, ela teve o suporte necessário para trabalhar com as crianças do programa Guarda Mirim, que frequentemente precisava assumir esse caráter moralizador para assegurar a disciplina dos estudantes. Por se tratar de uma instituição assistencialista, as crianças encaminhadas ao projeto pela escola básica são advindas da extrema pobreza e de forma geral procuram melhora de comportamento e indisciplina devido ao caráter pré-militar e religioso da instituição. Dessa forma, a pesquisa é desenvolvida a partir dessa relação tríplice entre escola, família e Guarda Mirim, pois

É nas relações com o meio que a criança, o adolescente e o jovem aprendem a se socializar, a desenvolver-se moral e/ou imoralmente. Assim, ao circularem por diferentes ambientes, como a família, escola e contraturno, esses sujeitos são influenciados e também influenciam tais ambientes [...] (Oliveira, 2016, p. 19).

O que Oliveira (2016) constata é que de forma geral os pais veem a escola nesse processo de maneira bastante utilitarista, já que sua função seria primordialmente formar os alunos para o mercado de trabalho, enquanto a educação, entendida pela autora como educação moral, viria “de casa”. Nesse cenário, a Guarda Mirim seria uma espécie de extensão da família, já que eles assumiriam esse papel de educar as crianças quando os pais não conseguiam cumpri-lo por vários motivos. Contudo, a educação que tanto os pais como a instituição defendem está ancorada em ideais coercitivos e em uma moral heterônoma, com o fim de “corrigir” e “impor limites”. Nesse contexto, “[a] escola é um local ambíguo, social e institucionalmente desvalorizado” (Oliveira, 2016, p. 99).

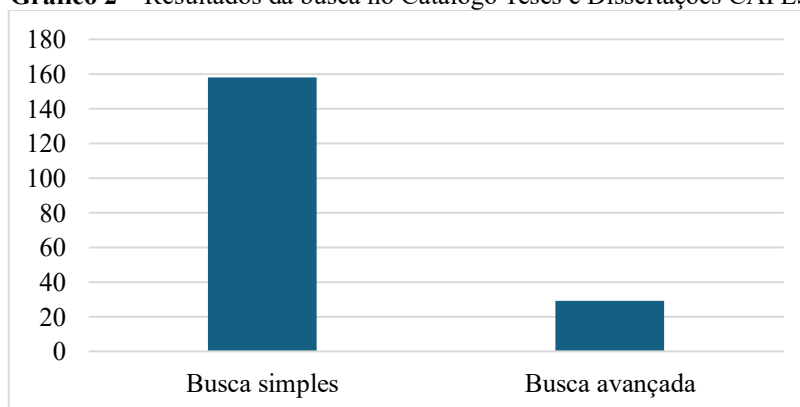
Em uma perspectiva semelhante, Guilherme Prazeres (2021) também se dedica a explorar a relação família-escola levando em consideração os reflexos e consequências que ela produz no campo de uma Educação alicerçada nos Direitos Humanos, especialmente após a ascensão da extrema direita representada na figura do ex-presidente Jair Bolsonaro que elencou explicitamente os valores defendidos pelos Direitos Humanos como uma ameaça tanto à família, entendida como “tradicional”, como à pátria e à religião cristã em seus repetidos

ataques às instituições democráticas do país. Entretanto, com o início da pandemia de COVID-19 em 2020 e as medidas de isolamento que levaram à suspensão de aulas presenciais tornou-se cada vez mais evidente a importância da instituição escola, que não conseguiu ser “substituída” pelos familiares enquanto “arena de aprendizado e de humanização das crianças” (Prazeres, 2021, p. 17), fragilizando não só o direito das crianças à educação, mas em muitos casos até ameaçando sua dignidade e seu bem-estar físico, como o autor aponta.

A partir da abordagem crítico-dialética, Prazeres (2021) defende a compreensão da dialética família-escola em todas as suas contradições e a pertinência de uma atuação metódica e intencional por parte dos professores visando uma educação emancipadora baseada nos princípios dos Direitos Humanos. Assim, “[n]este cenário *dynamis* é um *arkhémétabolé*, ou ‘princípio de mudança em um diferente’, no qual os direitos humanos se concretizam por meio das dimensões social e pedagógica na perspectiva da omnilateralidade e da emancipação a partir da relação escolas-família” (Prazeres, 2021, p. 19).

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES com os descritores “família-escola moralidade” e o operador “AND”, realizada no dia 28 de abril de 2023, apresentou 158 resultados, caindo para 29 após a aplicação do filtro temporal (2015-2022), dos quais 3 foram selecionados em uma análise preliminar, sendo duas teses: uma de sociologia e uma de educação, e uma dissertação em ciências sociais (Gráfico 2). Contudo, após uma análise mais cuidadosa, optamos por não selecionar os trabalhos, considerando que em nenhum deles a relação família-escola ocupava papel central em seus estudos sobre moralidade de jovens em idade escolar.

Gráfico 2 – Resultados da busca no Catálogo Teses e Dissertações CAPES

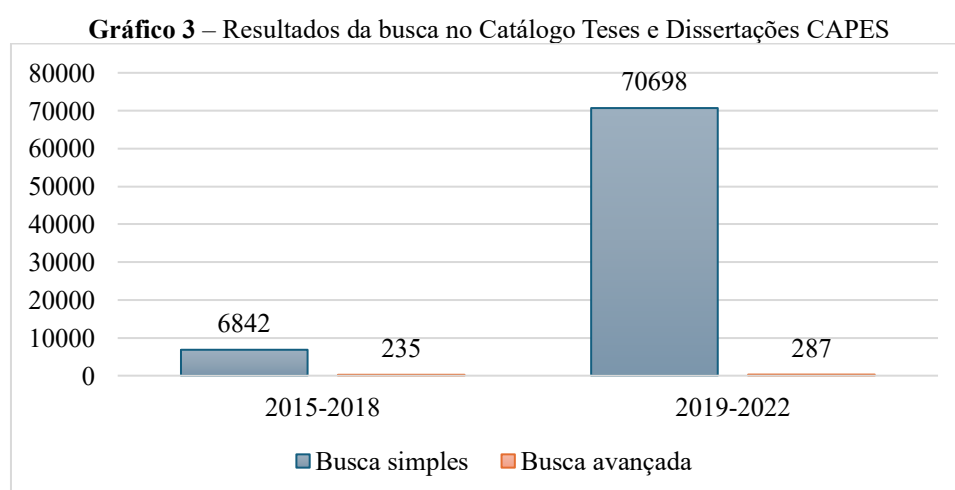


Fonte: Catálogo de teses e dissertações CAPES

Elaboração: Borges, 2024

A segunda busca, com os descritores “família escola desenvolvimento moral”, precisou ser feita em duas etapas devido a um problema técnico no catálogo: primeiro com o filtro 2015-2018 e depois com o filtro 2019-2022. Isso porque o sistema continuamente

apresentava erros e não mostrava a produção de alguns anos, principalmente de 2019 para frente. O problema foi reportado ao suporte da plataforma em duas ocasiões, mas foi só depois de algum tempo do segundo contato que a situação foi realmente resolvida. Assim, visando otimizar o tempo da pesquisadora, o levantamento foi primeiro realizado nos anos disponíveis (2015-2018) e posteriormente, quando o problema técnico foi solucionado, a busca foi continuada nos anos restantes do recorte temporal (2019-2022). Iniciada a pesquisa no dia 30 de maio de 2023, encontramos 68425 resultados dentre os trabalhos produzidos entre 2015-2018, que caiu para 3341 com a utilização do operador “AND”. Em seguida, optamos por selecionar apenas os trabalhos nas áreas de psicologia e educação, o que gerou 235 resultados, dos quais selecionamos 13 (Gráfico 3). A segunda etapa com as produções publicadas entre 2019-2022 foi realizada no dia 01 de junho de 2023, apresentando 70698 resultados, que caiu para 2871 com o uso do operador “AND”. Após filtrarmos os trabalhos das áreas de psicologia e educação, obtivemos 287 resultados, dos quais selecionamos 5 (Gráfico 3). Ao todo, portanto, obtivemos 18 resultados.



Fonte: Catálogo de teses e dissertações CAPES

Elaboração: Borges, 2024

Dentre os trabalhos selecionados na primeira etapa, Clara Coelho (2017) investiga o engajamento e a satisfação escolar de adolescentes entre 14 e 19 anos de escolas públicas com base no suporte social e no clima escolar percebido pelos jovens. Através da aplicação das escalas *Brazilian Delaware Student Engagement Scale*, *Social Support Appraisals Scale*, *Delaware School Climate* e Escala Multidimensional de Satisfação com a vida, a autora notou que o suporte dos professores foi um fator primordial no engajamento emocional e comportamental/cognitivo dos alunos, enquanto o suporte dos pais se mostrou mais significativo apenas na dimensão do engajamento comportamental/cognitivo. Nesse cenário, a partir do referencial teórico-metodológico da Psicologia Positiva, a autora salienta a

importância do ambiente escolar para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais que possam garantir o bem-estar emocional de adolescentes, entendida aqui como uma fase crucial na vida de sujeitos em desenvolvimento (Coelho, 2017).

Em uma perspectiva semelhante, Mateus dos Santos (2018) analisa o impacto de eventos estressores (fatores de risco) no desenvolvimento de jovens e adolescentes em 8 escolas públicas em Belém, Pará, considerando os papéis dos microssistemas família-escola diante de sua responsabilidade de garantir o bem-estar e desenvolvimento sadio dos jovens. Nesse sentido, o autor aponta que de forma geral essa faixa etária está imersa em uma extensa rede de risco que a expõe à violência em uma variedade de contextos que podem impactar majoritariamente sua saúde mental e o seu bem-estar, mas esses efeitos podem ser mitigados através de “estratégias de *Coping*, rede de apoio social e afetiva, [e] fatores de proteção e resiliência” (Santos, Mateus, 2018, p. 125). Contudo, o que Mateus dos Santos observa é que

A família, em especial, apareceu como uma instituição propícia a certos fatores de risco que foram percebidos pelos jovens como estressores. Identificou-se a presença de relações fragilizadas, violentas e conflituosas dentro do próprio microssistema família e de escassas percepções de apoio por parte dos jovens em relação à instituição. Outros estressores estiveram associados ao rompimento de relações afetivas, seja por meio da separação dos pais ou da morte de familiares, que afetaram fortemente o psicológico dos participantes, ao ponto de repercutir em suas vivências escolares. No GD, não foram identificados relatos da família como uma unidade propulsora de apoio e suporte material e afetivo, ao contrário, os adolescentes comentaram que não se sentem à vontade para buscar ajuda na família, já que talvez não encontrem compreensão por parte dos pais (Santos, Mateus, 2018, p. 125).

Da mesma forma, a escola também se mostrou um ambiente permeado de estressores, onde nenhum dos estudantes que participaram da pesquisa relatou ter recebido apoio e suporte necessários em momentos de dificuldade, de modo que se torna evidente a necessidade de repensar e reestruturar o modelo tradicional de educação escolar para que ela possa efetivamente cumprir seu papel de fator de proteção para o desenvolvimento sadio dos estudantes (Santos, Mateus, 2018). Entretanto, o autor nos mostra que:

Enquanto o contexto familiar estava fragilizado e com poucos recursos protetivos, outro ambiente desenvolvimental entrou em cena no processo e amorteceu o efeito do estressor: as amizades. Além dessa questão, os participantes relataram passar por diversos problemas que não partilhavam com outras pessoas, a não ser com os amigos. As falas indicaram que os sujeitos trazem situações adversas vivenciadas em outros contextos para dentro da escola e dialogam sobre elas apenas com os amigos. Quando tratam dessa questão, os jovens parecem não estar se reportando aos amigos do microssistema comunitário, mas às amizades que têm no microssistema escolar. Assim, nota-se que a dinâmica da escola extrapola as atividades cotidianas centradas, por exemplo, em provas. Em certa perspectiva, pode-se considerar que a instituição escolar atuou sim como protetiva diante dos estressores, mas que esse papel foi desempenhado pelos próprios estudantes que são parte constituinte do contexto educacional. No entanto, questiona-se: diante dos eventos estressores vivenciados pelos participantes, onde estiveram os profissionais que atuam na educação, tais como coordenação pedagógica, a direção e os próprios professores? Os dados indicaram

uma certa invisibilidade desses sujeitos nessas circunstâncias (Santos, Mateus, 2018, p. 126).

Em uma outra produção desse levantamento, Oralda de Souza (2017) utiliza a perspectiva de Vigotski sobre desenvolvimento em conjunção com a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner para delinear o impacto da relação família-escola no desenvolvimento dos estudantes. Como a autora considera, a família e a escola exercem um impacto profundo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida em que são as primeiras instituições no convívio da criança responsáveis por fazer a mediação entre ela e o meio sociocultural onde vivem (Souza, 2017). Nesse sentido,

Se considerar a família como o primeiro contexto de convivência da criança, é necessário que nela sejam cultivados valores humanos essenciais para a relação humana. Em contrapartida, a escola como segundo contexto de convivência da criança deveria trabalhar em consonância com a família, uma vez que o objetivo da formação humana dos educandos é de ambas, considerando essa formação como as possibilidades dadas à criança para que possa se desenvolver física, emocional e intelectualmente dentro de princípios éticos, buscando autonomia a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente para se tornar um ser crítico, reflexivo e atuante na sociedade (Souza, 2017, p. 26).

Tendo isso em mente, a investigação da autora ocorreu em duas escolas públicas no nível anos iniciais do Ensino Fundamental em Colombo, Paraná, com 32 professores e 88 familiares. Dentre eles, os professores apontam a importância e a necessidade do acompanhamento escolar frequente da família, entendido não apenas como o monitoramento de notas e tarefas de casa, mas como um verdadeiro interesse no desenvolvimento da criança. Isso porque na visão dos educadores, a criança é um reflexo do que vivencia em casa de forma que famílias presentes implicam crianças carinhosas, participativas e alegres enquanto a falta de acompanhamento gera crianças desorientadas, desorganizadas e indisciplinadas (Souza, 2017). Os familiares, por sua vez, embora também considerem importantes alguns dos elementos destacados pelos educadores como essenciais para o desenvolvimento infantil, têm uma participação restrita na escola e majoritariamente não se envolvem na escolarização de seus filhos e filhas como os professores gostariam, de forma que, em casos de insucesso escolar, se “por um lado a família delega [a culpa] à escola, por outro lado a escola delega à família” (Souza, 2017, p. 138).

Através do referencial teórico de Lahire, Charlot e Bourdieu, Goretti Carvalho (2017) investiga a relação família-escola no contexto de uma comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município da região do Vale do Paraíba, São Paulo, com o fim de identificar: “De que maneira a família e a escola participam, percebem e se posicionam para concretizar a escolarização dos estudantes ribeirinhos? Quais são as experiências escolares

desses estudantes e de seus familiares?” (Carvalho, 2017, p. 18). A autora observa que de forma geral as crianças e adolescentes da comunidade possuem uma relação fragilizada com a escola, caracterizada por dificuldades de aprendizado e abandono escolar, além de uma crença arraigada sobre as dificuldades do ensino formal, o que muitas vezes dificulta a continuação dos estudos e a inserção no mercado de trabalho (Carvalho, 2017). Além disso, o isolamento da comunidade e as transformações que ela tem passado através da precarização do trabalho e do aumento populacional resultou em condições precárias de moradia, saúde e saneamento básico para a população, que, junto com a urbanização regional que promoveu uma segregação espacial no bairro, gerou um sentimento de inferioridade pela sua condição social e desconfiança em relação às pessoas “de fora” (Carvalho, 2017). Nesse contexto, Carvalho defende que

Não se trata de uma utopia, mas da busca de caminhos educacionais possíveis rumo à legitimação da igualdade e da justiça, com o objetivo de levar o estudante a ser protagonista do saber, a ser ‘[...] elemento ativo no processo de aquisição do conhecimento’ (NOGUEIRA, 1997, p. 10), independentemente de sua origem social. Neste sentido, faz-se necessário o entrelaçamento do ensino formal com práticas educacionais complementares que favoreçam a inclusão social, dada a diversidade promovida pela democratização do ensino, bem como a criação de mecanismos voltados para a participação das famílias na escola e na vida escolar dos filhos. Desse modo, torna-se possível transformar e ampliar a função social da escola (Carvalho, 2017, p. 14).

Isso porque após a entrevista com 13 estudantes ribeirinhos, 11 mães e 5 professores, Carvalho (2017) constatou que a pretensa dificuldade de aprendizado está mais relacionada a visões discriminatórias, que segregam as famílias ribeirinhas no contexto escolar, e condições precárias de vida, que impõem percursos exaustivos para chegar até a escola, por exemplo, do que a um déficit “inato” do desenvolvimento. Contudo, o que a autora observa é que

Há, portanto, uma lacuna entre as aspirações dessas famílias e as da escola. Para a família, o mínimo de escolarização é suficiente diante da sua realidade, e quando se olha mais de perto, percebe-se o desejo das mães de terem os filhos com boa escolarização e sem os intervenientes que suportaram no passado. Os elogios e o incentivo na tentativa de elevar a autoestima das crianças foram confirmados pelas professoras em seus depoimentos. [...] Em conjunto, estratégias de estímulos à aprendizagem devem ser postas em prática, para obtenção de resultados em cumprimento das metas estabelecidas pelo sistema de ensino. Tal determinação requer as transformações da escola e da família, sob a voz dos estudantes que estão submetidos ao processo de formação, de construção de valores e de acúmulo de conhecimento objetivo e subjetivo. [...] [D]eve levar ao aproveitamento dos conhecimentos e ao enriquecimento das aulas, para tornar a escola interessante e promissora. Deve-se também fomentar a subjetivação deste sentido, que é o da escola para os estudantes, envolvendo a formação cidadã calcada na finalidade da escola (Carvalho, 2017, p. 147-148).

Também nesse âmbito, Érica Yamagata (2015) analisa as representações sociais de 17 professores de escola particular sobre dificuldade de aprendizagem sob a fundamentação teórica da Teoria da Representação Social e das teorias piagetiana e vigotskiana sobre aprendizagem.

O estudo, realizado em três escolas diferentes do Plano Piloto, em Brasília, indicou que frequentemente “[o] aluno é isolado do processo de aprendizagem e culpabilizado por ‘fugir do padrão’” (Yamagata, 2015, p. 08). Diante desse cenário, a família é vista como a principal culpada pelos resultados negativos dos alunos, enquanto a escola e os professores são em larga medida eximidos da responsabilidade (Yamagata, 2015). Ainda que os professores demonstrem sentimentos de sofrimento e impotência diante dos alunos,

[...] os professores e a instituição de ensino, não raramente, representam a criança com dificuldades, ainda ancorados em ideias depreciativas, estigmatizando esse sujeito, excluindo-o. A sociedade apresenta-se competitiva e a dificuldade gera incômodo, na medida em que o aluno não alcança o fim almejado pela escola e família na sociedade competitiva (Yamagata, 2015, p. 11).

Assim, a dificuldade é representada quase que exclusivamente em uma dimensão individual, como um “problema” do aluno, enquanto o ambiente, a escola, a cultura e vivência não são em momento algum citadas como relevantes para o processo de aprendizagem das crianças e jovens, ao contrário do que diz a teoria vigotskiana (Yamagata, 2015).

Soraya Teles da Silva (2017), por sua vez, investiga como as famílias e as escolas entendem e enfrentam a violência, considerando que jovens e adolescentes são as principais vítimas de violência no Brasil. Nesse sentido, a autora considera que entender como esses sujeitos são constituídos e como a violência influencia seu desenvolvimento e suas relações sociais são questões fundamentais para a psicologia ao tratar tanto de escola, como de família (Silva, 2017). Esse olhar crítico mostra “[...] quão necessária é a parceria entre escola e famílias, pois aproximar e ampliar esta relação é fortalecer os agentes de proteção do desenvolvimento a exercerem os papéis estratégicos na defesa das crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos” (Silva, 2017, p. 23).

Dessa forma, através da análise do Projeto Político Pedagógico, questionários com os professores e entrevistas com as famílias de estudantes de uma escola pública de ensino fundamental em Campinas, São Paulo, com a perspectiva da Metodologia Construtiva-Interpretativa, a autora concluiu que:

Os sentimentos como medo, tristeza, revoltas, preocupação e impotência apontaram sofrimentos vivenciados tanto pelos profissionais da escola quanto pelas famílias. Já as ações realizadas em situação de violência consideraram a busca por “meios legais”, como delegacia, quando se tratava de uma violência fora da escola, e a gestão, para resolução de alguns conflitos relacionados ao contexto escolar. Entendemos que escola e família apresentaram a violência manifestada pelas raízes estrutural e social, pela relação de domínio, caracterizando os atos violentos (tipificação). Diante disto, compreendemos que a relação escola e famílias, como está configurada, pouco favorece o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois, em sua maioria, a escola só conhece as famílias por meio de procedimentos formais, cumpridos por cronogramas, como reuniões de famílias e educadores que têm por objetivo entregas de boletins ou queixas de comportamento de alguns estudantes, há também as convocações pelos mesmos motivos. Entendemos que esta estratégia não proporciona

diálogo, reflexão ou discussão sobre as necessidades concretas da escola e das famílias. Este tipo de relação não as aproximam e, diante da violência, pode desencadear mais reprodução e naturalização. Por isso, são necessárias ações potencializadoras, com a participação mais democrática, pois a violência na/da escola é uma questão grave que tem sido compreendida, ainda, em termos individuais (Silva, 2017, p. 81-82).

Já na produção de Bibiana dos Santos (2016), analisa-se o bem-estar infantil e as relações interpessoais das crianças por meio de quatro estudos: um teórico, dois quantitativos e um qualitativo, e está ligada a um projeto maior que visa medir o bem-estar infantil no Brasil, em conjunto com mais 26 países. Através da revisão de literatura, a autora constatou que estudando principalmente as relações travadas pelas crianças na família, na escola e entre amigos, as relações interpessoais contribuem significativamente para o aumento do bem-estar infantil e para a criação de vínculos duradouros de confiança benéficos ao desenvolvimento (Santos, B., 2016). Por intermédio dos pressupostos teórico-metodológicos do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano, ela considera que “é importante apreender o ambiente e a realidade em que a criança está inserida e as influências que ela recebe e exerce sobre seu ambiente, [...] [para] abarcar a riqueza e a complexidade das relações interpessoais e do bem-estar infantil” (Santos, B., 2016, p. 21).

Tendo isso em consideração, ela constatou nos demais estudos que através da análise dos relacionamentos estabelecidos pela criança com a família, com os amigos e no ambiente escolar, é possível aferir seu bem-estar, na medida em que relações positivas aumentam o bem-estar e oferecem apoio para a criança, enquanto relações de conflito o diminuem (Santos, B., 2016). Em seguida, Bibiana dos Santos (2016) buscou identificar quais relações têm maior interferência no bem-estar infantil, considerando as variáveis idade, gênero, tipo de escola e cidade. Dessa maneira, ela constatou que embora não haja diferenças significativas na satisfação com os relacionamentos interpessoais por idade, o bem-estar diminui com o aumento dela, com meninos obtendo médias significativamente mais altas que as meninas.

Da mesma forma, crianças do interior se mostram mais satisfeitas com as relações interpessoais, possivelmente por uma maior proximidade e contato “que facilitam o estabelecimento da rede de apoio e do suporte que ela oferece” (Santos, B., 2016, p. 117). Em relação à escola, estudantes de escolas particulares se mostraram mais satisfeitos com as relações com a família e na escola, enquanto os de escola pública demonstraram maior satisfação com as amizades. Já em relação ao bem-estar, as maiores médias foram obtidas por alunos de escola pública do interior e alunos de escola particular da capital. Com isso, a autora buscou então entender como as próprias crianças viam essas relações e seu bem-estar, através

de um estudo com grupos focais com crianças de escolas públicas e particulares, tanto na capital como no interior. Assim,

Através das análises das discussões das crianças participantes, foi possível identificar aspectos que fortalecem os relacionamentos e questões que contribuem para seu enfraquecimento; além de detectar relacionamentos considerados importantes pelas crianças e que são pouco investigados, como a relação com seus vizinhos e sua comunidade. O suporte social e os conflitos foram aspectos presentes em todas as relações interpessoais mencionadas pelos participantes. Houve consenso quanto à importância do suporte oferecido pelas relações, e explicação das possibilidades e limites de cada relação quanto ao tipo de suporte disponibilizado (Thompson, 2014). Pontos relativos aos conflitos que ocorrem nas diferentes relações também foram discutidos com profundidade. Houve destaque para a existência de conflitos nas relações de amizade, que contribuem para a redução de seu bem-estar. São considerados obstáculos a serem superados para a manutenção da relação, mas que auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais e de negociação que serão importantes para toda a vida (Rogers, 2012). As crianças demonstraram segurança em suas colocações, sugerindo que pensar e discutir sobre suas relações interpessoais são atividades tranquilas e aparentemente corriqueiras (Santos, B., 2016, p. 119).

Em outro trabalho que selecionamos, Luis Alejarra (2017) pensa a compulsoriedade escolar através de uma análise tanto dos argumentos das famílias pelo seu direito de escolha na formação dos seus filhos, como os do Estado pela compulsoriedade escolar. Nesse sentido, o autor entrevistou três famílias que optaram pela retirada dos filhos da escola para entender como acontece a formação educacional das crianças, como elas são preparadas profissionalmente e os motivos de suas críticas à escola (Alejarra, 2017). Dentre as três famílias, duas retiraram seus filhos da escola por motivos morais e religiosos, já que consideravam que o ambiente escolar propagava ideais “destoantes” de seus valores cristãos e, portanto, não poderiam fornecer uma educação “apropriada” às crianças. Enquanto isso, a última relatou que precisou tirar os filhos da escola por questões de saúde, já que as crianças, muito alérgicas, não conseguiam se adaptar ao ambiente escolar (Alejarra, 2017). Diante desse cenário, o autor considera que o debate sobre o assunto ainda se encontra no Brasil de forma muito inicial, de modo que o Ministério Público não possui instrumentos nem para vetar ou para autorizar definitivamente a educação domiciliar, carecendo, portanto, de mais estudos sobre o tema (Alejarra, 2017).

Rosina Glidden (2015), por sua vez, investiga como as crianças e os familiares veem o uso de práticas coercitivas pelos professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como os níveis de monitoria, comunicação e envolvimento parental entre pais e filhos de escolas públicas e privadas. Para isso, a autora aplicou questionários em quatro escolas, duas de ensino público e duas de ensino privado, em duas cidades diferentes: São Bento do Sul, Santa Catarina, e Pinhais, Paraná, obtendo 69 pais e responsáveis e 69 alunos como participantes que tinham uma idade média de 09 anos (Glidden, 2015). Isso porque

[...] bons níveis de envolvimento parental e o estabelecimento de uma comunicação positiva entre pais e filhos são fatores capazes de promover conhecimento e supervisão sobre tais práticas. Monitoria, envolvimento e comunicação são práticas que perpassam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na família e na escola. Essas duas importantes instâncias formativas na vida de uma criança apresentam diversas intersecções e são consideradas complementares. No entanto, pesquisas da área sugerem a existência de lacunas na comunicação entre família e escola, particularmente em relação às estratégias educativas utilizadas, além de rígidas delimitações entre as responsabilidades designadas aos diferentes agentes educativos destes contextos, revelando significativas descontinuidades nesta relação (Glidden, 2015, p. 03-04).

Assim, além de ameaçar o bem-estar das crianças, práticas coercitivas estão frequentemente associadas ao fracasso e evasão escolar, prejudicando o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos (Glidden, 2015). Contudo, apesar das consequências negativas, a pesquisadora observou que práticas coercitivas por parte dos docentes estão presentes em todas as escolas, de forma mais ou menos naturalizada. Dentre os tipos de comportamento elencados no questionário, deixar sem recreio, gritar e dar mais tarefa foram as que obtiveram menor nível de reprovação tanto por parte dos pais como das crianças. Glidden (2015, p. 175) observa que

Na soma geral, os filhos legitimam mais o uso de coerção pelo professor, do que os pais. A hipótese sugerida neste trabalho é a de que a convivência dos filhos com a coerção do professor naturaliza aos olhos das crianças o direito do profissional de lançar mão de tais estratégias, trocando a noção de autoridade docente, por autoritarismo. Ainda que relativamente legitimado pelas crianças, o uso da coerção não é, de forma alguma por elas apreciado, isso foi constatado nas respostas qualitativas em relação à noção de melhor e pior professor do mundo. O professor que as crianças gostam é afetivo, ensina bem, evita práticas coercitivas e também usa a ludicidade em suas aulas.

Já a categoria com maior nível de reprovação foi castigar fisicamente, seguida por fazer piada sobre as crianças e expor suas dificuldades publicamente. Contudo, o que a autora nota é que, de forma geral, pais de escolas públicas tendem a apoiar mais o uso de práticas coercitivas em relação aos de escolas privadas, enquanto não há diferença significativa nas percepções dos alunos de ambas as escolas. Os dados ainda mostram que pais com maiores níveis de aprovação sobre a coerção do professor tendem a se comunicar e monitorar menos as atividades escolares dos filhos, relação que também pôde ser observada nas crianças: as que mais legitimam atitudes coercitivas por parte do professor tendem a ter pais que as ajudam menos nas tarefas de casa (Glidden, 2015). Assim,

Pais mais envolvidos na educação de seus filhos respeitam suas opiniões, os auxiliam em suas dificuldades e procuram estar próximo da escola e manter uma boa comunicação com o professor. Esses aspectos representam estratégias não coercitivas, que consideram os interesses e sentimentos das crianças. Uma síntese do que se encontrou, a respeito da relação entre a percepção parental sobre coerção e variáveis de envolvimento parental, é que pais que procuram estabelecer estratégias de educação positivas e indutivas no ambiente familiar tendem a reprovar mais o uso de coerção com seus filhos pelo professor. [...] Os pais, de modo geral, mais desaprovam que aprovam a coerção do professor, no entanto, consideram pouco provável que tais práticas estejam sendo utilizadas com seus filhos. Os filhos aprovam mais a coerção

do professor, mas consideram que estas práticas são representativas do mau professor. A legitimação das crianças justifica-se, portanto, por uma noção de autoridade do adulto que exerce seu poder instituído pela cultura e que nesse processo o autoriza a coagir com a justificativa de precisar disciplinar, educar e manter o controle da classe. Justificativas essas similares às dadas por pais que se utilizam de coerção em suas práticas parentais, em especial as de caráter físico. O abrandamento das limitações entre os territórios do professor e territórios dos pais pode ser um fator favorável na relação família e escola e, nesse sentido, favorecer a escolha de estratégias mais positivas em ambos os ambientes e facilitar a monitoria dos pais acerca dos comportamentos coercitivos docentes, ou, o que ilustra uma esperança mais idealista, torná-la menos necessária (Glidden, 2015, p. 176 e 179).

Em sua pesquisa, Maria Araújo (2016) analisa o papel da família e da escola na identificação do *bullying* em uma escola com disciplina militar. Através da Teoria Estrutural Sistêmica, a autora buscou compreender a percepção de quatro adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 15 anos, sobre suas relações com suas famílias e com a escola e a ocorrência de *bullying* na escola que frequentam. Todos constataram unanimemente que existe *bullying* na escola e todos vivenciaram situações características, geralmente no recreio, intervalos e aula de educação física e a agressão majoritariamente é cometida por alunos mais velhos (Araújo, 2016). Em relação à família, os adolescentes relataram bom relacionamento com os pais e sua influência na tomada de decisões e em sua formação. Além disso,

Os sujeitos pesquisados relataram a existência de uma relação harmoniosa entre família e escola. Falam que, às vezes, existem problemas, entretanto pais e escola resolvem juntos e todos ganham com novos aprendizados. Os sujeitos foram unânimes ao relatar a existência de punição tanto na escola quanto na família e lidam de forma natural com a situação. [...] O desenvolvimento da disciplina consciente, valores morais e éticos, regras claras, imposição de limites e autoridade foram considerados como pontos positivos. Apontaram também que esses pontos são importantes para a formação profissional, e consequentemente um futuro melhor (Araújo, 2016, p. 8).

Já o estudo de Vanessa Galvão (2018) analisa o sentido pessoal atribuído pelas mães à escolarização de seus filhos em escolas privadas de Porto Velho, Rondônia, com o intuito de identificar as ações de acompanhamento e monitoramento escolar delas, assim como suas necessidades e expectativas em relação à escolarização. Com base nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural, a autora entrevistou 10 mães de cinco escolas diferentes de alunos de sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental e constatou que, embora todas elas estivessem inseridas no mercado de trabalho formal, ainda era delas a responsabilidade pelo acompanhamento escolar, mesmo que 9 das 10 famílias participantes fosse composta por pai, mãe e filhos e filhas (Galvão, 2018). Por se tratar de escolas privadas, a pesquisadora observou que a relação família-escola é basicamente monetária e transacional, na qual os pais compram o serviço educacional, mas não possuem nenhuma participação efetiva no ambiente escolar, relação acentuada pela inserção de meios tecnológicos como *sites* e portais que tornam o

monitoramento escolar cada vez mais virtual e reduzem a necessidade presencial dos pais na escola (Galvão, 2018).

Quando o desenvolvimento da criança não atende às expectativas da escola, ainda é responsabilidade da família contratar outros serviços para suprir as necessidades que a escola não consegue/não pode cumprir. Nesse sentido,

Às altas mensalidades que já oneram o orçamento familiar, são acrescidas as aulas de reforço, muitas vezes com professores/as particulares, ou em alguns casos com apoio de outros familiares. Evidenciamos que tal prática sobrecarrega ainda mais os/as estudantes, pois além das horas em que permanecem na escola, precisam encontrar tempo na rotina para se dedicarem também às aulas de reforço, o que indica que as aulas regulares, cuja duração tem sido cada vez mais estendida, não estão atendendo às necessidades estudantis. Como os resultados comprovaram, os/as estudantes acabam tendo que abrir mão de outros momentos, como os de lazer e aqueles dedicados ao convívio com a família (Galvão, 2018, p. 112).

Como a autora aponta, as expectativas das mães para a escolarização dos filhos são em primeiro lugar o sucesso profissional e acadêmico, com a obtenção de notas altas e o ingresso em faculdades renomadas, mas elas também valorizam a aprendizagem em si e o desenvolvimento do interesse e gosto em aprender nos filhos e filhas, em uma perspectiva de formação de crianças autônomas e responsáveis, mas Galvão (2018) se pergunta: é possível conciliar essas perspectivas tão diferentes em um ambiente competitivo e meritocrático como as escolas privadas? Nas palavras da autora: “É possível formar para a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade quando se premiam apenas os/as que obtêm as notas mais altas nas provas? Quando se valoriza a competição entre os/as alunos/as em nome de alcançar um futuro promissor?” (Galvão, 2018, p. 115). Dessa forma,

As necessidades das mães abarcaram, principalmente, almejar que os/as filhos/as venham a cursar uma faculdade conceituada para, consequentemente, obterem profissões valorizadas no futuro. As cobranças aos estudantes que ainda estão cursando os sexto e sétimo anos do ensino fundamental vêm aumentando, tanto por parte das famílias, quanto das escolas, principalmente entre as escolas que estão mais focadas na competição entre os/as estudantes. Destacamos que essa situação pode estar resultando em estudantes ansiosos/as e que se cobram cada vez mais, necessitando assim, de atendimentos psicoterápicos ou até mesmo medicamentosos e que estes aspectos são importantes focos para novas pesquisas, principalmente no contexto dessa faixa etária e de instituições privadas. A exigência por alunos/as que consigam tirar notas altas nas provas vem se tornando o centro da escolarização tanto para as escolas quanto para os familiares. No entanto, o fato de o/a aluno/a apresentar um boletim somente com notas altas não significa que a aprendizagem e o desenvolvimento estejam ocorrendo de fato; outras questões também precisam ser consideradas durante o processo escolar, tais como a relação que os/as estudantes estabelecem com a atividade de estudo, a adequação do conteúdo às possibilidades de aprendizagem dos/as estudantes e também a forma como esses conteúdos são apropriados pelos/as aprendizes (Galvão, 2018, p. 115).

Da mesma forma, Livia Toledo (2018) também analisa a relação família-escola a partir da Psicologia Histórico-cultural em uma tentativa de entender qual o papel da escola diante da família e vice-versa, mas da perspectiva principalmente das educadoras e suas expectativas em

relação à família na relação família-escola. Isso porque a partir da sua experiência enquanto psicóloga em uma escola pública municipal, a autora constatou que:

[...] [o atendimento às famílias] se baseavam na crença de que elas não conseguiam ou não sabiam educar seus filhos, seja pela falta de condições financeiras ou, principalmente, devido aos conflitos existentes entre os membros familiares, que culminavam na não aprendizagem e/ou no mau comportamento dos alunos, sendo então necessário que os (as) educadores (as) mantivessem várias frentes de trabalho para atendê-las, tais como: atendimentos individuais e/ou grupais com os responsáveis familiares; palestras à noite com profissionais liberais (médicos, psicólogos, advogados); solicitação de atendimento pela equipe técnica da Educação (assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos); encaminhamentos para os serviços da Saúde e da Assistência Social; entre outros. A partir de então, esperava-se que as famílias cumprissem as orientações repassadas e, conseqüentemente, resolvessem os problemas apresentados pelos alunos na escola. Contudo, como as dificuldades persistiam, permanecia a insatisfação, tanto por parte dos (as) educadores (as) com o trabalho realizado, quanto pelas famílias, as quais diziam que, apesar de comparecerem a todas as convocações da escola e seguirem todas as orientações indicadas, não conseguiam fazer com que o filho aprendesse, tampouco discipliná-lo (Toledo, 2018, p. 12).

Nesse sentido, embora as educadoras tenham majoritariamente visto as relações com a família como uma forma de responsabilizá-las pelos problemas dos alunos, a autora ressalta a importância da atuação de ambas as instituições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Isso porque “o ensino deve ser organizado para estar sempre à frente do desenvolvimento, havendo entre este e a aprendizagem uma atuação recíproca, na qual quanto mais o aluno aprende, mais se desenvolve, e vice-versa” (Toledo, 2018, p. 111). Nesse sentido, “o trabalho desenvolvido pelo professor na escola aponta tanto para a humanização dos indivíduos como também para uma relação direta entre professor e aluno, devendo essa relação estender-se também às famílias” (Toledo, 2018, p. 111). Essa relação é importante porque conforme a autora aponta, as iniciativas da escola para as famílias demonstram mais uma tentativa de adequá-las aos preceitos e expectativas da instituição do que de fato envolvê-las no processo escolar (Toledo, 2018).

Dentre os resultados obtidos na segunda etapa da busca, Letícia Camargo (2021) estuda fatores de risco no desenvolvimento de crianças e adolescentes, porém levando em consideração sobretudo crianças vítimas de violência familiar. Sob o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-cultural, a autora se ancora nas considerações de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e utiliza a Perspectiva Psicossocial de Martín-Baró para articular aspectos psicológicos e sociais a fim de compreender a violência em uma perspectiva crítica, assim como seus efeitos no sujeito e na realidade em que vive (Camargo, 2021). A partir de Martín-Baró, Camargo (2021) considera que não é possível encarar a violência como um fenômeno individual, já que é parte integral e estrutural da ordem social, política e econômica na qual vivemos. Isso se tornou ainda mais evidente com a pandemia de COVID-19, quando “a

conjuntura está revelando muitos elementos que antes eram encobertos, como a desigualdade social, as altas taxas de desemprego, a saúde mental da população frente ao número crescente de mortes e a ausência de infraestrutura oferecidas pelo Governo” (Camargo, 2021, p. 16-17).

Dessa forma, a violência doméstica aparece como reflexo e reprodução da violência estrutural presente na sociedade como um todo, expondo crianças e adolescentes a situações de vulnerabilidade nas quais muitas vezes a violência que sofrem é naturalizada. De acordo com a autora,

Essas práticas desumanizadoras e violentas resultam em danos para a saúde psíquica e para as relações sociais das crianças. Sentimentos como medo e insegurança podem se tornar frequentes e a criança pode naturalizar o ato violento, acreditando que situações de opressão, domínio e submissão são comuns, podendo até resultar na internalização e reprodução desse comportamento como um padrão de relação social (Camargo, 2021, p. 19).

Nesse sentido, Camargo aponta que

[...] o meio em que a criança está inserida e suas relações sociais estabelecem papéis fundamentais para o desenvolvimento deste sujeito. A família, por sua vez, tem um papel crucial durante o processo de desenvolvimento. Por ser o primeiro ambiente social da criança, é preciso proporcionar condições saudáveis de desenvolvimento, no qual ocorre através de diálogos, estabelecimentos de vínculos saudáveis, equilíbrio e uma boa relação com a criança. Porém, o que acontece com o processo de desenvolvimento quando as relações sociais da criança são violentas? Quando o ambiente social em que a criança está inserida é permeado por desrespeito e agressões? (Camargo, 2021, p. 23).

Com base nos quatro anos em que esteve presente na escola em questão como psicóloga, Camargo (2021) constata que as famílias majoritariamente veem a violência contra as crianças como uma forma de controle e um ato normal, esperado, durante a “educação” dos filhos. Não só as famílias demonstraram resistência diante das ações propostas pela psicóloga em reuniões de acompanhamento, mas a escola também se mostrou omissa com a ausência de protocolos de proteção e enfrentamento de violência que dificultaram encaminhamentos e acompanhamentos necessários.

Na mesma perspectiva, Soraya Teles da Silva (2022), em uma continuação de sua pesquisa de mestrado, constata que um caminho possível para o enfrentamento da violência contra a criança e o adolescente é o diálogo e a participação entre a família e a escola, “[m]as como isso seria possível quando a relação geralmente é atravessada pelo distanciamento [...]”? Que participação é possível diante dessa situação? Quais lugares de participação existem na escola para a família? Sabemos como participar?” (Silva, 2022, p. 21). Nesse sentido, Silva (2022, p. 26) se pergunta: “Qual o lugar sociopolítico de participação das famílias na escola enquanto ação oriunda do processo de tomada de consciência?”.

Sob o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-cultural, a autora defende que a função do psicólogo na escola, a partir de uma perspectiva crítica, deve ser mediar a participação das famílias na escola para acompanhar o desenvolvimento de autonomia nas crianças e adolescentes afim de garantir sua tomada de consciência (Silva, 2022). Tendo isso em vista, Silva (2022) observou que a relação família-escola ainda se assenta sobre visões cristalizadas acerca do papel da família e o da escola que dificultam o diálogo sobre o desenvolvimento integral da criança, de forma que é preciso que a escola, enquanto instituição sócio-histórica-cultural, conheça e reflita a realidade na qual está inserida e que o envolvimento das famílias no processo educativo não é uma opção, mas um direito fundamental para a garantia de uma gestão escolar efetivamente democrática. Dessa forma,

A escola e a família são complementares para a criança. Espaços sociais desenvolvendo responsáveis por gerar proteção e segurança. Pensar uma psicologia escolar comunitária significa agir para uma participação social e política no chão da escola. A defesa da escola como referência do desenvolvimento infantil é antes de tudo uma primícia dos direitos ainda negado à criança em ter uma equipe multiprofissional que acompanha seu desenvolvimento no seu cotidiano de vida escolar. [...] A criança em seu desenvolvimento é o que une escola e família. Todos querem que estas sejam sujeitos em uma sociedade democrática, cidadã com consciência do seu papel histórico e social, uma sociedade capaz de lutar por uma vida mais digna coletivamente. Para isso é preciso que exista um espaço de respeito e confiança para compartilhar as ideias para um futuro melhor (Silva, 2022, p. 116-117).

Bruna Pereira (2019), por sua vez, defende a importância da construção de projetos de vida durante a adolescência, analisando a relação desses projetos com o contexto escolar e familiar no qual os jovens estão inseridos com o intuito de observar o impacto dessas relações nessa construção. Através do referencial teórico da Teoria do Desenvolvimento Juvenil Positivo, a autora considera a adolescência de forma holística, considerando toda a comunidade e contextos no qual esse jovem está inserido e a influência que eles exercem em seu desenvolvimento, assim como a participação ativa do próprio adolescente na construção de seus caminhos para o futuro (Pereira, 2019). Nesse contexto, o projeto de vida é um aspecto importante para o desenvolvimento, pois assinala tanto a capacidade do jovem de realizar projeções para o futuro e subordinar valores considerados intermediários aos valores “fins” como é uma afirmação da autonomia moral conquistada pelo adolescente, que se vê agora em patamar de igualdade aos adultos (Pereira, 2019).

Dessa forma, “a resolução bem-sucedida da crise de identidade do adolescente é a base para o estabelecimento do projeto de vida” (Pereira, 2019, p. 33), com a orientação de objetivos fundamentais para aquele indivíduo. O que a autora observou ao longo do estudo é que adolescentes mais jovens costumam ter mais projetos de vida nas dimensões dos Relacionamentos Afetivos, Religião/Espiritualidade e Bens Materiais do que os mais velhos, o

que denota uma tendência decrescente especialmente de projetos de vida em relação à Religião/Espiritualidade conforme eles envelhecem, assim como uma correlação negativa em relação à Escolaridade do Pai e Escolaridade da Mãe (Pereira, 2019). Além disso, os adolescentes de escolas públicas tendem a ter mais projetos na dimensão dos Relacionamentos Afetivos e Religião/Espiritualidade do que os de escolas privadas, embora não tenham sido observadas diferenças significativas dos projetos na dimensão dos Estudos. É preciso ressaltar, contudo, que a autora relata que houve mais participantes de escolas públicas devido ao maior interesse da gestão pela pesquisa do que a de outras escolas, que pode ter influenciado nos resultados (Pereira, 2019).

Já Adolfo Hickmann (2019) se dedica ao estudo das relações interpessoais, dos valores humanos, e como se dão as interações entre esses fatores na vida de adolescentes através dos pressupostos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Tendo em vista a importância da escola e da família como os contextos que mais influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças enquanto mediadoras entre elas e o meio cultural, o autor argumenta que “os valores aprendidos inicialmente na família tendem a estar presentes nas relações escolares, mesmo quando esses adolescentes se sentem pressionados pelos pares ou contrariados com situações de embate familiar” (Hickmann, 2019, p. 168). Dessa forma, a partir da tese de que relações interpessoais fundamentadas em valores humanos tendem a prevenir situações de violência na escola, o autor observa que a figura da mãe especialmente tem um papel fulcral no desenvolvimento da criança e na clareza dos valores adquiridos, tornando-se uma referência a ser seguida quando os indivíduos se encontram em situações difíceis (Hickmann, 2019). Portanto,

Convicções, interesses, concepções de mundo, condutas podem constituir motivações nos adolescentes para dominar novos conteúdos. Na adolescência, surgem estímulos que os impulsionam no desenvolvimento de mecanismos formais do pensamento. A consciência social objetiva e a ideologia ampliam a participação do jovem na produção social (Hickmann, 2019, p. 34).

Por fim, Ana Luiza dos Santos (2022), também partindo da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, analisa como adolescentes em liberdade assistida vivenciam a escola a partir do desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, Ana Luiza dos Santos (2022) se pergunta como esses jovens percebem o acompanhamento parental que recebem ou não nesse momento de suas vidas e como os professores lidam com a inserção social desses alunos estigmatizados. Nesse sentido,

Apesar do intuito de incentivar o retorno e permanência na escola, estudos apontam que muitas vezes a escola é vista de maneira ambígua por adolescentes em conflito com a lei, pois ao mesmo tempo em que se mostra um lugar de socialização, também é sinônimo de fracassos, evasões e um lugar marcado pela violência. [...]

[A]dolescentes autores de ato infracional são vistos de maneira estigmatizada, como estudantes que sempre apresentam baixo rendimento escolar e que desrespeitam as normas e regras estabelecidas pela instituição, além de provocarem conflitos, desestruturação e tumulto dentro da escola, ameaçando, dessa forma, a ordem imposta pela instituição. Essa generalização de características atribuídas aos adolescentes fragiliza a percepção destes como cidadãos, com o direito de inclusão e permanência na escola (Santos, A. L., 2022, p. 10).

O que a autora observou é que de forma geral os jovens entrevistados não possuem déficits em suas habilidades sociais totais, mas demonstram certa dificuldade no uso dessas habilidades, como empatia, autocontrole, civilidade, assertividade e desenvoltura social, o que indica que “os adolescentes reconhecem as respostas esperadas socialmente e que podem apresentar o repertório em habilidades sociais, o que não quer dizer que façam o uso dessas habilidades quando estas são demandadas nas situações cotidianas” (Santos, A. L., 2022, p. 174). Além disso, “quanto mais interações estressoras são vivenciadas, maior a dificuldade para reagir de maneira adequada e apresentar comportamentos de civilidade, não havendo competência social” (Santos, A. L., 2022, p. 174). Isso indica que os participantes, que já possuem histórico de comportamento antissocial, muitas vezes têm esse comportamento reforçado pelo próprio ambiente onde estão inseridos, gerando associações negativas que prejudicam o desenvolvimento saudável desses jovens (Santos, A. L., 2022).

Em relação à família, “os professores sugerem que os adolescentes em liberdade assistida fazem parte de um ambiente familiar que pouco valoriza a escola, prejudicando permanência e engajamento escolar desses alunos” (Santos, A. L., 2022, p. 180). Sendo a família o primeiro microssistema no qual o jovem se insere, responsável por ensinar valores, crenças, ideias e significados para a vida social, essa baixa valorização pode limitar o desenvolvimento adequado e a aprendizagem do adolescente, contribuindo com a evasão e o fracasso escolar observados na maioria dos participantes (Santos, A. L., 2022). Nesse contexto, a relação família-escola se mostra turbulenta e fragilizada e ao mesmo tempo em que a escola pode se mostrar um ambiente permeado de estressores prejudiciais ao desenvolvimento desses jovens, a figura do professor aparece como um suporte indispensável tanto para a aprendizagem como para a permanência na escola, de acordo com os participantes da pesquisa (Santos, A. L., 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO

Como esperamos que tenha sido possível notar ao longo desse texto, a relação família, escola e moralidade é uma temática extremamente abrangente que pode apresentar diferentes

facetas. Os trabalhos que selecionamos, ainda que nem todos tivessem uma relação tão próxima com nossa pesquisa, o que, inclusive, justifica a proposição desse trabalho e demonstra a necessidade de mais estudos com esse enfoque, foram fundamentais para delinear esse campo de estudos e compreender como esse assunto vem sendo trabalhado nas produções científicas brasileiras. Retomaremos, ao longo de nossa análise, algumas dessas referências a fim de subsidiar as reflexões que pretendemos travar nessa investigação. A lista com todos os trabalhos que selecionamos está no Apêndice A e suas referências estão no Apêndice B.

3 A INFÂNCIA SOB UM VIÉS HISTÓRICO

A infância é uma temática que já despertou, e ainda desperta, o interesse de diversos estudiosos ao redor do mundo. Contudo, cada uma dessas investigações traz consigo seus próprios interesses, fundamentos e pressupostos. Em face dessa pluralidade de concepções, a própria interpretação do que é a infância e a compreensão do ser criança se revelam como questões que não constituem um consenso entre os pesquisadores. Por este motivo, logo de início é relevante assumir aqui que a infância que trataremos nessa seção parte de uma compreensão histórica, entendendo que o ser criança é afetado por influências sociais, políticas, econômicas e culturais.

Levando isso em consideração, renunciamos à concepção de infância como uma categoria natural e estritamente biológica. Apesar disso, cabe sinalizar que esse rompimento não significa a desconsideração dos aspectos específicos do desenvolvimento humano presentes na infância, mas, ao contrário, nos valendo de nosso referencial teórico, pretendemos ao longo de todo esse estudo defender a profunda e inseparável relação entre o biológico e o social no processo de desenvolvimento da criança.

Outro ponto que merece ser destacado é a relação adulto-criança, posto que ao tentar compreender a criança parte-se de um lugar diferente (adulto). Assim, é importante considerar que não há neutralidade nessa interpretação e a criança nunca poderá ser investigada de forma isolada – como se fosse um mero objeto. Ao invés disso, toda interpretação que se faz da infância estará sempre carregada das relações com os outros e com o mundo.

Tendo esses pressupostos como ponto de partida, temos como intuito colocar sob reflexão a noção de infância, defendendo a compreensão de que esse conceito não é universal e nem imutável. Nesse viés, consideramos que as diferentes posições sociais que o ser criança assumiu no decorrer da história foram reflexos das transformações ocorridas ao longo do processo civilizatório.

3.1 O SURGIMENTO DA FAMÍLIA NUCLEAR E DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Nesse tópico, ao analisar o percurso percorrido por grande parte da literatura específica, pretendemos evidenciar que não há uma única forma de se interpretar a infância e, menos ainda, uma maneira única de ser criança. Essa compreensão da infância enquanto uma construção social leva a maior parte dos pesquisadores da temática à realização de um levantamento da trajetória histórica desse conceito, delimitado, majoritariamente, da Idade

Média até a consolidação da sociedade capitalista. Tal recorte se deve, em certa medida, pelas contribuições do historiador francês Phillipe Ariès, que se tornou grande referência nessa área de estudos através da obra “História Social da Criança e da Família”, publicada pela primeira vez em 1960 na França e em 1978 no Brasil.

Com a intenção de investigar a história social da família na Europa, o autor foca sua análise nas discussões sobre as concepções de infância, já que ele acredita que o modo de se relacionar com a criança possui uma ligação estreita com a maneira de se organizar em família. Segundo Ariès (2019), a imagem que se tem da infância e o papel que a criança ocupa em cada sociedade é marcada por influências e relações temporais, sociais, econômicas, políticas e culturais. Em sua perspectiva, quando percorremos o trajeto dessas diversas concepções constatamos que a infância, da forma que se concebe atualmente, é uma invenção da Modernidade (Borges, 2022).

Antes desse momento, em concordância com a interpretação de Ariès (2019), não havia separação entre o “mundo dos adultos” e o “mundo das crianças” dentro da mesma classe social. O autor formula duas hipóteses para justificar a ausência de atenção com as crianças nesse período: a primeira é que essa falta poderia estar relacionada ao alto nível de mortalidade infantil da época e a segunda é que o grau de dependência das crianças atribuía a essa fase da vida um caráter transitório, que só seria superada quando houvesse a inserção completa no mundo dos adultos e, portanto, não despertava o interesse daquela sociedade. É só em meados do século XIII que se populariza uma interpretação mais próxima da concepção de infância presente na modernidade – conceito que Ariès (2019) denominou de “sentimento de infância”. Ainda assim, até o século XIV essa representação encantadora da infância, em geral, ficou restrita à imagem do menino Jesus. Logo, o autor explica que:

No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus-pai majestoso, apresentado pela *Theotókos*. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: em uma miniatura da segunda metade do século XII, Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela. Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. No século XIII, ela inspirou outras cenas familiares [...] esses casos, porém, eram raros (Ariès, 2019, p. 19).

Mesmo que a figura da criança tenha começado a ser retratada, ela era apresentada sempre de uma maneira angelical, como se não fosse percebida como real. Mais tarde, por volta do século XV e XVI, as iconografias passaram a retratar as crianças em diversas cenas acompanhadas pelos adultos. Apesar de ainda não haver um retrato exclusivo da infância propriamente dita, as fases da vida passaram a ser representadas e a infância ganhou relativo destaque nessas obras. Baseando-se nisso, Ariès (2019) afirma que o sentimento de infância era

inexistente no período medieval. O autor reitera, entretanto, que esse conceito não tem a ver com afeição para com as crianças, mas diz respeito à percepção das particularidades que distinguem a criança do adulto. De acordo com o historiador, era essa percepção que não existia na sociedade medieval.

A título de contextualização, é relevante pontuar que a Idade Média (século V a XV) era organizada socioeconomicamente segundo o feudalismo. Nesse regime, havia uma hierarquização rigorosa da sociedade, em que os senhores feudais eram a classe dominante e os camponeses eram os responsáveis pelo trabalho servil. No que concerne à economia, o modelo agrário de subsistência era a base predominante. Já em meados do século XV, a Europa vivencia uma série de mudanças que resultam na transformação do modo de organização social vigente até aquele momento. Com a responsabilidade de mediar as relações de troca e equivalência que se tornavam mais frequentes nesse período, surge a burguesia. O sistema mercantil começa a se estruturar dando início aos primeiros aglomerados urbanos, o que vai gerar mais adiante um impacto no âmbito familiar inaugurando uma nova maneira de se relacionar com a infância (Borges, 2022).

Ariès (2019) sugere a aparição de dois momentos em que se pôde perceber o nascimento do sentimento de infância: a paparicação e a moralização. O primeiro sentimento surgiu entre os séculos XVI e XVII, quando a criança passou a ser percebida como fonte de distração e relaxamento para os adultos. O autor supõe que tal ato sempre existiu entre as mães e amas, mas permaneceu, até ali, na dimensão dos sentimentos não expressados. Entretanto, a partir desse período, os adultos começaram a manifestar abertamente a sensação prazerosa causada pela figura encantadora das crianças. O segundo momento, por sua vez, é o da moralização, que se expande no final do século XVI e durante todo o século XVII, surgindo como o lado oposto do sentimento anteriormente descrito. Os moralistas se preocupavam com a disciplina das crianças e consideravam a paparicação e os mimos excessivos extremamente prejudiciais para o desenvolvimento infantil. Esse pensamento foi amplamente difundido entre os educadores dessa época, ideia partilhada e disseminada no meio educacional até o século XX (Borges, 2022).

Em síntese, a trajetória revisada no estudo de Ariès implica que a infância só começaria a ser percebida no século XIII, ainda que de uma forma muito tímida e singela. Sua manifestação mais expressiva, contudo, ocorreria somente nos séculos XVI e XVII. Diante dessa nova maneira de se relacionar com a criança, o autor explica que o modo de se organizar em família também se transformou. Nesse contexto, os séculos XVI e XVII marcaram o surgimento de um novo “sentimento de família” que se tornou inseparável do sentimento de

infância. A alteração radical na organização familiar só se concretizou depois do século XVII, porque até esse momento, mesmo que os documentos iconográficos tenham começado a representar com maior frequência a vida familiar, essas representações se davam sempre na esfera da vida pública. Depois do século XVII, em contrapartida, a família passaria a ser um sentimento pautado nos valores íntimos e privados (Ariès, 2019).

Até então, a residência da classe dominante era composta por um agrupamento muito numeroso de moradores, sendo uma mistura de parentes, criados, empregados, clérigos, caixeiros, aprendizes, auxiliares e outros. Essas casas eram grandes habitações que possuíam diversos cômodos, então mesmo sozinhas já constituíam um verdadeiro grupo social. Ariès (2019) também constata que não existiam espaços íntimos ou privados, já que o mesmo ambiente podia ser utilizado para comer, confraternizar, fechar negócios ou dormir. Essas grandes casas desempenhavam, desse modo, uma função pública. A casa dos mais pobres, por sua vez, era pouquíssimo povoada e seu espaço físico era significativamente menor. Tal situação fazia com que, na interpretação do historiador, essas residências não desempenhassem nenhuma função social, não servindo nem mesmo como lar para as famílias que ali habitavam. Partindo desse pensamento, ele infere que “[...] é preciso haver um espaço mínimo, sem o qual a vida familiar se torna impossível e o sentimento da família, descrito ao longo deste estudo, não pode nem se formar nem se desenvolver” (Ariès, 2019, p. 179).

Sinalizando o recorte de sua investigação, o autor enfatiza que “nessas casas grandes [...] encontramos o meio cultural do sentimento da infância e da família. Foi nelas que recolhemos todas as observações que constituem a matéria deste livro. A primeira família moderna foi a família desses homens ricos e importantes” (Ariès, 2019, p. 179). Nesse sentido, do século XV até o século XVII foi possível perceber o nascimento e o desenvolvimento do sentimento de família nas classes abastadas, mas é só depois do século XVIII que esse sentimento começou a se estender para as outras camadas sociais. Gradualmente, as responsabilidades e obrigações coletivas foram sendo substituídas pelo individualismo. Na medida que isso ocorre, a sociabilidade também se altera e a vida coletiva, pautada nas experiências públicas, começa a ser sucedida pelo ambiente familiar privado.

Ao concluir sua análise, o autor esclarece que:

[...] chegou um momento em que a burguesia não suportou mais a pressão da multidão, nem o contato com o povo. Ela cindiu: retirou-se da vasta sociedade polimorfa para se organizar à parte, em um meio homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitações previstas para a intimidade, em bairros novos, protegidos contra toda contaminação popular [...] A procura da intimidade e as novas necessidades de conforto que ele suscitava (pois existe uma relação estreita entre o conforto e a intimidade) acentuavam ainda mais o contraste entre os tipos de vida material do povo e da burguesia. A antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de

vida em um mínimo de espaço, e aceitava — quando não procurava — a aproximação barroca das condições sociais mais distantes. A nova sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão (Ariès, 2019, p. 196).

No seio desse grupo social dominante se origina uma nova forma de compreender a infância; é a ideia de que a criança é um ser vulnerável que requer cuidados para se desenvolver. Tal transformação se viabilizou com a ascensão da sociedade urbana e industrial, momento em que a posição social da criança e a função desempenhada pela família na sociedade se modificaram. A criança que antes adentrava o “mundo dos adultos” por volta dos sete anos, nesse novo modo de se organizar socialmente passaria a ser vista como um ser que exige cuidados preparatórios para uma atuação futura. Contudo, essa nova interpretação da infância tem como parâmetro a criança da família burguesa, o que faz com que esse ideal não seja homogêneo e nem aplicável a todas as crianças (Borges, 2022).

Em virtude disso, embora Ariès tenha utilizado fontes inovadoras que conseguiram demonstrar sua preocupação em enfatizar a história social da infância e da família, sua análise se refere exclusivamente à classe dominante (nobreza/ aristocracia e emergente burguesia), possuindo em sua revisão raríssimas menções à criança e à família das classes dominadas. Tal questão, ainda que tenha sido sinalizada pelo próprio historiador, gera uma narrativa desvinculada das condições concretas de grande parte da população dessa época, posto que a quantidade de sujeitos que pertenciam à classe dominante era expressivamente menor do que os das classes dominadas (Borges, 2022). Tomando como ponto de partida essa limitação, recorreremos ao estudo de Colin Heywood (2004) que traz à tona a situação da criança proletária, colocando o trabalho infantil em evidência na sua análise. Os próximos parágrafos, portanto, serão destinados à exposição desses dados e à discussão dessa temática.

Vale situar, *a priori*, que antes do surgimento das máquinas a tecelagem e a fiação eram realizadas na casa dos tecelões e o que ganhavam com a venda dos fios lhes assegurava a subsistência. As famílias tecelãs viviam nos campos e, geralmente, eram arrendatárias de pedaços de terra que cultivavam nas horas livres. Contudo, na metade do século XVIII essa situação seria profundamente modificada pela criação de uma máquina que, embora ainda fosse manual, possuía mais fusos que a roda de fiar convencional. Logo, a produção foi ampliada e seu custo diminuiu. Diante disso, muitas famílias abandonaram as atividades agrícolas e se dedicaram exclusivamente à tecelagem, aumentando as jornadas e o ritmo de trabalho. Já ao final do século XVIII passou-se a usar a máquina à vapor para acionar as máquinas de fiar. Assim, os avanços tecnológicos nas máquinas e em suas fontes de energia se ampliaram para

os vários setores da indústria e fizeram com que a força de trabalho de mulheres e crianças passasse a ser empregada em todo o sistema fabril (Borges, 2022).

Heywood (2004) alega que é possível afirmar que a criança medieval – mesmo nas classes baixas – não era utilizada como força de trabalho, ela só realizava simples afazeres domésticos e pequenas atividades em fazendas. Durante a industrialização, por sua vez, o trabalho “barato” e “dócil” da criança pobre foi amplamente utilizado no setor manufatureiro. O autor explica que de início as crianças iam trabalhar junto com suas famílias, porém no decorrer do processo de expansão das indústrias passou-se a empregar a criança a partir dos sete anos já sozinha. A própria dimensão das máquinas nessa nova indústria e a grande quantidade de crianças que viviam nos centros urbanos são fatores que ajudam a explicar a massiva utilização da força de trabalho infantil. Suas jornadas de trabalho duravam de catorze a dezesseis horas por dia (com horários de refeição não inclusos), ficavam confinados em espaços insalubres, manuseavam máquinas pesadas, não possuíam vestuário adequado para proteção do frio ou do sol e estavam sujeitos às implicações nocivas típicas de certos ramos da indústria. Além dessas mazelas, os espancamentos e outras formas de punições ou castigos eram frequentemente empregados contra essas crianças (Borges, 2022).

Por volta de 1796 a opinião pública inglesa começou a se manifestar contra essa situação, implicando no aparecimento de alguns mecanismos legais que, ao menos em teoria, impediam ou reduziam esses abusos. Apesar disso, havia uma ideia comum de que essas condições de trabalho eram melhores do que a pobreza extrema que a maioria das famílias vivia naquele momento. Dessa maneira, essa legislação praticamente não trouxe nenhum benefício no que tange ao cuidado dessas crianças e funcionou, em contrapartida, como normatizadora da atividade de trabalho infantil (Heywood, 2004).

Antes mesmo de nascer, o bebê da classe trabalhadora já era afetado pela jornada exaustiva que a sua mãe era submetida. As operárias grávidas trabalhavam sem nenhuma regalia até o dia do parto e tinham de voltar para seus postos cerca de três dias depois de dar à luz. O aleitamento, quando possível, era realizado nos curtos intervalos da mãe. Com efeito, podemos inferir que as exigências do trabalho refletiam diretamente no desenvolvimento físico e intelectual desses pequenos operários. Acrescido a essas questões específicas do sistema fabril, essa criança ainda era exposta à insalubridade das habitações, aos atendimentos médicos deficitários, à má alimentação e ao consumo de aguardente e, em alguns casos, de ópio. A somatória de todas essas condições contribuía para o aparecimento de inúmeras doenças, como: tuberculose, tifo, escrofulose, raquitismo, problemas digestivos, má formação dos ossos e desnutrição (Borges, 2022).

Ainda pensando nas condições da população mais pobre nos primórdios da industrialização, é preciso salientar que nem todas as crianças possuíam uma família e nem todos os operários estavam empregados. Os órfãos e crianças abandonadas além de trabalharem nas fábricas, também estavam condenadas a vagar por praças, ruas e lugares públicos dos grandes centros urbanos. Em virtude disso, a condição de vulnerabilidade desses pequenos era ainda mais evidente. Situação semelhante era a dos operários desempregados, já que estavam destinados a mendigar em prol do mínimo para que conseguissem sobreviver (Borges, 2022).

A respeito da vida familiar da camada operária, sua condição se expressava em um estado de miséria total. Habitavam péssimas moradias, sem o mínimo de condições sanitárias, de higiene ou de conforto. Conforme relata Silvia Federici (2021), residiam em um mesmo e minúsculo aposento: o homem, a mulher, quatro ou cinco filhos, o avô, a avó e ainda os animais domésticos. Além do mais, é preciso considerar que muitas dessas famílias recebiam hóspedes ou pensionistas em troca de algum dinheiro.

O trabalho das mulheres, assunto pertinente para essa reflexão, era submetido a jornadas de doze a treze horas por dia e, por conseguinte, a supervisão das crianças ficava prejudicada, o que fez aumentar o índice de mortalidade infantil e de acidentes domésticos. Frente a esse cenário, algumas mulheres se propunham a receber uma quantidade em dinheiro para propiciar relativos cuidados aos filhos das operárias, porém a quantidade numerosa de crianças sob a supervisão de uma única pessoa favorecia a utilização de narcóticos como forma de sossegar os ânimos dos pequenos (Federici, 2021; Borges, 2022).

Como já vimos, até esse momento a família nuclear (organização composta por pai, mãe e filhos) era uma singularidade da camada mais rica da sociedade. Na pretensão de aprofundar a compreensão do que aconteceu na Europa a partir desse momento, recorreremos aos estudos de Federici (2021) que demonstra que foi somente no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX que a classe capitalista inglesa engendrou uma reforma trabalhista que foi capaz de consolidar esse modelo de família para os proletários.

Em 1840, na Inglaterra, a condição dos operários poderia ser resumida nos seguintes termos: possuíam baixíssimas remunerações, cumpriam jornadas excessivas e desgastantes de trabalho e viviam sem os cuidados domésticos mais elementares. Com isso, a classe trabalhadora estava sendo verdadeiramente dizimada. Assim, além da expectativa de vida ser baixa, não se podia esperar que esses sujeitos enfraquecidos fossem bons trabalhadores. Levando isso em consideração, esse quadro social foi tratado como uma crise que ameaçava de forma direta o modelo de organização daquela sociedade. Por este motivo, objetivando uma força de trabalho mais “satisfeita” e produtiva, os governantes e patrões iniciaram um complexo

processo – que autora chama de “engenharia social” – para retirar as mulheres das fábricas e criar a dona de casa de tempo integral (Federici, 2021).

Nesse contexto, de acordo com Federici (2021), os trabalhadores homens somaram força com a classe capitalista para excluir as mulheres e crianças do sistema fabril. Logo, ao final do século XIX, uma ideia amplamente difundida no seio dos movimentos sindicais era que se as mulheres e as crianças fossem excluídas de todos os setores de trabalho assalariado, o poder de negociação dos operários iria aumentar. Portanto, um salário maior para que o homem conseguisse sustentar sua família sozinho se tornou um dos principais argumentos das reivindicações operárias. Essas mudanças, tanto nas fábricas como no lar dos operários, só foram possíveis devido ao seguinte cenário:

A crise desencadeada pela luta da classe trabalhadora na Inglaterra nos anos 1830 e 1840 – com a ascensão do cartismo e do sindicalismo, o início do movimento socialista e o medo disseminado entre empregadores pela insurgência da classe trabalhadora em toda a Europa em 1848 [...] convenceu governantes de que era necessário melhorar a vida de trabalhadores e trabalhadoras. Se a Grã-Bretanha não estivesse disposta a enfrentar um longo tumulto social ou mesmo uma revolução, a velha estratégia de arrochar os salários ao mínimo e prolongar a jornada de trabalho ao máximo, sem tempo livre para a reprodução, teria de ser abandonada (Federici, 2021, p. 158-159).

A autora também acrescenta que

Uma grande preocupação entre reformistas eram também os sinais crescentes da insatisfação generalizada entre as mulheres da classe trabalhadora com a família e a reprodução. Trabalhando nas fábricas o dia todo, recebendo os próprios salários, acostumadas a ser independentes e a transitar em espaços públicos com outras mulheres e homens durante a maior parte do dia, as mulheres da classe trabalhadora inglesa, sobretudo as ‘moças’ das fábricas, não tinham interesse em produzir a próxima geração de trabalhadoras e trabalhadores; elas se recusavam a assumir um papel no trabalho doméstico e ameaçavam a moralidade burguesa com seus modos escandalosos e hábitos masculinos, como fumar e beber (Federici, 2021, p. 159).

Conforme Federici (2021), foi devido a esse contexto social que, por volta de 1840, começou a ser difundida uma nova doutrina aconselhando que as operárias casadas diminuíssem suas jornadas nas fábricas para que conseguissem se dedicar às obrigações domésticas. Nesse viés, a criação da dona de casa de tempo integral e da vida familiar, modo de se organizar que outrora se restringia a burguesia, acarretou o surgimento de um novo trabalhador, mais saudável, produtivo e “domesticado”. Paulatinamente, esse novo “contrato social” foi se expandindo para os demais países industriais tendo como base “a dona de casa encarregada de garantir que o salário fosse bem gasto, que o trabalhador estivesse bem cuidado para ser consumido por outro dia de trabalho e que as crianças fossem bem-preparadas para seu futuro destino de trabalhadores e trabalhadoras” (Federici, 2021, p. 166).

Ainda em concordância com Federici (2021), se faz necessário elucidar que a criação da trabalhadora doméstica não-remunerada e a imposição do modelo de família nuclear para os

proletários só pôde se consolidar por conta de uma série de legislações que controlavam o trabalho das mulheres nas fábricas, pelo aumento razoável dos salários masculinos, pela criação de um sistema de educação para as “ciências domésticas” e por rigorosas medidas sanitárias com punições para as cuidadoras que negligenciavam as crianças. Diante disso, a criança nas camadas mais baixas da sociedade também passou a ser percebida como um ser que requer cuidado e instrução para se tornar a próxima geração da classe trabalhadora. Embora as condições de vida das famílias proletárias ainda se distanciassem bastante da família burguesa, seu modo de organização passou a ser inspirado no ideal burguês de família e infância (Borges, 2022).

Heywood (2004) propõe que foi só quando a educação substituiu o trabalho como principal atividade das crianças que essa história teve um fim. O projeto de escolarização em massa passou a ser impulsionado no século XX, quando se expandiu uma crença de que só a educação seria capaz de diminuir o índice de criminalidade, reduzir a desordem social, propagar valores morais nas classes subalternas e formar trabalhadores mais produtivos. Esse período foi marcado por uma atuação mais expressiva do Estado, tanto na vigilância e punição dos empregadores de crianças e das famílias negligentes, quanto no incentivo à adoção e no apoio aos mais pobres. Conforme já demonstramos ao longo dessa seção, as mudanças sociais vivenciadas pela Europa da Idade Média até a consolidação da sociedade urbano-industrial afetaram diretamente as formas de interpretar a infância e a maneira de se relacionar com o ser criança, emergindo desse processo duas instituições que serão extremamente relevantes na mediação da relação infância e sociedade: o Estado e a escola, assunto que aprofundaremos adiante em uma seção posterior.

Em vias de recapitulação e síntese desse tópico, por conta de todas as circunstâncias descritas, pensar em vida familiar e na concepção de criança como um ser que requer cuidados seria improvável para a classe operária durante a Revolução Industrial na Europa. Assim, podemos considerar que até o século XVIII o que Ariès denominou de “sentimento de família” e de “sentimento de infância” se desenvolvia apenas nos moldes burgueses, revelando que os modos de se organizar em família e a compreensão da infância variam em grupos sociais distintos ainda que vivam no mesmo período histórico e na mesma sociedade. Tendo posto essas questões em evidência, cabe agora refletir um pouco mais sobre o conceito de “sentimento de infância” de Ariès.

3.2 O “SENTIMENTO DE INFÂNCIA”: MAIS ALGUMAS REFLEXÕES E OUTROS CONTRAPONTO

Nesse tópico, retomaremos o conceito de “sentimento de infância” de Ariès para repensá-lo a partir de alguns contrapontos levantados por Heywood. Como já apresentamos anteriormente, Ariès (2019) defende a tese que o “sentimento de infância” – percepção das particularidades que distinguem a criança do adulto – era inexistente durante todo o período medieval na Europa. A sustentação de seu argumento é baseada em análises de registros iconográficos desse período e culmina na afirmação de que por volta dos sete anos a criança adentrava completamente o “mundo dos adultos” de seu meio social. Ainda conforme já discutimos no início dessa seção, seu trabalho foi extremamente relevante para essa área de estudos e se configurou como uma grande referência para os interessados pela temática.

Apesar disso, sua tese foi amplamente contraposta e diversos autores levantaram objeções quanto a forma como o historiador interpretou a questão. Para o intuito desse estudo, achamos por bem trazer ao debate as contribuições de Colin Heywood que ao se debruçar na obra de Ariès tece críticas à maneira como o historiador conduziu sua análise. De acordo com este autor, o ponto fulcral da reflexão não seria a inexistência do “sentimento de infância” durante a Idade Média na Europa, mas sim as diferentes concepções do ser criança presentes em tempos e lugares diversos. Desse modo, para subsidiar a defesa de seu argumento, Heywood (2004) aponta vários momentos em que se pôde notar diferentes formas de perceber as particularidades da infância mesmo durante a era medieval.

Essa consideração leva Heywood (2004) a afirmar que a infância é uma construção social que se modifica com o passar do tempo e diverge em grupos sociais e étnicos diferentes dentro de uma mesma sociedade. A infância corresponde, dessa maneira, às expectativas dos adultos sobre o ser criança. Por meio desta fundamentação, o autor alega que a interpretação que se faz da infância não se refere estritamente à condição biológica do ser criança, mas é um produto das forças históricas, geográficas e culturais que moldam as civilizações.

Partindo dessa premissa, ao pensar na infância durante a Idade Média na Europa, Heywood (2004) esclarece que ela não era ignorada por aquela sociedade, mas que havia uma definição imprecisa do ser criança. Assim, o autor afirma que a distinção entre criança e adultos já existia naquele período, ainda que o interesse na interpretação da infância e os limites de funções, responsabilidades e papéis sociais desempenhados pela criança eram, de fato, diferentes da modernidade.

Com relação à insensibilidade da família diante da morte das crianças – ponto que Ariès (2019) utiliza na defesa de seu argumento, inferindo que o alto índice de mortalidade infantil naquele período gerava uma certa “naturalidade” na perda dos pequenos – Heywood (2004) afirma que não há subsídios para caracterizar esse comportamento como uma regra. Conforme os estudos realizados por este autor, é possível verificar indícios tanto de indiferença, quanto de profundo pesar pela perda de pequenos entes no período histórico referenciado. Sobre o luto, ele explica que “durante a Idade Média aconselhavam comedimento: se o nascimento de um filho era um dom de Deus, também o era a sua morte, e simples mortais não deveriam questionar o julgamento divino” (Heywood, 2004, p. 80). Mesmo assim, isso não era uma unanimidade e, ainda de acordo com este autor, não se pode deduzir que as famílias ignoravam totalmente esse acontecimento.

Também levando em conta a suposta insensibilidade da família diante da criança, podemos colocar sob reflexão uma prática muito comum naquele período que era enviar os filhos por volta dos sete anos para receber instrução de uma outra família. Ariès (2019) revela que essas crianças eram chamadas de “aprendizes” e só retornavam para suas próprias famílias quando tinham catorze anos ou mais, ato que ocorria até entre as famílias mais ricas. Esses ditos “aprendizes” eram responsáveis por servir a família que o abrigava, aprendendo os afazeres domésticos e as “boas maneiras”. Conforme Heywood (2004), quando analisamos essas formas distintas de se relacionar precisamos considerar que temos como parâmetro a nossa própria forma de se relacionar e, portanto, o que encaramos como “frieza” e “distanciamento” para aquela sociedade era uma maneira de a criança ter contato com outros ofícios e ser instruída em um meio com costumes distintos da sua família, o que acreditava-se ser a melhor forma de se educar uma criança.

Heywood (2004) discorre também sobre a prática de enviar os recém-nascidos para as amas-de-leite, o que para o autor não deve ser encarado como um “descaso” com a criança, já que havia diversos fatores que tornavam esse ato popular naqueles tempos. Para as mães que tinham a saúde fragilizada ou que não podiam amamentar por qualquer que fosse o motivo, as amas eram a opção mais segura, posto que o armazenamento de leite estava exposto à contaminação e em regiões mais quentes azedavam com facilidade. Além disso, havia uma crença predominante de que a criança seria herdeira das características de quem lhe alimentasse, o que fazia com que as famílias buscassem amas dóceis e com boa saúde e evitassem o leite animal. Outra crença que se tinha naquele momento na Europa era que oferecer o cuidado e o aleitamento de seu filho para outra pessoa representava nobreza, motivo pelo qual a maioria das mães das classes mais altas recorreram a essa alternativa. A alimentação das crianças, para além

do aleitamento, foi uma problemática muito enfrentada pelas sociedades medievais porque, mesmo entre as pessoas ricas, não se tinha muita clareza de que alimentos propiciavam maior nutrição, além da conservação ser precária e haver escassez frequente.

Em suas análises Heywood (2004) reflete ainda sobre a questão do infanticídio, um fenômeno que ocorreu em larga escala durante a Idade Média em algumas regiões da Europa. A prática de matar os filhos trazia consigo diferentes motivações, dentre elas: pobreza extrema, mães solteiras, crianças frutos de adultério ou com algum tipo de deficiência. Essa atitude estava centrada na crença de que os pais tinham o poder de decidir entre a morte e a vida de suas crianças e embora fosse encarada socialmente como pecaminosa, não era criminosa, o que em vias de fato não representava uma grande diferença, já que nas zonas rurais comumente as mães que agiam dessa maneira eram perseguidas, castigadas e até mortas.

Mais adiante, já durante a Alta Idade Média, o número de crianças mortas pelos próprios pais reduziu devido, sobretudo, à facilidade de abandoná-las. Heywood (2004) mostra que era comum encontrar nas ruas pais vendendo os filhos ou doando para casas religiosas e famílias ricas. Em meados do século XVII, a frequência desse ato levou à implantação de uma grande quantidade de Roda dos Expostos – mecanismo que permitia colocar o recém-nascido enjeitado para que ficasse aos cuidados de instituições de caridade. O autor também acrescenta que muitas mães acreditavam que esse abandono seria passageiro e que poderiam retomar seus filhos quando tivessem melhores condições, o que raramente acontecia. Em decorrência desse cenário, o problema da mortalidade infantil reapareceu de forma expressiva; o transporte inadequado dos bebês para as instituições de caridade, as condições precárias das amas-de-leite e a falta de cuidados a esses aglomerados de crianças transformaram os hospitais de expostos em verdadeiros matadouros. Com efeito, a situação da criança abandonada e órfã foi um problema que se estendeu por muitos séculos na Europa mesmo depois do fim da Idade Média.

Diante de todo o trajeto percorrido até aqui, se torna pertinente refletir sobre a impossibilidade de traçar uma linha evolutiva das diversas interpretações de infância em que um modelo é sucedido/ substituído por outro de maneira homogênea e simplista. Da mesma forma que os modos de se organizar em sociedade e de se relacionar entre as pessoas, a infância é delimitada pelas condições econômicas, sociais e culturais e uma narrativa que desconsidera essas questões poderá cair no reducionismo. Com efeito, não seria possível em um único texto explicitar todas as concepções de infância existentes. Isso porque em todos os tempos e em todos os lugares há diferentes maneiras de se relacionar com o ser criança e descrever todas elas seria uma tarefa improvável. Dito isso, a tentativa aqui foi abordar as contribuições e

limitações de uma das principais referências sobre a temática, bem como ampliar o debate com alguns contrapontos e com um viés crítico sobre o mesmo assunto.

Ainda que nesse esboço não tenha sido possível elencar todas as contribuições de cada um desses autores sobre a temática, consideramos que o cerne da questão é evidenciar a necessidade de superar as categorizações rígidas e estáticas. Esse tipo de pensamento está associado ao fato de que esses modelos “ideais” de criança são interpretações acordadas pela comunidade adulta e afetam a forma como cada sociedade se comporta frente à criança, de forma que exatamente por isso, não são suficientes para definir todas as crianças em qualquer tempo e lugar.

Cabe ressaltar que renunciar à ideia de que existe uma infância “ideal” não significa desconsiderar as particularidades do desenvolvimento infantil, mas é pensar em um ser que não está em um processo evolutivo linear que se aplica a todos e que tem como resolução final um acabamento que só poderá se efetivar na vida adulta. Defendemos que compreender os processos de desenvolvimento da criança é extremamente relevante para as investigações da área, empenho que, inclusive, será realizado nesse estudo em momento oportuno, porém julgamos igualmente necessário contextualizar que as diferentes concepções de infância estão situadas social e historicamente.

Nessa linha de raciocínio, como já anunciado na introdução dessa seção, a criança nunca poderá ser interpretada de forma isolada, já que essa interpretação estará sempre permeada de relações com o outro e com o mundo – alegação válida tanto para as relações estabelecidas pela criança que está sendo investigada, quanto para as relações estabelecidas pelo pesquisador que se dispõe a realizar essa investigação. Seguindo essa premissa, no próximo tópico será colocado sob reflexão as peculiaridades da história da infância no Brasil, considerando as especificidades oriundas do processo formativo dessa sociedade.

3.3 INFÂNCIA NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO

Ainda que a história social da criança na Europa nos ofereça subsídios para refletir sobre o conceito de infância no Ocidente a partir da modernidade, não podemos desconsiderar que o processo formativo da sociedade brasileira trouxe consigo diferentes formas de se relacionar em nosso território. Dessa forma, a colonização exploratória, o escravismo que aqui perdurou, a industrialização tardia, a chegada de inúmeros imigrantes e tantos outros fatores impactaram também a forma de interpretar a infância e de se relacionar com o ser criança. Por

este motivo, neste tópico pretendemos empreender um resgate histórico do papel social das crianças brasileiras desde o período colonial.

Esse levantamento, como demonstra Mary Del Priore (2018a), é extremamente complexo e dificultoso, já que há pouquíssimos registros históricos da infância no Brasil nos tempos mais remotos da colônia ou do império. Tal ausência pode ser interpretada como uma simbolização de como a criança viveu à sombra do adulto por um longo período na história de nosso país. Ademais, a autora também nos adverte que ainda que tenhamos acesso aos escassos registros dessa história, eles nunca estarão em primeira pessoa e, portanto, estão sujeitos à distorção do registrador. Ainda assim, alguns estudiosos dedicados a esse fim reuniram diferentes documentações que traziam algum indício que permitisse reconstruir essa trajetória em uma obra chamada “História social das crianças no Brasil” e é por esse meio que traremos as reflexões propostas nos próximos parágrafos.

Para iniciar nossas discussões, retornaremos ao século XVI com a vinda das inúmeras embarcações portuguesas para a povoação do solo brasileiro. Conforme nos aponta Fábio Ramos (2018), além dos homens e mulheres que aqui desembarcavam, existiram também algumas crianças. Só subiam a bordo crianças na condição de grumetes, pajens, órfãos do rei ou passageiras acompanhadas por algum parente. Independente da condição, a vida dos pequenos em alto mar era extremamente danosa, porque além dos infortúnios que todos da embarcação estavam sujeitos, era comum que as crianças sofressem abusos sexuais e outros tipos de maus-tratos.

Dentre os grumetes, uma boa parte era composta por crianças de sete até nove anos de idade que foram vendidas por suas próprias famílias. Ramos (2018) explica que isso se devia, em grande medida, pela alta taxa de mortalidade infantil nos séculos XVI e XVII em Portugal, quando a expectativa de vida rondava os catorze anos e metade das crianças não vivia para além do sétimo ano. Essa situação fazia com que a força de trabalho dessas crianças valesse pouco mais do que os animais e, assim, nas classes mais baixas era frequente que os meninos fossem vendidos para se tornarem ajudantes de marujos e depois trabalhar na colônia. Além desses casos, também havia os grumetes judeus que não vinham de famílias pobres, dando margem para que os historiadores suponham que essas crianças eram raptadas de forma estratégica para controlar o crescimento da população judia em Portugal.

Em uma situação um pouco melhor do que a dos grumetes, estavam os pajens. Os meninos que serviam aos oficiais como pajens tinham a mesma faixa etária dos grumetes, mas na hierarquia das embarcações estavam em uma posição superior. Normalmente, o recrutamento dessas crianças era feito nas classes médias da sociedade portuguesa, e parte deles

era parente dos oficiais que os levavam para aprender um ofício. Desse modo, os pajens tinham maior chance de progredir na carreira de oficial da marinha e gozavam de relativa liberdade nos navios (Ramos, 2018).

No que tange às meninas, as órfãs do Rei, tinham entre catorze e dezessete anos de idade e vinham dos orfanatos de Lisboa e Porto para se casar com os súditos da coroa. Cabe ressaltar, ainda de acordo com Ramos (2018), que há indícios de que mesmo as meninas que tinham família, mas que perderam o pai, eram consideradas órfãs. As meninas ciganas também tinham esse mesmo destino, o que faz com que o autor levante a hipótese de que havia uma espécie de sequestro de garotas pobres para serem enviadas para a Índia e para o Brasil para suprir a demanda de casamento da população masculina solteira.

As crianças passageiras, por sua vez, vinham acompanhadas de algum parente e era a única forma de embarcar os pequenos menores de cinco anos de idade. Qual fosse a condição da criança que estivesse a bordo dos navios portugueses, sua situação era extremamente trágica. Em síntese:

Se por um lado foram poucas as crianças embarcadas nas naus quinhentistas rumo ao Brasil, por outro lado, a mão de obra infantil, em substituição à adulta, tornou-se indispensável à epopeia marítima. Neste sentido, seriam os grumetes e pajens considerados crianças ou eram vistos como adultos em corpos infantis? Ao que parece, embarcavam em Lisboa crianças que no decorrer de sua primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo sofrimento. Não obstante, poucas crianças, quer embarcadas como tripulantes ou passageiros, conseguiam resistir à insalubridade das embarcações portuguesas, à inanição e às doenças; e um número ainda menor sobrevivia em caso de naufrágio. Se eram poucas as crianças embarcadas, o número de pequenos que chegavam vivos ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino. O menor mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la. Outras crianças, menos afortunadas, quando não pereciam durante a viagem, enfrentavam a fome, a sede, a fadiga, os abusos sexuais, as humilhações e o sentimento de impotência diante de um mundo que não sendo o seu tinha que ser assimilado independentemente de sua vontade. Combater o universo adulto desde o início seria tentar vencer uma batalha que já estava perdida. A história do cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas quinhentistas foi, de fato, uma história de tragédias pessoais e coletivas. A história das crianças, de qualquer idade, nas naus do século XVI só pode ser classificada, portanto, como uma história marítima trágica, ou se preferirem como uma história trágico-marítima (Ramos, 2018, p. 49).

Também no século XVI, especificamente no dia 29 de março de 1549, se iniciaram os trabalhos de catequização realizados pela Companhia de Jesus. Como nos explica Rafael Chambouleyron (2018), foi nessa data que desembarcaram aqui os primeiros quatro padres e dois irmãos jesuítas. Embora a companhia tenha sido criada nas primeiras décadas desse século com a atribuição de ser uma ordem missionária, nesse ponto ela já tinha se consolidado na Europa como uma “ordem docente”. Desse modo, uma das primeiras e principais preocupações

da companhia era a educação das crianças na América, incluindo nesse espectro a conversão dos pequenos indígenas. O autor elucida que:

De fato, as opções e decisões que atingiam o ensino dos meninos, que aos poucos se tornou central na missão, como veremos, não podem ser pensadas apenas como um plano predeterminado, concebido antes do embarque; elas são fruto igualmente da própria experiência missionária dos padres no Novo Mundo. É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria 'afirmação do sentimento da infância', na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Neste sentido, foi também esse movimento que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o '*papel blanco*', a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se (Chambouleyron, 2018, p. 57-58).

Em meados de 1557, o irmão Anchieta escreve para os irmãos e padres de Coimbra que a conversão dos indígenas adultos estava demasiadamente difícil e que deveriam, portanto, investir todos os seus esforços nas crianças, já que elas não “feriam” tanto os valores cristãos e estavam mais propensas a incorporar novos costumes. Nesses mesmos parâmetros, o padre Nóbrega em correspondência com Dom João III afirma que os pequenos indígenas além de serem mais fáceis de converter poderiam também servir como instrumento para conversão dos adultos. Conforme Chambouleyron (2018), dessa maneira, começa se consolidar a base orientadora das ações da companhia.

O trabalho dos jesuítas com os meninos indígenas associava os ensinamentos da fé, as regras de bons costumes e a instrução das primeiras letras. Nesse contexto, o plano de ensino desenvolvido nesse período era extremamente moderno para a época. É importante dizer que o intuito desse empenho, em vias de fato, era o sucesso do processo de colonização. Como nos mostra Chambouleyron (2018), nesse objetivo, os jesuítas tiveram êxito, já que diversos meninos realmente se convertiam e, inclusive, trabalhavam na delação dos pais que contrariavam as normas estabelecidas pela Igreja.

Ao longo desse percurso, os jesuítas se valeram de diversas estratégias – podemos citar o ato de trazer os meninos órfãos de Portugal para influenciar os meninos indígenas, as punições físicas, os terrores sobre um deus que castiga e um inferno terrível etc. – para se confirmar como uma das principais organizações responsáveis pela consolidação da colônia portuguesa na América. A criança indígena, nesse cenário, foi interpretada como uma mente vazia em que se deveria, a qualquer custo, inculcar valores que favorecessem a dominação portuguesa.

Tendo optado por iniciar a história social da infância no Brasil pelas crianças que chegaram com as embarcações portuguesas e as indígenas que foram alvo da catequização, pontuamos aqui que desde o início essa trajetória é marcada por uma narrativa pesada e cheia de tensões. Além das crianças já citadas, também fazem parte desse mesmo momento histórico,

apesar de manifestarem-se um pouco mais adiante, as crianças nascidas em solo brasileiro e as crianças negras. Pretendemos refletir sobre a condição de cada uma delas, mas antes cabe uma breve contextualização dos modos de organização da sociedade colonial.

Seguindo o legado analítico de Ariès, consideramos que ao pensar na história social da infância no Brasil é pertinente levantar também a história social da família. Essa associação se justifica pela proximidade dos percursos históricos desses dois constructos e porque em nossa sociedade a instituição familiar é uma das principais responsáveis pela socialização das crianças, desempenhando forte influência na produção das identidades dos sujeitos.

Quando retomamos a literatura específica sobre essa temática, encontramos uma considerável parcela de intelectuais que se tornaram referências nos estudos sobre famílias no Brasil apontando o modelo de organização familiar patriarcal como a representação do início da história social da família no Brasil. Esse é o caso de “Casa-grande & Senzala” publicado originalmente em 1933 pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, que, embora tenha recebido inúmeras críticas, ainda é evocado quando se trata da “gênese” da família brasileira.

Em sua obra, Freyre (2003) argumenta que, durante o Brasil Colônia, a família patriarcal era o modo de organização familiar hegemônico. De acordo com o sociólogo, esse modelo se pautava no poder do patriarca, dono de engenho, e na submissão de sua mulher, seus filhos e filhas, noras, genros, agregados, parentes e escravos. No livro “Casa-grande & Senzala”, o autor defende que a família patriarcal da casa-grande era o pilar de estruturação do sistema colonial; em outras palavras, era o verdadeiro fator colonizador (Borges, 2022).

Por volta de 1532, ainda segundo Freyre (2003), a marca mais determinante da colonização brasileira era o domínio quase exclusivo das famílias rurais. Em virtude disso, poderíamos dizer que a família patriarcal colonial era: “a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América” (Freyre, 2003). De tal modo, Freyre (2003) defende que essa instituição familiar patriarcal, latifundiária e escravocrata simbolizava o agente ponderador que regulava a vida na colônia, desempenhando mais poder do que a própria Igreja. Com isso, o autor levanta a tese de que foi a aliança entre o patriarcalismo e o modelo agrário sustentado pelo trabalho escravo que gerou o sucesso dos portugueses na colonização brasileira.

Sobre a população negra escravizada o sociólogo aponta que aqueles que conseguiam se constituir “cristãmente” em famílias começavam a se inspirar no ideal patriarcal, imitando os senhores brancos e vivendo à sombra da casa-grande. Diante dessa interpretação, a senzala passou a representar uma espécie de extensão da casa-grande, onde a família negra,

na tentativa de ascender socialmente, incorporava costumes fidalgos (Freyre, 2003; Borges, 2022).

Contrapondo-se a Gilberto Freyre, Mariza Corrêa (1981) defende que a sociedade colonial cristalizada e uniforme descrita pelo autor é uma idealização que não corresponde à realidade. A autora esclarece que o quadro social narrado por Freyre são os engenhos de açúcar no Nordeste entre os séculos XVI e XVII e plantações de café nos séculos XVIII e XIX, porém não é considerado que existiam maneiras distintas de se organizar em outras partes da colônia. Por conseguinte, ao contar a história da família colonial a partir desse único viés, difundiu-se o mito de que esse era um modelo hegemônico e estático, no qual os personagens só eram substituídos geração após geração. Partindo desse pressuposto, a senzala começou a ser vista como uma simples sombra da casa-grande e foram descartadas variadas formas de organização familiar que existiram naquele momento histórico.

Faz parte da narrativa não contada por Freyre os agentes responsabilizados pela fiscalização e comercialização do açúcar. Esse posto de trabalho era trocado periodicamente e tais sujeitos passaram a se aglutinar nos litorais, o que deu origem aos primeiros centros urbanos do Brasil. A maneira de se organizar e o estilo de vida desses grupos era totalmente diferente da vida nos engenhos. Além deles, havia ainda a população indígena escravizada que era responsável pelo cultivo da terra e usada como força de trabalho militar. Ademais, existiam também as fazendas de criação de gado que eram grandes extensões de terra cujo cultivo geralmente era realizado por trabalhadores livres (Corrêa, 1981).

Também em concordância com Corrêa (1981), embora na Bahia existissem os engenhos de açúcar, ainda havia os engenhos de tabaco e plantações de algodão. Nesses casos, por não demandarem um investimento inicial tão alto, o trabalho escravizado frequentemente era dispensado, assim, o produtor e sua família conseguiam controlar o cultivo sozinhos. Mesmo que seja considerado somente os engenhos de açúcar, a autora afirma que existia uma grande variedade de trabalhadores nesse espaço e a forma de se organizar em família deles também divergia do contexto casa-grande e senzala. A título de exemplificação, podemos elencar os lavradores – homens e mulheres que moravam e cultivavam partes da terra de donos de sesmarias que não tinham condições para cultivá-las sozinhos –, técnicos no trabalho do engenho – assalariados e livres –, artesões e pequenos proprietários que cultivavam gêneros de subsistência (Borges, 2022).

No que diz respeito a história da população negra, Lélia Gonzalez (2020) afirma que desde 1559 já existiam os primeiros quilombos e nessa forma alternativa de sociedade havia distintas maneiras de se relacionar e organizar em família. Logo, para a autora essa ideia de que

a vida nas senzalas era marcada pela passividade diante da escravidão é uma interpretação equivocada. Pensando especificamente no papel da mulher negra nesse modelo de organização colonial, a autora analisa que:

Enquanto a escrava de eito foi utilizada para, com o seu trabalho, enriquecer os senhores escravistas e fortalecer o tipo de sistema econômico imposto pelos portugueses, a mucama foi utilizada para garantir o lazer e o bem-estar de seus senhores: de sua senhora, na medida em que lhe cabia todo o trabalho doméstico, além de cuidar das crianças brancas desde o seu nascimento (foi por aí, enquanto ama de leite e babá, que ela se transformou na famosa mãe preta); de seu senhor, na medida em que era utilizada como objeto de sua violência sexual (Gonzalez, 2020, p. 202).

Levando isso em consideração, a autora defende que mesmo que houvesse uma distinção dos papéis sociais desempenhados pela mulher negra e pela mulher branca no sistema produtivo colonial, não era possível manter a estratificação em classes rigorosamente isoladas e nem tornar a família patriarcal da casa-grande imune às influências da população escravizada. Logo, a representação da senzala como uma sombra da casa-grande e a percepção de que a família patriarcal era uma instituição hegemônica que organizava toda a vida na colônia são ideias severamente refutadas pela autora (Borges, 2022).

Nessa mesma linha de raciocínio, Corrêa (1981) aponta que pode até ser que as elites agrárias tenham se organizado, em sua maioria, no modelo da família patriarcal, mas o que não podemos afirmar é que ela “comandou do alto da varanda da casa-grande o processo de formação da sociedade brasileira” (Corrêa, 1981, p. 10). Mesmo que tomemos por base de análise somente a organização familiar denominada por Freyre de família patriarcal, ainda conseguiremos perceber que a configuração e as formas de se relacionar dentro dessa família não eram tão estratificadas e prefixadas quanto o autor faz parecer.

Exemplo disso é o papel social da mulher: mesmo que formalmente a posição da mulher fosse inferior à do homem nos moldes coloniais, Corrêa (1981) aponta que podemos encontrar alguns registros históricos de mulheres responsáveis por grandes latifúndios. Além disso, com toda certeza a situação das mulheres ricas e brancas era mais confortável que a de suas contemporâneas que não partilhavam do mesmo *status*. Podemos notar esse cenário no registro de um bispo que realizou uma visita ao convento do Desterro na Bahia, no qual ele alega estar horrorizado com a quantidade de escravas e bens materiais que as mulheres internadas ali possuíam (Borges, 2022).

Algo parecido também pode ser notado no que tange à infância. Como nos mostra Del Priore (2018b, p. 88-89), “a criança era a vítima preferida das crises frumentárias, das tensões sociais, das epidemias. As diferenças sociais acentuavam as distinções entre ricos e pobres; os últimos, sem dúvida, mais vulneráveis e adoentados”. A autora aponta que há pouquíssimas

referências à infância – mesmo entre as famílias mais ricas – nos documentos e registros dos primeiros séculos de colonização, sendo que os termos “meúdos”, “ingênuos” e “infantes”, quando eram usados, sempre traziam uma conotação de período transitório, efêmero e instável.

Nesses moldes, a taxa de mortalidade infantil era extremamente alta, e só começou a abaixar, embora ainda permanecesse alta, a partir da segunda metade do século XVI. No século XVIII a investigação do porquê tantas crianças morriam no Brasil começou a ser impulsionada na área médica, mas foi no século XIX que a temática ganhou maior notoriedade entre as pesquisas dos higienistas. Conforme os relatos da historiadora:

Na sessão da Academia de Medicina de 18 de junho de 1846, levantaram-se várias hipóteses [para justificar o elevado índice de mortalidade infantil]. As mesmas, aliás, que perseguiam os manuais de medicina do século XVIII: o abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas de leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a ‘umidade das casas’, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras [...] Mas havia aqueles que milagrosamente se salvam. Os relatos de histórias envolvendo a saúde dos pequenos e as crenças na proteção divina ou na de intercessores celestiais iluminam alguns aspectos da religiosidade colonial envolvendo a infância. Colocados frente a imagens da Virgem, levados em peregrinação a oratórios, presentes a procissões ou recebendo bênçãos em dias de festa religiosa, os pequeninos recuperavam a saúde e reproduziam um universo mental e cultural de pietismo religioso. Ex-votos pintados sobre madeira, em que se reproduzem cenas da vida cotidiana de crianças atingidas por acidentes, doenças ou qualquer forma de perigo – na época era comum a mordedura de cobra ou de cão raivoso – são testemunhos da preocupação que as mães tinham com seus ‘meúdos’. Havia os que morriam e tornados ‘anjinhos’, honravam a Deus, no céu e havia aqueles que partiam direto para ‘o limbo’: segundo um catequista, ‘uma caverna escura por cima do purgatório em que estão os mínimos que faleceram sem batismo’. Pagãos eram enterrados nas biqueiras das casas ou nas encruzilhadas, de onde, acreditava-se, rogavam batismo (Del Priore, 2018b, p. 92).

Os cortejos fúnebres das crianças das camadas mais ricas eram iluminados por velas e congregados por filas de pessoas. Enquanto isso, as mães pobres alugavam coroas de flores artificiais para cumprir o dever de enterrar seus filhos. As crianças escravas, por sua vez, eram colocadas sobre um tabuleiro forrado com uma toalha de renda. Apesar da perceptível distinção de condições, podemos inferir que no pensamento coletivo daquela sociedade a morte de um pequeno era encarada com muito pesar (Del Priore, 2018b).

Segundo Del Priore (2018b), as crianças que conseguiam sobreviver recebiam demasiado cuidado e atenção. Embalados por acalantos, os pequenos eram enrolados em xales, balançados em redes ou colocados nas costas das mães africanas. Os cantos rudimentares com melodias simples e letras onomatopeicas favoreciam o adormecimento e acalmavam os ânimos das crianças, prática que veio com as mães portuguesas, mas também já era comum entre as indígenas que aqui viviam. As africanas, em contrapartida, foram responsáveis por fecundar o

imaginário infantil com historinhas e cantigas de negros velhos, papa-figos, boi-tatá e cabras-cabriolas.

Em tempos de colonização, um dos principais eventos sociais era o batismo, que além de um rito de inserção das crianças na doutrina católica, era também um marco da chegada do pequeno na família e na sociedade. Aconselhava-se que esse evento ocorresse até o oitavo dia após o nascimento e, em geral, acontecia durante o dia para a festa se estender até a noite. Os bebês eram levados a pia batismal com roupas brancas e fitas coloridas e ao seu redor estavam seus padrinhos – o apadrinhamento, de forma geral, representava laços étnicos e culturais. Vale sinalizar que mesmo as crianças mais pobres e até as escravizadas eram batizadas nesses mesmos parâmetros, variando as condições de acordo com as posses do pai ou do senhor (Del Priore, 2018b).

Algo que despertou o interesse de inúmeros viajantes que passaram por aqui nesse período foi a relação afetiva dos pais com os filhos. Apesar de o sentimento de paparicação estar em voga na Europa, o que vimos no início dessa seção, essa era uma prática propícia ao gênero feminino, já que o “pai europeu” não tinha por hábito encher os filhos de mimos. Em contrapartida, aqui no Brasil isso era comum – as crianças menores viviam no colo do pai e recebiam sua atenção constantemente. Esse cenário fez com que as crianças daqui passassem a ser alvo dos moralistas setecentistas, que ajudaram a incorporar uma prática totalmente desconhecida entre os indígenas: a imposição de castigos físicos aos pequenos com vistas a sua “educação” (Del Priore, 2018b).

Del Priore (2018b) também relata que outro costume que impressionava os viajantes era o paparico das crianças negras, já que elas viviam engatinhando nos pés das madames, recebiam comida na boca e constantemente lhe atribuíam expressões de afeição e encanto. Apesar disso, como nos mostra José Roberto de Goés e Manolo Florentino (2018), o universo de possibilidades de uma criança escravizada era extremamente limitado e muito bruscamente esse pequeno ser humano teria de compreender que seu papel nesse sistema era outro.

Os autores explicam que na captura e tráfico das pessoas negras da África, eram priorizados os homens adultos aptos para o trabalho pesado. Por este motivo, “apenas 4% dos africanos desembarcados no Valongo, naquela época, possuíam menos de dez anos de idade” (Goés; Florentino, 2018, p. 177). Logo, com relação aos cativos nos engenhos, havia um notável desequilíbrio na quantidade de escravos homens adultos quando comparado a mulheres e crianças. Contudo, quanto mais tempo se passava da última compra de escravos, mais o cenário mudava. Assim, ao passar 20 anos a quantidade de mulheres praticamente se igualava a de homens, enquanto as crianças podiam representar até um terço dessa população e se já tivesse

se passado 50 anos os pequenos poderiam chegar até a metade do número total de cativos. Esmiuçando esse quadro, os autores inferem que:

A análise dos inventários post-mortem dos proprietários falecidos nas áreas rurais do Rio de Janeiro entre 1789 e 1830, mostra que não existia propriamente um mercado de crianças cativas. Por certo, algumas eram compradas e vendidas, transações que se faziam mais frequentes nas etapas finais da infância, especialmente durante as fases de grandes desembarques de africanos. Também é verdade que outras eram doadas ao nascer. Operações deste tipo, contudo, não assumiam qualquer função estrutural para o sistema escravista. [...] Poucas crianças chegavam a ser adultos, sobretudo quando do incremento dos desembarques de africanos no porto carioca. Com efeito, os inventários das áreas rurais fluminenses mostram que, no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos. Aqueles que escapavam da morte prematura, iam, aparentemente, perdendo os pais. Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuía nem pai nem mãe anotados nos inventários. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez (Goês; Florentino, 2018, p. 178-180).

Dos quatro aos onze anos de idade a criança escravizada passava gradualmente a ocupar a maior parte do seu tempo com o trabalho. Já inserida no pesado cotidiano dos adultos, por volta dos sete anos seu preço era 60% maior do que antes e já com onze anos poderia valer até duas vezes mais. Quando o escravo completasse catorze anos, passaria definitivamente a ser compreendido como adulto e seu preço corresponderia a essa alteração. A infância da criança escravizada era, portanto, extremamente breve.

Ao longo dos séculos de colônia, na transição e na consolidação do império não se pôde notar significativa alteração no papel social das crianças. Apesar disso, durante o império a interpretação que a comunidade adulta tinha da infância se transformou. Segundo Ana Maria Mauad (2018), podemos notar essa mudança na criação das casas de vender brinquedos, nos médicos especializados em enfermidades infantis, na dedicação das mães à vestimenta das crianças e na demasiada preocupação com a instrução dos pequenos. Tudo isso estava situado nas classes mais altas, o que fez com que a infância na elite se destacasse por possuir um cotidiano repleto de atividades. Conforme nos mostra a autora, a rotina das crianças ricas no Brasil oitocentista foi marcada por uma rígida disciplinarização, na qual valorizava-se as boas maneiras, a fé cristã e a instrução das letras.

Tal rigidez estava associada à preocupação do rumo que tomaria a juventude brasileira, já que as crianças daqui eram vistas pelos estrangeiros como muito rebeldes. Ponto que podemos perceber nos relatos de uma jovem professora alemã que afirma que as crianças brasileiras não devem ser educadas por alemães, porque isso seria um trabalho perdido. Essa visão negativa se deve, sobretudo, “a incompreensão dos estrangeiros em relação aos hábitos

tropicais, uma adaptação dos códigos de comportamento portugueses à rotina da sociedade colonial e à forte influência da cultura negra” (Mauad, 2018, p. 168).

Por este motivo, o período oitocentista enquadrava a criança em espaços delimitados e definiu os comportamentos socialmente aceitáveis. Dessa maneira, era o cotidiano adulto que regulava a rotina infantil por meio de um conjunto de princípios e práticas que deviam ser seguidos sob pena de castigos físicos. Como nos explica Mauad (2018), as fotografias desse período são bons exemplos simbólicos desse cenário, pois a criança era aprisionada em cadeiras ou nos braços das mães e avós, enfeitadas com roupas desconfortáveis e não podiam se mexer ou falar nada até que o trabalho estivesse concluído – tudo para fazer boa figura nos retratos de família.

O cotidiano da infância mais pobre, em contrapartida, era marcado pela incessante tentativa de sobrevivência. Durante o século XVIII e XIX, como nos explica Rafael Venancio (2018), a criança foi amplamente recrutada para trabalhar em navios. O trabalho infantil nesse espectro era destinado às crianças pobres, prática que já era comum em Portugal desde a expansão ultramarina. Desse modo, os meninos eram selecionados a partir dos sete anos de idade e passavam a morar nas Companhias de Aprendizes, o que representou um marco na história de assistência às crianças no Brasil, já que essa foi a primeira instituição totalmente pública responsável pela instrução de meninos pobres. A maioria das famílias “voluntariava” seus filhos para que aprendessem um ofício, porque nessa época essa era uma das poucas alternativas de ascensão social para os pequenos pobres. O autor aponta que:

[...] esse recrutamento incidia sobre três grupos: os enjeitados nas casas dos expostos, os enviados pela polícia e os ‘voluntários’ matriculados pelos pais ou tutores. A novidade do recrutamento consistia no fato de os meninos receberem gratuitamente um enxoval e, no caso dos voluntários, os respectivos responsáveis ganharem o ‘prêmio’ de cem mil réis; valor nada desprezível pois representava aproximadamente 20% do preço de um escravo adulto ou que permitiria a compra de duas ou mais crianças escravas (Venancio, 2018, p. 199).

O cotidiano nesses alojamentos era demasiadamente complicado, o que fazia com que muitos meninos fugissem. A alimentação era precária – normalmente à base de farinha de mandioca e charque –, o que gerava desnutrição e facilitava a proliferação de infecções. As crianças conviviam com presos condenados, menores delinquentes e oficiais truculentos, assim, os maus-tratos eram frequentes. É evidente que nos cortiços em que essas crianças moravam com suas famílias também havia dificuldades parecidas, mas o alto número de fugitivos das companhias nos permite supor que nos alojamentos a situação era ainda pior (Venancio, 2018).

Entre 1840 e 1864 houve uma expansão no número de meninos atendidos pelas companhias, fazendo com que essas instituições ganhassem grande prestígio social. Contudo,

de 1864 até 1870, durante a Guerra do Paraguai, por conta de um período de alistamento naval forçado essa situação se transformou. Isso porque as instituições que abrigavam meninos maiores de sete anos foram alvo de constante pressão para que oferecessem seus internos para apoio da guerra. Venancio (2018) explica que:

Frequentemente, os administradores dos arsenais, baseados na boa compleição física do aprendiz, permitiam que o mesmo assentasse praça antes de completar os 17 anos de idade. Em 1863, antes portanto do início da guerra, o número desses ‘emancipados’ foi de 93, um ano mais tarde, já no período do conflito, essa cifra aumentou para 382, saltando, no ano de 1867, para 814 menores recrutados, e, no ano seguinte, atingindo o exorbitante contingente de 2.470 menores alistados na Marinha [...] Os números falam por si. Para aumentar, no curto período da guerra, o total de menores recrutados foi necessário obter a aquiescência dos administradores dos arsenais. Com efeito, as listagens elaboradas em fins de 1864 revelaram um efetivo de 707 aprendizes marinheiros nas 11 companhias apresentadas [...] desse total 674 meninos foram considerados ‘prontos’, ou seja, os administradores dos arsenais sinalizavam para as autoridades governamentais com a possibilidade de enviar 95% dos seus efetivos para a guerra (Venancio, 2018, p. 203-204).

Nesse sentido, a opinião pública passou a ter uma visão negativa das companhias. O desespero se instalou entre as famílias pobres quando descobriram que seus filhos seriam enviados para a guerra e as camadas populares se manifestaram contrárias às autoridades por enviarem crianças para os campos de batalha. Ainda assim, como nos mostra Venancio (2018), os aliados antiparaguaios só tiveram êxito porque utilizaram os garotos pobres como força militar, foram eles, portanto, que realmente se expuseram às balas de metralhadoras e canhões.

Mais adiante, durante as primeiras décadas do regime republicano, São Paulo enfrentou um período ímpar na história da urbanização e da industrialização. Como explica Marco Antônio Santos (2018), o solapamento do sistema escravista e a chegada de inúmeros imigrantes modificaram drasticamente o quadro social da cidade. Esse cenário, como o autor esclarece, foi propiciado pelas lavouras de café que sustentavam a economia até então, fornecendo mão-de-obra e quadro técnico para subsidiar as relações capitalistas de produção. Consolidava-se, desse modo, a incipiente e tardia industrialização no Brasil. Com o aumento da população, sobretudo com a vinda dos imigrantes, a cidade se estruturava e, em mesma medida, a desigualdade social se manifestava. Assim,

Foi neste momento que São Paulo conheceu um crescimento populacional sem precedentes em sua história. Com cerca de trinta mil habitantes em 1870, passaria a abrigar uma população de 286 mil habitantes em 1907. Esta verdadeira explosão demográfica foi devidamente acompanhada pelo crescimento industrial: a partir da última década do século XIX, a cada ano, multiplicou-se o número de novos estabelecimentos, em sua maioria têxteis, alimentícios, serrarias e cerâmicas. Porém, o mesmo não se pode afirmar das condições sociais e habitacionais da cidade, que não compartilhavam desse ‘progresso’: estima-se que a terça parte das habitações existentes era composta de cortiços que, abrigando grande quantidade de pessoas por unidade, pode ter sido o tipo de moradia predominante na cidade. As pestes e epidemias se alastravam, beneficiadas pela ausência de condições mínimas de salubridade e saneamento. Paralelamente, a recém instaurada República tecia e

estruturava os símbolos de um novo país sob a pecha da ‘ordem’ e do ‘progresso’, impulsionada pelo nacionalismo que desde a década de 1880 ecoava em prol da industrialização. Ao mesmo tempo, a aura republicana moldava a forte dicotomia entre os mundos do trabalho e da vadiagem, protagonizados respectivamente pelo imigrante e pelo nacional, principalmente aquele advindo da escravidão. A eugenia era ideia corrente entre teóricos e autoridades e a ‘profilaxia social’ era praticada cotidianamente. A busca pelo trabalhador ideal não cessava, hostilizando-se assim, não só o negro – representante de um passado a esquecer –, como também aqueles imigrantes portadores de ideias ‘nocivas’ à ordem social. Bania-se do país os líderes sindicais, os dirigentes de greves e de reivindicações populares, de modo que o papel dos aparelhos policiais era de extrema importância (Santos, Marco Antônio, 2018, p. 212-213).

Se manifesta, nesse contexto, a figura do “delinquente menor de idade”. Desde o século XIX essas crianças já apareciam nas estatísticas criminais da cidade de São Paulo, mas com o aumento das tensões sociais oriundas da industrialização a frequência dessas aparições aumentou. A motivação e as características dos crimes eram diversas: “entre 1904 e 1906, 40% das prisões de menores foram motivadas por ‘desordens’, 20% por ‘vadiagem’, 17% por embriaguez e 16% por furto ou roubo” (Santos, Marco Antônio, 2018, p. 214). Como resposta a essa situação e imersos em um pensamento que opunha trabalho e vadiagem, a “recuperação” desses menores passava pela via do trabalho. Nesse viés, encontrou-se um caminho rápido e rentável para “solucionar” o problema da delinquência infantil.

Devido à grande demanda, foram criados os institutos de recolhimento público, locais para onde os menores infratores eram enviados para que sofressem a correção cabível. Ao chegar, o menor tinha seu nome registrado em um livro de matrícula e era submetido a um longo interrogatório conduzido pelo próprio diretor do instituto. Mais tarde, passava por rigorosos exames médicos, momento em que se retirava suas medidas antropométricas. Para finalizar, recebia seu uniforme e era encaminhado para a seção que correspondesse a sua robustez e aptidão física. Após breve período de adaptação, essas crianças e adolescentes eram enviados para sua frente de trabalho. O principal intuito da reclusão era doutrinar os menores em prol de uma vida sem ócio, passando, portanto, para um cotidiano de trabalho produtivo. Esmiuçando isso, Marco Antônio Santos (2018) aponta:

Além do trabalho agrícola, para complementar as atividades físicas, os jovens recebiam aulas de ‘ginástica moderna’, além de instrução militar completa, com manejo de armas e exercícios de combate [...] Além disso, os internos recebiam aulas complementares de educação cívica, na intenção de reprimir o ‘desamor’ que muitas vezes expressavam pela pátria. O programa do instituto não compreendia o ensino religioso, mantendo como princípio o caráter laico do Estado republicano, de forma que os jovens ficavam livres para professarem suas religiões de origem. No que dizia respeito à educação, o instituto muito deixava a desejar ao projeto inicial. Eram frequentes os casos de jovens em que, após uma longa estadia, de lá saíam sem nada aprender, em estado de semianalfabetismo. O programa compreendia leitura, princípios de gramática, escrita e caligrafia, cálculo aritmético, frações e sistema métrico, rudimentos de ciências físicas, químicas e naturais (aplicadas à agricultura), moral prática e cívica (Santos, Marco Antônio, 2018, p. 225).

Para além das crianças enviadas para o trabalho forçado devido alguma contravenção, o trabalho infantil generalizado foi uma realidade durante o período de consolidação e expansão industrial. Da mesma forma que ocorreu na Inglaterra no século XVIII, aqui no Brasil as crianças foram utilizadas em larga escala no trabalho fabril em meados do século XIX e XX. Como afirma Esmeralda Moura (2018), o cotidiano dos pequenos operários era repleto de perigos e tragédias, mas foi por meio dele que a miséria de toda a classe economicamente oprimida paulistana encontrou a forma de se expor aos seus contemporâneos. Tal situação, como a autora analisa, se deve ao fato de que essa sociedade atribuía à criança elementos do sagrado, o que fez com que se tornasse mais fácil encontrar o apoio popular contra a condição que os pequenos trabalhadores viviam.

Cabe sinalizar *a priori* que a classe operária paulistana trazia a indelével marca da diversidade, já que ela era composta por diversos imigrantes que viam na América um sonho de melhorar suas vidas. Todo esse contingente veio para cá por conta da extrema pobreza que a Europa vivenciava em fins do século XIX, de modo que os trabalhadores que chegavam aqui com suas famílias traziam os vestígios da miséria a qual foram submetidos em seus países de origem. Apesar dessa história ter sido contada em termos masculinos, ou seja, dos homens que aqui chegaram para servir de força de trabalho, chegaram também mulheres e crianças. Por este motivo, os proprietários das fábricas encontraram no trabalho infantil – que tinha um salário mais baixo do que o dos adultos – um caminho para expandir seus negócios. Moura (2018) elucida essa situação da seguinte forma:

Para famílias imigrantes inteiras, o sonho de fazer a América reduzira-se ao cotidiano exaustivo, violento e nada saudável das fábricas e oficinas e aos cortiços dos bairros operários paulistanos. Durante a República Velha, o trabalho infantojuvenil foi o espelho fiel do baixo padrão de vida da família operária, pautado em salários insignificantes e em índices de custo de vida extremamente elevados [...] A exploração do trabalho se dava por meio da compressão salarial do trabalhador adulto de sexo masculino; da exploração da mão de obra feminina, uma vez que a remuneração de meninas e de adolescentes de sexo feminino caracterizava a dupla discriminação de sexo e de idade; e refletia claramente o fato de que sobre a infância e a adolescência pesava decisivamente a determinação do empresariado em reduzir os custos da produção (Moura, 2018, p. 262).

A condição de vida dessas crianças se assemelhava a já descrita situação das crianças proletárias durante a Revolução Industrial na Inglaterra, elas eram submetidas a jornadas de em média catorze horas de trabalho, estavam sujeitas aos maus tratos dos chefes, com alimentação deficitária, a saúde precária, os ambientes de trabalho e de moradia eram insalubres e ainda estavam expostos a acidentes de trabalho. Logo, as infecções, doenças e o falecimento eram perigos que rondavam a infância dos pequenos trabalhadores constantemente.

Diante disso, o movimento operário encontrou uma motivação para suas reivindicações. É evidente que os salários mais baixos das crianças também contribuíram para adesão dessa reivindicação por parte dos trabalhadores, já que as crianças estavam ocupando um posto de trabalho que poderia ser de um adulto, mas com uma remuneração bem menor. Ainda assim, como pontua Moura (2018), esse movimento foi extremamente relevante para colocar sob holofotes a situação cotidiana da classe proletária paulistana. Diversas figuras, como jornalistas, políticos, estudantes de medicina e outros atuaram na denúncia desse quadro. Embora essa pauta tenha ganhado apoio popular e progredido na criação de uma legislação que regulasse o trabalho infantojuvenil, a autora aponta que durante toda a República Velha as crianças representaram uma parcela significativa da força de trabalho nas fábricas.

Optamos por encerrar essa história por aqui para dedicar a próxima seção ao debate de como o processo de escolarização em massa afetou a interpretação da infância e o papel social da criança. Assim, em vias de conclusão, evidenciamos que remontar a trajetória histórica da infância no Brasil é se deparar com uma narrativa cheia de conflitos e de contradições, em que a criança em situação de vulnerabilidade econômica e social ocupa o lugar de mais afetada. Apesar dos inegáveis avanços propiciados pela chegada da modernidade, podemos notar que a interpretação da infância como uma fase que carece de cuidado e proteção para se desenvolver não se aplicou a todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO

Diante de tudo que foi exposto ao longo dessa seção, é possível notar que a infância é um conceito multifacetado que pode ser analisado a partir de diferentes óticas. Esse fato revela a impossibilidade de criar uma narrativa que considere que há uma única forma de interpretar o que é o ser criança. Assim, é necessário compreender a infância a partir das delimitações causadas pelas condições de existência de cada sujeito de pouca idade e, dessa maneira, em todos os tempos e em todos os lugares há diferentes formas de se relacionar com a criança e de interpretar o que é a infância.

Os apontamentos trazidos no decorrer dessa seção podem contribuir, ainda que com as limitações já anunciadas, para a compreensão de como se desenvolveu a história da infância na Europa da Idade Média até a consolidação da sociedade capitalista e no Brasil da colonização até a industrialização. Cabe agora refletir sobre como essa trajetória se desenrolou no contexto da relação entre família-escola, levando em consideração, sobretudo, a discussão que permeou

essa história desde os primórdios, que é: quais as responsabilidades de cada uma dessas instituições? É isso que norteará as discussões da próxima seção.

4 ESCOLA E MORALIDADE

Quando nos dispomos a pensar na trajetória histórica da educação escolar sob uma perspectiva ocidental, uma dúvida presente desde os primórdios é: como família e escola devem se “dividir” no que tange às responsabilidades e funções de cada uma para com o desenvolvimento do aprendiz? Nesse contexto, uma temática que se destaca é a moralidade. O papel da escola na formação moral é, portanto, uma questão geradora de conflitos que advém de opiniões contrapostas tanto entre o grupo dos próprios educadores, quanto entre a opinião pública em geral. Pensando nisso, a intenção dessa seção é colocar sob reflexão a relação entre escola e moralidade.

Para isso, em um primeiro momento, retomaremos aos estudos de Philippe Ariès e Colin Heywood para compreender como a consolidação da sociedade urbano-industrial, a nova concepção de infância e as transformações no modo de se organizar em família viabilizadas pela modernidade afetaram a maneira de se educar formalmente. Como veremos, é exatamente nesse espectro que começa se expandir a discussão sobre qual o papel da escola na formação moral dos aprendizes, o que se justifica porque é por intermédio da disciplina escolar que se fundamenta a escola moderna.

Mais adiante, situaremos o campo de estudos da moralidade a partir da modernidade, por meio de uma recapitulação histórica dessa área de interesse. Nesse empenho, partiremos de uma visão multidisciplinar da moral, levando em conta as abordagens filosóficas, sociológicas e psicológicas. Assim, em uma tentativa de síntese, colocaremos em perspectiva a reflexão sobre como a modernidade trouxe à tona diversas indagações sobre a atitude intencional e especializada de se educar moralmente.

4.1 O PAPEL DA DISCIPLINA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA ESCOLA MODERNA

De acordo com Heywood (2004), podemos considerar que o fim adequado para a história da infância que o autor se empenhou em contar é exatamente quando a escola passa a ser a atividade principal das crianças. Tal ocorrido pode ser situado historicamente a partir da Idade Moderna, o que nos permite dizer que a infância moderna é aquela em que a criança passou a ir para escola. Como não poderia deixar de ser, esse movimento exigiu novas maneiras de pensar tanto o papel social da infância, como o das próprias escolas. O longo percurso que levou os governos das grandes potências europeias a se esforçarem para colocar todas as

crianças nas escolas trouxe consigo obstáculos materiais e culturais exponenciais (de escassez de professores especializados até construções inadequadas para servir de escola).

Conforme nos mostra Ariès (2019), durante a Idade Média os colégios eram reservados a um pequeno grupo de clérigos e tinha como hábito misturar várias idades dentro de um clima que o autor chamou de “espírito de liberdade de costumes”. No início da Idade Moderna, entretanto, os colégios passaram a ter como principal função isolar as crianças em um espaço destinado à formação moral e intelectual, o que, ainda segundo o autor, “adestrava” a criança por meio de uma disciplina autoritária que visava separá-la da sociedade adulta. Desse modo, como veremos a seguir, do século XV ao XVIII as instituições de educação formal vivenciaram essa transição.

Nos registros medievais de educação, praticamente não havia menção a idade dos alunos. Tal ausência, de acordo com Ariès (2019), persistiu por um longo período, ocorrendo até mesmo entre os moralistas do século XVII. Um exemplo disso são os contratos de pensão – documentos em que eram fixados para as famílias as condições de pensão dos garotos em período escolar –, já que neles não se mencionava em nenhum momento a idade do estudante. Assim, a criança que começava a frequentar a escola era inevitavelmente inserida no “mundo dos adultos”, elemento que sobreviveu a diversas transformações estruturais da sociedade e só seria realmente superada a partir do século XIX. O historiador esclarece que:

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. Finalmente, todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos: o colégio do *Ancien Régime*, mais distante dos primeiros colégios de bolsistas do século XIV do que de nossos colégios de hoje, diretamente anunciados por ele apesar de diferenças importantes, e, sobretudo, da ausência de internato. O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (Ariès, 2019, p. 110).

Essa evolução na instituição escolar se deu paralelamente ao surgimento do sentimento de infância e a noção de diferença de idades. Os primeiros a serem distinguidos foram os pequenos alunos de gramática, portanto, os menores em idade. Um tempo depois, essa separação abrangeu também os alunos de lógica, física e artes. Todavia, é importante tomar ciência que essa separação não os atingia como crianças e sim como estudantes. Assim, não existiu nesse momento um regime de educação infantil ou juvenil, até porque ainda não existia

um modelo dessa natureza. A intenção dessa separação era proteger a moralidade dos estudantes das tentações da vida leiga, um estilo de vida que muitos dos clérigos mais velhos já levava. Nesse viés, a juventude escolar foi separada do resto da sociedade que continuaria por algum tempo mantendo a mistura de idades (Ariès, 2019).

Mais adiante, essa condição de separação passaria de recomendada a indispensável para uma boa educação, mesmo numa perspectiva leiga. Dessa maneira, se no início do século XIV a noção de educação era alheia ao senso comum, a partir de 1452 passaria a propagar-se a ideia de que os mestres tinham um encargo moral na formação e na instrução dos estudantes. Logo, a disciplina tradicional dos colégios seria imposta às crianças de forma mais autoritária e hierárquica e os colégios se tornariam, portanto, um instrumento reconhecido socialmente para a educação da infância e da juventude (Ariès, 2019). Em resumo:

Nessa mesma época, no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...] O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos (Ariès, 2019, p. 111).

A partir do século XV, segundo Ariès (2019), começou-se a dividir a população escolar em grupos com a mesma “capacidade” e sob a direção de um mestre, porém todos ficavam no mesmo local. Posteriormente, passou-se a destinar um mestre específico para cada um desses grupos que permaneceriam ainda em um mesmo local. Mais tarde, começou a ser designado um mestre próprio para cada grupo que ficaria em uma sala isolada, o que deu origem ao sistema de classes escolares. Essa mudança correspondeu a uma nova preocupação: adaptar o ensino do mestre ao nível do estudante. Tal alteração foi o cerne de todo o processo de transformação na educação formal desse período, já que considerava que além da infância e da juventude serem distintas da vida adulta, havia também subdivisões dentro desses grupos.

Vale sinalizar, conforme já mencionamos no início desse tópico, que a divisão da população escolar por idades só passaria a ser realizada de forma rigorosa no final do século XIX. Nesse sentido, embora a criação das classes escolares carregasse consigo uma certa correspondência etária, esse não era seu fator determinante; os graus que representavam as classes só se tornaram equivalentes a idade gradativamente. Tal modificação acompanhou a consciência moderna de análise e divisão, sobretudo no que tange à formação intelectual pedagógica. O historiador francês explica:

O período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar. Durante muito tempo, no século XVI e até mesmo no século XVII, essa relação foi muito incerta [...] A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe. Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos. As idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiam com as classes, pois desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural. Sem o colégio e suas células vivas, a burguesia não dispensaria às diferenças mínimas de idade de suas crianças a atenção que lhes demonstra, e partilharia nesse ponto da relativa indiferença das sociedades populares (Ariès, 2019, p. 115).

Nesses termos, como forma de recapitulação e síntese, podemos dizer que até o século XV não existia uma hierarquia escolar e, assim, o estudante desse período não era submetido a nenhuma autoridade extra corporativa. Os meninos geralmente residiam com as famílias às quais tinham sido confiados pelos contratos de aprendizagem, tendo como pressuposto o comparecimento na escola. Desse modo, era corriqueiro que um estudante mais velho acompanhasse esse novo estudante, gerando uma espécie de camaradagem que regulava o cotidiano desse grupo. Mais do que a escola ou os mestres, essa camaradagem era reconhecida pelo senso comum como uma forma de educar os mais jovens. Com o fim da Idade Média, porém, tal hábito passou a ser associado à desordem e foi substituído por novos princípios de hierarquia e comando. A juventude escolar, então, acompanharia a tendência da sociedade pós-medieval, tendo na disciplina escolar uma nova forma de controle e autoridade sobre os jovens (Ariès, 2019).

É exatamente nesse momento, em meados do século XV, que os “homens da ordem” começam a difundir uma nova concepção de infância e uma nova maneira de educá-la. Os hábitos de solidariedade corporativa que permeavam a juventude escolar até então passariam a ser severamente combatidos e em seu lugar se pregaria que as crianças não poderiam ser abandonadas a uma liberdade sem limites hierárquicos. Diante desse contexto, os mestres passariam a ter um encargo moral e sua função primordial seria inculcar virtudes nos mais jovens, sob o lema de que deveriam educar na mesma proporção que instruir. Esse pensamento se justificava porque acreditava-se que o mestre era responsável pela salvação da alma da criança e, portanto, deveria se valer da correção e da punição para moldar a frágil consciência infantil. Desse modo, o autor elucida:

Duas ideias novas surgem ao mesmo tempo: a noção da fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres. O sistema disciplinar que elas postulavam não se podia enraizar na antiga escola medieval, onde o mestre não se interessava pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula [...] A nova disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi*

inter pares, para se tornarem depositários de uma autoridade superior. Seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso. [...] [A definição desse sistema apresentou] três características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais (Ariès, 2019, p. 117).

Ariès (2019) afirma que no princípio a posição adotada pelos intelectuais da pedagogia era humilhar a infância para que a criança se diferenciase do adulto e se tornasse melhor. A condição social, nesse contexto, não fazia diferença porque todas as crianças eram submetidas aos mesmos castigos corporais impostos aos plebeus. Apesar de no início essa disciplina escolar ser destinada apenas aos mais novos, mais tarde ela passaria a ser frequente em toda a população escolar (que ia até por volta dos 20 anos). Outro aspecto relevante que o autor levanta é que, no espectro das punições físicas difundidas pela disciplina escolar, a adolescência se aproximaria mais da infância do que da vida adulta, o oposto do que acontecia em carreiras menos escolarizadas.

Por volta de 1763, na França, a opinião pública passaria a se opor aos castigos corporais impostos as crianças pela disciplina escolar. Desse modo, após a condenação dos jesuítas, as autoridades aproveitaram para promover uma reforma no sistema escolar em voga até então. A ideia de que a infância precisava ser metodicamente humilhada devido a sua fraqueza passou a ser combatida. Em suma, “essa repugnância, despertada aqui pelo castigo dos alunos pequenos, tornou-se ainda mais viva com relação aos alunos maiores. Pouco a pouco, tornou-se habitual não mais chicotear os alunos de retórica” (Ariès, 2019, p. 119).

Segundo Heywood (2004), o ponto de virada mais significativo na evolução da trajetória histórica das instituições escolares foi quando um grupo de reformadores na Europa passou a defender a criação de um sistema nacional de educação. Esses reformadores educacionais, embebidos dos ideais iluministas, passaram a reivindicar investimentos em escolas. O cerne dessa defesa residia no pensamento de que as escolas reduziriam o crime e a desordem, tornaria os trabalhadores mais produtivos e, acima de tudo, inculcaria valores e inculcaria virtudes morais aos jovens oriundos das camadas populares. Como aponta o autor, ainda que isso soe extremamente idealista, não podemos negar que mesmo hoje a maioria das pessoas ainda deposita uma fé residual no papel emancipador da educação escolar.

Contudo, se o século XVII foi responsável por defender a necessidade de diferenciação de idades nas escolas, o século XVIII traria consigo uma nova proposta de separação: um ensino para o povo e outro para a burguesia. Esses dois fenômenos, como nos esclarece Ariès (2019), acompanharam a tendência moderna de enclausuramento, tendo como base a divisão, separação e criação de grupos homogêneos. Essa compartimentação rigorosa substituiria, tanto na escola

como na sociedade, a aproximação desmedida que reinava outrora. O resultado dessas manifestações foi:

Uma nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção da criança bem-educada. Essa noção praticamente não existia no século XVI, e formou-se no século XVII. Sabemos que se originou das visões reformadoras de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais. A criança bem-educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança bem-educada seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o *gentleman*, tipo social desconhecido antes do século XIX, e que seria criado por uma aristocracia ameaçada graças às *public schools*, como uma defesa contra o avanço democrático. Os hábitos das classes dirigentes do século XIX foram impostos às crianças de início recalcitrantes por precursores que os pensavam como conceitos, mas ainda não os viviam concretamente. Esses hábitos no princípio foram hábitos infantis, os hábitos das crianças bem-educadas, antes de se tornarem os hábitos da elite do século XIX, e, pouco a pouco, do homem moderno, qualquer que seja sua condição social. A antiga turbulência medieval foi abandonada primeiro pelas crianças, e finalmente pelas classes populares (Ariès, 2019, p. 121-122)

O percurso da escolarização em massa, como pudemos discutir, foi um processo que se estabeleceu lentamente e diversos interesses estiveram em jogo. De início, as Reformas Protestantes e Católicas desempenharam um papel imprescindível nessa história, já que acreditavam que as igrejas deveriam travar batalhas por mentes jovens – o que pressupunha uma educação institucionalizada. Posteriormente, as elites viam na escola uma forma de controlar a maré de pobres que se alastrava depois da expansão do comércio e da recente industrialização. Em paralelo, havia também os pensadores humanistas renascentistas que defendiam o imperativo da escolarização para todos. Contudo, mesmo expoentes do Iluminismo chegaram a afirmar que se deu aos pobres mais do que eles mereciam e que as igrejas ao invés de ensinar as crianças das classes populares a ler e escrever deveriam ensinar um trabalho mais produtivo. A partir de então, a noção de igualdade pregada outrora por esse mesmo grupo passa a ser relativizada, impulsionando uma nova ideia: um ensino elementar para o povo – em que se preconizava gramática e aritmética básica associada a uma educação moral disciplinante – e um ensino mais completo para as elites. Tal proposta, ao menos em teoria, tinha como intenção manter as escolas estratificadas, primando pela hierarquia e autoridade (Heywood, 2004).

Além disso, Heywood (2004) menciona um documento datado de 1870 que vigorou até 1930 contendo orientações para a educação moral nas escolas primárias inglesas, que estabelecia a necessidade de tornar os jovens controláveis e não cidadãos autônomos de pensamento independente. Tal pressuposto, como explica o autor, estava centrado na ideia de que os pais não tinham nenhuma condição de educar seus próprios filhos e que a escola, sob a indicação do Estado, deveria ocupar-se da disciplina desses educandos, tendo como máxima o intuito de manter a harmonia da divisão de classes que regulava a sociedade.

Desse modo, a partir da expansão das escolas, o convívio das crianças com o “mundo dos adultos” foi sendo redefinido pela criação de um modelo de educação voltado para o conservadorismo moral. Esse processo de moralização empreendido pelo Estado Moderno demarcou de forma definitiva a fronteira entre a infância e a vida adulta, além de desempenhar um papel tutelar na formação da família e da escola, que se constituíram como instituições sociais fundamentais na organização dessa sociedade. Portanto, na transição do período medieval para a modernidade, as novas gerações foram educadas seguindo os pressupostos da ciência e da religião preponderantes naquele momento, o que foi materializado no modelo tradicional de educação. Poderíamos dizer, então, que a escola foi utilizada para suprir as demandas econômicas do processo de industrialização, simbolizando uma nova definição de sociedade. Essa definição, por conseguinte, representava os ideais burgueses.

Antes de concluir este tópico, ancorados tanto em Ariès (2019) quanto em Heywood (2004), não podemos deixar de dizer que o processo de escolarização descrito aqui foi destinado majoritariamente aos meninos. Como aponta Ariès (2019), mesmo as meninas da elite permaneceram por um longo período na história relegadas ao mínimo de instrução. O autor aponta, inclusive, que em certos casos as meninas das camadas populares eram mais escolarizadas do que suas contemporâneas mais ricas, já que frequentemente aprendiam um ofício, ou recebiam, ao menos, a alfabetização elementar propícia ao trabalho. Heywood (2004), menciona também o caso de Jean Jacques Rousseau, que embora tenha sido um grande nome do Iluminismo e de ter fornecido uma vasta contribuição para as reflexões sobre educação, na obra “Emílio”, publicada em 1762, Sophie (noiva de Emílio) recebeu apenas instrução de bordado, desenho e de como governar a casa, enquanto seu herói masculino tinham uma miscelânea de temas para compor sua formação.

Mais do que longo, o processo de escolarização em massa também não foi linear, já que durante a revolução industrial a escolarização das camadas mais populares foi drasticamente reduzida, como já vimos na seção anterior. Toda essa trajetória de modificação nas instituições de educação nos fornecem um panorama de como a discussão sobre a disciplina escolar propiciou o surgimento da escola moderna. Cabe sinalizar que a escola é influenciada pelo contexto social em que ela está inserida, mas ela também produz influência para a sociedade. Levando isso em conta, não é possível definir exatamente como essa relação se estabelece. O fato é que ao superar o pensamento de que as humilhações seriam benéficas à fraqueza infantil, a ideia de que a criança precisava de uma formação moral e intelectual cuidadosa para que chegasse na vida adulta passou a ser impulsionada. Ao passo que isso acontecia, ocorreu também a divisão da educação em classes sociais, sendo um ensino de longa

duração e de maior aprofundamento para os ricos e um ensino de curta duração e inferior em qualidade para os pobres. Emerge desse cenário a escola moderna.

4.2 MORALIDADE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA A PARTIR DA MODERNIDADE

Como vimos no tópico anterior, a disciplina escolar e o debate sobre o encargo dos mestres na formação moral dos educandos acompanharam o surgimento da escola moderna. Nesse viés, uma questão que se revela carente de reflexão é como se desenvolveu teoricamente a ideia de moralidade a partir da modernidade. Esse empenho reflexivo se justifica porque o estudo da moralidade é extremamente vasto e consideramos que situar o leitor, ainda que por intermédio de uma contextualização sucinta, nessa trajetória é fundamental para a discussão proposta nessa pesquisa.

Quando nos dispomos a pensar sobre a temática da moralidade, a primeira coisa que nos toma espaço nessa reflexão é ao que exatamente estamos nos referindo. Diversos autores de diferentes áreas e com incontáveis fundamentações já se propuseram a pensar em tal conceito, mas uma explicação simples, ainda que nos possibilite ramificações mais complexas, é que se trata da questão de como um ser humano age diante de determinada situação. Nesse viés, podemos dizer que os valores, os princípios e o contexto daquele indivíduo influenciarão a sua tomada de decisão, fornecendo uma justificativa para aquela ação. Como nos explica Bárbara Freitag (1992), a moralidade tem como pressuposto a ação de um ego, *self*, que relaciona sua ação com a dos outros (interação), lidando com os critérios de julgamento da ação, em uma análise constante de como e por que o sujeito agiu dessa forma nessa situação.

A autora defende, dessa maneira, que a moralidade é uma área multidisciplinar que mobiliza aspectos da sociologia, da filosofia e da psicologia. A sociologia tenta compreender as consequências objetivas da ação em um contexto social, a filosofia se dedica aos critérios e princípios conscientes que orientaram a ação e a psicologia, por sua vez, investiga as causas subjetivas conscientes ou inconscientes que levaram o sujeito a agir dessa maneira e não de outra. Esse tipo de tratamento, como esclarece a autora, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre os limites da ação social do sujeito em contextos já estruturados, também evita a idealização do sujeito racional consciente, e revela uma concepção dinâmica de um sujeito que está em formação (Freitag, 1992).

Levando isso em consideração, ao discutirmos a moralidade na modernidade precisamos situar que o século XVIII foi um período marcado pela tentativa de ruptura da

soberania da religião cristã, em prol da supremacia da razão. Desse modo, durante o Iluminismo, a ação moralmente correta pressupunha que o sujeito agisse direcionado pela razão, preservando os preceitos de respeito e igualdade defendidos naquele momento e ressaltando a responsabilidade de cada um por seus atos. Assim,

A essência da moralidade iluminista consiste em buscar os princípios orientadores da ação fora da religião (do cristianismo), já que rejeita a ideia da revelação e da sujeição do indivíduo à lei divina. Valendo-se desse denominador comum, a filosofia do século XVIII apresentou pelo menos três soluções típico-ideais alternativas para fundamentar a moralidade iluminista: (a) buscando seus princípios norteadores da ação na lei natural (Rousseau), (b) identificando o interesse de cada um como princípio moral supremo (Helvétius) e (c) calcando a fundamentação normativa na razão (Kant). As três soluções dão respostas seculares à questão ‘Como devo agir?’ No primeiro caso, bastaria seguir a lei da natureza, a mesma que no plano físico rege o movimento dos astros e no plano moral rege o comportamento dos homens. Para conhecer essa lei em seu aspecto moral, é preciso ouvir as razões do coração, isto é, a voz de uma consciência moral inata que sabe o que é certo e errado, justo ou injusto. Estarei praticando a virtude se obedecer à minha predisposição natural, mesmo que ela entre em conflito com as normas sociais existentes. No segundo caso, devo buscar o prazer, evitar o desprazer, satisfazendo a meus interesses. Respeitarei os interesses dos outros, para que também respeitem os meus (reciprocidade). Assim procedendo, já estarei agindo de forma moralmente certa e justa. O bem confunde-se com a satisfação das minhas necessidades. No terceiro caso, devo agir segundo um princípio interior, examinando-o rigorosamente com os instrumentos da razão. Se esse princípio for generalizável para todos, não ferindo a dignidade e a existência de outros homens, estou agindo moralmente bem. A ação moral resume-se em cumprir uma lei (princípio objetivável para todos) que tenha sua origem em minha livre vontade, controlada pela razão (Freitag, 1992, p. 32).

Como dito anteriormente, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos grandes nomes desse período, sendo responsável por trazer à tona uma velha questão: a dialética entre moralidade e eticidade. Isso porque Rousseau aponta a existência de um dualismo entre a consciência moral subjetiva e a sua objetivação no sistema de valores éticos do Estado. O iluminista propõe, portanto, que a pedagogia e a política sejam utilizadas de forma estratégica para corrigir a sociedade. Desse modo, Rousseau dialetiza na mesma medida a lei da natureza e a lei dos homens, fazendo emergir daí uma reflexão que ultrapassou os debates sobre a temática propostos anteriormente pela filosofia grega (Freitag, 1992).

Dentro dessa linha de raciocínio, Rousseau defende que a igualdade entre os homens (um imperativo dado pela natureza) só pode ser reestabelecida mediante um contrato social que garanta a igualdade política e socioeconômica a todos. Como esclarece Freitag (1992), o filósofo aponta que esse contrato deve estar ancorado na solidariedade e na cooperação, funcionando como protetor dos mais fracos e desamparados. O ponto fulcral dessa proposição é que as instituições criadas pelo Estado devem pretender a justiça e a paz social.

De maneira semelhante, no que tange a educação, Rousseau defende a existência de uma lei moral inata, todavia preconiza que o educador deve conduzir seu educando para o bem,

contribuindo para que o último alcance uma consciência moral autônoma. Nesse sentido, o educador não tem como função ensinar a virtude, mas preservar esse princípio inato, evitando tudo o que possa corrompê-lo. Assim, o filósofo aponta para uma educação moral que prioriza a razão, já que é só dessa maneira que os julgamentos não serão desviados pelas injustiças. Essa afirmação se justifica porque:

Antes de entrar na sociedade, Emílio não conhecia a diferença entre o bem e o mal, o justo e o injusto, a mentira e a verdade. No convívio com seus pares, com os homens em sociedade, perderá sua ingenuidade original. Sua natureza inquestionavelmente boa, pura, justa sofrerá sérias ameaças. Até então, já que somente se relacionara com as coisas, nunca havia feito o mal, ou praticado uma injustiça, ou dito uma mentira. Para que o educando ideal não seja pervertido pelos homens, estando entre eles, é preciso fornecer-lhe pelo menos três máximas: 1. em vez de nos colocarmos no lugar daqueles que são mais felizes, mais vale pensar naqueles que nos inspiram compaixão (piedade, solidariedade); 2. em vez de denunciar nos outros os males dos quais nos julgamos isentos, é bom lembrar que facilmente podemos estar ocupando amanhã o lugar que eles ocupam hoje (reciprocidade); 3. a pena que temos do sofrimento de outrem mede-se não pelo tamanho desse sofrimento mas pelo respeito à pessoa que sofre (respeito à dignidade humana) (Freitag, 1992, p. 39-40).

Conforme nos explica Freitag (1992), em suma, Rousseau acredita que a origem da desigualdade está no próprio homem quando este se encontra alienado da sua natureza. Partindo desse pressuposto, o iluminista admite que a consciência moral é vulnerável e se retrai quando é fortemente atacada, algo que acontece com certa frequência no convívio social. Um exemplo dado pelo teórico é a moral religiosa cristã que se impõe à consciência moral natural contra a sua vontade, gerando a desigualdade moral entre os homens. A autora ainda esclarece que:

Essa conclusão, que rechaça como fundamento da moral a revelação divina [...] valendo-se das sensações, recorrendo ao pensamento e a reflexão racional, ele termina com a moralidade autônoma [...] não nos devemos precipitar em enquadrar Rousseau no grupo dos pensadores iluministas que procuram fundamentar a consciência moral em uma lei natural. Foi fácil demonstrar que Rousseau serviu-se de elementos constitutivos dos três modelos: da lei natural, do interesse próprio e da razão. Mas enquadrar Rousseau no primeiro modelo não é de todo equivocado, uma vez que a lei natural fala de uma predisposição para o bem e a justiça. Essa predisposição pode ser usurpada pelo interesse (próprio e dos outros), como pode ser corrigida e consolidada com auxílio da razão [...] A educação moral consiste, pois, em fazer vigorar a lei natural, atendendo ao interesse de cada um e respeitando a liberdade de todos os outros, algo que somente pode ser garantido pela razão. A educação moral tem como pressuposto lógico e condição necessária, embora não suficiente, a educação da razão (Freitag, 1992, p. 43).

Rousseau, como já pudemos mostrar, foi um notório expoente no estudo da moralidade. Apesar disso, grande parte de seus leitores não são sensíveis a tal característica, com exceção de Immanuel Kant (1724-1804) que reconhece em Rousseau uma fonte de inspiração para construção de sua própria teoria da moralidade. De acordo com Freitag (1992), a teoria moral de Kant não pode ser compreendida quando isolada de todo o conjunto de trabalho crítico proposto pelo autor. Assim, a autora explica que Kant está situado na

perspectiva da filosofia pura, na qual a grande preocupação é o desvelamento das categorias do entendimento e o funcionamento da razão – ao que Kant chamou de metafísica.

Em seus estudos, Kant aponta para a existência de três faculdades da mente humana, que são: conhecer, julgar e querer. Na primeira delas há a instância do entendimento, que se refere ao conhecimento. Na segunda, por sua vez, há o juízo, que julga o útil, o belo e o verdadeiro. Finalmente, na última existe a razão, que norteia a vontade. Cada uma dessas instâncias apresenta latente um princípio *a priori*; o entendimento se vale da causalidade, já o juízo pressupõe a finalidade e a razão utiliza como ideia norteadora o fim último. Dessa forma, se o entendimento rege as leis da natureza e a razão rege as leis da finalidade, o juízo deve estabelecer a relação entre os dois mundos, valendo-se da dimensão estética e teleológica (Freitag, 1992).

Ainda de acordo com Freitag (1992), apesar de ter sido acusado de fragmentar a razão, Kant defende a necessidade de distinguir três razões (ou partes da razão), mesmo tendo clareza que elas constituam um todo. A autora esmiuça essa explicação:

Já na crítica da razão prática, mas sobretudo na crítica do juízo, fica claro que Kant não secciona mas integra os elementos constitutivos da razão (intuição, entendimento, razão), admitindo uma integração entre razão teórica e razão prática e uma hierarquia entre conhecimento e vontade. Nessa leitura, o querer impõe-se ao conhecer, o mundo da liberdade (autonomia) sobrepõe-se ao mundo da natureza (heteronomia). A mediação é assegurada pela faculdade do juízo. Segundo essa faculdade, a vontade não se impõe ao conhecimento numa relação hierárquica de poder. A vontade recorre ao conhecimento para fazer o uso adequado de sua liberdade, procurando realizar um fim último. Este consiste em desejar (querer) o aprimoramento do indivíduo como sujeito do conhecimento e sede da vontade. Mas o fim último transcende o indivíduo, a vontade legisladora procura corrigir e recriar o mundo dos costumes, a sociedade em que vivem os homens, permitindo a realização moral de cada um em um todo ético, construído segundo os critérios racionais do imperativo categórico (Freitag, 1992, p. 46-47).

A razão teórica é o que permite ao sujeito epistêmico conhecer as leis que regulam o mundo da natureza, enquanto a razão prática possibilita ao sujeito conhecer o mundo dos costumes, do convívio entre os homens. No primeiro caso, o mundo da natureza, o que conta são os julgamentos científicos, já no mundo dos costumes, o que conta são os julgamentos morais. Logo, para que fosse possível conhecer o mundo da natureza foi necessário estabelecer as condições e possibilidades do conhecimento; do mesmo modo, será preciso esclarecer quais as possibilidades de determinação da vontade para que seja possível definir as leis que regularão a sociedade dos homens (Freitag, 1992).

No viés kantiano, portanto, a moral teria como base a razão prática e o resultado de seu trabalho são as leis racionais e universalizáveis. Em consonância com Freitag (1992), podemos dizer que o cerne da teoria moral de Kant está na compreensão de seu imperativo

categórico. Essa afirmação se justifica porque, para o filósofo, o imperativo categórico é um instrumento da razão prática para fazer uso correto e justo da livre vontade dos homens. Por considerar a natureza humana essencialmente racional, Kant aponta que todo e qualquer princípio orientador das ações morais se pauta na razão. Assim, esse princípio adquire um caráter de lei na forma do imperativo categórico, expressado nos seguintes termos: “age apenas segundo uma máxima tal que possa querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1964, p. 223).

Como nos alerta Freitag (1992), para que tenhamos dimensão da profundidade do imperativo, precisamos situar alguns conceitos kantianos que o sustentam, como: vontade, autonomia, meios e fins, dignidade, universalidade, dever, máxima etc. Nos trechos abaixo traremos, da forma mais sucinta que foi possível, a detalhada explicação da autora:

A vontade (*Wille*) é pensada por Kant como a faculdade de autodeterminação das próprias ações segundo certas regras [...] O exercício dessa vontade pressupõe, por sua vez, a liberdade, isto é, a existência de um espaço indeterminado dentro do qual a vontade se exprime, agindo segundo regras auto estabelecidas e perseguindo fins autodeterminados. A liberdade não tem, para Kant, realidade fora da razão e não existe senão sob a forma de uma ideia produzida por essa mesma razão. O conceito de autonomia está inseparavelmente ligado à ideia da liberdade. A autonomia é definida no contexto da liberdade e em contraposição à heteronomia [...] A autonomia refere-se a leis (morais) fixadas pela nossa vontade [...] As leis fixadas pela vontade legisladora do homem racional orientam-se segundo duas categorias de valores: o preço (*Preis*) e a dignidade (*Würde*) humana. O preço representa para Kant um valor exterior e a manifestação de interesses particulares, ao passo que a dignidade representa um valor interior de interesse geral. A legislação elaborada pela razão prática que visa ao interesse de todos (*allgemeine Gesetzgebung*) não pode ter como valor fundamental o preço, seu valor fundamental deve ser sim a dignidade humana. Esse valor é transformado em finalidade última pelo imperativo categórico [...]. A defesa da dignidade humana em cada um e na humanidade como um todo pressupõe o respeito (*Achtung*) mútuo. [...] Agir segundo essa lei passa a ser um dever (*Pflicht*). Mas não se trata de uma sujeição cega (heterônoma) à lei. Trata-se de seguir uma diretriz racional, compreendida como tal, que se impõe à consciência de cada um como necessária e justa, tendo em vista como finalidade última: a defesa e o respeito à dignidade humana. [...] A máxima é um princípio subjetivo que contém a regra prática que a razão determina de acordo com as condições do sujeito [...] No imperativo categórico, Kant formula uma lei moral preocupada com as condições da possibilidade do exercício da liberdade. Esse imperativo nos é ditado pela razão. Visto que todos os homens são seres vivos dotados de razão, o imperativo categórico, a lei moral, é uma lei universal. Mas é preciso lembrar que esse imperativo é ditado pela razão pura, ou seja, por uma faculdade de conhecer, julgar e querer que dispensa a experiência e é anterior a ela. Por isso o imperativo categórico tem no campo da razão prática o mesmo estatuto que as categorias a priori do pensamento têm no campo da razão teórica, ou seja, um estatuto epistemológico, metafísico (no sentido dado por Kant) [...] Como representante típico da Ilustração, Kant fundamenta sua teoria moral na razão; concebe essa teoria para o indivíduo (consciência moral subjetiva) e defende a universalidade (e universalizabilidade) do imperativo categórico. O fim último de sua moralidade é o progresso espiritual de cada homem e da humanidade como um todo (perfectibilidade); sua causa ou razão de ser, a liberdade dos homens e sua vontade legisladora (Freitag, 1992, p. 49-52).

Com efeito, poderíamos dizer que a teoria de Kant teve como principal preocupação a metafísica, enfatizando o polo do indivíduo, onde reside a razão. Esse preceito deu margem para que seus sucessores o acusassem de formalismo e idealismo. Pensando assim, Georg

Friedrich Hegel (1770-1831), propõe um deslocamento do indivíduo para a sociedade. Embora ainda permanecesse fiel ao pensamento filosófico, Hegel parece assimilar o polo do indivíduo ao polo da sociedade (Freitag, 1992).

No que tange à moralidade, como explica Freitag (1992), o filósofo compreende que essa figura do espírito inclui uma consciência moral subjetiva que sabe da existência da moralidade coletiva, objetivada nas instituições sociais. Desse modo, Hegel defende que o ponto de vista moral do sujeito não faz sentido fora do corpo social, mas este último também precisa ser regido por princípios e normas conscientizadas por cada indivíduo. Por este motivo, a sociedade civil não encontraria existência sem os sujeitos moralmente conscientes de suas responsabilidades e que consideram válidas as leis gerais do todo societário.

Cabe destacar que a teoria hegeliana ficou conhecida por seu caráter dialético, na qual o autor propunha a assimilação de contrários em um plano mais elevado. Nesse sentido, os três elementos que constituem a dialética para Hegel são: ação, reflexão e dever. A ação é, nesse viés, condição necessária e suficiente para a construção do todo social, movimento que se distancia do apriorismo de Kant e se aproxima dos clássicos da filosofia grega. Pela ação, o indivíduo se transforma em agente consciente no mundo. A reflexão resultante da ação visa a reconstrução do indivíduo e de sua ação. Logo, os processos desencadeados pela ação só podem se expressar em uma coletividade, em um corpo social (Freitag, 1992).

Ao contrário de Rousseau e Kant, Hegel nega a existência de uma consciência moral subjetiva inata. Contudo, ele afirma que ao se deparar com as normas, leis e valores do seu meio social, o indivíduo passará a uma condição moralizada. A reflexão funciona, nessa perspectiva, como o movimento responsável pela compreensão das leis e normas vigentes, mas também possibilita sua contestação. Assim, como explica Freitag (1992), Hegel acredita em uma moralidade objetivada no social, mas que sofre a mediação das consciências subjetivas de cada indivíduo.

Com a defesa da sociedade como campo de atuação da reflexão filosófica, Hegel abre precedentes para uma nova forma de interpretação de mundo, uma visão materialista dos processos históricos que permearam a humanidade. Diante desse movimento embrionário, iniciam-se as discussões sobre as possibilidades do campo filosófico e do campo sociológico. Como esclarece Freitag (1992), mais do que mediar os dois extremos da polaridade (indivíduo e coletividade) em um mesmo sistema, o conceito hegeliano de sociedade ainda assegura a mediação entre filosofia e sociologia. Apesar dessa notável importância, foi somente por meio do pensamento radical de Karl Marx (1818-1883) que a dialética hegeliana dará espaço a dialética materialista e histórica. Marx, portanto, absorve e transcende a dialética de Hegel.

De acordo com Freitag (1992), é possível notar em todo o trabalho crítico de Marx uma profunda convicção da necessidade de tornar realidade histórica e social o ideal ético da Ilustração. Ao criticar a filosofia de sua época, Marx está tentando evidenciar que as revoluções precisam sair das ideias e alcançar a realidade material. Assim, a ruptura com a dialética hegeliana se impôs no empenho do autor em compreender as relações de trabalho que para ele são as grandes responsáveis pela opressão e humilhação do homem pelo próprio homem. Daí, evidencia-se o imperativo de um novo método. Nesse caminho da filosofia, passando pela política e chegando até a economia, Marx postula uma inversão radical do pensamento válido até então, na máxima de que não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

O caráter revolucionário da tese de Marx é a defesa de que os estados da consciência decorrem das relações de produção, já que essas relações são fundamentais para a sobrevivência humana. Nesse contexto, torna-se imprescindível analisar essas relações e as leis que a regem para que seja possível identificar se uma dada formação societária historicamente situada respeita ou nega os ideais iluministas de igualdade e liberdade para todos os indivíduos. Em rigor, “o esforço teórico-crítico de Marx tinha uma intenção iluminista: esclarecer a classe operária as verdadeiras causas de sua miséria e opressão” (Freitag, 1992, p. 83).

Sobre a moralidade, Marx traz uma interessante contribuição: trata-se da análise de que as convicções morais no espectro da família e do trabalho não são emanções de espíritos abstratos que se materializam nessas instituições (como supôs Hegel), mas são esses organismos vivos (as instituições) que fazem emergir as convicções éticas e morais. Desse modo, para Marx, tanto a consciência em seu conjunto, como a consciência moral, advém dessas instituições sociais. Ainda em discordância de Hegel, Marx explica que a família não é o cenário institucional da essência da moralidade; pelo contrário, em sociedades históricas ela é a instituição responsável por assegurar a propriedade privada. Para além da família, a crítica marxiana da proposta hegeliana estende-se para a sociedade civil e, consequentemente, para o Estado, como explica Freitag:

A sociedade burguesa, para Hegel a concretização da vida ética na produção de bens e no atendimento das necessidades, é denunciada por Marx como a instituição responsável pela miséria da classe proletária moderna, subjugada e explorada no interior do sistema de produção capitalista. A classe burguesa, detentora dos meios de produção, dos quais apropriou-se (na Europa) no decorrer dos séculos XVI e XVIII, trai, depois da Revolução Francesa, seus próprios ideais. A falta de ética na sociedade burguesa, sua profunda imoralidade, institucionalizada no modo de produção capitalista, é denunciada por Marx não com base em um critério de julgamento externo, mas com base em um critério interno, tomando como padrão de medida o imperativo categórico de Kant. Ao fazer da maioria dos homens o instrumento de sua própria riqueza e hegemonia, a sociedade burguesa age de forma contrária ao imperativo kantiano. Esse imperativo valia-se, como já se esclareceu anteriormente,

do princípio de nunca usar a humanidade (seja na própria pessoa ou na pessoa de outrem) como meio, mas unicamente como fim. Ora, a classe proletária só existe como meio (instrumento) para a classe burguesa: ela é o meio eficaz para a acumulação de capital, o único fim de interesse real para a classe burguesa. As leis de mercado, as leis da troca, as leis da procura são princípios de ação imorais e ilegítimos. Uma vez que somente atendem aos interesses de uma classe particular, a burguesia, são ilegítimas; e visto que transformam outra classe particular, o proletariado moderno, em mero instrumento de produção e acumulação, são imorais [...] Os critérios de julgamento denunciados por Marx não se limitam aos critérios kantianos, mas estendem-se aos propostos por Hegel em sua filosofia do direito. Na convicção de Hegel, a lei elaborada pelo Estado é a garantia universal da realização do bem e da justiça, expressão formalizada da vontade geral. Marx mostra, ao contrário, que a lei vigente é a garantia formal da preservação dos privilégios de uma minoria, exprimindo a vontade da classe dirigente e ferindo os interesses vitais da grande maioria, que constitui a classe oprimida. Negando o caráter ético das duas instituições constitutivas do Estado, a família e a sociedade civil, Marx está negando ao próprio Estado seu caráter ético. O Estado não representa, como ficou claro acima, os interesses de todos numa comunidade produtiva. O Estado burguês representa os interesses particulares dos produtores, detentores dos meios de produção [...] E, ao fazê-lo, perpetua a falta de liberdade, a opressão e a miséria do trabalhador inserido nesse sistema produtivo [...] As relações de trabalho existentes entre os homens no interior de um sistema produtivo inviabilizam, pela maneira como tais relações estão definidas, o estabelecimento de relações efetivamente morais (do ponto de vista do sujeito) e éticas (do ponto de vista do todo) (Freitag, 1992, p.85-87).

Em síntese, Freitag (1992) divide a teoria ética de Max em três momentos: a negação da possibilidade de organizar a vida material por preceitos filosóficos – crítica da filosofia do direito de Hegel; a negação da existência de uma consciência moral subjetiva ou coletiva dentro do sistema de produção capitalista e, finalmente, a afirmação de que é possível existir ética em um sistema produtivo que se baseia em uma ética coletiva de liberdade e produtividade – ao que ele chamou de comunismo. Dessa maneira, para Marx, não existe sujeito moral alheio à organização coletiva dentro de um modo de produção historicamente situado.

A partir de Marx, há a mudança de ótica do estudo da ética e da moralidade, assim, se acentua a necessidade de passar da filosofia para a sociologia. Como já defendia Hegel, não há moralidade fora da sociedade e para compreendê-la é preciso compreender também as relações sociais que orientam a formação de determinado corpo social. É exatamente por esse motivo que Freitag (1992) defende a abordagem interdisciplinar da temática. Na sociologia, o universalismo abstrato da Ilustração passa a ser contestado e a moralidade só poderá ser estudada no interior de grupos sociais definidos em um tempo e espaço. Em rigor, a reflexão sociológica não deixará de lado a questão da moralidade e da eticidade propagadas pela filosofia, mas ela examinará seus efeitos na vida material e intelectual no presente e no futuro dos homens inseridos em uma sociedade historicamente determinada.

Tendo clareza de tais aspectos, abordaremos a partir de agora o que Max Weber (1864-1920), um dos clássicos da sociologia, traz de contribuição ao nosso debate sobre a moralidade. Como sinaliza Freitag (1992), Weber propõe a existência de duas éticas; a ética da convicção –

orientada para os fins – e a ética da responsabilidade – orientada para os meios. Na tese de Weber, a ética da convicção subordina os meios aos fins, negligenciando as consequências indesejadas que possam ser geradas. Em contrapartida, a ética da responsabilidade examina os meios a partir de possíveis danos colaterais, preconizando uma redefinição dos fins caso certos meios tragam consequências inaceitáveis dentro de um determinado prisma ético e racional. Essa teoria ética está inserida na teoria de Weber em uma perspectiva que prevê outra divisão: a ciência e a política. Para o sociólogo, em uma crítica a Marx, o cientista age de uma maneira e o político de outra e, por isso mesmo, o cientista precisa evitar emitir posições políticas.

Por intermédio dessa proposição, Weber resgata a divisão kantiana de razão prática e razão teórica. Em concordância com a tradição kantiana, Weber acredita que é função da ciência conhecer o mundo dado, já a função da política é utilizar esse conhecimento na construção de um mundo novo. Nesse contexto, a ética e a moral são assuntos da política e não da ciência. Tanto a ética da convicção quanto a ética da responsabilidade, dentro dessa perspectiva, passam a ser interpretadas como questões inerentemente políticas. Em resumo, na interpretação weberiana, o dilema de como agir em dada situação não deve ser uma preocupação da sociologia, já que a ciência não pode fixar os objetivos e fins de certa sociedade e, menos ainda, dizer aos sujeitos que compõem tal sociedade como eles precisam agir (Freitag, 1992).

Ainda de acordo com Freitag (1992), Weber aponta pelo menos três papéis sociais e cada qual só agirá eticamente dentro de certos critérios. O primeiro sujeito é o cientista, que tem como função buscar a verdade empírica. A máxima desse papel é não exercer julgamentos morais, porque a ciência, que é positivista por excelência, precisa primar pela neutralidade. O segundo papel é o do político, que pode exprimir valores e princípios morais, mas que para Weber deveria se orientar pela ética da responsabilidade, priorizando a redução dos danos, poupando vidas etc. O papel do homem cultural, por sua vez, é restringido pelas estruturas sociais já estabelecidas e só lhe resta constatar que seus comportamentos já estão definidos mediante parâmetros institucionalizados.

A teoria ética de Weber, como aponta Freitag (1992), não traz significativos avanços ao campo da prática moral. Ao contrário, ela parece regredir o contributo de Kant, propagando um reducionismo positivista e perpetuando um sociologismo conservador. De modo parecido, ela também retrocede com relação a Hegel e Marx, que como já vimos, propunham que a prática moral encontrasse suas possibilidades nas estruturas sociais, progredindo na busca pelo respeito a dignidade humana. Assim, “a teoria ética de Weber é mais restritiva do que libertadora, mais prescritiva do que legisladora, mais determinada do que emancipadora” (Freitag, 1992, p. 111).

Como foi possível perceber, tanto Marx quanto Weber ainda traziam uma profunda conexão com a filosofia. Os dois autores aceitaram as contribuições de Hegel sobre moralidade em um contexto social, mas também retomaram preceitos kantianos sobre o respeito à dignidade humana. Contudo, a partir daqui teremos uma nova proposta de sociologia que substituirá o eu da filosofia da Ilustração pelo nós da sociedade contemporânea. Nesse espectro, podemos citar a teoria de Émile Durkheim (1858-1917) que assume que o todo societário é qualitativamente diferente dos indivíduos que o compõem e, ainda, possui primazia sobre eles. Logo, nada tem de problemático em fazer da normatividade um regulador de toda ação coletiva ou individual. Essa nova proposta tomará o lugar tanto do imperativo categórico de Kant quanto da categoria do trabalho de Hegel na ação social, absorvendo a ação moral e ética (Freitag, 1992).

A teoria de Durkheim propõe um conjunto de regras de comportamento para o indivíduo que vive em sociedade, defendendo que a ação do sujeito precisa enquadrar-se na generalidade institucionalizada. Conforme nos explica Freitag (1992), como toda regra, essa também traz consigo um preceito moral: a supremacia do coletivo sobre o individual. Nesse viés, a ação moralmente condenável é aquela excepcional, seguida por uma minoria da sociedade. Em suma, o sociólogo elimina o sujeito consciente, dotado de vontade própria e, como consequência, elimina também a questão da moralidade. Com isso, Durkheim reprime a existência do sujeito, diluindo-o nas estruturas sociais. Seguindo por essa linha de raciocínio, a consciência moral é coletiva e toda corporação (família, pátria etc.) deverá criar seu sistema de regras morais que assegurem a convivência em sociedade.

Desse modo, para Durkheim, a moral é um sistema de regras de conduta que tem como base o dever e o bem. O dever diz respeito ao caráter obrigatório de toda regra moral. Por conseguinte, toda regra moral impõe-se coercitivamente ao sujeito como um dever. Tal dever pode ter um aspecto positivo – a ordem – ou negativo – a punição. A norma moral, assim, tem como pilar a obediência à regra. Toda regra moral deve ter como fim último o bem social coletivo, mas o sociólogo parece confundir esse bem com a própria sociedade. Diante dessa perspectiva, o bem é objetivado e materializado na própria vida em sociedade, ou em grupo e, portanto, o ideal almejado passa a ser o próprio real (Freitag, 1992).

Segundo a elucidação de Freitag (1992), Durkheim inverte a tese original de Rousseau, a epistemologia de Kant e a sociologia de Marx, ao defender que o mal é a primeira natureza humana e o bem está concretizado no viver em sociedade. A educação moral ocupará um lugar importante nessa teoria, já que ela terá como finalidade instruir o sujeito no caminho da obediência e da adequação ao sistema moral coletivo. Contudo, o sociólogo aponta que essa instrução não pode ser meramente coercitiva, mas que se deve alcançar também o desejo interno

da coesão social. Dessa maneira, a disciplina é o cerne da questão, já que é por meio dela que a criança compreenderá a validade e autoridade da regra moral, desejando o bem comum da vida em sociedade. Além disso, Durkheim também ressalta a importância da adesão ao grupo social, impulsionando na criança um desejo de pertencer ao coletivo. Em síntese,

Tendo aprendido a controlar seus desejos e disciplinar a sua natureza egoísta e tendo assegurado a sua adesão a diferentes grupos sociais, em especial sua integração à nação, a criança troca sua natureza egoísta pela natureza altruísta, habilitando-se à vida no coletivo, à felicidade. O terceiro elemento da moralidade concretiza-se no momento em que o novo ser social abre mão de sua liberdade e vontade individual e realiza-se como membro do grupo, aceitando suas normas morais. A sujeição voluntária a essas normas reconhecidas pelo indivíduo como necessárias e desejadas como expressão do bem, eis o que Durkheim chama de autonomia moral. A educação para essa autonomia significa, em outras palavras, a educação para a aceitação da norma moral e a sujeição a ela. A educação moral consiste em levar a criança à consciência da superioridade das formas de pensar, sentir e viver do grupo em relação as formas de pensar, sentir e viver individuais [...] A educação moral de Durkheim é, em verdade, uma educação para a heteronomia, para o conformismo com o social, para o respeito à tradição. A educação moral para a (falsa) autonomia pregada por Durkheim contraria frontalmente a ideia da autonomia iluminista. A educação moral de Emílio foi uma educação para a liberdade e para a razão; a educação moral sugerida por Durkheim é uma educação para a sujeição do indivíduo ao grupo e para a aceitação inquestionada da autoridade moral e cognitiva da sociedade (Freitag, 1992, p. 132).

Se o Iluminismo propunha, como já discutimos anteriormente, o individualismo, a supremacia da razão e a libertação do sujeito das amarras históricas, Durkheim retoma e restaura a soberania do social sobre o individual. Em sua teoria, o indivíduo singular é egoísta, imoral e incapaz de agir de forma racional fora do grupo. Daí, o sociólogo estabelece um conjunto de normas que funcionam como regulador moral do sujeito, que tem na sociedade seu fim último. A sobrevivência do grupo tem um valor supremo, superior em relação ao homem singular. É exatamente por isso que ao falar do suicídio, Durkheim aponta que as vidas perdidas em guerras e períodos de crise são um gesto de alta moralidade e altruísmo. Desse modo, os indivíduos só existem para suprir as necessidades do corpo societário e não o oposto (Freitag, 1992).

Esperamos que tenha sido possível perceber que a passagem da abordagem filosófica para a sociológica não teve como fundamento um esgotamento ou a superação da questão moral para o campo teórico. A filosofia continuou refletindo sobre a temática e diversos outros filósofos ainda poderiam ser citados. Desse mesmo modo, a passagem da abordagem sociológica para a psicológica não significa que a sociologia não tem mais nenhuma contribuição ao nosso debate, mas por termos optado por um viés multidisciplinar, ancorando nossas reflexões em Freitag (1992), passaremos a tratar agora da dimensão psicológica da questão da moralidade. A ótica psicológica nesse trabalho terá como intuito retomar a ideia de um sujeito moralmente consciente, dotado de razão e responsável por seus atos.

Ao pensar na moralidade a partir de um enfoque psicológico, uma referência obrigatória é Jean Piaget (1896-1980). Por intermédio da publicação do livro “O juízo moral na criança” em 1932, Piaget desenvolveu uma teoria da moralidade que marcou o campo teórico sobre a temática. Nessa obra, o autor entrevistou crianças de diferentes faixas etárias, a partir do método-clínico, com o intuito de compreender alguns parâmetros do desenvolvimento moral. Para tanto, ele levou em consideração as explicações fornecidas pelas próprias crianças sobre o respeito às regras do jogo de bolinha de gude entre os meninos e de amarelinha e pique entre as meninas. O ponto fulcral da investigação de Piaget era analisar a relação entre o respeito à regra do jogo social e a moralidade, partindo do pressuposto que a criança passaria do respeito à regra do jogo ao respeito às regras morais (Piaget, 1994).

Esse ponto de partida é justificado pelo autor porque, para ele, os jogos infantis são como instituições sociais e o respeito ao complexo sistema de regras deve ser o início do processo investigativo daquele psicólogo que deseja compreender o desenvolvimento da moralidade humana. Assim, o autor aponta 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). Além disso, as regras morais propriamente ditas normalmente são transmitidas pelos adultos sem nenhuma interferência da criança e, por este motivo, se torna difícil distinguir se a criança segue essas regras pelo seu conteúdo ou pelo respeito ao adulto que as transmitiu.

Em contrapartida, nos simples jogos infantis a intervenção adulta é reduzida ao mínimo. Desse modo, o jogo de bolinhas de gude tinha seu complexo sistema de regras transmitido geração após geração e se mantinha pelo respeito dos jogadores às regras. Nesse quesito, Piaget (1994) defende que mesmo que um parceiro mais experiente (um adulto ou uma criança mais velha) tenha apresentado as regras do jogo aos menores, com o passar do tempo os novatos iam se apropriando desse sistema, interferindo e legislando eles mesmos sobre o jogo. É evidente que a criança já tem desde o berço uma certa noção de obrigação e disciplina, mas Piaget afirma que é nas instituições lúdicas, em que se predominam as relações entre crianças, que teremos um cenário rico e espontâneo para reflexão de como o respeito às normas se estabelece.

A partir dessa análise, o autor encontrou dois fenômenos: a prática das regras – como as crianças aplicam as regras – e a consciência das regras – como as crianças interpretam as regras. No primeiro fenômeno, ele notou a existência de quatro estágios sucessivos: motor e individual – em que a criança cria esquemas de movimentos que atendem seus próprios desejos, não sendo possível notar ainda regras coletivas; egocêntrico – em que a criança já recebeu do

exterior as regras do jogo, mas ainda não decodificou essas regras, de forma que o pequeno jogador imita os mais experientes, porém ainda não está preocupado em uniformizar a partida; cooperação nascente – em que a criança já está preocupada com a uniformidade das regras, mas se um certo grupo tiver seus integrantes indagados separadamente ainda fornecerão explicações distintas sobre o regulamento do jogo; e, finalmente, codificação da regra – em que a criança já compreende toda a regulamentação do jogo, toda a comunidade de jogadores dentro desse estágio conhece todos os pormenores da instituição lúdica. Já no segundo fenômeno ele identificou três estágios: o primeiro é o que a regra ainda não é coercitiva, o segundo é quando a regra é considerada sagrada e imutável e, por último, é quando a regra é considerada uma lei, cujo respeito é obrigatório (Piaget, 1994).

Com a correlação desses dois fenômenos, o autor irá compreender a natureza psicológica das realidades morais. Assim, é na comunidade de crianças jogadoras que Piaget se reencontra com a tese de Kant. A partir de sua interpretação, o autor conclui que no decorrer do desenvolvimento humano duas tendências morais são construídas (heterônoma e autônoma) e a evolução de uma para a outra está subordinada, sobretudo, às relações sociais que o indivíduo estabelece. Piaget explica:

Sem dúvida, a correlação indicada entre os três estágios do desenvolvimento da consciência da regra e os quatro estágios relativos à sua prática efetiva é apenas estatística, isto é, quantitativa. Mas, em linhas gerais, parece-nos seguro que há uma relação. A regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Ora, no tocante à prática, é natural que ao respeito místico pelas leis, correspondam um conhecimento e uma aplicação ainda rudimentar de seu conteúdo, enquanto, ao respeito racional e motivado, corresponde uma observância efetiva e pormenorizada de cada regra (Piaget, 1994, p. 34).

Vale a pena, nesse contexto, distinguir as duas formas de relação social descritas pelo autor, que são: a coação – que implica uma relação de respeito unilateral, na qual há um elemento de autoridade e prestígio; e a cooperação – uma relação baseada em uma simples troca entre indivíduos iguais. A coação favorece, dessa maneira, a moral heterônoma, já que as regras morais são passadas para a criança sem atingir suas consciências individuais. Por este motivo, a criança atribui ao regulamento um caráter sagrado, sem, contudo, conseguir praticá-lo verdadeiramente. No que diz respeito ao jogo de bolinhas, a criança imitará os mais velhos tendo a impressão de que está seguindo as regras, mas na realidade isso só se tornará possível quando a relação de cooperação, respeito mútuo e reciprocidade se desenvolverem (Piaget, 1994).

Dessa constatação, o epistemólogo desenvolverá a tese de que o egocentrismo dos pequenos indivíduos favorece as relações de coação. Assim, a moral heterônoma se mantém

por intermédio da pressão exercida pelo adulto na criança. O respeito unilateral e a desigualdade entre as partes propiciarão, portanto, uma noção de dever e obrigação. As regras são encaradas como um dever pelo afeto que a criança tem pelo adulto ou por medo das sanções, mas nas duas hipóteses fica claro que nos primeiros anos de vida a criança só é capaz de apresentar uma moral heterônoma. Ao invés da ideia de dever, na cooperação teremos a noção de responsabilidade com o bem geral do grupo, favorecendo o aparecimento da moral autônoma. As regras, nesse último caso, serão interpretadas como fruto da vontade da maioria e passam a ser seguidas pelo respeito aos demais integrantes do grupo (Piaget, 1994).

Com relação ao jogo de pique que Piaget (1994) observou entre as meninas, o psicólogo declara que a simplicidade do sistema jurídico que organizava as partidas tornava o jogo extremamente rudimentar. Esse fato dificultou ramificações mais complexas da teoria, o que fez o autor apontar que as meninas tinham um espírito jurídico muito menos desenvolvido do que os meninos, já que elas aceitavam sem grandes objeções que fossem feitas modificações e adaptações das regras. Apesar de não ter conseguido perceber nas meninas a organização para praticar e compreender as regras do jogo, como foi visto na complexa jurisprudência do jogo de bolinhas, Piaget percebeu que no jogo de pique a criança também passava de uma fase egocêntrica para uma fase de discussão em grupo das regras. Assim, em vias de fato, tanto as observações do jogo de bolinhas como do jogo de pique resultaram em dados semelhantes. De antemão, sinalizamos que, em momento oportuno, retornaremos nessa discussão.

Mais adiante, Piaget (1994) discute suas análises de uma pesquisa que tinha como objetivo compreender especificamente o juízo moral na criança. Nesse ponto, emergiu a problemática da oposição entre a consciência moral cristalizada, ou seja, um juízo moral puramente teórico e o juízo moral que advém da experiência. Isso se impôs como um problema porque a coação adulta exerce na criança uma ideia moral que não corresponde, necessariamente, a sua prática moral. Tal fenômeno foi denominado pelo autor de “realismo moral”, uma fase em que a criança pressionada pela coação adulta, tende a acreditar que a conduta mais moralmente correta é aquela que é mais fiel à regra imposta pelo adulto. Para essa pesquisa, o autor utilizou o recurso de historietas que pretendiam obter da criança como ela concebia os deveres e valores morais passados pelo adulto. Essas histórias hipotéticas narravam algumas condutas intencionais ou não de crianças aleatórias (como roubar, mentir, ser desatenta etc.). Após ouvir a contação, a criança tinha de expressar seu julgamento daquele ato.

Diante disso, duas tendências foram observadas: o julgamento por responsabilidade objetiva e o julgamento por responsabilidade subjetiva. A primeira tendência compreendia as

crianças heterônomas e, para elas, a gravidade do ato era mais relevante do que a intenção. A segunda tendência, por sua vez, reunia crianças mais autônomas que julgavam o ato pela intenção de quem o cometeu e não pelo seu resultado. Em conclusão, o autor aponta que não se trata de estágios propriamente ditos, mas que a primeira tendência começa a ser substituída pela outra conforme a criança se desenvolve moralmente. Resultado semelhante também foi encontrado em suas investigações sobre o julgamento da mentira sob a perspectiva infantil. As crianças menores apontavam para uma avaliação que levava em conta o quão absurda era a mentira. Em contrapartida, os mais velhos tendiam para avaliar a elaboração, ou seja, qual mentira enganava mais. Por meio desses resultados, o autor aponta para a existência de dois planos distintos no pensamento: o primeiro é o pensamento moral efetivo, que se forma por intermédio da experiência moral e o segundo é o pensamento moral teórico ou verbal que diz respeito ao julgamento emitido pela criança sobre atitudes de outros e que não lhe afetam diretamente. Dessa forma, o autor conclui:

Os resultados obtidos no decorrer de nosso estudo do realismo moral confirmam aqueles de nossa análise das regras do jogo de bolinhas: parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos, aliás, distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem, todavia, constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, consequentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens [...] Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (Piaget, 1994, p. 154-155).

A partir desses dados, Piaget (1994) se interessa por compreender a noção de justiça no desenvolvimento moral da criança. Ele encontra, então, dois tipos de justiça: a justiça retributiva – que se caracteriza pela proporcionalidade entre o ato e a sanção – e a justiça distributiva – em que não há mais a necessidade da sanção propriamente dita, mas se preconiza a reposição do que foi perdido. Cabe sinalizar que o autor também menciona um outro tipo de justiça mais primitiva, que antecede a justiça retributiva: trata-se da justiça imanente – em que há a sanção expiatória. O sentido de justiça passa, dessa maneira, por um processo progressivo que vai da vingança para a recuperação do culpado e a reparação dos danos. O fim último é a ideia de que é preciso ser o mais justo em cada situação, havendo a necessidade de avaliar cada

caso isoladamente para considerar os atenuantes e agravantes existentes. Na justiça distributiva, os valores de igualdade e, mais tarde, de equidade são desenvolvidos e a ideia da justiça imanente desaparece. O autor constata, também nesse caso, que a cooperação e a reciprocidade são fundamentais para que esse sentido progressivo da justiça se desenrole. Logo, somente a vontade que a justiça prevaleça e o respeito à norma não são suficientes para que se alcance a autonomia moral, por outro lado, é o respeito mútuo e as relações cooperativas que propiciarão uma consciência moral autônoma.

Como nos sinaliza Freitag (1992) e como vimos nos parágrafos anteriores, Piaget foi responsável por trazer o debate kantiano sobre as duas morais para a contemporaneidade, o fundamentando empírica e experimentalmente. Assim como Kant, Piaget acredita no caráter racional da moralidade. Também como Kant, Piaget defende que o respeito à norma advém da consciência que o indivíduo tem da sua necessidade para que prevaleça a justiça. Ainda se baseando em Kant, Piaget pontua que a autonomia moral reflete a independência do sujeito racional das pressões exercidas pelo grupo. Só que diferente de Kant, como vimos anteriormente, a psicogênese da moralidade proposta por Piaget conclui que o respeito à norma e a noção de justiça não bastam para que se alcance uma consciência moral autônoma. Também ao contrário de Kant, Piaget não acredita que o sentido de justiça, o respeito à norma e à dignidade humana sejam ideias inatas, para ele, elas são resultado da ação e da interação humana, ou seja, da experiência de vida em grupo.

No que tange aos apontamentos de Durkheim sobre a formação da moralidade, Piaget aderiu aos três elementos citados pelo sociólogo: a integração ao grupo, a existência de normas dentro desse grupo e a submissão do indivíduo a essas normas. Durkheim chamou essa submissão do sujeito à norma do grupo de autonomia, o que foi contrariado por Piaget. Embora tenha incorporado esses três elementos ao seu estudo, na psicogênese da moralidade essa submissão incondicional recebe o nome de heteronomia. Ao decorrer do desenvolvimento moral da criança, a norma deixa de ser um fator externo e passa a ser encarada como um produto da cooperação de todos. Isso porque “a autonomia moral significa não subordinar-se à norma mas tornar-se independente dela. O sujeito não age moralmente quando coagido por uma norma externa” (Freitag, 1992, p. 183). Mas ao contrário, “sua ação somente passa a ter um caráter moral quando o princípio norteador da ação é conscientizado como um princípio válido, racionalmente aceitável, socialmente necessário para o convívio no grupo e livremente seguido por cada um” (Freitag, 1992, p. 183).

Além disso, Piaget também extraiu de Rousseau a ideia da gênese da moralidade e da inteligência, comprovando essa tese em seus estudos empíricos. Até mesmo algumas das ideias

de Weber podem ser encontradas na obra piagetiana, como por exemplo, os três tipos de ação socialmente regulamentada: o uso (*Brauch*), os costumes (*Sitte*), a convenção/ o direito (*Konvention/ Recht*). A esse respeito, Freitag explica:

O uso é para Weber um comportamento regular, baseado na repetição inconsciente, na imitação irrefletida. O costume refere-se a formas regulares de ação social que repousam sobre hábitos, tradições. Trata-se de formas de ação e interação transmitidas de pai para filho, já conscientes, mas cuja validade repousa no fato de ter sido ‘sempre assim’. A convenção e o direito já designam formas de agir, prescrições resultantes de acordo, portanto da antecipação consciente de ações possíveis, segundo certos princípios, normas e sanções [...] Na hierarquia sugerida entre os três tipos, poderíamos reencontrar três estágios da formação social da norma ou da regra, cujas etapas seriam refeitas pela consciência infantil na mesma sequência. Desse modo, a pré-moralidade poderia ser vista como um estágio da consciência individual correspondente à consciência social refletida no *Brauch*. O estágio da heteronomia moral caracterizaria um estágio da consciência moral que tem seu paralelo na consciência social da *Sitte*. E, finalmente, a autonomia moral corresponderia no plano individual à convenção e ao direito no plano social [...] A reconstrução da gênese da norma social no plano da sociedade feita por Weber sem conhecer a teoria psicogenética de Piaget, confirma a tese geral do estruturalismo genético: a construção do conhecimento por etapas em qualquer campo do saber segue as mesmas sequências, estágios e hierarquias que a psicogênese do conhecimento infantil. O conhecimento e a consciência da norma social não constituem aqui nenhuma exceção (Freitag, 1992, p. 182).

Em suma, podemos considerar que a psicogênese da moralidade proposta por Piaget é uma teoria de extrema relevância para o campo teórico porque resgatou a ideia de um indivíduo racional e consciente, sem, contudo, negligenciar os aspectos históricos, sociais e afetivos que permeiam o contexto de cada sujeito. Por sua formação multidisciplinar, Piaget não reduz sua produção ao biologismo, nem ao sociologismo e nem mesmo ao psicologismo. Como resultado, sua teoria se empenha em dar conta da complexidade da vida e da condição humana, estudando os mecanismos e esforços do homem para sobreviver e se adaptar a sua condição de vida. Nesse movimento, Piaget resgata a dialética entre indivíduo e sociedade postulada por Hegel, mas faz isso a partir da autonomia moral do sujeito racional – pressuposto da filosofia da Ilustração (Freitag, 1992).

Tendo como ponto de partida os postulados de Piaget, um outro grande nome da psicogênese da moralidade foi Lawrence Kohlberg (1927-1987). Ao realizar suas pesquisas sobre a moralidade do adolescente e do adulto no Centro de Harvard, Kohlberg conseguiu que a temática tivesse um peso sem precedentes. No estruturalismo genético, essas pesquisas se equipararam em volume e seriedade aos estudos sobre pensamento lógico-matemático desenvolvidos no Centro de Epistemologia Genética em Genebra. Como nos conta Freitag (1992) sua notoriedade era tamanha que nas décadas de 1960 e 1970 metade de todas as publicações sobre psicologia individual ou social nos Estados Unidos faziam referência a Kohlberg. O cerne de seu trabalho estava na constatação de que o desenvolvimento moral não

se encerrava por volta dos doze e treze anos de idade, como supôs Piaget, e, sim, dez anos mais tarde – isso quando o sujeito conseguia alcançar os últimos estágios. Assim, Kohlberg precisou reformular a teoria e a metodologia, deixando-a mais sofisticada e viável para aplicação em adolescentes e adultos.

Da mesma maneira que seu inspirador, Piaget, Kohlberg fez uso do método da entrevista em suas pesquisas, acreditando que com as elaborações verbais espontâneas seria possível avaliar as estruturas cognitivas do sujeito. Apesar disso, diferente das historietas do epistemólogo suíço, o psicólogo estadunidense fez uso dos dilemas morais. Levando os resultados dessas entrevistas em consideração, Kohlberg faz uma primeira formulação em que sugere que há seis estágios do raciocínio moral, que podemos ver no Quadro 1:

Quadro 1 – Classificação do juízo moral em níveis e estágios de desenvolvimento

Nível I	Os dois primeiros estágios são típicos de uma consciência moral para a qual o valor moral reside em acontecimentos externos, quase físicos (as xícaras quebradas etc.) e não em pessoas e princípios.	1º estágio - Orientação para a punição e a obediência. Respeito diante da autoridade ou do prestígio de superiores, tentativa de evitar conflitos. Responsabilidade objetiva.	2º estágio - Orientação ingênua e egoística. A ação correta é a que atende às necessidades do Eu e possivelmente do outro, instrumentalmente. Consciência da relatividade do valor de uma necessidade e da perspectiva dos demais, envolvidos na ação. Igualitarismo ingênuo e orientação para a troca e a reciprocidade.
Nível II	Nos dois estágios subseqüentes, a consciência moral atribui valor moral à conformidade da ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente definidos pelos outros (grupo).	3º estágio - Orientação para o ideal do bom menino, preocupado em obter a aceitação e o reconhecimento dos outros. Conformidade com as representações estereotipadas do comportamento coletivo. Julgamento de acordo com as intenções.	4º estágio - Orientação para a preservação da autoridade e da ordem social. Preocupação com cumprir seu dever, demonstrar respeito à autoridade e à ordem como tais. Consideração pelas expectativas dos outros.
Nível III	Somente nos últimos dois estágios a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna do ator e aos padrões, direitos e deveres que ele	5º estágio - Orientação legalista-contratual. Reconhecimento de um componente aleatório das regras. Expectativas como ponto de partida para o consenso. Dever é definido como contrato. Busca evitar a violação dos direitos e das intenções dos outros. Defesa	6º estágio - Orientação por princípios. Transcende as ações contidas em papéis sociais e inclui a orientação segundo princípios universais. Ação conforme à própria consciência, com base na confiança e no respeito pelos outros.

	próprio define para orientar sua ação.	da vontade e do bem-estar da maioria.	
--	--	---------------------------------------	--

Fonte: Freitag, 1992, p. 200

Elaboração: Borges, 2024

Segundo Freitag (1992), a tese central da teoria de Kohlberg era que, assim como no desenvolvimento lógico-matemático, existe uma sequência de estágios morais invariantes. Logo, a estruturação da consciência moral se dá por patamares, que são cada vez mais elevados e equilibrados – processo que advém da interação do organismo com o meio. A partir disso, Kohlberg acredita que sua teoria se torna mais abrangente do que a de Piaget, já que pressupõe as estruturas lógico-matemáticas para construir novos patamares da consciência moral. Desse modo, para ele, o desenvolvimento cognitivo define que o julgamento moral coincide com um processo de *role taking* (assunção de papéis), formando uma nova estrutura lógica em cada estágio. Conforme Freitag (1992), podemos formular essa estrutura como noção de justiça e cada uma é mais abrangente e equilibrada que a anterior, ou seja, uma estrutura subsequente é capaz de julgamentos e argumentação que a anterior ainda não conseguiria.

Mais adiante, nos explica Freitag (1992), como resultado de suas pesquisas empíricas (sobretudo seus programas de educação moral), de suas pesquisas teóricas (especialmente da filosofia clássica e contemporânea) e das críticas de seus comentadores, Kohlberg integra novos elementos à sua teoria. Como ponto de partida, ele a define como uma *hard stage theory*, o que significa que ela é absolutamente fiel ao modelo original da psicogênese do pensamento lógico piagetiano. Por conseguinte, cada estágio se estabelece por critérios lógicos e teóricos que geram uma sequência hierarquizada. Kohlberg (1992) aponta, então, os seguintes conceitos-chaves que fundamentam sua teoria: os estágios pressupõem uma diferença qualitativa de estruturas que desempenham a mesma função em vários momentos de desenvolvimento; tais estruturas diferentes formam uma sequência invariante no desenvolvimento individual; cada uma dessas sequências forma uma totalidade integrada e, por fim, os estágios são integrações hierárquicas. Dessa maneira, como nos esclarece Freitag (1992), o autor reformula sua teoria e propõe uma nova divisão de estágios, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Nova classificação de níveis e estágios do desenvolvimento moral

Nível Pré-convencional	Estágio 1 - moralidade heterônoma	Estágio 2 - individualismo, intenção instrumental e troca	Neste nível a criança é sensível às regras sociais, distingue o bem e o mal, o certo e o errado, mas interpreta essas
-------------------------------	--	--	---

			caracterizações ou como consequências físicas ou hedonísticas da ação (punição, recompensa, troca de favores), ou como poder físico dos que formulam as leis que definem o bem, o mal, o certo, o errado.
Nível Convencional	Estágio 3 - expectativas interpessoais, relações e conformidade interpessoal	Estágio 4 - sistema social e consciência	Neste nível é considerado valioso em si preservar as expectativas da família, do grupo ou da nação a que pertence o sujeito. Trata-se não de mera conformidade, mas de lealdade para com as expectativas pessoais e a ordem social. Trata-se de preservar, apoiar e justificar essa ordem, identificando-se com as pessoas e os grupos que a compõem.
Nível Pós-convencional	Estágio 5 - contrato social ou utilidade e direitos individuais	Estágio 6 - princípios éticos universais	Neste nível, há o esforço visível de definir valores e princípios morais que tenham validade independentemente da autoridade de grupos ou pessoas que os sustentem e independentemente da identificação do sujeito com essas pessoas ou grupo.

Fonte: Freitag, 1992, p. 203

Elaboração: Borges, 2024

Nessa nova versão da teoria dos seis estágios, cada um dos estágios é caracterizado a partir de três quesitos: o conteúdo do que é considerado correto; a justificativa para agir corretamente e a perspectiva sócio moral (egocentrismo e descentração), conforme podemos ver no esquema abaixo detalhado:

Quadro 3 – Esquema detalhado de caracterização dos seis estágios

	Conteúdo do que é considerado correto	Justificativa para agir corretamente	Perspectiva sócio moral
--	--	---	--------------------------------

Estágio 1 – Moralidade heterônoma	(a) É considerado correto (moralmente certo) abster-se de violar regras que acarretem punições, obedecer por obedecer (<i>for its own sake</i>) e evitar danos físicos em pessoas e em bens (propriedades).	(b) A razão dada para defender esses valores consiste em evitar as punições e as sanções da autoridade.	(c) A perspectiva sócio moral adotada é o ponto de vista egocêntrico. O sujeito não considera o interesse dos outros ou não reconhece que o ponto de vista deles difere do seu. O sujeito percebe os aspectos físicos da ação e não sua dimensão psicológica. Não distingue entre a própria perspectiva e a perspectiva da autoridade.
Estágio 2 – Individualismo, intenção instrumental e troca	(a) É considerado correto seguir as regras somente quando é do interesse imediato próprio, agir para atender às próprias necessidades, deixando os outros agir da mesma maneira. Também é considerado correto ser leal com os colegas, manter um trato ou um acordo.	(b) As justificativas dadas consistem em servir ao próprio interesse, atender a uma necessidade pessoal em um mundo em que os outros também têm seus interesses e necessidades próprias.	(c) A perspectiva sócio moral é individualista e concreta. O sujeito está consciente de que cada um procura realizar seus próprios interesses e estes podem conflitar entre si. O correto é relativo e depende da perspectiva adotada pelo indivíduo concreto.
Estágio 3 – Expectativas interpessoais mútuas, relações, e conformidade interpessoal	(a) É considerado correto comportar-se conforme o que as pessoas que nos são próximas esperam, atender às suas expectativas em papéis como o de filho, irmão, amigo etc. Ser bom é importante e significa ter bons motivos, preocupar-se com os outros. Significa, ainda, manter relações mútuas (confiança, lealdade, respeito, gratidão).	(b) A razão ou justificativa apresentada para agir corretamente é a necessidade de ser uma boa pessoa a seus próprios olhos e aos olhos dos demais. Há um desejo de manter as regras e a autoridade que apoia o comportamento bom estereotipado.	(c) A perspectiva adotada é a do indivíduo em relação com outros indivíduos. Sentimentos, acordos e expectativas coletivas têm prioridade em relação aos interesses individuais. O sujeito relaciona os pontos de vista valendo-se da regra de ouro, pondo-se no lugar do outro. Ainda não considera uma perspectiva generalizada do sistema.
Estágio 4 – Sistema social e consciência	(a) Está certo cumprir com as obrigações assumidas. As leis precisam ser respeitadas e seguidas, exceto em casos extremos em que elas entram em conflito com outras normas sociais. Também está certo empenhar-se pela	(b) As razões apresentadas para justificar tais ações são manter as instituições como um todo, evitar o desmoronamento do sistema se cada um fizesse o que bem entendesse, ou, ainda, cumprir as obrigações conforme nos foi ensinado.	(c) O sujeito adota uma perspectiva sócio moral que diferencia o ponto de vista da sociedade do ponto de vista dos acordos ou motivos interpessoais. O sujeito assume o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras. As relações individuais são

	sociedade, pelo grupo ou pela instituição.		percebidas na perspectiva do lugar no sistema.
Estágio 5 – Contrato social ou utilidade e direitos individuais.	(a) É correto estar atento ao fato de que as pessoas defendem uma variedade de valores e opiniões e a maioria desses valores e regras é relativa ao grupo. Geralmente, essas regras relativas devem ser respeitadas simplesmente porque fazem parte do contrato social, e isso insere-se no interesse da imparcialidade. Alguns valores universais, como vida e liberdade, precisam ser defendidos, independentemente da opinião da maioria.	b) Como razões para agir de maneira moralmente correta são apontadas a obrigação com a lei, a necessidade de respeitá-la para o bem-estar de todos e o contrato social. Há uma preocupação com a fundamentação racional das leis e dos deveres segundo o princípio ‘o maior bem para o maior número de pessoas’. Existe o sentimento de um compromisso contratual no qual se entrou por livre e espontânea vontade com relação a família, amigos, companheiros de trabalho.	(c) A perspectiva adotada pelo sujeito é a da prioridade relativa do indivíduo em relação ao social. O indivíduo racional dá-se conta de valores e direitos prioritários em relação aos vínculos sociais e aos contratos. Integra as perspectivas por mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objetiva. Considera os pontos de vista moral e legal, reconhece que eles às vezes chocam-se e considera difícil integrá-los.
Estágio 6 – Princípios éticos universais	(a) É considerado correto seguir princípios éticos auto selecionados. Leis particulares e acordos sociais são válidos, porque eles apoiam-se em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, age-se de acordo com o princípio. Trata-se de princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.	(b) As justificativas para agir de modo moralmente correto fundamentam-se na validade de princípios morais universais e na convicção de haver um compromisso com esses princípios.	(c) A perspectiva adotada é a de um ponto de vista moral, isto é, a de qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato de que as pessoas são fins em si mesmos e precisam ser tratadas como tais.

Fonte: Freitag, 1992, p. 203-205

Elaboração: Borges, 2024

Tanto a antiga versão quanto a nova permanecem rigorosas no caráter de teoria dura, assim, há uma sequência invariante de estágios hierarquizados que formam uma totalidade integrada que absorve a anterior. Com efeito, podemos dizer que o sujeito que atingir o nível pós-convencional apresentará estruturas cognitivo-morais mais equilibradas, sendo capaz de resgatar toda a argumentação necessária para selecionar uma das alternativas, levando em conta o ponto de vista dos envolvidos e reduzindo danos colaterais. Encontraremos, nesse viés, o objetivo e a exigência da própria teoria de alcançar o nível pós-convencional, impondo um

moral point of view. Por isso, Kohlberg (1992) conclui que é possível defender uma associação entre a psicologia moral e a filosofia da moralidade de referencial kantiano. A base psicológica dessa afirmação está no fato de que os indivíduos procuram alcançar níveis mais elevados de argumentação racional e de justificativa moral, valendo-se do mecanismo da *abstraction réfléchissante* (assim como o sujeito abstrai da experiência com os objetos do mundo externo as categorias de quantidade, qualidade, modalidade ou relação, também é possível abstrair da experiência com o mundo social princípios morais que transcendem a experiência da regra social vivida). Do ponto de vista filosófico, alcançar o nível pós-convencional é uma exigência porque pressupõe princípios universais ou universalizáveis, como propunha Kant, buscando uma justificativa racional em que prevaleça a justiça (Freitag, 1992).

Outra conclusão contundente do autor é que mais do que o paralelismo entre a psicogênese do pensamento lógico e a psicogênese da moralidade, já anunciado por Piaget, alcançar o pensamento lógico-formal é uma condição necessária para se atingir o nível pós-convencional. Contudo, cabe ressaltar que somente o pensamento lógico-formal não basta, já que no nível pós-convencional há duas condições que não estão garantidas pela via do pensamento lógico-formal: a percepção e a coordenação do ponto de vista dos outros sujeitos e, ainda, os princípios de justiça (Kohlberg, 1992). Por intermédio dessas duas condições, surgem novas estruturas lógicas que são mais complexas do que as do pensamento formal (Freitag, 1992).

Como consequência da ampla divulgação da teoria kohlberguiana, inúmeros comentadores criticaram algumas de suas proposições, sendo que a principal crítica, sem dúvidas, reside no viés classista e etnocêntrico de seu trabalho. Kohlberg, como nos explica Freitag (1992), se defende dessas acusações afirmando que legitimar as desigualdades e injustiças com a argumentação da diferença social e cultural é que seria classista e etnocêntrico. O psicólogo aponta, ainda, que há um conjunto universal de princípios morais que são defendidos em qualquer sociedade, que poderiam ser partilhados lógico e conscientemente por todos se as condições para o desenvolvimento sócio moral fossem adequadas para todos. Partindo dessa premissa e vislumbrando ir além da discussão teórica, das pesquisas empíricas e do viés metodológico, Kohlberg e sua equipe implementam os programas de educação moral.

Em todo o seu trabalho, Kohlberg sempre deixou claro a necessidade e o seu desejo particular de associar sua pesquisa teórica e empírica a programas práticos de educação moral. Por conseguinte, no cargo de Diretor do Centro de Desenvolvimento e Educação Moral seu desejo pôde se tornar realidade. Vale ressaltar que os programas de educação moral não tinham como finalidade estimular a psicogênese da moralidade para acelerar esse processo de

desenvolvimento, mas, sim, assegurar as condições para que os educandos alcançassem os estágios mais altos mediante estruturas de raciocínio lógicos e morais mais equilibradas, competentes e integradas. Como nos esclarece Freitag (1992), a proposta da educação moral não desconsidera, nem em Kohlberg e nem em Piaget, as diferenças de ritmos da psicogênese típicos de certos indivíduos, contudo, propõe a desobstrução do caminho que leva aos estágios mais elevados do pensamento, o que ocorre através da intervenção pedagógica nos momentos oportunos.

Propondo uma análise crítica dos programas de educação moral implementados por Kohlberg e sua equipe, Freitag (1992) aponta que:

Os programas de educação moral de Kohlberg procuram resolver problemas psicológicos e sociológicos por meios pedagógicos. Mas, em ambos os casos, o meio pedagógico (educação moral) revela sua ineficácia na solução desses problemas [...] Kohlberg emaranha-se numa série de contradições no momento em que afirma que os objetivos da educação moral consistem não em acelerar a psicogênese mas em desobstruí-la. Essa desobstrução ocorreria, para ele, pela reformulação do currículo oculto e pela modificação da atmosfera moral dentro e fora das escolas. Ora, a reorganização interna da escola, substituindo os princípios da autoridade e da disciplina pelos princípios da democracia e da solidariedade, não é uma questão psicológica ou pedagógica, mas administrativa. Eliminar os obstáculos sociais e estruturais que se opõem à psicogênese, bloqueando o alcance da moralidade pós-convencional, significa intervir na organização da sociedade como um todo. O diagnóstico correto levou ao uso de meios, a meu ver, inadequados. A mudança das estruturas sociais dentro e fora da escola (que atrasam ou bloqueiam a psicogênese) não pode ser alcançada por meios pedagógicos, mas precisa ser conquistada por meios político-sociológicos. A droga, o vandalismo, a violência e outros males (corresponsáveis pelo atraso ou bloqueio da psicogênese), que assolam a sociedade americana e suas escolas, dificilmente podem ser combatidos apenas pela discussão de dilemas morais hipotéticos em sala de aula ou pela criação artificial de comunidades consideradas justas num meio, via de regra, estruturalmente injusto (prisões, escolas etc.). Isso não invalida o objetivo pedagógico geral de assegurar a todas as crianças e adolescentes (ou pelo menos à sua grande maioria) o alcance dos últimos estágios da psicogênese (pensamento formal e consciência moral autônoma) [...] A teoria psicológica da moralidade não precisa da pedagogia para legitimar a sua validade empírica: é a pedagogia que pode beneficiar-se da teoria psicológica, legitimando a sua prática pedagógica, com recurso a essa teoria (Freitag, 1992, p. 224-225).

Como dissemos ao longo dos últimos parágrafos, Kohlberg e seus colaboradores desempenharam um papel de extrema relevância no que tange ao campo teórico da moralidade. A teoria kohlberguiana aprofundou e aperfeiçoou a teoria piagetiana, mantendo-se fiel à visão de uma moralidade racional e baseada no princípio da justiça extensiva a todos. Do mesmo modo que Piaget, Kohlberg empenha-se em buscar uma base filosófica para sua teoria psicológica, promovendo uma síntese entre filosofia e ciência. Na defesa de um ser humano racional, responsável por seus atos e consciente do que faz, o psicólogo estadunidense se vincula à tradição iluminista da filosofia. Apesar das críticas que recebeu, demonstrou sua árdua dedicação em reconhecer as diferenças oriundas de contextos sociais e culturais diversos.

Assim, Kohlberg amplia e amplifica a relevância da psicogênese da moralidade a partir do viés do estruturalismo genético (Freitag, 1992).

Ao adotar uma abordagem multidisciplinar da moralidade, tínhamos como intenção apresentar um panorama de reflexões acerca das possíveis óticas que a temática pode evidenciar, demonstrando, inclusive, que a união do viés filosófico, do sociológico e do psicológico podem propiciar uma interpretação integrada e coerente. É claro que não seria possível citar aqui todos os autores que se dedicaram a esse campo de estudos e mesmo aqueles que citamos não foi possível mencionar toda a completude de suas teorias, ainda assim, esperamos que esse tópico tenha cumprido com a sua pretensão de situar o leitor na área de estudos da moralidade a partir da modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO

Como dissemos no início dessa seção, nossa intenção aqui era refletir sobre a escola e a moralidade a partir da modernidade. Isso se justifica porque, como vimos, o encargo moral do processo de escolarização em massa foi uma temática que acompanhou o surgimento da escola moderna. Nesse viés, foi preciso, também, situar o campo de estudos da moralidade nesse mesmo período para compreender como esse debate estava sendo travado pelos pensadores da época. Prosseguimos, mais adiante, até a chegada da contemporaneidade para concluir a base teórica que nos subsidiará nas próximas discussões ao longo dessa pesquisa.

Diante da reflexão sobre a relação da moralidade com a educação escolar, surge uma série de indagações e inquietações, para citar algumas: Qual é, afinal, o papel da escola na formação moral das crianças? É possível empreender uma educação moral com vistas à autonomia? Família educa e escola ensina? Como esse debate se desenrola na contemporaneidade? Essas são questões de cunho reflexivo que não temos a intenção de esgotar com essa pesquisa, porém, pensando nelas, na próxima seção colocaremos sob reflexão a relação família-escola e moralidade na contemporaneidade, tentando analisar como essa temática tem retomado/ganhado força no cenário político e social nessas duas primeiras décadas dos anos 2000.

5 RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E MORALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Conforme já tivemos oportunidade de refletir, em uma perspectiva histórica, a divisão de responsabilidades na formação das novas gerações sempre foi um ponto de tensão na relação família e escola. Essa situação gera desdobramentos ainda mais espinhosos ao se referir à questão da moralidade, o que amplia e intensifica os debates acerca dos encargos de cada um desses grupos sociais. Contudo, a partir dos anos 1960, essas duas instituições, sobretudo a família, passou por uma série de transformações que impactaram a forma de viver e de se relacionar das pessoas, contexto que realocou também essa discussão.

Em virtude disso, segundo Rosely Sayão (2013), os arranjos familiares se diversificaram em sua composição e, ao mesmo tempo, a função de seus integrantes também se modificou. Assim, a educação escolar – entendida a partir de então como preparação para o futuro sucesso profissional – ganhou destaque. Dessa maneira, segundo a autora, passamos a observar um fenômeno peculiar: a criança começou a desempenhar quase que exclusivamente o papel de aluno. Por conseguinte, a maior parte dos adultos passa a se relacionar com as crianças tendo como elemento mediador a educação escolar.

Ao considerar essa perspectiva, a educação familiar e a educação escolar, de fato, parecem se confundir. No entanto, se todos educam, quem realmente educa? Sobre essa questão, vale levar em conta que:

A todo momento em que mais velhos e mais novos se encontram, resulta uma faísca, às vezes, um clarão. Assim, o efeito do embate entre duas gerações é aquilo que entendo sumariamente por educação. Ela não é, portanto, o edifício secular constituído por toda sorte de obrigações ou expectativas que uma geração tem em relação a outra, quase sempre fadadas à frustração. Ao contrário, educação é tão somente o desdobramento fático desse entrechoque de gerações sobre seus modos coextensivos de pensar, sentir e agir. O saldo de tal embate, essa espécie de cintilação, é o que poderíamos chamar de gesto educativo (Aquino, 2013, p. 1183).

Podemos considerar, assim, que para além da formação para a vida profissional, educar também envolve tomar ciência que um filhote da espécie humana só se transformará em um ser humano por meio do processo de socialização. Levando isso em conta, ensinar à criança que ela não é a única de sua espécie, que ela precisará conviver com outros, que outros já estiveram aqui, que outros virão depois dela e que a convivência depende, em alguns momentos, de renunciar seus impulsos é uma tarefa do adulto (Sayão, 2013). Por ser o primeiro grupo social que a criança fará parte, essa é uma função da família, mas esse processo precisa também ser continuado e aprimorado pela escola.

Apesar disso, nos últimos anos temos visto se ampliar um discurso que alega que o único espaço seguro e confiável para a educar as crianças, especialmente no que tange à

educação moral, é a família. Tal pressuposto advém de uma série de acontecimentos políticos e sociais que marcaram as duas primeiras décadas do século XXI. Portanto, para iniciar essa seção refletiremos sobre como esse cenário se consolidou na sociedade brasileira. Mais adiante, nos engajaremos na compreensão de como se desenvolve o debate sobre família, cuidado e justiça. Para finalizar, nos dedicaremos a pensar nas possibilidades de uma educação moral que leve em conta as demandas do Brasil contemporâneo.

5.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO DEBATE

Como vimos na seção anterior, o debate acerca do papel da escola na formação moral de seus estudantes é uma temática que acompanhou o surgimento da escola moderna. Apesar disso, na segunda década do século XXI essa discussão tomou uma proporção sem precedentes, sobretudo a partir da disputa famílias *versus* escola. Ainda que essas duas instituições sociais (família e escola) tenham desempenhado um papel historicamente estabelecido na formação das novas gerações, os conflitos entre elas têm se acirrado nos últimos anos. Nesse tópico, portanto, pretendemos contextualizar a conjuntura que propagou a temática da relação família, escola e moralidade e, com isso, acentuou as tensões desse relacionamento.

A partir da década de 2010, observamos em vários países do mundo, mas sobretudo nos países da América Latina, o desmantelamento dos governos de centro-esquerda que se consolidaram na década anterior. Conforme Juan Vaggione, Maria das Dores Machado e Flávia Biroli (2020), esse momento foi marcado pela destituição de Fernando Lugo no Paraguai em 2012, pelo *impeachment* de Dilma Rousseff no Brasil em 2016, pelo golpe de estado contra Evo Morales na Bolívia em 2019 e pelas eleições de Pedro Pablo Kuczynski no Peru em 2016, de Sebastián Piñera no Chile em 2010 e 2018, e de Jair Bolsonaro no Brasil em 2018. Embora possam divergir em diversos aspectos, a direita nesses países compartilha o hábito deliberado e persistente de negligenciar as políticas de direitos humanos e os tratados internacionais, especialmente no que tange à sexualidade e reprodução.

É viável dizer que, como se sabe, mesmo os governos de centro-esquerda que vigoraram no início do século XXI não conseguiram garantir a supremacia da justiça social e a proteção plena de grupos historicamente marginalizados. Apesar disso, o que vimos acontecer com a ascensão da direita foi uma correlação de forças que expandiu o campo de atuação de grupos conservadores que disseminaram na população uma ideia de que movimentos sociais (como movimentos de mulheres e de pessoas LGBTQs) são inimigos políticos que precisam ser combatidos. A estratégia discursiva que ganha mais relevância nesse contexto é, sem dúvida, a

de que os “valores familiares” estão sendo ameaçados e que as crianças precisam ser protegidas (Vaggione; Machado; Biroli, 2020).

Como explicam Vaggione, Machado e Biroli (2020) essa suposta “defesa da família” mobiliza empenhos tanto no âmbito do direito, como na área da política institucional. No primeiro caso, há um espaço privilegiado para renaturalizar a moralidade cristã como fundamento da lei. Já na política institucional, há um paradoxo: embora esses atores conservadores tenham ampliado suas forças exatamente pela via democrática, defendem um governo antipluralista que promove a erosão da própria democracia. Em rigor, seja pela via do direito ou da política institucional, o resultado é que os valores democráticos são ameaçados e se acentuam tendências autoritárias.

Nesse sentido, a situação é sistematizada por Biroli (2020) da seguinte forma:

[...] direitos e valores democráticos, assim como a dimensão social e coletiva da vida, são combatidos e enfraquecidos em nome das tradições e, sobretudo, da ‘família’ – isto é, famílias nucleares definidas por seu caráter heterossexual e pelo objetivo da reprodução. Dessa perspectiva, as famílias devem ser autônomas no modo de criar seus filhos, para além de diretrizes políticas e princípios de justiça social [...]. Com isso, neoliberalismo e neoconservadorismo [...] promovem a responsabilidade das famílias nucleares em detrimento de pactos coletivos e de dinâmicas distributivas [...] dessa perspectiva, a erosão da democracia é promovida enquanto abre caminho para visões discriminatórias, autoritárias e anti-igualitárias (Biroli, 2020, p. 186-187).

A argumentação dessa cosmovisão situa a família como única possibilidade de laços duradouros e o espaço doméstico privado é colocado como o lugar protegido de todos os males da vida contemporânea. Assim, essa agenda “pró-família” tem se tornado o principal instrumento na “mobilização positiva, que produz identidades religiosas e nacionalistas, e para a construção negativa dos oponentes, ativando o racismo, a homofobia e o antifeminismo” (Biroli, 2020, p. 152).

O uso da estratégia discursiva de afirmar que os pais estão sendo destituídos de seu direito de educar, que a família poderá ser destruída, e que tudo isso se deve à imposição da vontade de minorias gera uma comoção popular hostil para as legislações e políticas que visam garantir os direitos de grupos historicamente marginalizados. Esse posicionamento revelam uma narrativa reducionista do que é família, desconsiderando a diversidade de arranjos familiares existentes e cria nos ouvintes uma sensação de ameaça que propaga uma visão negativa do Estado, da escola e da mídia, impulsionando o autoritarismo conservador.

A difusão da “ideologia de gênero”, na década de 2010, representou uma potente estratégia política nessa conjuntura. Segundo Vaggione, Machado e Biroli (2020), tal artimanha funcionou como uma “cola simbólica” que uniu atores originalmente distintos. Assim,

católicos, evangélicos e profissionais conservadores do direito, da ciência política, da psicologia e de outras áreas passaram a agir conjuntamente em prol do bloqueio de avanços dos direitos reprodutivos, da própria redefinição de direitos e de políticas públicas e, em alguns casos, até da censura. Ainda que a reiterada ênfase na questão do gênero tenha começado a ganhar notoriedade em meados dos anos 1990, momento em que as identidades sexuais e de gênero passaram a ser interpretadas como identidades políticas de forma mais expressiva, é somente mais tarde que esse debate se expande para a sociedade como um todo. Nesse primeiro momento, a Igreja Católica desempenhou um papel essencial na defesa de uma ética da natureza, que abrangia a reprodução e a identidade sexual. Essa fundamentação teológica que prevaleceu nos documentos do Vaticano nesse período baseava-se na alegação de que existia uma “cultura da morte” ancorada em uma “mentalidade contraceptiva”. Foi essa noção que precedeu a “ideologia de gênero”, compartilhando de sua fundamentação.

De acordo com Vaggione (2020), a postura oficial do catolicismo é que os movimentos sociais (sempre ressaltando os feministas e os de pessoas LGBTQs) promovem uma cultura que contraria as leis da natureza que sustentam as diferenciações de gênero e, por conseguinte, ignoram os desígnios de deus. Por este motivo, as demandas e reivindicações de tais movimentos são estigmatizadas e distorcidas, passando a serem interpretadas como partes de um constructo ideológico para destruir as famílias. Nesse sentido, pânico morais são canalizados em torno de reformas legais vinculadas à sexualidade e à reprodução. Mesmo que o cerne da questão esteja no gênero e na sexualidade, outras questões sociais são associadas a essas pautas, como raça, insegurança social e ideais de nacionalidade.

Dessa forma, a natureza é interpretada por esses grupos de conservadores como determinante das aptidões e dos papéis individuais, superando as dinâmicas sociais. A complementariedade entre os sexos, nesse contexto, é vista como uma característica que precisa ser preservada em nome da ordem natural e social. A diversidade sexual e a crítica das hierarquias contidas nas relações de gêneros são, ainda dentro dessa perspectiva, vistas como ameaças à organização familiar. É exatamente essa base epistemológica que subsidiou as movimentações que tomaram as ruas e os parlamentos na década de 2010. No Brasil, as discussões em torno do Plano Nacional de Direitos Humanos de 2009 (PNDH-3) e as reações ao Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020 serviram de prelúdio para demonstrar as disputas agudas que seriam travadas a partir de então (Vaggione; Machado; Biroli, 2020).

Convém fazer a ressalva que a politização das relações de gênero sempre enfrentou resistência, porém desde os anos 2000 surgiu uma estratégia mais ampla de alianças

conservadoras na política. Dessa forma, essa agenda moral instrumentalizada passa a atingir não somente os fundamentos da igualdade de gênero, mas também os fundamentos da própria democracia. Em síntese:

O fenômeno de que tratamos [...] não diz respeito apenas ao gênero e à sexualidade como questões ‘específicas’. Pelo contrário; assim como nos tempos em que a politização progressista do gênero esteve entrelaçada à construção democrática [...], também agora trata-se de entrelaçamentos com os limites da democracia e da cidadania. O momento é outro: estão em risco os fundamentos da agenda da igualdade de gênero, em conjunto com os fundamentos da democracia e do Estado de direito (Biroli, 2020, p. 137).

A educação ocupa um papel central nessa disputa, já que ela é frequentemente mobilizada por agentes políticos conservadores. Em diversos países, como na França, organizações ligadas a *Opus Dei* atuaram desde 2010 na censura de conteúdos de igualdade de gênero e diversidade sexual nas escolas. Em 2013, com a aprovação do casamento igualitário, as ruas de Paris foram tomadas por manifestações que reafirmavam o pressuposto de que as famílias estavam ameaçadas e que a educação das crianças precisava ser vigiada. Do mesmo modo, na América Latina as políticas de educação sexual e a aprovação do casamento homoafetivo também geraram manifestações, como: a “*Marcha de la Familia*” na Colômbia em agosto de 2016, a marcha promovida pela “*Frente Nacional por la Familia*” no México um mês depois e a campanha “*Com Mis Hijos No Te Metas*” no Peru em novembro do mesmo ano.

Como explicam Vaggione, Machado e Biroli (2020) todas essas manifestações convergiam no que diz respeito ao pânico moral propagado em torno da “ideologia de gênero”. Segundo Biroli (2020), alguns pontos ficaram evidentes:

Nesses protestos, imagens de famílias nucleares apareciam acompanhadas de declarações que a) rejeitam o termo gênero, como em ‘Não coloque um dedo em nossos estereótipos de gênero’ e ‘Queremos sexo, não gênero’; b) reafirmam a heterossexualidade como fundamento moral da família, como em ‘Papai e mamãe, não há nada melhor para um filho’ ou ‘Pai e mãe, iguais e complementares’; c) enfatizam o caráter religioso da família, como em ‘A família é sagrada’ e d) posicionam a rejeição do casamento de pessoas do mesmo sexo no campo dos direitos, como em ‘Somos todos guardiões do Código Civil’ (Biroli, 2020, p. 211).

A principal fundamentação contra a suposta “ideologia de gênero” advém, como já mencionamos, da Igreja Católica. Pensando especificamente no papel da educação, o documento mais completo do Vaticano foi publicado em 2019 pela Congregação pela Educação Católica. O título do texto é “Homem e mulher os criou” e nele a “ideologia de gênero” é conceituada como uma teoria desnaturalizadora que inspira programas educativos que visam promover uma identidade pessoal e uma intimidade afetiva que rompe radicalmente com a diferença biológica entre homem e mulher. Segundo tal documento, essa teoria, que é puramente ideológica, deve ser combatida com argumentos científicos que comprovem sua

falsidade (um exemplo emblemático é a defesa do “dismorfismo sexual” em detrimento do direito da identidade de gênero). A fim de se defender da “ideologia de gênero”, o documento aconselha a arena jurídica como campo de atuação dos católicos preocupados com o futuro das crianças (Vaggione, 2020).

Seguindo a explicação de Vaggione (2020), o enquadramento do direito é determinante na mobilização conservadora contra a “ideologia de gênero”. Os ataques às políticas de educação sexual, à garantia legal do casamento homoafetivo e ao direito da identidade de gênero são encarados como atitudes fundamentais para a “renaturalização” da família. O movimento de renaturalização da família caminha, dessa maneira, pela via da reivindicação de uma organização familiar pautada na complementariedade entre os sexos (homem como pai e mulher como mãe) e no pensamento de que essa instituição é o lugar natural para a humanização das novas gerações. Desse modo, o autor explica que uma estratégia comum é utilizar o princípio da *pátria potestate* que prevê o direito dos pais sobre os filhos, argumentando contra alguns conteúdos propostos na escola. Cabe sinalizar que esse paradigma revela uma visão adultocêntrica que remove o poder de decisão de crianças e adolescentes, o que pode ser extremamente prejudicial em caso de abuso infantil.

A escola passa a ser vista como um espaço de “doutrinação” em que se promovem conteúdos que ferem os valores das famílias. Como já dissemos anteriormente, a educação sexual é o cerne da questão, mas o ativismo conservador alcança também temáticas que envolvem diversidade racial, violência contra mulher, igualdade social, equidade de gênero e outros aspectos de justiça social. No Brasil, um dos exemplos mais relevantes foi o projeto “Escola sem Homofobia” que passou a ser denunciado por grupos reacionários com o título de “*kit gay*”. Na realidade, o que ficou conhecido como “*kit gay*” era um projeto criado em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), movimentos LGBTs e organizações civis e seu principal objetivo era reduzir a discriminação da população LGBT na escola. Jair Bolsonaro, deputado há 20 anos e sem grande expressividade nacional, se alia à Bancada Evangélica em 2011 reivindicando a exclusão desse material das escolas, inaugurando a aliança que iniciou então uma movimentação política massiva em prol de projetos conservadores e autoritários.

Uma outra estratégia é a criação de projetos de lei que proibam e, em alguns casos, até criminalizam a “difusão da ideologia de gênero” em documentos educacionais oficiais. No Paraguai essa artimanha teve sucesso em 2017 e ficaram vetadas as discussões de gênero em todos os materiais impressos ou digitais ligados ao Ministério da Educação e Ciências. Essa proibição foi subsidiada pelo ativismo de organizações “pró-família” e personalidades religiosas. A Conferência Episcopal do Paraguai nesse ano, por exemplo, pressionou o Estado

afirmando que não se deveria privar os pais de seu direito e responsabilidade natural de educar seus filhos de acordo com seus próprios valores e que não se poderia obrigar as crianças a aprenderem uma doutrina que é contrária à verdade biológica (Vaggione, 2020).

Em uma movimentação semelhante, no Brasil, a tramitação do Projeto de Lei 8.035/2010, Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011 a 2020, no Congresso Nacional encontrou forte resistência de parlamentares que difundiam as teses conservadoras católicas contra os movimentos feministas e de pessoas LGBTQs. Com isso, o documento que fora formulado e apresentado no final do ano de 2010 e que tinha entre seus objetivos a superação das desigualdades educacionais, sobretudo com a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual teve de ser reformulado no Senado com alterações sugeridas pelo pastor Magno Malta. Após retornar à Câmara dos Deputados, o PL 8.035/2010 só foi aprovado em 22 de abril de 2014 quando foram retiradas as referências à gênero e orientação sexual. Durante o período em que o documento era examinado, nas duas casas do Congresso Nacional, foram realizados eventos para disseminar a agenda conservadora contra a perspectiva de gênero para os deputados indecisos. A partir da indicação do deputado e pastor Marcos Feliciano para a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 2013 e da eleição de Eduardo Cunha como presidente da Casa em 2015, se fortaleceu a aliança entre católicos e evangélicos em prol da difusão da agenda “pró-família” (Machado, 2020).

Na esfera civil, se destacou nesse mesmo período a atuação de profissionais conservadores da Psicologia que tinham como proposta a “cura gay”. Conforme nos explica Machado (2020), Rozângela Alves Justino e Marisa Lobo foram denunciadas aos Conselhos Regionais de Psicologia e receberam censuras públicas por ferirem a resolução do Conselho Federal de Psicologia de 1999 que proibia os profissionais da área de oferecerem “tratamento” para as homossexualidades. Diante disso, se expandiu nas mídias sociais a ideia de que existia uma perseguição religiosa no país. Por este motivo, o pastor e deputado João Campos apresentou um Projeto de Decreto Legislativo (PDC 203/2011) para suspender a resolução. Após forte reação civil, o pastor pediu o arquivamento do projeto em 2013. Além disso, outra estratégia foi encabeçada por Rozângela que com duas dezenas de psicólogos cristãos acionou o Judiciário em 2017 a fim de derrubar a resolução supracitada. Nesse mesmo ano, o juiz Waldemar Cláudio de Carvalho, da 14ª Vara Cível de Brasília, deliberou em uma liminar o tratamento de pessoas LGBTQs por profissionais da Psicologia. Instantaneamente, o CFP recorreu ao Supremo Tribunal Federal. Em abril de 2019, a ministra do Supremo Cármen Lúcia cassou a liminar e manteve a resolução do Conselho. Já em agosto de 2019, Rozângela lançou sua candidatura para a presidência do Conselho Federal de Psicologia, mas não foi eleita.

Durante as eleições, Rozângela foi recebida pela então ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, que expressou publicamente seu apoio à chapa de psicólogos cristãos.

Todas essas controvérsias são essenciais para que compreendamos que a dimensão religiosa ultrapassou o Legislativo e os “valores cristãos” se impuseram também na academia, nas entidades de controle profissional, no poder Judiciário e em diversos outros espaços. Assim, se faz necessário uma reflexão crítica de como a religião está imbricada com outros sistemas de valores. Como ressalta Machado (2020), essa análise é relevante porque é na posição de psicólogas, mas também de cristãs que essas duas mulheres intervêm no debate público sobre sexualidade, família e educação das crianças.

Pensando nessa conjuntura, uma outra personalidade que precisamos analisar é Jair Bolsonaro. Como esclarece Machado (2020), os primeiros passos de aproximação de Bolsonaro com os setores conservadores cristãos se deram por intermédio de seus vínculos familiares. Isso porque em 2007 Bolsonaro se casa com uma mulher evangélica e seus filhos já declaravam publicamente que também eram cristãos. Além da aliança criada em torno do já mencionado “*kit gay*”, podemos pensar em alguns outros eventos que consolidaram a união de Bolsonaro com essa camada da sociedade. Um deles foi o pedido do filho mais velho de Bolsonaro, o então deputado federal Flávio Bolsonaro, para que o advogado católico Miguel Nagilo formulasse um projeto de lei baseado nos princípios do movimento que ele fundou (o Escola sem Partido). O intuito era apresentar essa proposta à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro ainda no ano de 2014. A título de contextualização, o movimento referenciado fora criado por Miguel em 2004 e tinha dentre seus objetivos a luta pela descontaminação e a desmonopolização política e ideológica das escolas, a reivindicação de que os pais tinham o direito de oferecer uma educação moral que fosse de acordo com seus ideais e convicções e a defesa do respeito à integridade moral e intelectual das crianças. Sem dúvidas, acentua a autora, o ponto fulcral que explica a união de políticos conservadores e religiosos a essa proposta foi a defesa do direito de educar moralmente de acordo com os princípios e valores da família.

Ainda em 2014, Miguel Nagilo elaborou e divulgou na internet uma minuta de projeto de lei que propunha um Programa Educacional do Escola sem Partido. A proposta, se sofresse algumas adaptações, serviria para as esferas federal, estadual e municipal do poder Legislativo. Com essa fundamentação foram apresentados, ainda em 2014, o PL 2.974/2014 por Flávio Bolsonaro no Rio de Janeiro e o PL 867/2014 pelo então vereador Carlos Bolsonaro também no Rio de Janeiro. Os dois apresentavam a mesma proposta, mas o primeiro se inseria no âmbito do ensino do estado do Rio de Janeiro e o segundo na rede municipal de ensino da capital. Nos

anos subsequentes, projetos semelhantes tentariam inserir essa proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como o PL 867/2015 elaborado pelo então deputado Izalci Lucas e o PL 193/2016 do então senador Magno Malta (Machado, 2020).

Um outro tema de igual relevância na escalada conservadora para a educação foi a defesa do ensino religioso nas escolas públicas. Como sinaliza Machado (2020), o debate e a assinatura do acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé em 2008, que visava estabelecer o ordenamento jurídico da Igreja Católica no Brasil, abriram precedentes para que os evangélicos requeressem os mesmos direitos. No que se refere especificamente à educação, o acordo reforçava a ideia de usar a disciplina de ensino religioso como forma de difundir os valores católicos para as novas gerações. Desde a constituição de 1934, o ensino religioso no Brasil era previsto em caráter facultativo, porém a Santa Sé aproveitou a oportunidade firmada por esse acordo para atualizar suas prerrogativas para o campo educacional brasileiro nas primeiras décadas desse século. Diante disso, diversos educadores e pesquisadores da área reagiram temerários de que a laicidade da educação fosse ameaçada e de que fosse instaurado um modelo de ensino religioso confessional nas escolas públicas do país. A Procuradoria Geral da República interpelou judicialmente o acordo por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4.439) solicitando um pronunciamento do Supremo Tribunal Federal que proibisse a adoção desse modelo de ensino religioso nas escolas públicas. Em 2017, em uma votação acirrada (seis votos a cinco) o STF rejeitou a ADI.

Considerando o posicionamento dos evangélicos sobre essa temática, o ensino religioso deve ser encarado a partir de três pontos: o combate dos símbolos e crenças de religiões de matriz africana e da cultura popular brasileira; a pretensão de inserir professores e conteúdos evangélicos no ensino público e a interpretação de que o ensino religioso ministrado para crianças, adolescentes e jovens poderia auxiliar na formação de uma hegemonia cultural para as próximas gerações. Conforme sinaliza Machado (2020), esse pensamento fica evidente em uma fala proferida por Damares Alves em 2013 quando ela diz que a Igreja Evangélica perdeu espaço para a ciência e precisa retomá-lo. Dentro dessa perspectiva, Jair Bolsonaro propôs no seu plano de governo para as eleições de 2018 que o ensino religioso fosse ofertado para todas as crianças de zero a três anos. Com isso, ele universaliza o ensino para essa faixa etária, mas o faz a partir da ideia de repassar verba para organizações não-governamentais (como as próprias igrejas).

Vale sinalizar que a aliança de Jair Bolsonaro e de seus filhos com os setores conservadores católicos e evangélicos se deu não somente por afinidade ideológica, mas também por estratégia política. Tal intenção ficou evidente quando Bolsonaro foi batizado nas

águas do Rio Jordão momentos antes do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016. O ato religioso foi realizado pelo pastor Everaldo Dias que atraiu Bolsonaro com a promessa de que ele seria lançado para presidência pelo Partido Social Cristão (PSC). Everaldo, da Assembleia de Deus, pretendia associar o nome de sua igreja à agenda bolsonarista e, desse modo, ampliar o poder de influência política dessa denominação na sociedade brasileira. Apesar dessa aliança não ter sido explicitamente desfeita, mesmo depois desse batismo, Bolsonaro continuou declarando publicamente que era católico e não evangélico, além de se filiar mais tarde ao Partido Social Liberal (PSL).

Ainda assim, a aceitação de Bolsonaro pelos evangélicos ficou evidente nas pesquisas de popularidade e intenção de votos durante sua campanha e posterior eleição (Machado, 2020). Com efeito, podemos assumir que a eleição de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil em 2018 foi resultado de suas declarações contra a perspectiva de gênero e diversidade sexual, assim como sua promessa de combater a corrupção política e moral que a esquerda instalou no país nas décadas anteriores (Biroli, 2020).

No momento em que Bolsonaro tomou posse em 2019, ele começou a preencher os escalões da máquina estatal com seus apoiadores. Nessa espécie de “reforma ideológica”, o novo presidente promoveu diversas alterações nas secretarias e nos ministérios da cultura, dos direitos humanos e nas políticas públicas para as mulheres. Uma das ações mais emblemáticas foi a criação do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos que além de incluir “família” na pasta – retomando a ideia dos valores familiares cristãos que já mencionamos –, ainda foi dirigido por uma pastora que se autodeclarava “terrivelmente cristã”. Poderíamos citar várias outras ações pertinentes ao tema da nossa discussão, mas tentaremos nos ater na questão da educação. Como nos explica Machado (2020), para os conservadores religiosos, a educação é vista como uma pasta estratégica na disputa com os movimentos sociais de minorias e com a esquerda como um todo. Trata-se, portanto, de uma pasta essencial para essa agenda.

Nesse cenário, a primeira indicação para assumir o Ministério da Educação no governo Bolsonaro foi Ricardo Vélez. O teólogo com baixa expressividade acadêmica ficou conhecido entre os católicos conservadores por seu combate à Teologia da Libertação – corrente teológica que prega que o cristianismo pressupõe uma ação política contra a exploração e a miséria – e por se opor à perspectiva de gênero. Ao assumir o cargo de ministro, Vélez declara que sua gestão seria marcada pela defesa dos valores da família e da moral. Dentre suas ações, podemos destacar a indicação de Carlos Francisco Nadalim, defensor do ensino domiciliar e simpatizante do método fônico de alfabetização, para a Secretaria de Alfabetização e a instituição de uma comissão examinadora para avaliar as questões ideológicas contidas no Exame Nacional do

Ensino Médio (Enem). Apesar de seus esforços para cumprir a promessa de retirar a “ideologia de gênero” das escolas, ele foi demitido três meses depois de assumir o cargo (Machado, 2020).

Do mesmo modo que ocorreu em outros ministérios do governo Bolsonaro, a gestão do MEC foi marcada pela instabilidade e por uma frequente substituição de ministro. Após a saída de Vélez, tivemos Abraham Weintraub, Carlos Decotelli — que não chegou a tomar posse porque não tinha obtido o título de doutor e pós doutor que constava em seu currículo, além de receber acusações de plágio em sua dissertação de mestrado — e Milton Ribeiro. Todas essas personalidades tinham posicionamentos políticos e ideológicos semelhantes e suas gestões foram marcadas por polêmicas que envolviam corrupção, falas preconceituosas ou não científicas, ataques ao STF etc. No ato dessas demissões, Bolsonaro proferiu declarações se isentando de qualquer responsabilidade. Em suma, nos quatro anos de gestão bolsonarista, o Ministério da Educação ajudou a difundir essa ideia de uma educação que propague valores familiares e defenda a moral cristã, impulsionando propostas que foram desde a alteração de livros didáticos até o incentivo para que as famílias vigiassem os professores. Além disso, diversos representantes religiosos ocuparam cargos de extrema relevância dentro do ministério nesse período.

Diante desse panorama, o debate sobre o papel da escola no desenvolvimento da moralidade infantil tomou espaço no cenário brasileiro. Como dissemos diversas vezes ao longo desse texto, a propagação de valores e a defesa da moral é mobilizada por essa camada conservadora de uma maneira reducionista, anti-pluralista e antidemocrática. Por conseguinte, a escola e os professores passam a ser severamente criticados e o espaço familiar — sempre lembrando que dentro dessa perspectiva a família é uma união heteroconjugal que vive na mesma unidade doméstica — é entendido como o lugar ideal para a formação moral das crianças.

Nesse sentido, cria-se um conflito entre família e escola no que tange a formação moral das crianças. Os valores e a moral mobilizados nessa disputa política partem da defesa de que é necessário resgatar uma antiga ordem em que a mulher era responsável pelo cuidado e o homem pela provisão. Como nos explica Biroli (2020) a interpretação desse pensamento é realizada de distintas maneiras nas camadas conservadoras, mas a ideia comum entre eles é que houve um declínio moral na sociedade e que é função da família “resolver” o problema.

Dentro dessa linha de raciocínio, mais do que a suspensão de conteúdos escolares específicos, prega-se uma concepção de autoridade paterna e de papéis previamente definidos para mulheres e homens dentro da organização familiar e da sociedade. Dessa forma, há a defesa da expansão da “esfera pessoal protegida” em detrimento da política pública como espaço de promoção da justiça social. Por intermédio desse pensamento, a democratização das relações

dentro da família é encarada como uma maneira de destruir tal organização. Nesse sentido, a interferência externa (como a estatal) é combatida em prol da autoridade familiar, sobretudo do pai (Biroli, 2020). Conforme já dissemos, essa é uma noção extremamente danosa quando pensamos em casos de abuso infantil e ainda de violência contra mulher.

Tendo compreendido em que termos esse debate se estabelece, no próximo tópico pretendemos refletir sobre essa ideia de “esfera pessoal protegida”. Nesse contexto, analisaremos especificamente os atravessamentos da ética da justiça e do cuidado na instituição familiar e, além disso, como essa normativa de família reafirma os papéis de gênero nas esferas privadas e públicas.

5.2 FAMÍLIA, JUSTIÇA E CUIDADO

Quando nos dispomos a pensar sobre a expansão da ideia de “esfera pessoal/ privada protegida” citada no tópico anterior, uma questão que precisamos levar em conta é que tal pensamento pressupõe um isolamento da esfera privada, separando-a da pública. O efeito maior dessa separação é a suspensão ou desconsideração das relações de poder na esfera privada. E mais do que uma esfera privada, as correntes conservadoras de que tratamos anteriormente, defendem que a família seja também “protegida”, em outras palavras, que seja uma entidade autorregulada. Com isso, as hierarquias de gênero, de idade, e a autoridade masculina não se subordinariam mais às normas do Estado. Dessa maneira, todo um conjunto de problemas é excluído da agenda pública, dos debates políticos e até das teorias da justiça – mesmo aquelas que tem a democracia como fundamento.

Nesse sentido, a definição da família e as relações intrafamiliares ou são deixadas de lado ou tem seu impacto reduzido para os valores, normas e instituições democráticas. Levando isso em conta, a visão idílica da família é severamente criticada dentro de algumas teorias políticas, sobretudo aquelas que partem de um viés feminista. Por considerar o impacto que as relações familiares têm no processo de socialização, nos horizontes de experiências, na integridade e na dignidade dos indivíduos, tais correntes expuseram as hierarquias e as formas de violência que podem, da mesma maneira que o afeto, ser definidoras das relações domésticas familiares (Biroli, 2013). Podemos dizer, então, que:

A família é constituída por relações de poder, que organizam e justificam as formas que assume, assim como é afetada por decisões políticas e normas institucionais. Corresponde, assim, a arranjos e relações que variam historicamente. As diferentes formas que assume são desdobramentos das normas socialmente definidas e, certamente, dos valores e das práticas que organizam as relações de gênero em uma sociedade. Ao mesmo tempo, as relações familiares são constitutivas das identidades

dos indivíduos, de suas alternativas e formas de desenvolvimento e de integração em comunidades e na sociedade mais amplamente. A dimensão afetiva das relações íntimas e especiais é um dos aspectos do que vem sendo definido como família nas sociedades liberais contemporâneas. Não é possível, assim, estabelecer uma exterioridade entre as relações familiares, seja quais forem suas formas, e as subjetividades que se desenvolvem relacionadas a elas, nutridas por elas. A estrutura de gênero da família, com as relações hierárquicas e muitas vezes violentas que a ela correspondem, é um dos objetos de reflexão já clássicos no feminismo. Mas na década de 1980 ganharam força, entre os estudos feministas da política, abordagens que destacam e valorizam as relações afetivas na vida familiar e doméstica. Nelas, o papel assumido pelas mulheres na reprodução da vida doméstica e no cuidado com os mais vulneráveis, sobretudo as crianças, aparece como a base para a constituição e expressão de valores morais e éticos que deveriam ser valorizados. Trata-se do chamado pensamento maternal e da ‘ética do cuidado’ [...] que têm entre suas principais representantes Carol Gilligan (1982) [...] mas que teria impacto em muitas abordagens, sobretudo por permitir que o cuidado e a dependência estivessem no centro de debates teóricos e da análise das políticas públicas [...] São muitas as críticas a essa corrente, sobretudo pelos estereótipos de gênero que fazem circular. Além disso, elas representariam um passo atrás na problematização da dualidade entre o público e o privado e no questionamento dos padrões de gênero vigentes na divisão sexual convencional do trabalho (Biroli, 2013, p. 2387)

A discussão sobre família, justiça e cuidado se coloca, portanto, sob esses termos. Para Biroli (2013), o início desse debate reside na percepção de que os direitos formalmente iguais dos indivíduos não correspondem à garantia de acesso igual aos recursos simbólicos e materiais, e, ao mesmo tempo, também não representam possibilidades iguais de participação na esfera pública. Dessa forma, de acordo com essa autora, a crítica à dualidade entre o público e o privado é a base para compreender os limites e os equívocos do liberalismo. Assim, “a difícil equação entre igualdade, respeito às diferenças e garantias à autonomia individual ganha [...] contribuições relevantes” (Biroli, 2013, p. 49).

Ao decorrer do processo histórico, e como consequência de importantes lutas sociais, a igualdade jurídica e política foi estendida para todos os indivíduos dentro das sociedades liberais. Apesar disso, mesmo que essa garantia de igualdade formal seja fundamental, ela não significa a exigência de sua concretização. Para Biroli (2013), a divisão entre o público e o privado funcionam, nessa perspectiva, como justificativas para a alocação desigual dos recursos e oportunidades, ainda que formalmente a igualdade seja garantida. Por conseguinte,

O pressuposto normativo do igual valor dos indivíduos é rompido sistematicamente no cotidiano das sociedades democráticas liberais contemporâneas. São desiguais as condições, materiais e simbólicas, nas quais os indivíduos exercem sua liberdade e buscam determinar autonomamente as suas vidas, assim como são desiguais as garantias de integridade individual (física e psíquica) e de igual participação nas decisões que lhes afetam. Por isso a crítica feminista aos limites das democracias define o pensamento e as instituições liberais como incompletos, inadequados e/ou mistificadores (Biroli, 2013, p. 66).

Nessa linha de raciocínio, Biroli (2013) propõe uma reflexão sobre a necessidade de repensar, ampliar e, em última instância, redefinir o valor da autonomia, da autodeterminação,

do autogoverno e até da ideia de universalização presente nas teorias e na prática democrática. Isso porque quando são tomados de modo abstrato esses valores tão caros podem conduzir não a universalização dos direitos, mas, ao contrário, à aceitação de formas de opressão que impedem sistematicamente a efetivação da igualdade formalmente garantida.

No que diz respeito ao cuidado, Biroli (2013) explica que, em uma perspectiva histórica, ele esteve ligado à esfera doméstica privada. Assim, nas famílias, o cuidado com os mais vulneráveis ficou a cargo, majoritariamente, da mulher. Em virtude do ideal de “dom naturalmente feminino”, o cuidado passou a representar uma identificação binária e limitante de valores de gênero, responsável por impor padrões de gênero que geram restrições para mulheres e homens. Por este motivo, trata-se de um aspecto fundamental nas identidades socialmente reproduzidas, na produção das preferências e no acesso a recursos simbólicos e materiais que são distintos para homens e para mulheres (Biroli, 2018).

Vale sinalizar que o cuidado atribuído às mulheres ultrapassa os limites da maternidade e dos afazeres com a casa, abrangendo também todo o trabalho com os idosos e com as pessoas com alguma deficiência, doenças ou condições que requerem tutela (Biroli, 2018). A autora aponta que, em virtude disso, mesmo quando são inseridas no mercado de trabalho formal, as mulheres acabam limitadas a profissões consideradas femininas, que, em geral, incluem o cuidado e possuem uma baixa remuneração. E ainda que desempenhem atividades em outras esferas da vida, as mulheres não são dispensadas dos trabalhos de cuidado, o que promove uma sobrecarga de trabalho.

A problemática contida nesse quadro é que a domesticidade e o cuidado não são valorizados em outras esferas, enquanto o pseudo “provedor” possui um valor socialmente reconhecido. Desse modo, o homem passa a ter sua dominação no ambiente doméstico legitimada. A autora esmiuça esse cenário da seguinte maneira:

Em outras palavras, o dinheiro ‘do marido’ desdobra-se em formas de valorização e de exercício de poder nas esferas não-doméstica e doméstica, enquanto o exercício continuado do cuidado com a família e do suporte à vida profissional do homem desdobra-se em restrições a uma atuação exitosa da mulher em outras esferas, reforçando o pré-conceito, combatido na ampla maioria do pensamento feminista, de que existem talentos e tendências naturalmente diferenciadas entre os sexos (Biroli, 2013, p. 2543).

Nesse contexto, Biroli (2013) defende que uma visão de justiça que preconiza a separação das esferas pública e privada é, para dizer o mínimo, insuficiente. A vulnerabilidade da mulher e das crianças na esfera privada se desdobra, por todos os motivos já mencionados, em privação de autodeterminação em outras esferas da vida social. Logo, o reconhecimento da

família como essencial para o desenvolvimento moral precisaria necessariamente confrontar as relações assimétricas de poder que permeiam as relações intrafamiliares.

No entanto, ainda que diversas teorias da justiça reconheçam a importância da entidade familiar no desenvolvimento do senso de justiça, em geral, as relações de gênero presentes nessa instituição não são nem mesmo mencionadas. Essas discussões expostas por Biroli (2013) partem da crítica de Susan Okin (1946-2004) que se refere especificamente à teoria de John Rawls (1921-2002) que, segundo a autora, só menciona a família sob três aspectos:

[...] a justiça intergeracional (com a preocupação voltada para o princípio da poupança), a família como obstáculo para a justiça (com a preocupação voltada para as desigualdades entre as famílias e, portanto, para as vantagens e desvantagens nos valores e estímulos internalizados pelas crianças) e a família como escola de ensinamentos morais (com a preocupação voltada para a reprodução do senso de justiça) (Biroli, 2013, p. 2559).

Considerando especialmente esse último elemento sobre família na teoria de Rawls, a autora explica:

O argumento de Rawls [...] relaciona a estabilidade em uma sociedade bem ordenada – esquematicamente, aquela em que há consenso quanto aos princípios de justiça – à permanência do sentido de justiça entre seus membros. A ‘família monogâmica’ está entre as principais instituições da estrutura básica da sociedade (Rawls, 2008, p. 8). Pressuposta sua justiça, teria, assim, um papel fundamental no desenvolvimento moral dos cidadãos. Mas essa moralidade se relaciona centralmente ao exercício da autoridade dos pais (sem a especificação do sexo) sobre os filhos. O amor dos pais pelos filhos desperta neles a noção de seu próprio valor. Além disso, a enunciação de regras claras, inteligíveis e justificáveis e a exposição dos motivos para que essas regras sejam seguidas em comum por pais e filhos promovem o desenvolvimento moral das crianças: ‘os pais devem dar o exemplo da moralidade que exigem’ (Rawls, 2008, p. 575). A criança, segundo Rawls, ‘adquire a disposição de acatar essas proibições porque as vê dirigidas a ela por pessoas poderosas, que têm seu amor e confiança, e que também agem em conformidade com elas’ (Rawls, 2008, p. 575). Nesse sentido, as referências para o comportamento virtuoso são dadas pelas expectativas dos pais, o que se estenderia aos ‘ideais adotados mais tarde na vida e, assim, às diversas condições e ocupações de um adulto, à posição na família e até à posição da pessoa na qualidade de membro da sociedade’ (Rawls, 2008, p. 577). Não há, no entanto [...] nenhuma menção às relações de gênero na família (Biroli, 2013, p. 2581).

Tendo como referência os apontamentos de Okin, Biroli (2013) esclarece que o silêncio sobre como se estabelecem as relações no interior da família geram uma tensão na teoria de Rawls. De acordo com a autora, para Okin, já que é na família que as crianças encontram seus primeiros exemplos de interação humana, o ideal seria que essas relações fossem baseadas na igualdade e na reciprocidade. Isso porque, a empatia, que segundo Okin é fundamental para que o senso de justiça se desenvolva, pressupõe que haja uma relação justa também entre os gêneros.

Em resposta à Okin, Rawls publica em 1985 o ensaio “Justiça como equidade: política, não metafísica”. Nele, o autor mantém o argumento da centralidade da família na produção e

reprodução ordenada da sociedade. Contudo, ele abandona o pressuposto da monogamia, defendendo que em uma sociedade justa não há necessidade de definir uma organização familiar, desde que ela proporcione de forma razoável e eficaz a criação e o cuidado dos filhos, garantindo o desenvolvimento moral da nova geração. Outro ponto levantado por Rawls nesse texto é a divisão sexual do trabalho, que de acordo com o autor representaria uma longa história de injustiça que pesaria sobre as mulheres e inibiria nas crianças a aquisição de virtudes políticas realmente justas (Biroli, 2013).

Apesar dessas revisões, para Biroli (2013), Rawls não renuncia à compreensão de que os princípios da justiça política não se aplicam diretamente a “vida interna”. Nesse sentido, prevalece a ideia de distinção entre as esferas pública e privada e, mais uma vez, a família se situaria na dimensão da “vida interna”. Embora discorde de tal proposição, Okin ainda advoga pelo possível diálogo com a teoria rawlsiana, e é exatamente nesse ponto que Biroli acredita que Okin tenha se equivocado. Nos parágrafos a seguir refletiremos sobre a argumentação da autora acerca de tal afirmação.

Biroli (2013) explica que há dois conceitos centrais que organizam o núcleo teórico de Rawls, que são: as garantias de liberdades básicas e as oportunidades equitativas. Mesmo que o autor tenha revisado sua teoria depois de receber inúmeras críticas, para Biroli (2013), esses dois aspectos continuam centrais em suas publicações, só que agora o autor enfatizaria mais o “princípio da diferença” e seus desdobramentos para a justiça. O referido princípio propõe que ninguém “merece” um ponto de partida favorável, mas que não é por isso que as desigualdades devem ser simplesmente ignoradas. Logo, fazem parte desse princípio os seguintes outros princípios: reparação, reciprocidade e fraternidade. Como exemplo, Rawls menciona exatamente a família. Segundo Biroli (2013), a problemática contida nessa menção é que Rawls apresenta uma visão idealizada da família, destacando o altruísmo e se silenciando sobre a falta de reciprocidade nas relações intrafamiliares.

Outros dois aspectos que sustentam o pensamento rawlsiano é a “posição original” e o “véu da ignorância”. Junto com os valores de imparcialidade e neutralidade, a “posição original” faz parte do que poderia ser definido como equanimidade advinda da ignorância. Daí, segundo Biroli (2013), emerge um dos principais problemas dessa teoria, que é desconsiderar a correlação entre a imparcialidade na posição original e a naturalização de valores hegemônicos. Já o “véu da ignorância” seria o dispositivo que garantiria a igualdade hipotética, anulando as arbitrariedades. Nesse viés, Biroli (2013) assume que Susan Okin se acomoda na crítica, especialmente por concordar com a abstração das particularidades dos indivíduos na

posição original. Por conseguinte, Okin também acredita que em uma situação contratual as individualidades podem ser suspensas para promover uma posição de simetria.

Em virtude disso, Okin, ao mesmo tempo em que denuncia o silenciamento de Rawls sobre a justiça na família a partir da ênfase na posição desigual das mulheres e crianças quando comparadas aos homens, vê a suspensão das particularidades dos indivíduos na situação contratual da posição original como um recurso epistemologicamente adequado. Em suma, o erro de Okin é desconsiderar que se forem suspensas as características específicas, os indivíduos na posição original serão “réplicas de um mesmo indivíduo abstrato, dotado de racionalidade e autonomia, mas despidos das características que o identificariam socialmente” (Biroli, 2013, p. 2696).

Com efeito, o argumento de que, se os indivíduos fossem iguais seriam estes os princípios de justiça acordados, se choca com o fato de que nas sociedades liberais contemporâneas, os cidadãos não ocupam espaços iguais nos contextos sociais concretos. Ainda que a “posição original” seja uma abstração, suspender as especificidades individuais de cada sujeito pode funcionar exatamente como forma de perpetuar as desigualdades que se pretende superar. Portanto, “a universalidade, a imparcialidade e a neutralidade contêm posições que podem não ser reconhecidas enquanto tal justamente porque elas são desdobramentos de valores e normas hegemônicas” (Biroli, 2013, p. 2736).

Tendo como aporte teórico Seyla Benhabib (1950-), Biroli (2013) explica que o ponto de cisão entre as teorias feministas que promovem o debate sobre família, justiça e cuidado é exatamente a oposição entre universalidade e singularidade. Isso porque diferentes correntes teóricas da atualidade têm realizado o empenho analítico de ressaltar a importância das diferenças para construção da democracia. Nesse contexto, a universalidade é compreendida como um mecanismo que gera a ocultação das desigualdades e, ainda, produz valores homogêneos. Como resultado, há a desconsideração das perspectivas e experiências individuais que constituem uma sociedade realmente democrática.

Apesar disso, Biroli (2013) aponta que cada uma dessas abordagens contesta o valor da universalidade de acordo com princípios e fundamentos próprios. Um dos principais pontos que não constituem um consenso nessa discussão se refere exatamente a dicotomia entre “ética da justiça” e “ética do cuidado”. Retomando Okin, Biroli (2013) sintetiza que o movimento realizado pela autora corresponde a assimilar a preocupação do cuidado com a concepção universalista de justiça. Nesse engajamento, Okin critica a concepção de que somente as mulheres possuem esse tipo de raciocínio moral e a ideia de que a ética do cuidado representa uma moralidade superior. Todavia, Okin faz parecer que o cuidado está subordinado à justiça

distributiva e que a equalização das posições de homens e mulheres na família não dependem da liberdade necessária para a construção da intimidade. Pensando assim, a autora defende a regulação e a intervenção nas relações intrafamiliares, sendo pouco atenta ao impacto desses mecanismos de controle nos diferentes arranjos familiares, uma vez que, conforme Raíssa Arantes (2024), ao longo da História a intervenção estatal se deu sobre as famílias que não correspondiam ao padrão de homem provedor e mulher cuidadora.

A crítica de Okin à ética do cuidado faz referência ao que Biroli (2013) chamou de maternalismo. Trata-se de uma abordagem que defende a valorização da ética do cuidado e afirma que há problemas substanciais na aplicação dos princípios de justiça na família. Isso porque “a justiça – liberal, fundada no valor da imparcialidade e da universalidade – não seria capaz de assimilar valores e perspectivas morais que teriam como fundamento as relações e os conflitos familiares” (Biroli, 2013, p. 2811). Dada a posição social que a mulher ocupou historicamente, segundo o maternalismo, essa perspectiva moral estaria mais associada a elas.

Nesse debate, os estudos de Carol Gilligan (1936-), sem dúvidas, foram os que tiveram o maior impacto. A filósofa e psicóloga estadunidense desenvolveu suas pesquisas a partir da teoria de Kohlberg, mas ao decorrer de seus estudos passou a assumir que Kohlberg se referia a um tipo de desenvolvimento moral – que ela chamou de ética da justiça e dos direitos –, mas que além desse existiria também o desenvolvimento moral baseado no cuidado e na responsabilidade. Diante desses postulados, Gilligan abre caminho para uma série de interpretações, sendo que uma delas é a já mencionada abordagem maternalista.

Ainda se baseando em Benhabib, Biroli (2013) considera que essa nova forma de abordar a moralidade permite que Gilligan explore a questão do desenvolvimento moral e cognitivo das mulheres de uma maneira inovadora. Desse modo, sua teoria rompe com a suposição de que as mulheres possuem uma falta ou desvio com relação aos padrões postos como universais, expondo que o modelo basal referenciado como universal é masculino. Diante dessa perspectiva, emergem possibilidades de organizações e relações humanas pautadas em uma moral orientada pelas relações e pelo cuidado.

Entretanto, o que Biroli (2013) aponta como um problema é que a experiência valorizada nessa abordagem é exatamente aquela que ressalta a domesticação e a separação das mulheres na esfera privada, ou reforça competências consideradas femininas na esfera pública, que são, geralmente, marginais no que diz respeito ao reconhecimento social. Assim, para Biroli (2013), ainda que essa perspectiva conteste o discurso dominante, ela também reproduz estereótipos de gênero que relegam à mulher posições subalternas. Além do mais,

O maternalismo demonstra, também, pouca preocupação com o fato de que o que denominamos família varia historicamente em diferentes culturas e sociedades. Que tipo de relações contam como relações familiares, quais arranjos são validados e como/se algum deles ganha maior legitimidade sobre outro no que diz respeito a direitos, assistência estatal e alocação de recursos públicos são questões políticas de primeira ordem para a análise das relações entre família, democracia e justiça. No maternalismo, falta uma definição mais clara de como essas questões se colocam, já que ficam subsumidas por uma representação ideal do carinho e do amor maternal, de uma experiência feminina da vida familiar e da criação dos filhos que toma a forma de realidade transhistórica, pouco específica também em sua relação com classe, raça e sexualidade (Biroli, 2013, p. 2898).

A essa altura, um ponto que consideramos válido aprofundar é a relação Estado-família-cuidado. Conforme Arantes (2024), desde o surgimento do Estado Moderno seu poder é imposto sobre as famílias através do monopólio da força e da normatização. Todavia, essa intervenção se estabelece tendo como referência o ideal normativo da família nuclear burguesa, considerando todos os outros arranjos como “desviantes” ou “dissidentes”. Com isso, o controle exercido pelo Estado nas famílias se aplica preponderantemente sobre aquelas famílias que não assumem o padrão do homem provedor e da mulher cuidadora. É no bojo dessas intervenções, como a autora explica, que nascem as políticas de proteção social. Desse modo,

Ao Estado cabia assumir responsabilidades ante as chamadas “incapacidades” da família, ou quando existia a necessidade de ‘controlar os mais perigosos para a ordem pública’ (SARACENO, 1997, p. 211). Essa relação entre o Estado e a família pode ser analisada sobre três níveis, sendo eles: os mecanismos redistributivos, o sistema família-serviços e a divisão do trabalho familiar. Conforme Saraceno (1997), os mecanismos redistributivos são decisivos para a qualidade de vida, e eles são ofertados via transferências monetárias ou serviços como os sanitários, de educação, dentre outros. Já o sistema serviços-família, ‘embora os serviços usem e tenham à disposição as famílias, grande parte do trabalho de reprodução necessário, desde o trabalho doméstico ao tratamento da assistência dos membros não autossuficientes, desenvolve-se ainda em larga medida nas famílias’ (SARACENO, 1997, p. 214). Neste caso, a autora destaca os serviços de cuidado, exercidos pela família, em especial com crianças que se encontram fora da escola/creche e da pessoa idosa em situações já debilitadas de saúde. Além dos casos em que a família precisa gerar os seus serviços para se ter acesso aos serviços gerados pelo Estado [...] Tem-se, então, que a relação do Estado com a família, e o surgimento das políticas sociais, são sustentados pelo trabalho não remunerado das mulheres do núcleo familiar. Tendo em vista que o Estado só deve intervir quando esse cuidado não consegue ser realizado por e pela família, leia-se, pela mulher (Arantes, 2024, p. 06-07).

Esse modelo, em que a proteção social se consolida nas políticas públicas garantidas pela responsabilização das famílias, é chamado de Estado familista e surge como resposta ao esgotamento do modelo de bem-estar social, funcionando como um mecanismo ideológico propício ao projeto neoliberal. Em virtude disso, o neoliberalismo associado ao neoconservadorismo potencializa a responsabilidade da família, encarnando nessa instituição a solução para os impactos sociais oriundos dessa crise. Arantes (2024) explica que, nesse espectro, a família é fundamental para manutenção do tecido social, ocupando um papel

substitutivo do sistema de direitos sociais. Debruçando-se especificamente no caso brasileiro, a autora aponta:

A Constituição Federal de 1988 no Brasil marca a evolução de direitos sociais que visavam a proposta dos organismos internacionais de proteção social. A Carta Constitucional brasileira avança na proteção e no patamar dos direitos sociais, não só pela via da política de assistência social de caráter não contributivo no tripé da Seguridade Social, mas também com a universalização dos serviços de saúde e educação básica, além da proteção às crianças e adolescentes através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), às pessoas idosas através da Política Nacional da Pessoa Idosa, e das pessoas com deficiência, através do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essas legislações remetem à garantia de acesso à diversas políticas sociais no país, mas o que eles trazem no corpo legislativo é que essa parcela da população está sob responsabilidade primeira da família, da sociedade, e em última instância, do Estado. Por mais que se avance em educação e inclusão social para crianças e adolescentes, pessoas com deficiência e pessoas idosas, a proteção social preconiza ainda a maior parcela da responsabilidade pelo cuidado sobre a família - leia-se, sobre a mulher (Arantes, 2024, p. 11).

Segundo Arantes (2024), essa situação é preocupante porque para as mulheres que exercem esse trabalho não há política de proteção social. A autora argumenta: “o Estado brasileiro não possui uma política, seja pela via da assistência ou da previdência, que proteja as mulheres que trabalham com o cuidado informal, em especial, para aquelas que somente trabalham com este tipo de cuidado” (Arantes, 2024, p. 13). Assim, no Brasil, a análise da relação Estado-família-cuidado revela que o cuidado com as pessoas em situação de dependência não está assegurado pela via das políticas públicas e, além de não assumir esse encargo, o Estado também não protege quem está desempenhando esse trabalho (as próprias famílias, sobretudo as mulheres). Dessa forma, a legislação brasileira prevê a responsabilização das famílias pelo bem-estar social, o que caracteriza esse Estado como familista.

Nessa mesma linha de raciocínio, Marta Campos e Regina Miotto (2002) argumentam que esse tipo de organização fomenta a divisão das famílias entre “capazes” e “incapazes”. As ditas “capazes” são aquelas famílias que conseguem corresponder, pela via do trabalho, da organização interna e do mercado, todas as expectativas depositadas nela pela sociedade. Enquanto isso, as “incapazes” são aquelas famílias que não conseguem suprir todas as demandas que lhe foram atribuídas, necessitando da interferência do Estado para cuidado e proteção dos seus entes. Essa categorização das famílias está enraizada no nosso cotidiano social, o que gera a interpretação de que as famílias que necessitam de suporte do Estado falharam no seu papel. Para além das políticas de proteção social, essa visão percorre todo processo de intervenção pública na família e desconsidera que:

[...] a família se encontra muito mais na posição de um sujeito ameaçado do que de instituição provedora esperada. E considerando a sua diversidade, tanto em termos de classes sociais como de diferenças entre os membros que a compõem e de suas relações, o que temos é uma instância sobrecarregada, fragilizada e que se enfraquece

ainda mais quando lhe atribuímos tarefas maiores que a sua capacidade de realizá-las (Campos; Miotto, 2002, p. 183).

Nesse sentido, ao passo que a família é responsabilizada pela garantia da proteção social de seus entes, há o desmonte das políticas públicas e dos direitos sociais, situação que aprofunda as desigualdades sociais e gera a desproteção da própria família (Arantes, 2024). Nesse caso, ocorre uma distorção das funções “privadas” e “públicas”, já que proporcionar condições dignas para os sujeitos é algo que extrapola os limites da esfera privada. Enquanto isso, o Estado se exime da sua responsabilidade, pautando as diretrizes das políticas de proteção social em pressupostos moralizantes que culpabilizam as famílias que não correspondem ao esperado.

Um possível caminho para considerar as relações familiares como politicamente relevantes que não evocasse o ideal maternalista e nem incorresse na regulação do Estado, o que, como já mencionamos, poderia comprometer a autonomia dos indivíduos, seria elencar formas de preservação da intimidade que tenham como prioridade a integridade física e psíquica dos integrantes da família. Tal postulado preconiza relações afetivas ricas, variadas e especiais em sua singularidade para os indivíduos que estão engajados nesses arranjos, movimento que também defende o valor da família, mas o faz a partir de uma visão menos idealizada acerca dessa instituição. Em vias de síntese, a questão não está na regulação ou na ausência de regulação estatal, mas “o desafio é definir, com a maior clareza possível, uma posição que é simultaneamente favorável a relações mais justas e equânimes e ao respeito à autonomia e à integridade, física e psíquica, dos indivíduos” (Biroli, 2013, p. 2994).

Embora Biroli traga contribuições extremamente relevantes ao debate sobre família, cuidado e justiça, alguns pontos que ela levanta sobre os estudos de Carol Gilligan não representam a completude da obra dessa autora. Em sua recente publicação de “*In a human voice*”, Gilligan (2023) retoma seus postulados e esclarece alguns equívocos interpretativos de sua teoria. Levando isso em consideração, no próximo tópico nos engajaremos nessa reflexão.

5.3 A ÉTICA DO CUIDADO: UMA VOZ HUMANA PARA O SÉCULO XXI

No início da obra “*In a human voice*”, Gilligan (2023) explica que na ocasião em que escreveu seu livro de maior sucesso, “*In a different voice*” de 1982, as vozes das mulheres estavam discretamente silenciadas na Psicologia. Desse modo, a autora assume que essa gigantesca omissão foi o que, em partes, a levou a escrever. Apesar disso, ela esclarece que seu objetivo não era somente proporcionar um espaço para que as mulheres falassem, mas, sim,

realmente ouvi-las. Isso porque, segundo Gilligan (2023), quando as mulheres diziam o que pensavam, elas eram ignoradas ou mal interpretadas.

Revisitando sua história, ela revela que em 1973 o presidente Nixon havia encerrado o projeto de Guerra do Vietnã, que a Suprema Corte tinha legalizado o aborto e que, em meio a esse contexto social, ela estava lecionando em Harvard. Gilligan havia terminado seu doutorado em Psicologia em 1964 e ensinava junto com Erik Erikson (1902-1994) e com Kohlberg. Como ela explica:

Na verdade, foi o trabalho deles sobre identidade e moralidade – especificamente, a insistência de Erikson de que você não pode tirar uma história de vida da história, que a história de vida e a história estão intrinsecamente conjugadas, e a convicção de Kohlberg de que após o holocausto, uma postura de neutralidade de valores ou relativismo cultural era insustentável para as ciências sociais – que me inspirou e me atraiu de volta ao campo da Psicologia. Ainda assim, eu era mãe de três filhos, dançarina moderna e ativista nos movimentos pelos direitos civis e antiguerra. Como estudante de graduação em Swarthmore, eu me formei em literatura inglesa, e talvez tenha sido isso em parte que estimulou meu interesse em como as pessoas pensam sobre si mesmas e sobre a moralidade quando enfrentam situações reais de conflito e escolha. Eu estava interessada em questões de identidade e moralidade, ou, como Larry Kohlberg disse na época, na relação entre julgamento e ação (Gilligan, 2023, p. 11, tradução nossa).

Gilligan (2023) relata que estava procurando uma situação em que as pessoas tivessem que fazer uma escolha, em que questões de moralidade e identidade estivessem em disputa e que tivessem que conviver com as consequências dessa decisão. Assim, a legalização do aborto mudou o *locus* do seu estudo. Sua pesquisa foi, então, concentrada nas decisões de aborto, em que as pessoas iam a um lugar público (clínicas de aconselhamento sobre gravidez) e tinham de tomar uma decisão dentro de um prazo limitado. A única questão que ela não levou em conta naquele momento é que todas as participantes de seu estudo sobre decisão de aborto seriam mulheres.

A autora continua sua história:

Foi durante aquele inverno, em um dia que permanece gravado na minha memória, que minha amiga Dora Ullian veio me visitar. Ela era uma estudante de pós-graduação estudando psicologia em Harvard, também interessada em desenvolvimento moral. Estávamos na cozinha onde eu estava lendo as transcrições das entrevistas e eu disse, você sabe, eu entendo por que os psicólogos têm tanta dificuldade em entender as mulheres. Na época, eu estava ensinando (e Dora estava estudando) as teorias de Freud e Erikson, Piaget e Kohlberg, todos os quais confessaram ficar intrigados com as mulheres, que eles observavam serem menos desenvolvidas do que os homens, tanto em seu senso de identidade quanto em sua capacidade de julgamento moral. De acordo com Freud, as mulheres têm menos senso de justiça do que os homens. Na escala de seis estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg, as mulheres geralmente pontuam no terceiro estágio ou estágio interpessoal e são menos propensas do que os homens a progredir para os estágios mais abstratos ou baseados em princípios do raciocínio moral. De acordo com Erikson, as mulheres fundem ou confundem identidade com intimidade, e Piaget observou que, em contraste com os meninos, as meninas dão prioridade aos relacionamentos em vez das regras (Gilligan, 2023, p. 13, tradução nossa).

A partir dessa conversa, Gilligan escreve a primeira versão do ensaio “*In a diferente voice*”. Ao submetê-lo a um periódico da área, o texto voltou com os dizeres “rejeitado!” e com um único comentário que dizia “não sabemos o que é isso”. A autora reescreve o texto adicionando algumas explicações e o submete mais uma vez. O texto retorna novamente com a alegação de que “aquilo” não era ciências sociais e que poderiam até considerar a publicação se ela utilizasse uma voz impessoal. Obstinação, ela responde que não poderia fazer isso porque o título era exatamente “*In a diferente voice*”. Assim, segundo a autora, cansados de discutir com ela, eles publicaram o texto (Gilligan, 2023).

Conforme explica Gilligan (2023), desde o início, “*In a diferente voice*” foi visto como realmente era: uma ruptura. Segundo sua própria interpretação, o que ela estava fazendo era interromper a conversa com a Psicologia e com os estudos sobre moralidade para dizer que tinha uma voz diferente para essa conversa. Só que o que a autora ainda não poderia prever é que essa voz seria interpretada como uma voz feminina e, dessa forma, o problema da Psicologia e das teorias da moralidade passou a ser “o problema das mulheres”. A voz diferente, portanto, foi recrutada como a voz das mulheres. Contudo, para a autora, apesar de ser óbvio, o que não foi levado em conta é que as mulheres também são humanas. Emerge, a partir disso, um equívoco interpretativo da teoria proposta por Gilligan, como ela esclarece:

Nos anos imediatamente após a publicação de ‘*In a diferente voice*’ comecei a estudar o desenvolvimento das meninas e também a esclarecer o que eu queria dizer com uma voz diferente e uma ética do cuidado. Embora tanto a voz diferente quanto o cuidado soassem ‘femininos’ e fossem associados às mulheres, eu não era essencialista. Em vez disso, a classificação de gênero do cuidado e do cuidado como ‘feminino’, juntamente com o fato de que eu ouvia a voz da ética do cuidado como uma voz feminina, me alertou para a construção do gênero como binário (masculino ou feminino) e hierárquico (privilegiando o masculino). Para Sócrates e Freud, para Kohlberg e Piaget, e na teoria moral de forma mais geral, a virtude é uma e seu nome é justiça. O cuidado é um dever ‘supererrogatório’: bom, mas não moralmente exigido (exceto, é claro, no caso das mulheres). O binarismo de gênero e sua hierarquia eram óbvios (Gilligan, 2023, p. 16, tradução nossa).

Em um estudo posterior, ao analisar as respostas de estudantes de medicina aos dilemas hipotéticos de Kohlberg, a autora descobriu que os homens se dividiram 50/50 entre aqueles que se orientavam apenas para a justiça e aqueles que associavam justiça e cuidado nas soluções de problemas morais. Com relação as respostas das mulheres, um terço se orientou apenas para a justiça, um terço para a associação da justiça com o cuidado e um terço só para o cuidado. Diante disso, Gilligan (2023) afirma que o cuidado não é uma preocupação essencialmente exclusiva das mulheres. Entretanto, a autora esclarece que foi quando ela passou a se dedicar aos estudos sobre o desenvolvimento das meninas que se deparou com o “véu” que fazia com

que essas características humanas fossem divididas; trata-se exatamente do binarismo hierárquico de gênero. Nas palavras da autora:

Estudando o desenvolvimento das meninas no contexto de uma cultura obcecada por gênero, onde tanto os brinquedos, como as roupas, são divididos em corredores rosa e azul, testemunhei um processo de iniciação que havia sido confundido com desenvolvimento. Ao passar da infância para a adolescência e se tornar, aos olhos do mundo, mulheres jovens, ao entrar no ensino médio e aprender a pensar sobre o pensamento, as meninas sofrem pressão para separar suas mentes de seus corpos (femininos), seus pensamentos de suas emoções e elas mesmas — suas vozes honestas — de seus relacionamentos. A iniciação é roteirizada pelo gênero. Seus códigos e roteiros de masculinidade e feminilidade seguem o binário e a hierarquia. A moralidade entra em jogo no sentido de que as crianças devem aprender não apenas o que precisam fazer, mas também o que ‘devem’ fazer — qual é a coisa certa a fazer — se quiserem se estabelecer e serem percebidas pelos outros como um ‘menino de verdade’ ou uma ‘boa menina’. Em seu desejo de serem incluídas e para ganhar respeito e abrir caminho em um mundo que está preocupado com gênero, as crianças divorciarão seu senso de si mesmas daqueles aspectos de si mesmas que podem levar sua masculinidade ou feminilidade a serem questionadas. E no curso da educação secundária, elas aprenderão a falar sobre amor, verdade, realidade e moralidade. Ou seja, elas aprenderão o que podem e não podem dizer se quiserem estar com os outros e quiserem que os outros queiram estar com elas. Elas aprenderão o que é e o que não é considerado correto. Essa iniciação das crianças nos códigos e roteiros de gênero que sustentam um mundo patriarcal, um mundo que privilegia as vozes dos pais — onde a voz do pai é a voz da moralidade e da lei — é marcada por uma mudança na voz. Essa mudança na voz reflete uma perda de ressonância, que por sua vez reflete uma perda de relacionamento. Paradoxalmente, as crianças são obrigadas a sacrificar o relacionamento — seu desejo de viver em conexão consigo mesmas e com os outros — para ter ‘relacionamentos’. Para ter ‘relacionamentos’, as crianças devem aprender a reter partes de si mesmas do relacionamento, pois a voz honesta de uma menina passa a soar ‘estúpida’ ou ‘rude’ ou ‘louca’, e a voz emocionalmente aberta de um menino é ouvida como ‘infantil’ ou ‘feminina’ ou ‘gay’ (Gilligan, 2023, p. 19, tradução nossa).

A maior descoberta dos estudos de desenvolvimento que começaram com as meninas em 1980 e continuaram com os meninos em 1990, foi a percepção de que essa divisão binária e hierárquica de gênero compromete as capacidades relacionais humanas básicas. Ao atribuir à razão uma conotação masculina e separá-la da emoção (vista como feminina), cria-se um cenário em que o sujeito é impedido de navegar no mundo social de forma integral. Nessa dicotomia, o masculino ocupa um lugar de privilégio e o feminino, que é ao mesmo tempo idealizado e inferiorizado, perde espaço no mapa da experiência humana (Gilligan, 2023).

Na pretensão de aprofundar sua argumentação, Gilligan (2023) diz que tanto nos seus estudos com as meninas, como nos que vieram a seguir com os meninos, foi possível perceber nitidamente o processo de iniciação imposto para as crianças. Para ela, os marcos mais emblemáticos desse movimento atingem primeiro os meninos de aproximadamente 4 até 7 anos, depois as meninas por volta dos 11 aos 14 anos e novamente os meninos nos anos finais do ensino médio. Ao submeter as crianças a essa cultura inscrita e socialmente imposta, cria-se no indivíduo uma cicatriz psicológica. A autora esmiuça essa alegação dizendo que “o que eu

aprendi a pensar como etapas em uma progressão de desenvolvimento – a separação da razão da emoção, da mente do corpo e do eu do relacionamento –, marcos na marcha em direção à racionalidade, autonomia e maturidade, mantiveram esse não saber no lugar” (Gilligan, 2023, p. 39, tradução nossa).

A autora aponta que, ao se deparar com essa realidade, o que parecia ser um “problema com as mulheres” ou um “problema de mulheres” se revelou como um problema humano. Entretanto, só foi possível perceber essa questão por meio de uma escuta atenta e o enfrentamento de uma jornada de busca por novos paradigmas orientadores. Nessa perspectiva, Gilligan (2023) explica que embora o gênero seja fundamental em seu trabalho, o cerne da questão é como a imposição dessa estrutura dicotomizada compromete o humano.

O termo “não sei” se destacou nas pesquisas realizadas pela autora com as meninas, já o “não me importo” foi o que marcou as falas dos meninos na pesquisa da psicóloga Niobe Way. Esses termos simbolizaram um rito de passagem da infância para adolescência e depois para a vida adulta, funcionando como uma espécie de negação psicológica, uma dissociação do “eu”, a separação do saber e do cuidar foram necessárias para que as crianças fossem vistas pelos outros como “homens de verdade” ou “boas mulheres”. Com efeito, era preciso que as mulheres se importassem sem saber e os homens soubessem sem se importar. Tudo isso, para Gilligan (2023), definitivamente não fazia nenhum sentido.

Diante desse incômodo, a autora declara que:

Entre os *insights* mais profundos que obtive no curso do meu trabalho está o de que os requisitos para o amor e os requisitos para a cidadania em uma sociedade democrática são um e o mesmo. Ambos dependem de termos uma voz, da capacidade de comunicar nossa experiência e do nosso desejo de viver em relacionamento, não sozinhos ou isolados em silêncio. Com a mudança de paradigma que vem se espalhando pelas ciências humanas desde meados da década de 1970, podemos fazer novas perguntas sobre ética e política, porque, como as evidências agora atestam, nós, ou seja, humanos, somos seres inerentemente relacionais e responsivos, nascidos com uma voz e com o desejo de nos envolver responsivamente com os outros. Não faz mais sentido perguntar como ganhamos nossa humanidade. Em vez disso, a questão se torna: como a perdemos? (Gilligan, 2023, p. 119, tradução nossa).

Ainda nesse movimento de revisar seus postulados a partir do presente, ou o que ela chamou de “em uma voz diferente: segundo ato” (Gilligan, 2023, p. 110, tradução nossa), a autora afirma que a epifania de seus escritos foi perceber que uma mudança política (a legalização do aborto) estava precipitando uma mudança psicológica (a reflexão entre egoísmo *versus* altruísmo e eu *versus* relacionamento). Assim, a decisão do aborto trazia à tona uma discussão que exigia uma mudança radical no curso da teoria moral. Longe de idealizar ou reforçar os estereótipos de gênero, o que a voz diferente fez foi trazer uma nova voz para essa conversa. Em vias de síntese, a autora reflete:

Recentemente me pediram para falar sobre minha experiência em escrever *'In a Different Voice'*. Passando por um terreno familiar para mim, fiquei surpresa ao chegar a uma percepção sobre algo que estava me confundindo por muitos anos. Ocorreu-me que eu tinha inadvertidamente construído uma tensão no título do meu ensaio inicial, *'In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality'* (1977), e do livro que se seguiu, *'In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development'* (1982). Eu tinha me juntado a uma exploração da diferença (uma voz diferente – diferente de quê?) com o assunto das mulheres, me preparando assim para uma armadilha da qual levei anos para me livrar: as mulheres são diferentes? As mulheres são diferentes dos homens? As mulheres fazem a diferença? Eu sou essencialista? Eu sei que todas as mulheres não são iguais? Eu sei que raça e classe importam tanto quanto ou até mais do que sexo ou gênero? E assim por diante. Ironicamente, o meu trabalho passou a ser visto através das lentes das mesmas comparações e hierarquias binárias que eu tinha proposto desafiar [...]. Do ponto de vista do presente, então, tornou-se possível para mim esclarecer e articular o que não podia ser visto ou dito na época em que meu trabalho foi publicado pela primeira vez: que a 'voz diferente' (a voz da ética do cuidado), embora inicialmente ouvida como uma voz 'feminina', é, de fato, uma voz humana, que a voz da qual ela difere é uma voz patriarcal (ouça os binários e as hierarquias de gênero reveladores) e que onde o patriarcado está em vigor e é imposto, a voz humana é uma voz de resistência, e a ética do cuidado é uma ética de libertação. Com esse esclarecimento teórico, fica evidente por que *'In a Different Voice'* continua a ressoar fortemente com a experiência das pessoas e, talvez mais crucialmente, por que a voz diferente é uma voz para o século XXI (Gilligan, 2023, p. 122-125, tradução nossa).

A partir disso, a autora passou a colocar sob questionamento as sociedades democráticas. Segundo sua interpretação, esse tipo de estrutura que se baseia no binarismo hierárquico de gênero é, em síntese, totalmente oposta à ideia de democracia. Em contrapartida, o entendimento do gênero como fluído, ou um espectro, estaria mais próximo da noção de democracia. Tal alegação é justificada por Gilligan (2023) ao afirmar que a democracia tem como fundamento a resolução de conflitos por meio de discussões e debates abertos. Dessa maneira, o silenciamento de algumas vozes em detrimento de outras (exatamente o que ocorre na estrutura binária e hierárquica de gênero) é, em essência, antidemocrático. Relendo sua obra com as lentes do presente, a autora afirma que a voz diferente, ou a ética do cuidado, é uma voz humana e encará-la como tal é um ponto de partida para repensar as sociedades “democráticas” que temos hoje.

Levando isso em consideração, em concordância com um artigo de Leoandra Onnie Rogers e Niobe Way, Gilligan (2023) defende que é impossível falar sobre o desenvolvimento infantil sem situá-lo em um contexto social, histórico, cultural e político. Em outras palavras, a autora ressalta que é preciso enxergar o desenvolvimento das crianças por intermédio das lentes da resistência e da acomodação. Isso porque, desde a cognição até os relacionamentos, todas as etapas do desenvolvimento da criança são moldadas por fatores macroestruturais que determinam as hierarquias sociais e as estruturas de poder que organizam determinada sociedade. Ainda mencionando o mesmo artigo, Gilligan (2023) explica que é preciso superar

a ideia de “consertar” indivíduos e microssistemas e avançar no desmonte das macroideologias que sustentam tais sociedades.

Portanto, ao trazer à tona esses esclarecimentos da autora, é possível repensar a ética do cuidado a partir da prerrogativa de que se trata de uma maneira de refletir sobre como nos constituímos humanos e, ainda, sobre como nos organizamos enquanto sociedade. Assim, quando uma característica – que é humana – passa a ser colocada como “masculina” ou “feminina”, o ser humano é tolhido da capacidade de expressar sua voz plenamente. Além disso, por conta da hierarquia manifestada nesse binarismo de gênero, os indivíduos passam a ocupar lugares desiguais nas estruturas de poder da sociedade. Como consequência, enquanto organização social, a democracia não pode se materializar, já que sua premissa é que todas as vozes sejam ouvidas. A ética do cuidado, então, se revela como uma possibilidade de análise que vislumbra relações humanas mais justas. Para tanto, como já discurremos no tópico anterior, colocar o cuidado no centro desse debate é fundamental.

5.4 É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO MORAL PARA O BRASIL CONTEMPORÂNEO?

Diante de toda a discussão que travamos até aqui, a questão que se faz imperativa é se realmente seria possível pensar uma educação moral para a escola brasileira contemporânea. Partindo desse ponto, pretendemos empreender ao longo desse tópico uma breve revisão histórica de como se construiu a educação moral no Brasil e apontar algumas possibilidades para a consolidação de uma *práxis* docente que leve em consideração essa área do conhecimento sem perder de vista os desafios da contemporaneidade.

Como nos explica Rita Melissa Lepre (2019), no contexto brasileiro, educação moral remonta, inevitavelmente, às disciplinas “Educação Moral e Cívica”, “Organização Social e Política Brasileira” e “Estudo dos Problemas Brasileiros” que foram impostas nas escolas durante a ditadura militar. Tanto a criação quanto a obrigatoriedade dessas disciplinas revelam o caráter doutrinário da proposta, em que ideais nacionalistas e preconceituosos eram reforçados desde a mais tenra idade, sob o pretexto de que só assim seria possível alcançar a ordem e o progresso. Assim, tanto a “Educação Moral e Cívica” como suas irmãs eram implementadas por intermédio de um modelo pré-estabelecido por um grupo (os militares) e precisavam ser seguidas como um dogma.

Sobre o documento que impôs essa disciplina (Decreto-Lei N.869 de 12 de setembro de 1969), Lepre (2019) aponta:

Em uma breve análise ao Decreto-Lei 869 podemos identificar termos que

demonstram seu caráter arbitrário e autoritário. Em primeiro lugar, não fica claro, em nenhum momento do documento, quais foram os princípios que guiaram a formulação da referida Lei, deixando evidente que o objetivo principal era a obediência e não o respeito a princípios democráticos. Mesmo quando aparece o termo cooperação, esse vem precedido por palavras autoritárias como influenciar e convocar. A educação moral era entendida como doutrina e, como tal, não passível de discussão. O currículo, imposto de forma arbitrária, também fazia conluio com o autoritarismo. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), nada mais era do que um órgão de censura que fiscalizava artigos, livros e discursos em nome do governo militar. É possível afirmar que o Decreto-lei, imposto pelo militarismo, foi um decreto da obediência. Tinha como filosofia promover a ordem social que estava vinculada aos ideais militaristas de controle e repressão da sociedade (Lepre, 2019, p. 05-06).

Se tomarmos como referencial teórico a educação moral defendida por Piaget, é fácil perceber que tal proposta não se adequa em nada aos postulados do autor, 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). Além disso, a autora também esclarece que a educação moral de Piaget não pode ser encarada como uma disciplina isolada, mas deve ser compreendida como um tema coletivo que permeia todas as outras disciplinas. Por fim, Lepre (2019) também sinaliza que a cooperação não é algo que pode ser convocado, já que ela é construída por meio das interações sociais e pressupõe a participação ativa dos sujeitos.

O programa de educação moral que abarcava as disciplinas mencionadas anteriormente perdurou por anos nas escolas brasileiras. Somente em 1993 – oito anos após o fim da ditadura – que foi promulgada a Lei n.8.663, destituindo a obrigatoriedade dessas disciplinas e prevendo que suas cargas horárias fossem distribuídas entre as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, o que também deveria acontecer com o objetivo de formar para cidadania. Essa experiência marcou o cenário da educação brasileira e, assim, as discussões sobre a moralidade nas escolas se enfraqueceram substancialmente a partir de então (Lepre, 2019).

Dessa forma, ainda de acordo 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 é uma instituição social que se configura na intimidade e, como tal, nem sempre dispõe dos recursos necessários para proporcionar sozinha uma experiência de vida social autêntica, com um espaço plural o suficiente para que a criança conviva com as diferenças, exerça a cooperação, o respeito à diversidade e a democracia (ou seja, para que seja possível desenvolver uma consciência moral autônoma).

Alguns anos depois, em 1997, uma equipe de especialistas do Ministério da Educação

(MEC) apresentou aos educadores brasileiros a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que funcionaria como um documento orientador para as primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª). De acordo com Lepre (2019), os PCNs foram criados dentro da proposta construtivista de educação e tinham como finalidade a construção da autonomia dos educandos. Desse modo, o objetivo geral da proposta era fornecer um auxílio para que os professores conseguissem desenvolver seu trabalho com vistas a propiciar para as crianças uma formação que lhes garantisse o pleno exercício da cidadania. A autora explica que:

A novidade apresentada pelos PCNs foi de que, ao lado das disciplinas curriculares tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.), foram inseridos conteúdos transversais, tais como Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Ética (Educação Moral). É importante frisar que, tais temas, não se configuram como disciplinas curriculares, mas como conteúdos que devem ser inseridos transversalmente nas disciplinas já existentes. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, pode trabalhar o tema Ética em suas aulas. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), a introdução do tema Ética (Educação Moral) nesta proposta, bem como a dos demais, não se deu ao acaso. Eles foram escolhidos em razão dos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecimento da compreensão da realidade e participação social. O tema Ética, em especial, justifica-se, também [...] em virtude do aumento da violência e da indisciplina nas escolas (Lepre, 2019, p. 07).

Como esclarece Lepre (2019), os parâmetros enfrentaram certa resistência, recebendo o título de “reformismo” e sendo acusado de “importar” um modelo pronto que não se adequava à realidade brasileira. Nesse viés, mesmo que o tema do desenvolvimento moral e da formação ética ainda aparecesse em alguns documentos após a publicação dos PCNs, essas aparições não tiveram grande impacto. É somente mais tarde, em 2013, que a ética volta para as pautas educacionais nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica, mas o tema é previsto apenas para a etapa do Ensino Médio.

A esse respeito, a autora aponta:

A preocupação com a formação ética dos sujeitos aparece, sobretudo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013. Segundo a proposta, a Educação em Direitos Humanos tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamentando-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do estado; democracia na educação; transversalidade; vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (Lepre, 2019, p. 09).

Em 2017, como explica Lepre (2019), foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tinha um caráter normativo. O referido documento definiu o que o MEC chamou de “aprendizagens essenciais”, aquilo que todos os alunos precisam desenvolver no decorrer da Educação Básica. No conjunto de competências gerais estipuladas pela BNCC, Lepre (2019) afirma que as de número 09 e 10 fazem referência a temas que podem dialogar

com a questão ética, apesar de que a autora sinaliza que em nenhum momento o documento deixa claro como essas competências podem ser desenvolvidas. As competências são:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017 *apud* Lepre, 2019, p. 09)

A temática também aparece na proposta de Ensino Religioso da BNCC, tendo como objeto de conhecimento para o 9º ano do Ensino Fundamental o tema “Princípios e valores Éticos”. Sobre isso, Lepre (2019) alerta para a necessidade de prestar muita atenção em como essas ações pedagógicas serão desenvolvidas, já que é preciso garantir que esse espaço seja realmente multicultural e não doutrinário. Mesmo levando em conta essa ressalva, a autora ainda declara que “do nosso ponto de vista, enquanto pesquisadores da área, não acreditamos que esse seja o melhor espaço para se trabalhar a construção e desenvolvimento moral dos educandos na escola” (Lepre, 2019, p. 10).

Refletindo sobre a *práxis* docente nessa área do conhecimento, Lepre (2019) reitera que dominar as teorias da moralidade, embora seja extremamente importante, não é o suficiente para garantir a consolidação de um espaço coerente para que o desenvolvimento moral seja trabalhado. Isso porque há fatores históricos e ideológicos que podem intervir nas práticas pedagógicas. Assim, é necessário que o professor esteja em constante movimento de reflexão para que seus posicionamentos não sejam postos como uma doutrina. Conforme esclarece a autora: “projetos de educação moral precisam considerar as ideologias e utopias individuais, colocá-las em grupo e buscar pontos comuns e incomuns, consonâncias e discordâncias, num exercício de alteridade e respeito imprescindível à construção da autonomia moral” (Lepre, 2019, p. 11). Apesar da complexidade da temática, a autora defende que é possível que tais projetos sejam bem-sucedidos nas escolas brasileiras. Para tanto, ela elenca o diálogo entre Psicologia e Educação como fundamental.

Conforme já vimos em seção anterior, Piaget foi pioneiro no estudo empírico do desenvolvimento moral a partir da Epistemologia e Psicologia. De acordo com Lepre (2019), o autor abordou esse assunto primeiramente no texto “Os procedimentos de educação moral” que foi publicado em 1930. Nele, Piaget defende a tese de que é necessário educar moralmente e elege as interações sociais como o cerne dessa discussão. Mais adiante, exatamente dois anos depois, o autor publica “O juízo moral na criança”, sua obra mais completa sobre o tema.

Pensando no papel desempenhado pelas relações no desenvolvimento moral, Piaget

(1994) destaca que tanto a coação quanto a cooperação são fundamentais na prática de se educar moralmente. Segundo Lepre (2019), em um primeiro momento, a coação se faz necessária para que a criança conheça as regras, já que não é possível formular concepções sobre aquilo que não se conhece. Posteriormente, a cooperação poderá ser construída por meio do respeito mútuo e da reciprocidade. A grande problemática, na visão da autora, é que comumente esse período se estende para além do necessário, o que prejudica a construção da cooperação e, por conseguinte, atrapalha o desenvolvimento da moral autônoma. Cabe destacar que a “coação necessária” não é o mesmo que submeter as crianças aos desmandos dos adultos: algumas regras podem até ser negociadas, mas existem outras que, ainda que inicialmente a criança não as compreenda, precisam ser mantidas (Lepre, 2019).

Acerca dos procedimentos para a educação moral, Lepre (2019) aponta que Piaget distingue dois tipos: os procedimentos verbais e os métodos ativos. Os procedimentos verbais, ou as lições de moral, são pouco eficientes para a educação moral. Isso porque, na perspectiva piagetiana, esses procedimentos normalmente são impostos pelos adultos tendo como base a coação e o respeito unilateral. Logo, a criança não se envolve com a situação e não compreende o seu significado, mas finge aceitar por medo da punição ou da perda do afeto do adulto. A única maneira desse procedimento ser válido é nos casos em que a própria criança traz uma situação-problema, nesse contexto, o adulto poderá usar as lições de moral para promover reflexão. Em contrapartida, concordando com toda a sua teoria, Piaget (1996) acredita que o método ativo é o mais adequado para a educação moral. O autor elucida que:

Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique essas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança. Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda a discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril [...] Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros [...] Não há, portanto, moral sem sua educação moral, ‘educação’ no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo. (Piaget, 1996, p. 02-03).

Esmiuçando essa proposição, Lepre (2019) afirma:

Para Piaget, o método mais efetivo para a educação moral é o ativo, no qual a criança participa de experiências morais por meio do ambiente proporcionado pela escola. Quanto a isso, o autor diz que a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações nas quais possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade. A educação moral, para este autor, não constitui uma matéria especial de ensino e sim um aspecto particular da totalidade do sistema. Dessa maneira, as crianças e os jovens não devem ter aulas de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes presentes na escola. Os trabalhos em grupo (ou trabalho por equipes, como prefere Piaget) são uma atividade facilitadora para a construção da autonomia, pois as crianças, ao trabalharem juntas, podem trocar pontos de vista, discutir, ganhar em algumas ideias e perder em outras, podendo exercitar a democracia. Piaget

(1930/1996) conclui seu trabalho dizendo que os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança e que, nesse sentido, os métodos ativos são superiores aos outros. Podemos dizer, então, que educar moralmente para Piaget é proporcionar à criança situações nas quais ela possa vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e assim, construir a sua autonomia (Lepre, 2019, p. 14-15).

Como esperamos que tenha sido possível perceber, Piaget segue em sua proposta de educação moral os preceitos construtivistas de toda a sua teoria. O autor reitera o paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e moral, defendendo a necessidade das construções ativas dos sujeitos. Em resumo, “desenvolver-se moralmente pressupõe a internalização de valores que, segundo Piaget (1932/1994), são investimentos afetivos que fazem o indivíduo agir, movendo-o em uma determinada direção (Lepre, 2019, p. 17).

Nesse sentido, consideramos que a proposta de educação moral piagetiana ainda é uma excelente referência para construção de projetos de educação moral para as escolas brasileiras contemporâneas. Dito isso, pensamos que em meio aos retrocessos sociais que vivenciamos atualmente, urge a necessidade de reiterar o papel socializador da escola, reafirmando a necessidade de uma *práxis* pedagógica pautada na ação-reflexão-ação que seja intencional, instrumentalizada e que não perca de vista os dilemas e desafios da contemporaneidade. Portanto, repensar a escola visando criar um espaço de construção da cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade são tarefas imprescindíveis para os educadores comprometidos com seu encargo de formar indivíduos autônomos para vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO

Em vias de conclusão, acreditamos que a expansão da “esfera privada protegida” é prejudicial porque pode ampliar a vulnerabilidade de mulheres e crianças, já que pressupõe uma visão adultocêntrica e patriarcal. Além disso, esse discurso promove um clima hostil para grupos historicamente marginalizados e propaga uma visão negativa dos professores e da escola. Com isso, a socialização das crianças se torna extremamente restritiva. Defendemos 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, dessa maneira, 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.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Na pretensão de alcançar o objetivo geral de analisar como família e escola se relacionam com o desenvolvimento moral infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática e os objetivos específicos de: compreender se a relação entre a família e a escola interfere na educação moral das crianças; avaliar o papel da escola no potencial de formação de uma consciência moral autônoma na criança; e, por último, investigar como as crianças interpretam a relação família e escola, bem como qual a percepção delas acerca das finalidades e funções de cada uma dessas instituições, foram realizadas entrevistas com nove crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (4º e 5º ano) de uma escola municipal na cidade de Assis no estado de São Paulo. Nos próximos parágrafos, descreveremos o percurso metodológico dessa investigação.

6.1 LUGAR TEÓRICO E CONCEITUAL DA ANÁLISE

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. Dessa maneira, a escolha por essa abordagem se justifica porque o contexto social produz fenômenos complexos que só podem ser interpretados na interação contínua do pesquisador com o universo de investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a nomenclatura “investigação qualitativa” é um termo genérico que pode abranger diversas estratégias de pesquisa. A principal característica desse tipo de investigação é que os dados apresentados são ricos em pormenores descritivos, o que inviabiliza o tratamento estatístico. Além disso, a formulação das questões que serão investigadas parte do fenômeno em seu contexto próprio, ou seja, considera toda sua complexidade.

Desse modo, em um primeiro momento, recorreremos à revisão teórica sobre as noções de infância, as diversas concepções de família, a formação da escola moderna e as teorias da moralidade, servindo como uma base para construção do trabalho investigativo que tínhamos a pretensão de empreender com essa pesquisa. Assim, nos situamos no campo da Psicologia Moral, tendo como principal referência as contribuições de Piaget sobre o desenvolvimento

moral na criança. Levando em consideração que os apontamentos piagetianos sobre moralidade dialogam com toda a sua obra, nos próximos parágrafos situaremos brevemente essa teoria.

A Epistemologia Genética pode ser definida como um campo teórico que agrupa pesquisas com foco no estudo do conhecimento. Nesse sentido, Piaget (1990) aponta que:

O caráter próprio da Epistemologia Genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico (Piaget, 1990, p. 02).

Sob esse referencial, é possível assumir que há um percurso psicogenético que permite a passagem de um nível de conhecimento mais rudimentar a outro mais elaborado. Esse complexo processo se dá pelo que o autor denomina de “equilibração”. No mecanismo de equilibração, as estruturas cognitivas são construídas por meio da assimilação, acomodação e adaptação. A assimilação é o que torna possível a aquisição de uma nova informação, ocasionando o desequilíbrio das estruturas cognitivas já existentes. A acomodação, por sua vez, tem como papel recuperar esse equilíbrio perdido – o que acontece por meio de uma nova construção do sujeito. O resultante dessa nova construção é a adaptação. Nesse viés, Becker (2008) aponta que:

[...] estrutura e conteúdo relacionam-se dialeticamente: um conteúdo ao ser assimilado traz consigo novidades que a estrutura desconhece; essa novidade ou esse desconhecido causa impacto na estrutura; o sujeito vive esse impacto como um desequilíbrio que precisa ser superado; vive isso como uma necessidade. A superação desse desequilíbrio, feita por acomodação, que consiste na melhora do esquema assimilador, redundando em novo patamar de equilíbrio; diferente, portanto, do estado anterior de equilíbrio. Esse esforço de superação do sujeito cria algo novo, algo que não existia anteriormente tanto no nível psicológico quanto no biológico (reorganização do sistema nervoso) (Becker, 2008 p. 57).

Vale sinalizar que, embora divirjam em termos de conceituação, a assimilação e a acomodação são mecanismos inseparáveis que ocorrem de forma simultânea. Por este motivo, Piaget (2008) defende que:

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (Piaget, 2008, p. 18).

Esse funcionamento intelectual organizará as estruturas cognitivas ao longo de toda a vida do sujeito. Logo, é essa organização o que explica o desenvolvimento humano, ou como sintetiza Piaget e Inhelder (2006):

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois as construções dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogênese.

Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os num novo plano da representação e ultrapassa-os, até construir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante à adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). Essa integração de estruturas sucessivas, cada uma das quais conduz à construção da seguinte, permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estádios (Piaget; Inhelder, 2006, p.135).

Há quatro estádios do desenvolvimento cognitivo, são eles: sensório-motor (de 0 até 2 anos), pré-operatório (de 2 até 7 anos), operatório-concreto (de 7 até 12 anos) e operatório-formal (a partir dos 12 anos). Cabe salientar que a divisão por idade é feita por uma média aproximada, podendo variar de indivíduo para indivíduo. Assim, pode-se assumir que:

A teoria de Piaget encontra-se no grupo das teorias cognitivo-evolucionistas, tendo como base os seguintes pressupostos: a) o desenvolvimento inclui transformações básicas das estruturas cognitivas, que não podem ser explicadas por meio dos parâmetros da aprendizagem associacionista (reforço, repetição, punição, etc.), mas por parâmetros de totalidades organizativas ou sistemas de relações internas; b) o desenvolvimento das estruturas cognitivas resulta de processos de interação entre o organismo e o meio em que a pessoa está inserida (interacionismo); c) as estruturas cognitivas são sempre estruturas de ação sobre objetos que evoluem de esquemas sensório-motores para esquemas simbólicos; d) o desenvolvimento das estruturas cognitivas leva a formas superiores de equilíbrio, o que otimiza a interação e a reciprocidade entre a ação do organismo sobre o objeto (ou situações) e a ação do objeto percebido sobre o organismo. Em resumo, o desenvolvimento humano, para Piaget, consiste em se alcançar o máximo de operacionalidade em suas atividades motoras, mentais, verbais e sociais (Lepre, 2008, p. 314).

Um assunto particularmente relevante para esse trabalho – e um dos fatores basais para que o desenvolvimento humano se desenrole – é a interação social. Nesse espectro, as transmissões culturais e os processos educativos, embora não sejam por si só suficientes, desempenham papéis fundamentais no que tange ao desenvolvimento cognitivo e moral da criança.

Como nos mostrou Freitag (1992), a moralidade é uma temática que despertou o interesse de diversos estudiosos da área da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia desde a antiguidade. Entretanto, como esclarece Lepre (2019), Piaget foi o primeiro epistemólogo a pesquisar empiricamente a moral. Ao investigar a construção da moralidade, o autor buscou compreender como a consciência moral autônoma se constitui. Em sua obra intitulada “O juízo moral na criança”, de 1932, Piaget relata diversas pesquisas que realizou com crianças de diferentes idades acerca de como se desenvolve o respeito às regras. A partir da perspectiva das próprias crianças e por meio de sua interpretação, o autor conclui que no decorrer do desenvolvimento humano duas tendências morais são construídas (heteronomia e autonomia) e a evolução de uma para a outra está subordinada, sobretudo, às relações sociais que o indivíduo estabelece (Piaget, 1994).

A esse respeito, o autor distingue dois tipos de relações sociais, são: a coação e a cooperação. A coação é toda relação que intervém um elemento de autoridade ou de prestígio, já a cooperação é toda relação que não intervém um elemento de autoridade ou de prestígio. Partindo dessa linha de raciocínio, Chiari e Morais (2022) apontam que, nessas suas observações sobre a transmissão das regras do jogo, Piaget:

[...] encontra na comunidade de pequenos jogadores, no qual a influência do mundo adulto é reduzida, uma coletividade de iguais. O resultado dessas pesquisas sobre o jogo evidencia a forma de sentir e conduzir, a qual ele relaciona à tese de Kant sobre a existência de duas morais: heterônoma e a autônoma. Existindo então um movimento evolutivo do humano da primeira a segunda direção, mediante os efeitos da coação social e da cooperação evolutiva (Chiari; Morais, 2022, p. 151).

Nesse sentido, Piaget (1994) infere que para que a consciência moral autônoma se constitua faz-se necessário um primeiro momento de heteronomia. Em outras palavras, para que o sujeito seja capaz de construir suas próprias elaborações sobre as regras, é preciso *a priori* que um elemento de autoridade ou prestígio lhe apresente algumas normas e limites. Portanto, o autor declara que:

Com efeito, é essencial compreender que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou ‘razão prática’, como de uma consciência intelectual ou razão, simplesmente, nem uma nem outra são dadas prontas no ponto de partida da evolução mental e uma e outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais ela depende serão, portanto, propriamente falando formadoras, e não se limitarão, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de alguma maneira acidentais em relação à própria construção das realidades morais elementares. (Piaget, 1988 *apud* Chiari; Morais, 2022, p.149).

Considerando esses apontamentos, cabe refletir sobre os papéis desempenhados pela família e pela escola nesse processo de desenvolvimento da moralidade infantil, o que se justifica ao considerar a importância dessas duas instituições na formação da criança. A partir desse movimento de reflexão, a intenção dessa pesquisa é analisar como essa discussão se estabelece na contemporaneidade, levando em conta o que as próprias crianças pensam sobre esse assunto.

6.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade interiorana de Assis, localizada a cerca de 445 km da capital do estado de São Paulo. De acordo com o IBGE (2022), o número estimado de habitantes desse município é 101.490. Desses, somente 33.127 (32,67%) possuem uma ocupação de trabalho formal e o salário mensal médio é de 2,4 salários-mínimos. Em 98% dos domicílios há esgotamento sanitário adequado, apresenta 95,7% de domicílios urbanos em vias

públicas com arborização e 21% de domicílios urbanos contam com a presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio. No que diz respeito à educação, no censo de 2010 a taxa de escolarização de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos de idade era de 98,9%. A cidade possui 32 escolas municipais e atende aproximadamente 10.000 crianças nas etapas escolares de educação infantil e ensino fundamental.

A escola em que foi feita a coleta de dados fica localizada a cerca de 4,5 km de distância do centro, em uma região periférica do perímetro urbano da cidade. Trata-se de uma escola pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME) e de acordo com as informações fornecidas pela equipe técnico-pedagógica, atende aproximadamente 145 crianças. Como o Regimento Escolar aponta:

A escola [...] é caracterizada social e economicamente por cerca de 40% de famílias com renda até um salário-mínimo, 7% de famílias sem renda e 43% das famílias com renda acima de dois salários-mínimos de acordo com pesquisa realizada em 2024. A maioria dos pais dos alunos conseguiu concluir o Ensino Fundamental II, sendo que aproximadamente 40% conseguiram concluir o Ensino Médio e pode-se considerar que poucos conseguiram concluir o nível superior. Cerca de 90% das famílias têm acesso à Internet e 50% moram em casas próprias. Esses dados são importantes para analisar o contexto social em que a escola está inserida e a expansão do [...], bairro em constante crescimento que durante muitos anos permaneceu estagnado devido à localização (Assis, 2024, p. 04).

A escola em questão funciona em dois turnos diurnos (matutino e vespertino), oferecendo o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) nas modalidades: período parcial e integral. O corpo docente conta com 18 servidores. O prédio é térreo e possui salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, quadra de esportes coberta, parque infantil, pátio coberto e descoberto, banheiro, sala de diretoria, sala de professores, sala de secretaria, cozinha, almoxarifado e despensa.

6.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A operacionalização da pesquisa de campo se iniciou no mês de novembro de 2022 com a organização dos documentos necessários para a submissão do projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCL/Unesp-Assis). Apesar de o projeto ter sido finalizado no final do ano de 2022, os documentos necessários para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa só foram liberados pelos órgãos competentes em fevereiro de 2023. Assim, só foi possível realizar a submissão através da Plataforma Brasil no dia 27 de fevereiro de 2023. No dia 06 de abril de 2023 o primeiro parecer foi liberado sinalizando a necessidade de adequação do Termo de Assentimento Livre Esclarecido para a idade das

crianças que seriam entrevistadas e após realizar essa adequação, o projeto foi aprovado por um novo parecer liberado no dia 05 de junho de 2023 (ANEXO A).

O primeiro passo dessa empreitada foi elaborar um Pedido de Autorização (APÊNDICE C) destinado à Secretaria Municipal de Educação de Assis. Esse documento foi formulado visando descrever a relevância da pesquisa, especificando a escola em que se pretendia realizar a coleta, qual seria o perfil dos participantes, quais instrumentos seriam utilizados e os procedimentos éticos que seriam respeitados. A partir da entrega desse pedido, foi solicitada oficialmente a permissão para realização da pesquisa. Após a anuência do órgão competente, que se deu por meio de um ofício, no dia 12 de junho de 2023 a escola onde a pesquisa seria realizada foi contatada para iniciar as atividades de campo, mas houve a recomendação de que a pesquisa fosse adiada para o semestre seguinte devido à proximidade do período de férias escolares. No dia 14 de agosto de 2023, conforme fora acordado com a diretora da instituição, o contato com a escola foi retomado. Nesse momento, foram expostos os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados para a realização da coleta de dados. Na mesma ocasião, a equipe técnico-pedagógica da instituição sugeriu que fosse alterado o perfil dos participantes. Isso porque a pesquisa seria realizada com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, porém a equipe indagou sobre a possibilidade de alterar para 4º e 5º ano por conta da maior flexibilidade de horários das turmas que são do período integral. Em conversa com a orientadora e acreditando que essa alteração não traria prejuízos à pesquisa, a sugestão da escola foi acatada.

Confirmada a alteração do perfil das crianças, a escola sugeriu alguns possíveis participantes. A pesquisadora entrou em contato com os responsáveis para explicar sobre a pesquisa e pedir suas autorizações. Em seguida, as crianças foram chamadas para uma conversa que tinha como intenção convidá-las para participar da pesquisa. Todos esses encontros foram realizados presencialmente nas dependências da escola e as demais interações com os responsáveis foram viabilizadas por meio eletrônico (mensagem, ligação telefônica ou *e-mail*) de forma individual e exclusiva. Além disso, foram utilizados códigos de identificação ou nomes fictícios durante todo o procedimento para assegurar a privacidade das informações pessoais dos entrevistados e de suas famílias. Depois do contato inicial com os responsáveis por possíveis participantes e a aceitação das crianças, foram combinados os procedimentos, horários e locais cabíveis para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E). Dado o consentimento e o assentimento, o próximo passo foi marcar a data e o horário pertinente para realização de cada uma das entrevistas, respeitando a disponibilidade da escola.

6.4 DESCRIÇÃO DA TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A realização das entrevistas se deu por meio de encontros presenciais na instituição de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida. 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. Ouvindo o que esses indivíduos de pouca idade têm a dizer, acreditamos que foi possível ampliar as discussões sobre a relação família, escola e moralidade a partir da perspectiva de um integrante fundamental dessa relação: a criança.

Como aponta Cruz (2008), a criança tem sido, de longa data, objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, contudo, grande parte dessas produções são sobre elas, mas 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, no que diz respeito à entrevista com crianças, pode-se assumir que se trata de um procedimento que não segue os parâmetros comumente utilizados na entrevista com adulto. Por este motivo, Rocha (2008) inicia seus apontamentos dizendo que:

Desde já se indica [...] a necessidade do cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos – inclusive porque, com isso, o investigador pode conquistar um tipo de relação que ameniza o constrangimento advindo do poder inerente às relações geracionais e educativas [...] Dependendo dos objetivos da pesquisa, é essencial incluir a criança nas decisões sobre os próprios procedimentos [...] seria possível começar perguntando o que elas querem dizer ou mostrar e como querem fazer isso de forma a comunicar sua experiência para outras pessoas (Rocha, 2008, p. 45).

De modo semelhante, Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008) afirmam que as estratégias para as entrevistas só podem ser definidas a partir do contato com cada uma das crianças que serão entrevistadas. Assim, as autoras recomendam que o planejamento da dinâmica dos encontros seja construído em parceria com a criança no início de cada entrevista.

Nesse momento, a orientação é sistematizar o que ficou decidido e expor para que a criança e o investigador consultem no decorrer do procedimento.

Rocha (2008) também aponta que não devem ser feitas perguntas diretas, com roteiros fechados e previamente definidos; ao contrário, a autora recomenda que tais estratégias sejam evitadas porque podem gerar um clima constrangedor que irá inibir a criança. Em contrapartida, devem ser priorizadas as perguntas abertas que possibilitem as elaborações dos entrevistados, dando margem para que eles possam realmente refletir sobre a temática investigada.

Outra questão importante de se pontuar é que, conforme Campos (2008), no decorrer da pesquisa com crianças faz-se necessário atribuir atenção às diversas maneiras de se comunicar desses sujeitos (desenhos, brincadeiras e gestos). Dessa forma, durante as entrevistas com crianças, não é só o que ela está dizendo através da fala o que importa, mas também todas as suas outras formas de se expressar.

Com relação à quantidade de encontros, Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008) julgam ser pertinente a realização de pelo menos três encontros com cada uma das crianças entrevistadas. Isso se justifica, segundo as autoras, porque é preciso criar uma relação de proximidade com a criança para que, então, ela se sinta confortável para expor suas elaborações sobre a temática investigada.

Já no momento que precede a análise dos dados, Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008) enfatizam a importância da participação das crianças, buscando verificar se o que foi interpretado pelo pesquisador realmente condiz com o que a criança pensa sobre o assunto investigado. Isso porque, conforme Campos (2008), propor um estudo que pretenda que a criança seja o sujeito da investigação é assumir um compromisso com o árduo trabalho de construir uma produção fidedigna com a perspectiva das crianças que participaram da pesquisa.

Por conta de um acordo firmado com a gestora da escola, a pesquisa foi realizada da seguinte forma: em um primeiro momento a pesquisadora se reuniu com cinco responsáveis por crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental e após recolher os termos de consentimento, foram marcados os encontros individuais para obter o assentimento das crianças. Esse mesmo processo foi repetido mais tarde ao terminar toda a coleta de dados feita com essas cinco primeiras crianças. Mais cinco responsáveis foram contatados, mas somente quatro preencheram os documentos solicitados e, por este motivo, só quatro crianças foram entrevistadas nesse segundo momento.

As entrevistas com as crianças foram realizadas individualmente na biblioteca da escola: houve pelo menos quatro encontros com cada uma e cada encontro durou no mínimo 15 minutos e no máximo 2 horas (conforme o quadro 4).

Quadro 4 – Procedimentos e duração de cada encontro

Participante	Encontro	Procedimentos	Duração
Duduzinha	01	Apresentação da pesquisa, explicação dos procedimentos e preenchimento do TALE	16 minutos
Duduzinha	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) III – Entrevista sobre a escola (descrição da rotina escolar, coisas e lugares favoritos da escola, coisas e lugares preteridos da escola, relacionamento com a professora, com os demais funcionários e com os colegas) IV – Entrevista sobre outros espaços e instituições (igreja, associação, projetos sociais, ongs etc.) V – Desenho da casa, da escola e de si	28 minutos
Duduzinha	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola	36 minutos
Duduzinha	04	I – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade II – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito	34 minutos

Duduzinha	05	I – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores II – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora III – Considerações finais da criança sobre a temática abordada e a participação na pesquisa	43 minutos
Sté	01	Apresentação da pesquisa, explicação dos procedimentos e preenchimento do TALE	15 minutos
Sté	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) III – Entrevista sobre a escola (descrição da rotina escolar, coisas e lugares favoritos da escola, coisas e lugares preteridos da escola, relacionamento com a professora, com os demais funcionários e com os colegas) IV – Entrevista sobre outros espaços e instituições (igreja, associação, projetos sociais, ongs etc.) V – Desenho da casa, da escola e de si	26 minutos
Sté	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola	40 minutos

Sté	04	I – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade II – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito	38 minutos
Sté	05	I – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores II – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora III – Considerações finais da criança sobre a temática abordada e a participação na pesquisa	40 minutos
Lê	01	Apresentação da pesquisa, explicação dos procedimentos e preenchimento do TALE	18 minutos
Lê	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) III – Entrevista sobre a escola (descrição da rotina escolar, coisas e lugares favoritos da escola, coisas e lugares preteridos da escola, relacionamento com a professora, com os demais funcionários e com os colegas) IV – Entrevista sobre outros espaços e instituições (igreja, associação, projetos sociais, ongs etc.)	35 minutos

		V – Desenho da casa, da escola e de si	
Lê	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola	35 minutos
Lê	04	I – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade II – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito	40 minutos
Lê	05	I – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores II – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora III – Considerações finais da criança sobre a temática abordada e a participação na pesquisa	45 minutos
Lena	01	Apresentação da pesquisa, explicação dos procedimentos e preenchimento do TALE	20 minutos
Lena	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) III – Entrevista sobre a escola (descrição da rotina escolar, coisas e lugares favoritos da escola, coisas e lugares preteridos da escola, relacionamento com a professora, com os	47 minutos

		demais funcionários e com os colegas) IV – Entrevista sobre outros espaços e instituições (igreja, associação, projetos sociais, ongs etc.)	
Lena	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola IV – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade V – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito VI – Desenho da casa, da escola e de si	50 minutos
Lena	04	I – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores II – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora III – Considerações finais da criança sobre a temática abordada e a participação na pesquisa IV – Despedida ¹	1 hora e 30 minutos (com pausa de 20 minutos para o intervalo)
Lalá	01	Apresentação da pesquisa, explicação dos procedimentos e preenchimento do TALE	15 minutos
Lalá	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização	35 minutos

¹ Esse procedimento foi acrescentado devido ao caso de um estagiário que chateou várias crianças por ter saído da escola sem se despedir. Ao relatar a situação, Cá disse: “essa escola pagava pouco, aí ele foi pra outro lugar, mas ele prometeu que voltava na sexta e eu fiquei muito chateado porque ele não voltou pra dar tchau”. Assim, achamos por bem destinar um tempo desse último encontro para oficializar a despedida com as crianças.

		dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) III – Entrevista sobre a escola (descrição da rotina escolar, coisas e lugares favoritos da escola, coisas e lugares preteridos da escola, relacionamento com a professora, com os demais funcionários e com os colegas) IV – Entrevista sobre outros espaços e instituições (igreja, associação, projetos sociais, ongs etc.) V – Desenho da casa, da escola e de si	
Lalá	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola	1 hora e 26 minutos (com pausa de 20 minutos para o intervalo)
Lalá	04	I – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade II – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito	43 minutos
Lalá	05	I – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores II – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora III – Considerações finais da criança sobre a temática abordada e a participação na pesquisa IV – Despedida	2 horas (com uma pausa de 20 minutos para o intervalo e outra de 10 minutos para guardar o material e pegar a mochila antes do horário de saída)
Tutu	01	Apresentação da pesquisa, explicação dos procedimentos e preenchimento do TALE	19 minutos
Tutu	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que	30 minutos

		não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) III – Entrevista sobre a escola (descrição da rotina escolar, coisas e lugares favoritos da escola, coisas e lugares preteridos da escola, relacionamento com a professora, com os demais funcionários e com os colegas) IV – Entrevista sobre outros espaços e instituições (igreja, associação, projetos sociais, ongs etc.) V – Desenho da casa, da escola e de si	
Tutu	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola	32 minutos
Tutu	04	I – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade II – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito	47 minutos
Tutu	05	I – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores II – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora III – Considerações finais da criança sobre a temática abordada e a participação na pesquisa IV – Despedida	1 hora (com pausa de 20 minutos para o intervalo)
Cá	01	Apresentação da pesquisa, explicação	15 minutos

		dos procedimentos e preenchimento do TALE	
Cá	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) III – Entrevista sobre a escola (descrição da rotina escolar, coisas e lugares favoritos da escola, coisas e lugares preteridos da escola, relacionamento com a professora, com os demais funcionários e com os colegas) IV – Entrevista sobre outros espaços e instituições (igreja, associação, projetos sociais, ongs etc.) V – Desenho da casa, da escola e de si	27 minutos
Cá	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola IV – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade V – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito	48 minutos
Cá	04	I – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores II – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora	33 minutos

		III – Considerações finais da criança sobre a temática abordada e a participação na pesquisa IV – Despedida	
Iqui	01	Apresentação da pesquisa, explicação dos procedimentos e preenchimento do TALE	22 minutos
Iqui	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) Procedimento interrompido por termos abordado um tópico sensível para a criança (a morte recente de sua avó)	30 minutos
Iqui	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola IV – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade V – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito VI – Desenho da casa, da escola e de si	1 hora e 30 minutos (com pausa de 20 minutos para o intervalo)
Iqui	04	I – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores II – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora III – Considerações finais da criança sobre	2 horas (com uma pausa de 20 minutos para o intervalo e outra de 10 minutos para organizar o material na sala de aula depois do intervalo)

		a temática abordada e a participação na pesquisa IV – Despedida	
Lili	01	Apresentação da pesquisa, explicação dos procedimentos e preenchimento do TALE	25 minutos
Lili	02	I – Entrevista sobre o perfil da criança (autodescrição, o que gosta de fazer, o que não gosta de fazer, relacionamentos interpessoais, aptidões etc.) II – Entrevista sobre a família (descrição da casa, caracterização dos integrantes da família, relacionamento com parentes que não moram na mesma casa etc.) III – Entrevista sobre a escola (descrição da rotina escolar, coisas e lugares favoritos da escola, coisas e lugares preteridos da escola, relacionamento com a professora, com os demais funcionários e com os colegas) IV – Entrevista sobre outros espaços e instituições (igreja, associação, projetos sociais, ongs etc.)	40 minutos
Lili	03	I – Entrevista sobre regras no lar II – Entrevista sobre regras na escola III – Entrevista sobre relação família-escola IV – Entrevista sobre relação família-escola e moralidade V – Conceituação e discussão das palavras: regras, respeito, cooperação, justiça, igualdade, discriminação e preconceito	1 hora e 45 minutos (com pausa de 20 minutos para o intervalo)
Lili	04	I – Desenho da casa, da escola e de si	2 horas (com pausa de 20 minutos para o intervalo)

		II – Recapitulação do que foi conversado nos encontros anteriores III – Averiguação de algumas interpretações prévias da pesquisadora IV – Considerações finais da criança sobre a temática abordada e a participação na pesquisa V – Despedida	
--	--	--	--

Fonte: Borges, 2025

As perguntas feitas às crianças foram todas abertas e alguns dos temas tratados foram trazidos por elas mesmas, salientando que a relação família-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. Dessa maneira, apesar de as entrevistas terem sido realizadas em uma mesa grande e redonda, muitas crianças se levantaram, trocaram de cadeira ou de posição segundo sua própria vontade.

Todas as entrevistas foram gravadas com aviso prévio de início e término da gravação e tudo o que foi dito antes ou depois desses períodos foi anotado pela pesquisadora. Durante as entrevistas, na mesa, ficaram dispostos diversos materiais para desenho (lápis 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.

Apesar da flexibilidade necessária para realização de uma entrevista com criança, mantivemos a clareza que o intuito desse procedimento era ouvir o que essas crianças tinham a dizer sobre cada uma dessas instituições (família e escola), buscando compreender suas interpretações sobre essa relação e o desenvolvimento moral. Dessa maneira, durante esse procedimento, a pesquisadora esteve comprometida com seus objetivos e atenta para retomar o assunto todas as vezes que a entrevista se distanciou da temática que se pretendia investigar.

Ao término das entrevistas, as gravações foram transcritas e o arquivo de texto foi

salvo em dispositivo local. Todo material da pesquisa será mantido sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável por pelo menos 5 anos.

6.5 PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, as entrevistas foram realizadas com nove crianças das duas últimas séries do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano). Inicialmente, a proposta era que 10 crianças participassem do estudo, mas devido a diversos desencontros com o responsável pela última criança e a chegada do final do semestre letivo naquela instituição, optamos por manter as nove participações que já tínhamos. O critério para inclusão das crianças foi que estivessem regularmente matriculadas no 4º ou no 5º ano do ensino fundamental na escola em que a pesquisa foi realizada, enquanto o critério de exclusão, por sua vez, foi não fazer parte do recorte de inclusão.

O benefício da participação na pesquisa foi que as experiências pessoais dos entrevistados puderam contribuir para o debate sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento moral infantil, corroborando para o avanço teórico da temática. Além disso, por partir de sua perspectiva, a criança teve a oportunidade de construir e expor suas próprias elaborações sobre o assunto. No que tange aos riscos da participação na pesquisa, eles poderiam ter surgido mediante algum constrangimento originado no decorrer da entrevista, por recordar alguma memória ou situação desconfortável. Nesse caso, a criança estava livre para não responder à questão que julgasse invasiva e o procedimento poderia ser interrompido para que o participante não se sentisse pressionado.

Em todos os encontros a pesquisadora reforçou que a criança estava livre para não responder qualquer pergunta e para interromper a entrevista caso desejasse. Apesar de isso não ter acontecido nenhuma vez, algumas temáticas traziam um aparente desconforto na criança e nessas ocasiões a pesquisadora mudava de assunto ou sugeria uma pausa para a criança beber água ou ir ao banheiro. Na maioria das vezes, esses desconfortos eram provenientes de alguma situação em que a criança relatava uma injustiça feita pelos professores, gestores, inspetores, colegas de turma ou familiares e em todos esses casos a pausa foi suficiente para que a criança voltasse mais confiante e confortável. Somente uma das entrevistas precisou ser realmente interrompida pelo motivo de que ao ser perguntado da sua relação com os avós a criança começou a chorar porque sua avó havia falecido há pouco tempo. Diante disso, a pesquisadora interrompeu a entrevista e conversou com a criança sobre este assunto. Depois, foi sugerido que ela fosse ao banheiro e tomasse água, e ao retornar para a biblioteca a pesquisadora sugeriu que

a criança fizesse um desenho, falasse alguma coisa que fosse de seu interesse ou se quisesse poderia retornar para sala de aula. A criança decidiu falar da sua experiência no campeonato municipal de xadrez, relatando com detalhes como começou a jogar e tudo o que conquistou nesse um ano de jogos. Em seguida, a criança disse que queria voltar no próximo encontro para mostrar suas medalhas e continuar a participação na entrevista. Essa situação foi relatada à coordenação da escola que se propôs a conversar com a família sobre o tema e no encontro seguinte a criança já conseguiu falar do assunto com mais tranquilidade.

Além disso, cabe ressaltar os riscos provenientes da utilização de ambientes virtuais que poderiam ter ocorrido devido às limitações tecnológicas e possíveis violações de confidencialidade. Nesse sentido, a pesquisadora se responsabilizou por conhecer as políticas de privacidade do instrumento utilizado para o contato com os responsáveis e para o armazenamento do material coletado, seguindo medidas de segurança que visavam a proteção dos dados do participante e de sua família (como a utilização de códigos de identificação ou nomes fictícios durante todo o procedimento, solicitação de senhas para o acesso à pasta com o material coletado, gravação de áudio em aparelhos portáteis que não utilizam armazenamento *online* e contato individual entre pesquisadora e responsável via mensagem, e-mail ou ligação telefônica).

6.6 SUJEITOS DA PESQUISA

A fim de preservar a identidade das crianças que participaram dessa pesquisa, todos os nomes mencionados a seguir são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora juntamente com a criança.

6.6.1 Duduzinha

Duduzinha é uma menina negra do 5º ano do Ensino Fundamental, tem dez anos de idade e mora com seu pai, sua mãe e seu irmão. Segundo sua autodescrição, ela é pequena e seu cabelo é grande e ondulado. Ela gosta de brincar e de estudar, faz balé, inglês e tem excelentes notas. A criança participa do CEDET (Centro de Atendimento Educacional Especializado para Desenvolver Potencial e Talento) que atende crianças com altas habilidades e superdotação.

Figura 1 – Autorretrato Duduzinha

Fonte: Borges, 2023

6.6.2 Lê

Lê é uma menina branca do 5º ano do Ensino Fundamental, tem dez anos de idade e mora com sua mãe. Segundo sua autodescrição, seu cabelo é muito bonito. Ela já participou de inúmeros campeonatos de corrida, gosta de ler e resolver desafios matemáticos.

Figura 2 – Autorretrato Lê

Fonte: Borges, 2023

6.6.3 Sté

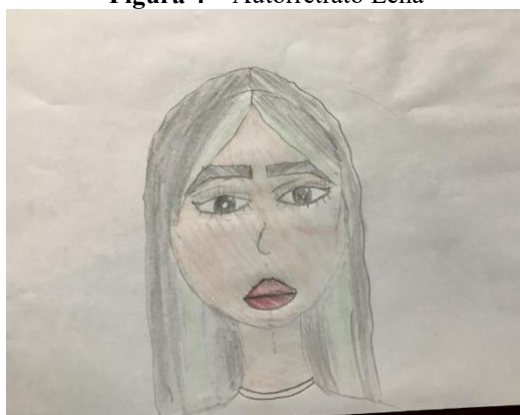
Sté é uma menina negra do 5º ano do Ensino Fundamental, tem dez anos de idade e mora com sua mãe e seu irmão. Segundo sua autodescrição, ela é um pouco alta e seu cabelo é “diferente” (a criança tem trança nagô, que é um penteado tipicamente africano em que o cabelo natural e uma extensão são trançados desde a raiz até as pontas). Ela é muito boa em matemática, gosta de brincar e mexer no celular.

Figura 3 – Autorretrato Sté

Fonte: Borges, 2023

6.6.4 Lena

Lena é uma menina branca do 4º ano do Ensino Fundamental, tem nove anos de idade, mora com sua mãe e visita seu pai aos sábados. Segundo sua autodescrição, seu cabelo é cacheado, pintado de verde e seus cílios são grandes. Ela gosta de brincar na rua e assistir.

Figura 4 – Autorretrato Lena

Fonte: Borges, 2024

6.6.5 Cá

Cá é um menino com ascendência asiática do 4º ano do Ensino Fundamental, tem nove anos de idade, mora com seu padrasto, mãe e três irmãos e aos finais de semana vai para a casa

da avó para ficar com o pai. Segundo sua autodescrição, ele tem olhos puxados e é japonês. Ele gosta de brincar com os amigos, com os irmãos e com a mãe.

Figura 5 – Autorretrato Cá



Fonte: Borges, 2023

6.6.6 Tutu

Tutu é um menino negro do 5º ano do Ensino Fundamental, tem dez anos de idade e mora com sua irmã, sua mãe e seu pai. Segundo sua autodescrição, ele é forte e gordinho. Ele gosta de jogar bola e mexer no celular.

Figura 6 – Autorretrato Tutu



Fonte: Borges, 2023

6.6.7 Lalá

Lalá é uma menina branca do 4º ano do Ensino Fundamental, tem nove anos de idade e mora com sua irmã, seu pai e sua mãe. Segundo sua autodescrição ela tem o olho castanho, o cabelo liso na cor marrom claro e seus cílios são grandes. Ela gosta de aula de inglês, de mexer

no celular e de “ir no campo” (a criança é da religião testemunhas de jeová e “ir no campo” são as visitas que eles fazem de casa em casa para propagar seus ideais).

Figura 7 – Autorretrato LaLá



Fonte: Borges, 2023

6.6.8 Lili

Lili é uma menina branca do 5º ano do Ensino Fundamental, tem dez anos de idade e mora com sua mãe, seu pai e dois irmãos. Segundo sua autodescrição, ela tem cabelos e olhos castanhos escuros, calça 33/34/35 e suas roupas são 14/16. Ela gosta de brincar na rua, faz balé, joga xadrez, gosta de brincar de boneca com seu irmãozinho e lê muitos livros.

Figura 8 – Autorretrato Lili

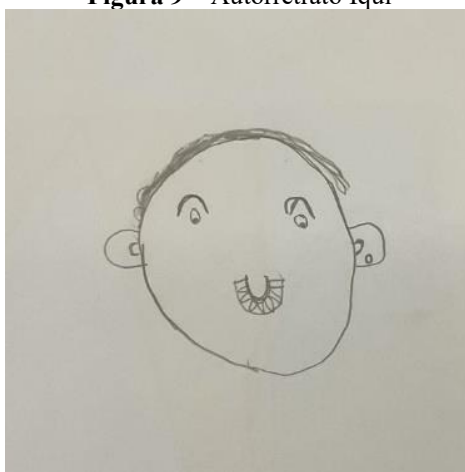


Fonte: Borges, 2023

6.6.9 Iqui

Iqui é um menino branco do 4º ano do Ensino Fundamental. Na primeira entrevista, ele tinha nove anos de idade, mas fez dez posteriormente. Antes de iniciar as entrevistas, em conversa com a mãe da criança, ficou acordado que o pai e sua família não seriam mencionados. Isso porque a mãe alegou que o distanciamento do pai da criança se deu em circunstâncias conturbadas. Como a criança vive hoje em dia com o padrasto, a mãe e a irmã em outra cidade, consideramos que essa ausência não trouxe prejuízos aos fins da pesquisa. Segundo sua autodescrição, ele é moreno de cabelo e seu olho é castanho ou preto. Ele gosta de matemática, de soltar pipa, de jogar futebol, de ficar com a professora de educação física, de jogar basquete e já participou de vários campeonatos de xadrez.

Figura 9 – Autorretrato Iqui



Fonte: Borges, 2023

6.7 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na 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). Em virtude disso, a análise de conteúdo está fundamentada em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Como nos explica Franco (2005), dentro dessa perspectiva, a linguagem deve ser compreendida como uma construção social que expressa a existência humana. Nesse movimento, são elaboradas e desenvolvidas representações sociais que derivam do dinamismo

interacional estabelecido entre linguagem, pensamento e ação, variando em diferentes contextos. Assim, podemos dizer que a semântica é o cerne da análise de conteúdo, já que o que se busca é a descrição, análise e interpretação que o indivíduo atribui às mensagens. Logo, o que realmente se procura nesse procedimento é o sentido oriundo de um significado pessoal, objetivado e concretizado na prática social. Em outras palavras, a intenção é revelar aquilo que está manifestado nas representações sociais, valorativas, cognitivas e emocionais do sujeito. Exatamente por este motivo, todos esses fatores precisam necessariamente estar contextualizados.

Nesse sentido, Bardin (2011) define as seguintes fases de organização da análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira é a fase inicial de reunir os dados a serem investigados e formular indicadores para a análise final. A segunda etapa é uma leitura geral dos dados a fim de criar afirmações sobre o objeto que poderão ser afirmadas ou refutadas ao final – hipóteses – e, feito isso, os indicadores deverão ser selecionados e reunidos em unidades de análise. O último momento é a seleção das unidades de registro, que é a escolha do recorte que será utilizado na pesquisa. Tal processo se baseia em uma preocupação analítica acerca das informações presentes nos dados coletados.

Nesse viés, o foco recai na interpretação, em uma tentativa de colocar em evidência aspectos que não estão nítidos, isto é, coisas que não foram ditas explicitamente. Logo, o analista de conteúdo não deve se ater a mera descrição do conteúdo da mensagem, ao contrário, seu papel é produzir inferências. Por esta razão, os dados encontrados precisam estar relacionados a outros dados para conferir relevância teórica ao conteúdo analisado (Bardin, 2011). Levando em consideração esse pressuposto, Franco (2005) reitera que a inferência na análise de conteúdo é, em síntese, a comparação dos dados obtidos nos discursos com os pressupostos teóricos de diferentes concepções. Desse modo,

A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (Bardin, 2011, p. 41).

A partir desse movimento, surgirão as categorias de análise. A respeito desse processo de categorização, Franco (2005) esclarece que se trata da operação de classificar elementos constitutivos de um conjunto, originando um reagrupamento que obedece a critérios definidos. Sobre isso, Bardin (2011) menciona o exemplo das categorias semânticas, aqueles agrupamentos que são baseados em temas. É o caso dessa pesquisa, cuja análise de dados será 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.

A criação de categorias, segundo Franco (2005), é o ponto crucial da análise de conteúdo, posto que é um processo que exige muito empenho do pesquisador. A autora elucida que não há uma “receita” pronta para seguir, até porque não é recomendado se prender a regras rígidas durante esse processo. Por isso, cada pesquisador seguirá um percurso próprio, baseando suas elaborações na sua expertise. Dessa forma, a autora aponta que a definição das categorias é um árduo processo que fará com que o pesquisador vá do material analisado à teoria e da teoria ao material analisado incontáveis vezes, formulando diversas versões do sistema categórico.

Segundo Franco (2005), as categorias de análise podem ser pré-estabelecidas *a priori* ou podem emergir das falas, dos discursos e dos conteúdos das respostas. Em nossa pesquisa optamos pelo segundo tipo, assim, as categorias foram criadas *a posteriori*. Sobre essa maneira de categorização, a autora explica que:

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (Franco, 2005, p. 60).

Esse procedimento ultrapassa o ato de descrever o conteúdo e tenta alcançar o que pode ser revelado depois dos dados já tratados. Portanto, a interpretação desses dados está norteada por indicadores que sempre retomam o referencial teórico para dar sentido ao processo interpretativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO

Após ter realizado essa exposição detalhada do percurso teórico-metodológico que norteou essa pesquisa, na próxima seção será trazida ao debate a análise dos dados coletados nas entrevistas. Esses dados, conforme já anunciado, foram divididos em categorias temáticas de análise que reuniram pontos de convergência entre os relatos dos participantes e o referencial teórico utilizado ao longo desse trabalho.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção, 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).

Na segunda, 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, teremos 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.

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. Nesse cenário, proporemos 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.

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. 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 orientarão nossas reflexões nessa categoria.

7.1 “NA ESCOLA NÃO PODE NADA E EM CASA PODE TUDO!”: COMO FAMÍLIA E ESCOLA EDUCAM MORALMENTE?

Essa categoria de análise recebeu um título que faz referência à fala de Cá, um garoto de nove 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. Conforme sua fala:

Pesquisadora: [...] lá na sua casa tem regras?

Cá: Não.

Pesquisadora: Não? Hum. E se você faz uma coisa que a sua mãe não gosta o que que acontece?

Cá: Eu só fico de castigo só.

Pesquisadora: De castigo? Que tipo de castigo?

Cá: De ficar no quarto sem o celular.

Pesquisadora: E alguma outra coisa ou só isso?

Cá: Só.

Pesquisadora: Normalmente quanto tempo você tem que ficar lá?

Cá: Ah, ela deixa só uns dez minutinho e depois nós sai.

Pesquisadora: Entendi! E aí fazendo o quê? Nada?

Cá: Eu fico desenhando só, fazendo artes ou alguma coisa.

Pesquisadora: Entendi! E tem alguma outra coisa assim que você tem que fazer? Por exemplo, você tem vários irmãos né? Tem alguma coisa que você não pode fazer ou que você tem que fazer pelos seus irmãos? Tem ou não?

Cá: Não

Pesquisadora: Tipo assim, uma coisa que você não pode fazer. Não tem? Pode fazer qualquer coisa?

Cá: **A gente só não pode bater ou encher tipo a paciência dos meus irmão.**

Pesquisadora: Ah, isso não pode?

Cá: Aham.

Pesquisadora: E se você faz isso o que que acontece com você?

Cá: Eu fico de castigo.

[...]

Pesquisadora: Tá, então das regrinhas da sua casa você disse que não tem nenhuma assim específica né?

[criança assente com a cabeça]

Pesquisadora: Como que são as decisões lá na sua casa? Quem que toma?

Cá: Meu padrasto.

Pesquisadora: Seu padrasto? E se você não concorda com alguma coisa você fala pra ele?

Cá: Aí eu falo pra ele.

Pesquisadora: E pode falar? Ele deixa?

Cá: Pode, ele deixa! Ele é tipo quieto.

Pesquisadora: É? E aí vocês conversam e se resolvem?
 [criança assente com a cabeça]
 Pesquisadora: Você e seus irmãos também? Quando você não gosta de alguma coisa que eles fizeram?
 Cá: Eu falo pra ele que eu não quero.
 Pesquisadora: Entendi. E eles te ouvem?
 Cá: Às vezes.
 Pesquisadora: E às vezes não? E quando não, você faz o quê?
 Cá: Aí eu conto pra minha mãe.
 Pesquisadora: E a sua mãe resolve daí?
 Cá: Aham.
 Pesquisadora: Que que ela faz?
 Cá: Ela briga com eles, deixa de castigo do celular.
 Pesquisadora: Ah tá! E quando você não gosta de uma coisa que a sua mãe fez que que você faz?
 Cá: Hum... eu deixo né?
 Pesquisadora: Você não fala nada?
 Cá: É, se não ela vai brigar comigo.
 Pesquisadora: Tá, então você só fala quando você não gosta com o padrasto ou com os irmãos?
 [criança assente com a cabeça]
 Pesquisadora: Entendi! Tem alguma coisa que você não pode fazer de jeito nenhum na sua casa, por que se fizer isso sua mãe vai ficar muito brava? Ou seu padrasto?
 Cá: **Xingar.**
 Pesquisadora: Ah, entendi. E aí quando isso acontece o que que...
 Cá: Castigo.
 Pesquisadora: É castigo também?
 [...]
 Pesquisadora: Tá, agora aqui na escola. Tem alguma regra?
 Cá: **Tem bastante!**
 Pesquisadora: Pode citar algumas?
 Cá: **Tipo, levanta a mão pra falar, esperar a professora, fala baixo e fazer o evento desse mês.**
 [...]
 Pesquisadora: Você diria que as regras da sua casa e da escola são diferentes ou parecidas?
 Cá: **É... não, não são parecidas não! É tudo diferente!**
 Pesquisadora: Por quê?
 Cá: **Na escola não pode nada e em casa pode tudo!** (Cá, 2023, grifos nossos).

Podemos 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”. Exemplo disso foi dado por ele ao descrever as vezes que a escola (normalmente a diretora) chamava sua mãe para apontar questões relacionadas ao seu comportamento. De acordo com ele, ela sempre dizia que ia colocá-lo de castigo, mas não fazia isso. Nessa mesma perspectiva, ele menciona que uma de suas responsabilidades era tirar o pó dos móveis, todavia se ele estivesse cansado sua mãe fazia isso em seu lugar.

Iqui, outro garoto da mesma idade e da mesma sala de Cá, também afirmou que em sua casa não havia nenhuma regra. De modo semelhante ao contexto de Cá, quando analisamos suas narrativas notamos que existiam sim alguns acordos de convivência e algumas normas de organização. Portanto, diante desses dois casos, podemos supor que talvez nesses ambientes domésticos não fosse empregado o termo “regra”, ou que devido à possibilidade de negociação e flexibilização dessas regras essas crianças não atribuíam um caráter normativo a tais combinados. Além disso, uma outra hipótese que poderíamos levantar para justificar a percepção dessas duas crianças sobre a ausência de regras em suas casas é a comparação com a escola, já que todas as crianças que participaram de nossa pesquisa afirmaram que na escola tinham mais regras do que em casa e que várias dessas eram impostas sem brechas para discussão. Dessa maneira, devido ao constante paralelismo entre família e escola que traçamos em nossas entrevistas, talvez essas duas crianças tenham partido desse pressuposto para assumir que em suas casas não existiam regras comparado à escola.

As demais crianças disseram que havia um conjunto de regras em suas casas, sendo as mais comumente citadas: respeitar os mais velhos, não xingar e nem falar palavrões, voltar para casa no horário combinado, não brigar com os irmãos e fazer as lições de casa ou estudar para as provas. Todas as crianças também elencaram regras de organização, mais voltadas para os afazeres domésticos, como: lavar a louça, arrumar o quarto, tirar o lixo, alimentar os animais domésticos, tirar o pó dos móveis, passar aspirador de pó na casa, colocar a roupa suja na máquina de lavar, recolher a roupa seca do varal etc. De acordo com a narrativa de todas as crianças que participaram de nossa pesquisa, seus responsáveis trabalhavam muito, portanto, as atividades de limpeza, organização da casa e alimentação eram divididas entre os membros da família (incluindo as crianças) por revezamento ou escala.

Retomando a narrativa de Iqui, ao falar sobre sua casa ele traz alguns temas importantes para nossas discussões:

Pesquisadora: Então, primeiro lá na sua casa, lá tem alguém que manda? Quem você diria que é a pessoa que mais manda lá?

Iqui: **Os adultos.**

Pesquisadora: O seu padrasto e a sua mãe?

[criança assente com a cabeça]

Pesquisadora: E por que você acha que isso acontece? Qual o motivo?

Iqui: Por que eles mandam na casa?

Pesquisadora: É.

Iqui: **Porque se não nós vai fazer bagunça, vai quebrar as coisas e aí ela vai ficar brava e não vai ter como pagar.**

Pesquisadora: Entendi. E lá na sua casa, tem alguma regra?

Iqui: **Regra? Hum... não.**

Pesquisadora: Se você faz alguma coisa que não era para fazer, o que que acontece com você?

Iqui: Quando eu chego em casa?

Pesquisadora: É.

Iqui: **Às vezes eu apanho e às vezes a minha mãe só conversa.**

Pesquisadora: É, e em caso que você apanha, qual o motivo? Você lembra um dia assim?

Iqui: Por causa que eu tomei suspensão na escola.

Pesquisadora: Ah, daí ela ficou brava?

Iqui: Uhum.

Pesquisadora: Entendi. E ela grita, põe de castigo ou não?

Iqui: Põe de castigo. É, mas gritar ela não grita, não.

Pesquisadora: E as brigas sua com a sua irmã que você falou, é briga verbal? Também é falado, discussão ou às vezes vocês saem no tapa ou alguma coisa assim?

Iqui: Não, nunca saí no tapa com a minha irmã.

Pesquisadora: Só brigas de discussão?

Iqui: É.

Pesquisadora: Entendi. É, e aí, vocês normalmente, você e a sua irmã se resolvem ou a sua mãe tem que entrar no meio? Ou seu padrasto?

Iqui: Depende, depende do momento.

Pesquisadora: E quando ela tem que entrar no meio, ela faz o quê, sua mãe?

Iqui: Minha mãe? Ela briga com a gente.

Pesquisadora: Com os dois?

Iqui: É.

Pesquisadora: E castigo, ela coloca ou não?

Iqui: Assim de briga de irmão, ela não coloca de castigo não.

Pesquisadora: Que motivo ela põe de castigo?

Iqui: **Quando nós faz alguma coisa de grave ou o se o conselho tutelar for em casa, aí ela coloca de castigo.**

Pesquisadora: Me fala se você conseguir lembrar um motivo desses graves ou você não lembra?

Iqui: **Só de quando eu fui... só de quando eu tomei suspensão, só.**

Pesquisadora: Esse foi o mais grave que você lembra?

Iqui: **Que eu apanhei foi.**

Pesquisadora: Entendi. Ah, você já mentiu pra alguém da sua família, seu padrasto, sua mãe, sua irmã?

Iqui: Não.

Pesquisadora: Não? Você diria que você é uma criança obediente lá em casa?

Iqui: **Não, tem vezes que eu bato boca com a minha mãe.**

Pesquisadora: Uhum. E por que, normalmente? Por que você acha...

Iqui: **Por causa que assim a minha mãe fala para nós sair do celular, até aí tudo bem, ela fala para nós sair do celular, aí eu peço para ir brincar, ela fala não, aí eu pego, eu falo, está bom, então no dia que você pedir para sair do celular, eu também não vou sair, porque eu estou querendo sair do celular, estou pedindo pra você pra ir na rua brincar você não deixa.**

Pesquisadora: E aí o que acontece?

Iqui: **Aí tem vez que ela me bate.**

Pesquisadora: E as vezes tem um acordo ou não, vocês entram em acordo?

Iqui: **Acordo? Não!**

Pesquisadora: E, deixa eu ver, as decisões lá na sua casa, como que elas são tomadas, assim se vocês têm que decidir uma coisa, quem que decide?

Iqui: Minha mãe e meu padrasto.

Pesquisadora: E aí vocês não falam nada, você e sua irmã não podem falar nada ou pode?

Iqui: **Não, nós não fala, até pode, mas nós não fala.**

Pesquisadora: Entendi. O que você não pode fazer de jeito nenhum na sua casa? Uma coisa assim muito grave, se você fizer...

Iqui: **Na minha casa... é bater na minha irmã.**

Pesquisadora: É? Isso é o mais grave?

Iqui: É.

Pesquisadora: Tá. Você considera que a organização lá, as coisas do jeito que estão, o que pode fazer ou o que não pode, são boas essas coisas ou não? Você colocaria mais alguma regra?

Iqui: Não, isso aí está bom (Iqui, 2023, grifos nossos).

Como é possível observar no trecho destacado acima, a percepção de Iqui é que sua casa é um ambiente marcado por uma rigidez hierárquica que beira o autoritarismo. Nesse contexto, o que nos parece é que os adultos “mandam” e cabe às crianças somente obedecer. Tal modo de se organizar, apesar de Iqui ter dito que era bom, causava na criança uma necessidade de maiores explicações, o que fazia com que ele “batesse boca” com sua mãe para compreender o porquê de algumas regras. Entretanto, sua mãe não se dispunha a fornecer tais explicações e recorria às punições. Outro ponto relevante, que infelizmente também apareceu em entrevistas com outras crianças, é a questão das punições e castigos físicos (agressões). A esse respeito, Lena diz:

Pesquisadora: E fora... Isso eu já perguntei, né? Fora o castigo de tirar uma coisa, nada, né? Ela não fala nada assim, tipo outras coisas, ou então grita, alguma coisa assim?

Lena: Ela bate.

Pesquisadora: É? E quando normalmente que ela chega a bater?

Lena: Quando eu faço uma coisa extrema que eu... Que... Que ela já me colocou de castigo só que eu não aprendi.

Pesquisadora: Entendi. E você acha justo?

Lena: Sim porque ela não bate direto, ela deixa o castigo, ela... Ela faz... Ela conversa primeiro.

Pesquisadora: Entendi. Isso acontece sempre ou é raro?

Lena: Bater é muito raro.

Pesquisadora: É? E castigo é mais comum.

Lena: É.

Pesquisadora: Entendi. É... Tem alguma coisa que você não pode fazer de jeito nenhum na sua casa? Tipo uma regra assim máxima, ou algo que se você fizer é muito grave?

Lena: Chamar alguém para a nossa casa sem a permissão dela.

Pesquisadora: Hum, entendi. Isso já aconteceu?

Lena: Não, mas ela fala que vai me bater se acontecer (Lena, 2023).

Diferente de Lena e Iqui, que falaram das agressões com certa “naturalidade”, Duduzinha aborda a temática com um notável constrangimento:

Pesquisadora: Você já contou alguma mentira lá na sua casa, pra sua família?

Duduzinha: Não.

Pesquisadora: Nunca?

Duduzinha: Eu acho que não [riso] Eu só não contei.

Pesquisadora: Ah, tem coisa que você não conta, é?

Duduzinha: É.

Pesquisadora: Entendi. Por quê?

Duduzinha: É por causa que quando estava no... eu... Ah, foi o primeiro dia da professora nova... uma substituta. E ela era do período da tarde e daí o meu amigo, que estava do meu lado, ele é arteiro, daí ele mandou eu cantar ‘nana nenê’ pra professora, daí eu comecei a desobedecer ela, daí eu comecei a cantar e ela pediu pra parar e eu não parava. Daí ela saiu da sala e não deu mais aula nesse dia.

Pesquisadora: E aí você não contou isso lá na sua casa?

Duduzinha: Não, porque eu achei que minha mãe ia me bater.

Pesquisadora: Entendi. A sua mãe já te bateu?

Duduzinha: Não, é bem difícil.

Pesquisadora: É?

[criança faz uma pausa antes de continuar]

Duduzinha: De vez em quando só, é... quando eu faço uma coisa, tipo assim, que não era pra fazer totalmente.

Pesquisadora: Ah, entendi. Daí ela te bate? Se você não faz... aliás, se você faz uma coisa muito ‘grave’, digamos assim.

Duduzinha: É (Duduzinha, 2023).

Também acerca desse assunto, Sté relatou que quando era mais nova passou o gel de cabelo do seu pai em um urso de pelúcia e ele a bateu, mas a sua mãe ficou muito brava com o pai e isso nunca mais aconteceu (vale sinalizar que os pais dessa criança eram divorciados e ela não tinha um contato frequente com esse pai). Além de Iqui, Lena, Duduzinha e Sté, nenhuma outra criança mencionou sofrer agressão física de seus responsáveis. Em contrapartida, todas as crianças elencaram o castigo como principal forma de punição. Geralmente o celular que era retirado, mas também foram citados: retirar a permissão de brincar na rua, não poder mais mexer no computador, ficar sem ir para a casa da avó no fim de semana, realizar mais afazeres domésticos do que os de costume e ficar trancado no quarto por alguns minutos. Os gritos e as conversas (sermões) também foram bastante citados, sendo que a maioria das crianças afirmou “deixar pra lá” o assunto que gerou a problemática, mesmo se não estivessem convencidos da justificativa dada pelos responsáveis.

Pensando nessa temática, ao pesquisar fatores de risco para crianças vítimas de violência doméstica familiar, Letícia Camargo (2021) esclarece que como vivemos em uma sociedade estruturalmente violenta, a violência contra as crianças é muitas vezes naturalizada. Por essa razão, ela constata que a maioria das famílias que praticam tais atos acreditam que a violência contra as crianças é uma atitude normal, esperada, durante a “educação” e “criação” dos filhos. Contudo, a pesquisadora alerta que essas práticas são desumanizadoras e acarretam danos irreparáveis para a saúde psíquica e para as relações sociais estabelecidas por essas vítimas. A partir da sua experiência como psicóloga escolar – atuação que lhe propiciou um contato próximo com essas crianças e suas famílias –, a autora propõe a seguinte reflexão:

[...] o meio em que a criança está inserida e suas relações sociais estabelecem papéis fundamentais para o desenvolvimento deste sujeito. A família, por sua vez, tem um papel crucial durante o processo de desenvolvimento. Por ser o primeiro ambiente social da criança, é preciso proporcionar condições saudáveis de desenvolvimento, no qual ocorre através de diálogos, estabelecimentos de vínculos saudáveis, equilíbrio e uma boa relação com a criança. Porém, o que acontece com o processo de desenvolvimento quando as relações sociais da criança são violentas? Quando o ambiente social em que a criança está inserida é permeado por desrespeito e agressões? (Camargo, 2021, p. 23).

De acordo com Carolina de Aragão Marques, Marialva Tavares e Maria Suzana 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. Nessa mesma linha de raciocínio, as autoras também explicam que:

Autores como Jutengren e Palmèrus (2007) e Reppold et al. (2005), ao pesquisarem situações de conflito entre pais e filhos, descrevem algumas tendências de dinâmicas familiares (autoritativas, autoritárias ou negligentes) que influenciam diretamente, por exemplo, a dimensão sociomoral do desenvolvimento. Os resultados de suas pesquisas indicam que filhos que percebem seus pais como sendo geralmente autoritativos (relação baseada em afeto e respeito mútuo, pais com alto índice de responsividade e exigência, que monitoram o comportamento, reconhecem as individualidades e estabelecem vínculo de amor e confiança) são mais competentes na dimensão psicossocial do que os que percebem seus pais como sendo autoritários (aplicação das regras e vontades por meio do poder) ou negligentes (pais pouco responsivos e pouco exigentes, com um padrão de evitação do confronto, pouco afetivos, centrados em si, alheios às dificuldades e sentimentos dos filhos), posto que se envolvem com maior frequência em padrões de comunicação em que são desafiados a afirmar e defender sua posição e opinião. Tal comunicação pode aumentar sua habilidade social, moral e cognitiva (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 805).

Dessa maneira, podemos considerar que as relações familiares desempenham um papel primordial no desenvolvimento moral das crianças. Corroborando com essa afirmação, Aline Kadooka, Rita Melissa Lepre e Vitor Evangelista (2020) argumentam que os pais e/ou responsáveis sempre serão exemplos para a conduta moral dos filhos, todavia eles podem representar bons ou maus exemplos. Em virtude disso, os autores apontam que é necessário que a família instrua as crianças e adolescentes em situações moralmente conflitantes, buscando pautar essa prática no diálogo. Os autores explicam que esse ponto é fundamental, já que nas relações familiares em que a obediência é requerida sem abertura para o diálogo, a construção da autonomia moral parece ficar prejudicada. Por conseguinte, como os resultados da pesquisa desses mesmos autores revelam, “o exigir, impor, fazer valer os atos sem nenhuma discussão ou diálogo não são favoráveis ao desenvolvimento moral” (Kadooka; Lepre; Evangelista, 2020, p. 660).

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, p. 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.

No que tange à escola, as crianças foram unânimes ao dizer que existiam muitas regras nesse espaço, e as mais citadas foram: não bater, respeitar os colegas e funcionários, não gritar, não xingar, levantar a mão para falar, esperar a professora na porta para depois entrar na sala, pedir para ir ao banheiro e não somente avisar, deixar seu material organizado, respeitar a fila para pegar os colchões durante o descanso, não trazer lanche de casa, não trazer brinquedo, não usar o celular na escola, não se maquiar na escola e usar roupas esportivas em dia de educação física. Sobre a regra de pedir para ir ao banheiro e não somente avisar, Lili explica:

Pesquisadora: E qual é a diferença que você vê em avisar e pedir?

Lili: Tipo assim, avisar você só fala: ‘professora, tô indo no banheiro’.

Pesquisadora: Ah. Entendi.

Lili: Aí você vai e pedir é assim: ‘professora eu posso ir no banheiro?’ se ela deixar a gente vai.

Pesquisadora: Entendi...então para você tem que pedir?

Lili: Pra mim a regra é que tem que pedir (Lili, 2023).

Acerca da maquiagem, Lena explica:

Pesquisadora: Agora da escola... Tem alguma regra aqui na escola?

Lena: Tem várias.

Pesquisadora: Pode me falar algumas? Ou as que você lembra...?

Lena: Você não pode usar... é melhor nem trazer celular porque ano passado podia, mas agora não pode mais. É, sempre... Você sempre tem que ter respeito. Você tem que... Ah, não, eu já falei. **Você não pode ficar se maquiando. Ou você vem maquiada já, ou você não maquia.** Você não pode trazer comida de casa... (Lena, 2023, grifos nossos).

Além dessas regras mencionadas, as crianças também apontaram uma regra específica da educação física, que é: “quem não aprende ouvindo, aprende vendo”, todavia, essa questão

abordaremos mais adiante em uma categoria de análise própria. Também impulsionado pela professora de educação física, mas acolhido pela diretora e funcionários da escola, havia o dizer “não faça para o outro aquilo que não quer que façam para você”. Embora as crianças não percebessem esse dizer como uma regra propriamente dita, ele funcionava como tal nas interações interpessoais, o que pudemos observar na repetição dessa frase por Lena, Lili e Lalá quando conversávamos com elas sobre respeito. Sté aponta esse e mais um outro dizer comumente repetido na escola:

Sté: Que eu lembro não tem mais regra, só que a professora de educação física e a [diretora] e a tia [inspetora] sempre fala é: não faça para o outro o que não queira que faça pra você.

Pesquisadora: Hum. E que... Desculpa, pode continuar!

Sté: Também tem a que a professora fala: se você planta o bem, você colhe o bem, mas se você planta o mal, você só colhe o mal (Sté, 2023).

Considerando o fato de que a escola é objetivamente um lugar de convivência que tem como uma de suas funções transmitir conhecimentos e valores para as futuras gerações, há impreterivelmente a necessidade de regras que regulem as relações estabelecidas nesse espaço. Como explicam Telma Vinha, César Nunes, Livia da Silva, Flávia Vivaldi e Adriano Moro (2017), as regras da escola devem ter os seguintes objetivos principais: garantir as condições de aprendizagem, organizar os trabalhos e promover a convivência justa e respeitosa. Dessa maneira, é possível afirmar que há questões que não são passíveis de debate, como, por exemplo, a regra de não bater, mas ainda assim o que pode ser feito é colocar em discussão as causas de determinado problema, os sentimentos envolvidos, quais princípios morais foram feridos e quais as possibilidades de reparação. Por isso, a escola precisa examinar cuidadosamente suas normas para evidenciar quais os princípios que as mantêm. Conforme elucidam os autores,

[...] antes de se decidir quais as regras em uma escola, é necessário, primeiramente, refletir quais são os princípios norteadores que serão ‘o espírito das normas’. É como se a escola informasse a todos: ‘esses são os nossos valores básicos e inegociáveis’. Esses princípios gerais, tais como a convivência democrática, a justiça, o respeito (a si mesmo, ao outro e ao patrimônio), a igualdade e a dignidade, servirão de parâmetro para a reflexão sobre as ações e para a elaboração das regras. Ao contrário disso, infelizmente, a escola, em geral, ao invés de eleger os princípios que serviriam de diretrizes para as regras, para a resolução de problemas, assim como para as ações, estabelece uma extensa lista de normas no seu regimento (que poderiam ter sido elaboradas por seus integrantes a partir dos problemas vivenciados ou ter oportunidades de reflexão e apropriação racional das mesmas, refletindo os princípios e valores que trazem implícitos e favorecendo assim a aprendizagem da democracia). Por um lado, observa-se, portanto, a presença de muitas normas (que podem ser escritas ou apenas verbais e poucos princípios). É preciso destacar nessa discussão que um princípio não deve ferir o outro, por exemplo, a liberdade de expressão não pode ferir o respeito, a justiça ou a dignidade de uma ou mais pessoas envolvidas numa situação (Vinha *et al.*, 2017, p. 2163).

Logo, os princípios norteadores só precisam ser explicados, mas as normas contratuais que se baseiam nesses princípios devem ser discutidas e negociadas entre o grupo. Nesse viés, as regras contratuais devem servir a todos; e para tanto, precisam inegociavelmente preservar o respeito por si próprio e pelos outros. Tratam-se, assim, de acordos firmados pela comunidade que têm como intenção corroborar para a organização do trabalho, promover a justiça e incentivar a responsabilidade pelo que acontece na classe. Com isso, uma regra contratual pretende incentivar o comprometimento de todos os integrantes do grupo com os procedimentos e as decisões do coletivo, levando em conta a formação de um grupo cooperativo (Vinha *et al.*, 2017).

Vinha *et al.* (2017) também sinalizam que as regras podem ser organizacionais, convencionais ou morais. As regras organizacionais são aquelas que se referem à organização da instituição (como horários de aulas, espaço para funcionamento de cada aula etc.). Já as regras convencionais são aquelas relacionadas às normas culturalmente estabelecidas (como usar roupa em espaços públicos etc.). As regras morais, por sua vez, são relacionadas aos princípios universalmente desejáveis (como respeito, justiça, honestidade etc.). Tal diferenciação é relevante porque o estabelecimento de regras pode influenciar a adesão ou não das crianças a alguns valores, como os autores esclarecem:

Urge que as regras presentes em muitas escolas que pretendem favorecer a convivência democrática sejam revistas. Em geral, estas prescrevem um rol de regras em que se misturam as convencionais (incluindo as organizacionais), e as morais, algumas unilaterais e autoritárias, outras desnecessárias. O fato é que, quanto mais regras, menos as pessoas cumprem. Em acordo com essa perspectiva, Antunéz (2002, p.31) considera que as normas gerais são sempre necessárias, no entanto, ‘quando especificam e pormenorizam, demonstram uma concepção dos professores e das escolas como pessoas e instituições pouco capazes de resolver seus problemas com suas próprias regras; em suma, pouco autônomas, já que, no final das contas, é nisso que consiste a autonomia: na capacidade de se regular com suas próprias normas’. Os regimentos deveriam ser, portanto, instrumentos para desenvolver a autonomia, e ‘não ferramentas para simplificar o controle externo e para uniformizar’. Não basta discutir seus conteúdos, e sim, mais importante refletir, sobretudo a respeito do porquê e para que existem, visto que podem ser concebidos e utilizados de formas bastante diferentes: tanto podem estar a serviço de finalidades justas, respeitadas e democráticas, ou ser utilizados para fins escusos ou para justificar decisões arbitrárias (Vinha *et al.*, 2017, p. 2237).

Nessa categoria de análise optamos por descrever especificamente como família e escola trabalham com as crianças a questão das regras, o que se justifica porque “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). Apesar disso, algumas outras “estratégias” de educar moralmente foram elencadas pelos sujeitos de nossa pesquisa quando falavam da escola. Por exemplo, conforme nos explicava como a professora intervinha nos conflitos interpessoais do 5º ano, Lê menciona o “Caderno de Relatos”, que segundo ela:

Pesquisadora: E tem alguma regra assim de relacionamento com os alunos, tipo não pode fazer isso ou falar aquilo?

Lê: Sim, lá na nossa sala não pode falar palavrão, mas muitos alunos falam. É... não cumprem essa regra. Ah... aí também tem que ir lá... A gente **tem um livro, o ‘Caderno de Relatos’ que lá é pra você relatar tanto bom tanto ruim. Você pode relatar e hoje eu fui na piscina, foi muito legal. Aí também você pode relatar sobre alguma briga que aconteceu, aí não...**

Pesquisadora: E quem que escreve nesse caderno?

Lê: A pessoa que... Quem escreve no caderno são todos os alunos, aí a pessoa normalmente que brigou vai lá e escreve pra não virar briga. Porque nossa professora fez esse caderno pra não virar briga, não virar discussão.

Pesquisadora: Entendi, daí se parece que vai brigar você vai lá e escreve no caderno, o aluno?

Lê: É, tipo assim, se esse aluno fez uma coisa que você não gostou, pra você não discutir com ele, você vai lá e escreve.

Pesquisadora: E depois acontece o quê?

Lê: Aí depois a professora ela vê, né? Ela sempre vê, depois no final do dia ela vê o caderno de relatos, vê se está tudo certo aí normalmente quando tem alguma discussão ela no outro dia... Como todo mundo já foi embora no final da aula, ela no outro dia pergunta o que aconteceu mais ou menos de tarde.

Pesquisadora: E aí se alguém brigou acontece alguma coisa ou ela só conversa?

Lê: Ela só conversa, ela pergunta que que aconteceu ontem (Lê, 2023, grifos nossos).

Outra “estratégia” bastante utilizada nessa escola era a conversa (sermão) da diretora. Um exemplo nesse sentido foi descrito por Lena: ela contou que devido à sujeira de sua sala, a diretora e as funcionárias da limpeza vieram até sua turma para lhes explicar como esse trabalho era árduo e merecia ser mais valorizado. Outra situação foi relatada por Lili: a criança descreve uma ocasião em que a professora e a diretora fizeram diversas contas na lousa para explicitar o montante de dinheiro que era gasto com os materiais disponibilizados para os alunos com a intenção de fazer com que as crianças cuidassem melhor de tais materiais. Nessa mesma perspectiva, todas as crianças do 5º ano mencionaram algumas conversas com a diretora e a professora sobre preconceito e racismo. Sté, uma garota que também era negra, explica o que gerou a necessidade dessa conscientização:

Sté: Ah, já chamaram... já chamaram um menino da minha sala que se chama [...] de macaco.

Pesquisadora: Por quê?

Sté: Porque... ele é negro.

Pesquisadora: E aí, o que que aconteceu?

Sté: Deu diretoria... a professora brigou... chamou os pais... a diretora até ficou uns dias indo lá na sala falar disso...

Pesquisadora: E ele... você sabe o que que aconteceu com ele, ele ficou muito triste...?

Sté: Ele ficou bem triste, mas depois que resolveu, né... ele ficou... Normal.

[criança deita a cabeça na mesa e para de falar por um tempo]

[...]

Pesquisadora: [...] Outra palavra então. Preconceito.

Sté: Preconceito eu já escutei muito... aqui na escola, que as pessoas... com pessoas negras ou mais claras, eles têm bastante preconceito, é... chamam pessoas negras de macaco... que negro é traficante... que não pode fazer nada porque é negro... essas coisas.

Pesquisadora: O que você pensa sobre isso?

Sté: Eu penso que isso tem que parar.

Pesquisadora: É?

Sté: Porque é muito triste alguém te chamar... alguém chegar em você e falar que você é uma... parece um macaco. Ou é um macaco. Por conta da sua cor de pele. Macaco é um bicho feio!

Pesquisadora: Aham. E você já ouviu bastante essa palavra aqui na escola, que você falou né?

Sté: Sim (Sté, 2023).

As crianças que descreveram essas conversas com a diretora demonstraram um grande impacto com tais experiências. Lili, por exemplo, enquanto relatava o caso do gasto de materiais, alegou: “eu não lembro agora o número certo pra te falar, mas você não ia acreditar no tanto de dinheiro que vai pra material” (Lili, 2023). A questão do preconceito também foi descrita com bastante pesar por Lê, Duduzinha e Tutu. No entanto, o problema aparentemente persistiu, porque Lili menciona uma outra situação de racismo ocorrida na semana de nossa entrevista:

Lili: É, acho que foi ontem ou segunda-feira que o [...], é, ele é da mesma cor da [...]. Isso que foi engraçado ele é da mesma cor da [...] e chamou ela de macaco. E a professora falou assim que ela achava que a [...] nem tinha escutado, só que daí ela me falou o nome.

Pesquisadora: Entendi. E aí a professora deu uma bronca nele?

Lili: É, não. Acho que ela só falou para ele não fazer mais (Lili, 2023).

Sobre essa questão, Luciene Tognetta, José Martinez e Rafael Daud (2017) afirmam que a escola tem a obrigação de demonstrar os processos de discriminação, fornecendo um modelo alternativo de respeito as diferenças. Essa ação é fundamental em casos que o medo ou a aversão às diferenças provoca ações negativas do sujeito com relação à vítima (preconceito que gera discriminação). Pensando nisso, os autores fazem uma reflexão pertinente:

[...] a escola não é um tribunal em que o agressor é sempre agressor. Por esta lógica, o caráter condenável ou não de seus atos sempre será substituído pelo arbítrio de sua pena. Escola é instituição que educa. Portanto, mais do que aplicar punições exemplares, nela resolver conflitos deve significar um processo contínuo, diário e que visa a formação de sujeitos autônomos. Literalmente, de pouco em pouco, já que a autonomia não é uma conquista que se dá por um toque da vara de condão. Muito menos pelo açoite do espírito pela metáfora da palmatória (Tognetta; Martinez; Daud, 2017, p. 740).

Considerando isso, os autores defendem que a escola passa muito tempo lutando pelo apego às regras convencionais, enquanto poderia primar pelas regras que realmente valem à pena. Exemplo disso, conforme os autores, é que ir de chinelo à escola não fere a dignidade humana e, portanto, é uma regra que não se fundamenta em um princípio universalmente desejável. Em meio a essa incompreensão, “não sabemos que resolver problemas relacionados à falta de respeito, intolerância ou ausência de generosidade entre as crianças seria uma boa forma de confirmar com elas o quanto tais valores são importantes” (Tognetta; Martinez; Daud, 2017, p. 582). Nesse sentido, mais do que chamar os responsáveis, mandar para a diretoria ou dar suspensão, uma situação como o caso de racismo mencionado pelas crianças que

participaram de nossa pesquisa requer um trabalho contínuo que reafirme os princípios e valores inegociáveis para a convivência na escola.

Cabe reiterar que as regras e as outras “estratégias” para a educação moral empreendidas pela escola que apontamos ao longo dessa categoria de análise foram destacadas das entrevistas que realizamos somente com nove crianças dessa instituição de ensino (sendo quatro do 4º ano e cinco do 5º ano). Por este motivo, os desdobramentos e as implicações dessas práticas em cada criança e no grupo como um todo não poderão ser percebidas de forma tão explícita com essa pesquisa. Em mesma medida, o mesmo poderia ser dito no que se refere à educação moral fornecida pela família. Levando isso em consideração, no eixo temático dessa categoria, optamos por manter um caráter mais descritivo de como se educa moralmente nessa escola e nessas famílias. Ainda assim, esse é um movimento fundamental para as discussões e reflexões que nos propomos com essa investigação, sobretudo ao considerar que tais descrições fazem referência ao modo como as próprias crianças percebem que se educa moralmente nessas duas instituições sociais.

7.2 “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?

A fala que serviu como título para esta categoria de análise faz referência ao relato de Tutu, um garoto de dez 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, conforme podemos ver no trecho abaixo retirado da transcrição da entrevista:

Pesquisadora: [...] Mas aí vocês sentam em grupo, é isso?

Tutu: Sim.

Pesquisadora: Ah, e aí, como funciona?

Tutu: É... Tem os grupos que são bem melhores que fazem tudo e não deixam nada pra depois e tem os grupos que são os mais bagunceiros que não faz nada. **Digamos, o grupo dos melhores e o grupo dos piores.**

Pesquisadora: E que grupo você é?

Tutu: Que grupo?

Pesquisadora: É!

Tutu: Eu acho que eu sou do grupo dos quietinhos. O terceiro grupo.

[...]

Pesquisadora: E agora eu vou perguntar algumas coisas da relação dos seus colegas lá na sala, tá? Você diria que tem alguém que manda mais lá na sala, sem ser a professora? Ou não?

Tutu: Duduzinha.

Pesquisadora: É? E por que você acha isso?

Tutu: Por causa que ela bota todo mundo pra ficar quieto e não tem... Não... E também por causa que ela... Ela... Como eu posso dizer? Ela é a mais comportada lá da sala. E ela também ganhou... E ela também é... Como que fala?... Representante de sala.

Pesquisadora: Hum, entendi. Então pra você ela manda mais lá? E você acha que isso é certo?

Tutu: Sim.

Pesquisadora: Sim? Por quê?

Tutu: **Eu acho certo porque ela é melhor que a gente mesmo.** Por causa que é o dever dela e por causa que o dever dela é ajudar a professora como representante de sala (Tutu, 2023, grifos nossos).

A turma de Tutu, assim como 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, em que cada grupo possuía de seis até dez crianças. Havia três grupos na sala e, de acordo com os relatos de Lê, eles eram escolhidos por afinidade, já que a professora acreditava que o aprendizado fluía melhor quando o estudante estava se sentindo confortável. Em contrapartida, Tutu e Lili afirmaram que quem escolhia a composição de cada grupo era a professora e só havia troca quando ela determinava.

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 funcionários da escola com relação à 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. Como Sté explicou:

Pesquisadora: [...] E aí todo mundo consegue colocar sua opinião ou não, um fala mais que o outro? Vamos dizer assim, lembra que eu fiz a pergunta da sua casa e da escola, quem manda mais? Nesse grupo, tem alguém que manda mais?

Sté: Sim.

Pesquisadora: Quem?

Sté: A Duduzinha.

Pesquisadora: É? Por que você fala isso?

Sté: Ah, porque... ela é representante de sala... ela é do CEDET, as professoras...

Pesquisadora: O que é CEDET?

Sté: Aí eu também não sei... é um negócio que ela participa.

Pesquisadora: Aqui da escola?

Sté: Isso. Que é... apontada por três anos, pela alguma coisa que a pessoa é muito... sabe fazer ou tem a habilidade... e aí você vai pro CEDET.

Pesquisadora: Hum, entendi.

Sté: Ela é do CEDET, as professoras falam que ela é uma ‘mini professora’... [...]

Pesquisadora: E o que você pensa sobre isso, você concorda?

Sté: Não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Sté: Não, porque pra mim quem manda na sala é a professora. Não ela. Porque tipo às vezes ela é até um pouco chata por conta desse assunto. Hoje tem uma professora que se chama [...] lá e essa professora só gosta da Duduzinha. E aí quando essa professora vai lá na sala, a Duduzinha quer ficar muito perto, porque a professora gosta dela e ela sabe que a professora só vai chamar ela pra fazer as coisas.

Pesquisadora: E é professora do que, você sabe?

Sté: Professora de sala normal.

Pesquisadora: Ah, substituta?

Sté: Isso.

Pesquisadora: Ah, entendi! E como você se sente quando esse tipo de coisa acontece?

Sté: Ah, é... me dá um pouco de... estresse.

Pesquisadora: E você fala isso?

Sté: Não.

Pesquisadora: Não? Guarda pra você?

Sté: Guardo pra mim.

Pesquisadora: Entendi. E você acha que as outras pessoas também pensam assim?

Sté: Algumas pessoas do meu grupo sim.

Pesquisadora: É? E vocês nunca falaram pra ela isso?

Sté: A Lê já.

Pesquisadora: É?

Sté: A Lê já é mais aberta, tipo se a Duduzinha briga com a gente, a Lê já vai mandando indireta pra Duduzinha.

Pesquisadora: Hum, e resolve?

Sté: Aí elas ficam brigadas, mas depois...

Pesquisadora: Se acerta?

Sté: Se acerta (Sté, 2023).

Ainda que Duduzinha, na percepção das crianças, ocupasse o lugar de maior destaque nessa turma, Lê, Sté e Lili também faziam parte do grupo que Tutu definiu como “o grupo dos melhores”. Diferente de Duduzinha, Lê e Sté, que estavam na escola desde o início da escolarização, era o primeiro ano que Lili estudava ali. Ela relatou que até as férias de julho teve muita dificuldade para se adaptar, pois enfrentou diversos conflitos com Duduzinha – que já a conhecia de fora da escola. No retorno das aulas no segundo semestre, ela se destacou no xadrez e em língua portuguesa, o que fez com que a professora a passasse para o grupo de Lê, Sté e Duduzinha. Segundo seu relato:

Lili: E... Eu gosto do meu grupo e sempre que eu preciso de ajuda, né, porque eu tenho uma dificuldade... Eu tenho uma... Não, como eu posso falar? É, eu tenho... **Uma inteligência um pouco abaixo da Duduzinha, da Lê e do [...]. E da Sté.**

Pesquisadora: Mas por que você fala isso?

Lili: É porque eles são bem mais inteligentes que eu. E... Eu também sou inteligente, só que eles são mais do que eu.

Pesquisadora: Entendi!

Lili: É, tipo... Só que eu não ligo muito, porque eles são bons em uma coisa e eu sou boa em outra. Que eu sou boa em desenho.

[...]

Pesquisadora: Outra dúvida, na sala quem você acha que manda mais?

Lili: A professora.

Pesquisadora: A professora. E, se, por exemplo, entre os alunos, tem alguém, você diria?

Lili: Sim.

Pesquisadora: Quem?

Lili: Sim, a Duduzinha.

Pesquisadora: Por quê?

Lili: **Porque na minha opinião, ela é a queridinha da professora.**

Pesquisadora: E aí, você acha, então, que ela tem essa posição de mandar mais por conta da relação dela com a professora?

Lili: E tipo..., quando não tem nenhum professor... quando não tem nenhum professor para ficar cuidando da gente, a professora tem que conversar sério com alguma pessoa ou com a diretora. Aí ela sempre, tipo assim, quando a gente está jogando, ela sempre coloca a Duduzinha para fazer os jogos, né? Para ir aqui também na onde tem que pegar material.

Pesquisadora: Você acha que isso é bom ou não, qual a sua opinião?

Lili: **Eu acho bom, porque... Porque eu fico feliz, né? Por ela ser assim tão querida da professora. Só que tem gente que não gosta, só que eu fico feliz por ela. Por ela ter essa autoridade, só que também fico triste porque a professora nunca me colocou, assim, pra fazer essas coisas, pra tipo assim, olhar a sala enquanto ela está resolvendo um negócio sério. Então eu penso assim, que se ela não ver, é, se ela não ver a minha habilidade, é, aí ela não vai saber que eu sei fazer as coisas.**

Pesquisadora: Isso, mas você diz isso só com você ou com todo mundo, tem outras pessoas que fazem esse papel ou é só a Duduzinha?

Lili: Só a Duduzinha e a professora (Lili, 2023, grifos nossos).

Como explicam Carolina de Aragão Marques, Marialva Tavares e Maria Suzana Menin (2017), na década de 1960 ficou muito conhecido em Psicologia e em Educação um estudo de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson acerca das “profecias autorrealizadoras”. Na pesquisa em questão, alunos do primário foram submetidos a um teste de QI no início do ano e, em seguida, seus professores foram informados que 20% das crianças (escolhidas aleatoriamente) tinham alcançado pontuações altíssimas. Isso não era verdade, mas os pesquisadores pretendiam avaliar se essa expectativa gerada nos professores influenciaria no desempenho dos estudantes. Ao final do ano, quando refizeram o mesmo teste de QI do início do ano, os alunos selecionados apresentaram um desempenho significativamente melhor do que antes. Desse modo, os pesquisadores concluíram que a mudança de atitude dos professores em relação a aqueles alunos realmente impactou seus desempenhos escolares, fazendo com que a profecia de que eles eram melhores se realizasse.

Embora existam inúmeras variáveis que dificultam a comprovação experimental das profecias autorrealizadoras, é possível considerar que a representação que a comunidade adulta faz das crianças “[...] marcam, fortemente, suas próprias representações de si, afetando os modos como se veem e os valores que utilizam para se representar” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 499). Assim, “[...] ficou bem demarcado na literatura que o modo como os professores percebem os seus alunos e as suas potencialidades afeta a maneira como lhes tratam e isso traz consequências para a aprendizagem e autoestima dos mesmos” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 497). Podemos colocar essa questão sob reflexão a partir dos relatos de Lili: a criança chegou a afirmar que não era “tão inteligente” como os outros do seu grupo e em outra ocasião agradeceu a “oportunidade” que a professora a deu por colocá-la no “grupo dos melhores”. Lili também mencionou que desde que entrou para esse novo grupo suas notas melhoraram e que

ela aprendeu muitas coisas que não conseguia aprender antes com outras professoras. Ainda assim, suas falas são repletas de ressentimento pela forma como a professora a trata quando comparada a Duduzinha.

Nessa mesma direção, Telma Vinha, César Nunes, Livia da Silva, Flávia Vivaldi e Adriano Moro (2017) apontam:

[...] o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA–OCDE, 2017) divulgou, pela primeira vez, um relatório que trata do ‘bem-estar dos estudantes’. A coleta de dados ocorreu em 2015, com 540.000 estudantes de 15 anos de 72 países. Segundo esse relatório, os alunos que recebem apoio e suporte dos professores em sala de aula têm quase o dobro (1,9) de propensão a sentir que pertencem à escola do que aqueles que não têm esse apoio. Por outro lado, aqueles que percebem que os professores são injustos com eles têm quase o dobro (1,8 vezes) de chance de se sentir excluídos na escola. Fica evidente como cuidar da qualidade da relação dos professores com os alunos é fundamental, fazendo com que se sintam apoiados e tratados com justiça. Nesse estudo, grande parte dos estudantes teve a sensação de que é injustiçado pelos docentes. Em média: 35% dos alunos relataram que sentem, pelo menos algumas vezes por mês, que seus professores pedem menos deles que dos outros estudantes; 21% acham que seus professores os julgam menos inteligentes do que são; 10% relataram que os docentes os ridicularizam na frente dos outros; e 9%, que seus professores chegaram a insultá-los na frente dos demais. Esses dados confirmam que não basta apenas que o aluno permaneça mais tempo na escola, mas que [é necessário que] se invista na qualidade das interações sociais que ocorrem nesse espaço, no processo construtivo de resolução dos conflitos e no ambiente sociomoral cooperativo se pretendemos favorecer maior adesão ao valor da convivência democrática (Vinha *et al.*, 2017, p. 703).

Como veremos nesse outro trecho de nossa entrevista com Lili, ela demonstrava exatamente essa sensação de não pertencimento com relação a escola. Ainda que, segundo seus relatos, ela se esforçasse para conviver de forma harmoniosa com seu grupo, ela não considerava que havia uma relação de amizade e cooperação entre eles, mas, ao contrário, pelo que a criança contou parece que esse era um espaço de constantes disputas e conflitos:

Pesquisadora: [...] E você gosta aqui da escola?

Lili: **Olha, se você tivesse feito essa pesquisa comigo lá no começo do ano, eu te diria que não, mas agora eu gosto mais ou menos.**

Pesquisadora: É? Por que você diz isso?

Lili: **Porque, tipo assim, de amiga, amiga mesmo, só tenho a Lê e a [...]**

Pesquisadora: Uhum... Então você queria ter mais amigas aqui na escola?

Lili: **S-s-sim.... E não. Porque, é... Eu gosto de amigas que, tipo assim, é... Não ficam brigando comigo toda hora e... É, eu também... Também não posso falar isso, porque também sou eu que começo, só que... Eu não gosto de... De brigar, porque eu me sinto mal.**

Pesquisadora: Entendi.

Lili: É... E aí, tipo assim, quando eu percebo que eu briguei com alguém, eu fico magoada, tipo com a Duduzinha. Eu fiquei magoada, porque eu tinha... Brigado com ela, né? Sem motivo ainda e... Também foi meio que ela que começou também, e aí eu pedi desculpa pra ela e ela também me pediu desculpa.

[...]

Pesquisadora: [...] Você já brigou com alguém aqui na escola?

Lili: Sim. No começo do ano até o meio do ano.

Pesquisadora: Com quem? Pode me contar?

Lili: Sim. É.... Com a Duduzinha. É... Ela ficava falando mal de mim e eu não gostava, porque ela também ficava me enchendo o saco, aí, de tanto que ela falava mal de mim

pras meninas, as meninas começaram a acreditar e irem na onda dela. E aí a Lê não queria mais, ela não queria ser minha amiga e nem a Sté. Só que no fim... Não, ainda no meio do ano, é....

Pesquisadora: Antes você era de outro grupo, né? Ou não, sempre foi desse...?

Lili: Sim, é!

Pesquisadora: Ah, tá!

Lili: É... Eu ficava trocando de grupo, um dia eu tava nesse grupo, outro dia eu tava aqui, outro dia eu tava aqui... É porque eles foram mudando de posição, então... É.... Aí no... Ainda no meio do ano, eu falei assim ‘eu tô cansada de brigar, então eu vou parar pra ver se essas meninas param’, aí eu parei e elas também pararam. E...

Pesquisadora: E que tipo era essa briga, era discussão?

Lili: Ah, é, ela ficava falando mal de mim pras meninas, aí as meninas começavam... É, elas ficavam olhando torto pra mim e eu não gostava, **porque também ela falava algumas coisa que eu fazia pra professora e aí ela falava assim que eu ia me ferrar...**

Pesquisadora: Entendi. E aí como é que se resolveu essa situação?

Lili: Eu falei “ah, eu não quero mais brigar, hein?”. Aí eu parei e elas pararam também, aí eu falei ‘vamos fazer um acordo? A gente não vai mais brigar’. Só que... Ontem, nesses últimos dias, a gente teve brigado e... Só que, ontem, como a gente faz balé junta, ela foi no meu carro, e aí eu falei... E aí ela falou assim pra mim ‘vamos combinar que lá na escola a gente vai fingir que a gente tá brigada pra ver se a Lê acredita?’, aí eu falei ‘vamos’. Aí... Só que... Acabou ficando legal, porque elas acreditaram, a Lê acreditou, só que... Ela contou pra professora de inglês. Só que daí a Duduzinha falou a verdade, **que era só uma brincadeira e que ela não tinha falado aquilo pra me machucar, porque ela falou bastante coisa pesada, mas eu sabia que era brincadeira, então eu não ia me magoar.**

Pesquisadora: Hum... Que tipo de coisa, pode me falar?

Lili: É... Tipo assim, ela tava fingindo que... Eu tava desenhando, aí ela tava fingindo, falando assim ‘nossa, que desenho feio, nunca vi uma bailarina com bola’. Porque eu tava desenhando bailarina, aí eu fiz uma com um pé em cima da bola de pontinha. E... Porque eu gosto de desenhar bailarina, porque eu também faço balé. E aí ela falou ‘nossa, que desenho feio’, aí ela ficou olhando, fazendo careta pra mim... Aí elas acreditaram, aí na aula de inglês, é... Ela falou, a Lê falou assim ‘eu vou contar desde o começo’, aí ela contou e aí... A Duduzinha falou assim pra Lê: ‘era só uma brincadeira, não era pra machucar a Lili de verdade’. Só que ela também tava falando algumas coisas pra Lê, só que também não era pra.... Pra machucar, era só pra brincar. Porque eu sei, porque a gente combinou (Lili, 2023, grifos nossos).

Apesar de Duduzinha ter alegado em nossa entrevista que tinha muitos amigos na escola, ela enfrentava inúmeros problemas ao se relacionar com as outras crianças. Segundo os relatos de Tutu e de Lê, o restante da turma frequentemente fazia chacotas sobre a sua altura, sua proximidade com a professora e a falta de autoridade dela sobre eles. Lili também menciona esses eventos, afirmando que Duduzinha nos últimos dias estava até tentando mudar seu jeito e repensando suas atitudes para ver se eles paravam. Lê acreditava, inclusive, que poderia se considerar que ela era vítima de *bullying*. Para além dessa situação, mesmo no seu grupo de amigos mais próximos, Duduzinha foi apontada como uma criança “difícil” para se relacionar. Nos relatos de Lê, ela alegou que Duduzinha “forçava” demais os outros, exigindo que tivessem um determinado comportamento que ela julgava ser correto:

Lê: [...] Ontem mesmo, a Lili ela acabou matando uma joaninha, não sei por que, não culpei ela. Mas né? Nem briguei com ela e tal, só que a Duduzinha ela brigou. Aí... Aí depois disso, eu não sei por que a professora foi conversar com a Lili, com a Duduzinha e disso aí eu não sei mais. **Só que a Duduzinha, ela cobra muito a gente**

e se a gente faz alguma coisa errada, tipo assim ela cobra muito a gente, entendeu? Tanto é que já teve gente lá na sala que chorou por causa da Duduzinha.

Pesquisadora: Pelo que ela falou?

Lê: Sim, porque ela **força** muito, entendeu?

Pesquisadora: Entendi.

Lê: **E ela fica brava com a gente muito fácil mesmo.** E coisas que a gente faz com a professora que ela... Que ela gostou, mas que não foi ela que fez, ela fica brava. E depois ela vai lá e faz a mesma coisa (Lê, 2023, grifos nossos).

Vale sinalizar que embora os conflitos interpessoais sejam típicos da convivência, o mesmo não pode ser dito dos casos de violência. Vinha *et al.* (2017) consideram que *bullying* não se trata de uma simples conduta perturbadora, mas de um tipo de violência: ele se diferencia de outros tipos de agressão porque há intenção dos autores e das autoras em ferir o alvo, os ataques são repetidos contra o mesmo alvo, há uma concordância do alvo sobre o que pensam dele e, por fim, há uma plateia de espectadores. Essa última característica, inclusive, é apontada pelos autores como extremamente importante, já que embora os ataques de *bullying* frequentemente sejam escondidos da figura de autoridade, são praticados abertamente entre os pares. Como dissemos, o uso desse termo foi empregado por Lê ao descrever os atos praticados pelos garotos de sua turma contra Duduzinha. De acordo com ela, o caso já tinha sido levado até a professora várias vezes, mas os ataques geralmente ocorriam quando ela estava ausente. Todas as demais crianças também descreveram essa situação de forma semelhante, apesar de não terem chegado a usar o termo *bullying*.

Diferentemente dos casos de *bullying* e outros tipos de violência (agressões físicas, verbais ou psicológicas), os conflitos interpessoais têm um papel relevante na aprendizagem da convivência democrática, levando a criança a refletir sobre maneiras de reestabelecer a reciprocidade. Por meio dos conflitos, a criança se engaja na consideração de pontos de vista diferentes, na elaboração de argumentos, na cooperação, na descentração e na operação de levar em conta os sentimentos, as opiniões, as ideias e as perspectivas do outro (Piaget, 1994). Nesse viés, Vinha *et al.* (2017) explicam que, para Piaget, a crítica nasce da discussão e isso só é possível em uma relação de respeito mútuo. Exatamente por isso, a cooperação não leva o sujeito à obediência, mas a uma ética da reciprocidade. Contrariando o que comumente se acredita, cooperação nem sempre é consenso ou acordo; ao contrário, muitas vezes é discussão que promove a reflexão e a verificação objetiva da situação.

Por conseguinte, os conflitos interpessoais típicos da convivência se distanciam do *bullying* porque eles se estabelecem entre iguais, enquanto nos atos de violência há uma relação de poder hierárquica entre agressor e vítima. Um conflito, portanto, é quando existe oposição de interesses, pontos de vista, necessidades e valores, contudo há um equilíbrio de forças que

permite a discussão. Nos casos de intimidação e agressão, por sua vez, há um desequilíbrio de forças, o que impede a vítima de se defender. Na perspectiva construtivista, os conflitos interpessoais são encarados como naturais em qualquer relação e necessários para o desenvolvimento da criança. Como elucidam Vinha *et al.* (2017), os conflitos podem ser compreendidos como oportunidades para reavaliar os valores e para que o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido. Em contrapartida, os atos de violência não contribuem em nada para o desenvolvimento dos envolvidos.

Piaget (1994) aponta que o termo representativo que simboliza o tipo de conduta que as crianças atribuíram à Duduzinha é “santinho (a)”. O autor explica que “é ‘santinho [a]’ aquele [a] que ignora seus companheiros, para conhecer apenas o professor, e toma sempre o partido do adulto contra as crianças” (Piaget, 1994, p. 221). Este tipo de aluno é submisso e bem-comportado, entre as crianças de aproximadamente 10 a 12 anos comumente são utilizados dizeres como: “ele (a) está agarrado à saia da professora” – ou, nos termos da nossa pesquisa, “ela é uma mini professora”, “ela é filha da professora” etc. Tal situação cria uma cisão na comunidade, o que dificulta o desenvolvimento do igualitarismo. Isso porque, de acordo com Piaget (1994), o igualitarismo tende a derivar de hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo. Nesse viés, o desejo de igualdade parece tornar-se mais agudo à medida que o desenvolvimento moral da criança prossegue. Assim, a ideia de igualdade se desenvolve essencialmente através das relações das crianças umas com as outras e, com certa frequência, às custas do adulto. Com efeito, como o igualitarismo surge no contato das crianças entre si, seu desenvolvimento deve acompanhar o progresso da cooperação entre elas. Dessa forma, esse é um processo fundamental na relação de cooperação e, por conseguinte, para que o desenvolvimento da moralidade progrida.

Esmiuçando esse assunto, Adrian Dongo-Montoya (2022) explica que diferentemente das comunidades compostas por crianças pequenas, as sociedades formadas por crianças mais velhas são ordenadas por limites e acordos mútuos. Em virtude disso, passa a ser proibido tudo o que compromete o senso de comunidade e rompe com a solidariedade entre os seus membros. Por este motivo, “é proibida a mentira, a trapaça e a delação. Se os pequenos são dominados pelo senso de autoridade, os maiores exigem, de modo mais intenso, a igualdade e a solidariedade” (Dongo-Montoya, 2022, p. 195). Essa solidariedade aparece na relação social organizada democraticamente, tendo como ponto de partida o pressuposto do igualitarismo.

Nesse contexto, a autoridade adulta entra em contradição com a igualdade e a solidariedade da sociedade infantil. Assim, “para coordenar sentimentos mútuos, o sujeito precisa renunciar à sua identificação com a autoridade [...], renunciar à obediência cega às

tradições e aos mandamentos da autoridade” (Dongo-Montoya, 2022, p. 194). Desse modo, o que podemos concluir a partir das pesquisas de Piaget é que o sentimento de igualdade entre crianças não pode ser transmitido pelo adulto; ao contrário, sua origem está nas relações de reciprocidade e solidariedade entre as próprias crianças, e entre elas e aqueles adultos dispostos a pautar suas ações nesses mesmos princípios. Portanto, o ideal é ser o oposto do/da “santinho/santinha”, aquela criança que pode até ter que “acertar as contas” com a autoridade estabelecida, mas que não renuncia aos laços de solidariedade e respeita a igualdade/ equidade do grupo.

Se até agora vimos diversas percepções sobre Duduzinha, todas a partir de outras crianças, cabe agora trazer um pouco dessa criança por meio de sua própria percepção de si. Duduzinha foi a primeira criança que entrevistamos nessa pesquisa. Em nossa primeira conversa, ela contou que foi ela, a Lê, a Sté e suas respectivas mães que organizaram a biblioteca da escola. O ambiente que funcionava como sala dos professores foi dividido por uma parede e de um lado ficou a biblioteca e do outro permaneceu a sala dos professores. Segundo ela, elas eram as alunas mais antigas da escola e, na época que organizaram a biblioteca, passavam todos os sábados lá. Duduzinha explicou que por fazer muito tempo que estava nessa instituição, ela conhecia e se dava bem com todos os funcionários. Com relação às outras crianças, ela disse que era amiga de todas as meninas e se dava bem com os meninos. Em uma de nossas conversas, ela também mencionou que tinha notas boas e que gostava da escola. Apesar disso, ela afirmou não gostar de ser ajudante da professora, já que nessas ocasiões ela precisava guardar todo o material da sala e, por isso, tinha de ir embora mais tarde. Nas suas falas, a criança também deu bastante ênfase ao balé, afirmando que seu sonho era passar em um processo seletivo de uma escola muito renomada.

Embora Duduzinha tenha sido apontada por todas as outras crianças de sua turma como a “melhor” aluna e a “preferida” da professora, em nossa conversa ela não mencionou esse assunto. A criança disse, inclusive, que gostava de faltar da escola e que a professora gritava e se irritava demais. Ela alegou que se considerava uma boa aluna, porém complementou dizendo que houve uma ocasião em que uma professora veio substituir a sua e ela ficou cantando “nana nenê” até essa professora sair da sala e desistir de dar aula. Ainda que não tenha sofrido nenhuma consequência por seu ato, ela afirmou que se arrependeu de fazer isso. Com relação a uma questão sobre o que ela achava que poderia mudar para a escola se tornar melhor, ela respondeu que só conseguia pensar no lanche: que poderiam oferecer um lanche melhor, mas que as outras coisas já estavam boas. Ela também explicou que os meninos não gostavam tanto dela e que de vez em quando algumas crianças se incomodavam com seu jeito “mandona”, mas que ela não se importava porque não era “tão grave assim”. No que tange ao seu grupo de

amigos mais próximos, ela relatou que sua relação com Lê era um pouco conturbada, já que elas discordavam em vários assuntos e discutiam com frequência. Apesar disso, em sua percepção, o seu grupo funcionava muito bem como equipe.

Uma questão que foi trazida primeiro por Duduzinha e depois pelas demais crianças foi a “cartelinha de estrelinhas”. Segundo seu relato:

Pesquisadora: E na sua sala de aula, me conta mais ou menos como funciona lá na sua sala. Quem manda mais, como que são as regras...?

Duduzinha: Ah a professora manda mais... daí a gente tem que obedecer, se comportar, daí quando ela dá jogo a gente ganha uma estrelinha pra quem ganhou porque a gente tem uma cartela de incentivo pro aluno tentar se esforçar mais pra poder ganhar estrelinha e ganhar um brinde.

Pesquisadora: Entendi. Como funciona, daí? Quantas estrelinhas ganha um brinde?

Duduzinha: Ah, depende. Tem algumas que é duas, mas a maioria é só uma.

Pesquisadora: Ah, entendi. Daí se você ganha uma estrelinha, você já ganha um brinde?

Duduzinha: Não. Daí tem uma cartelinha de vinte estrelinha.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Duduzinha: Daí quem completar ela inteira... Eu já estou na terceira. [risos]

Pesquisadora: É? E aí, que tipo de brinde é esse?

Duduzinha: Ah, tipo assim, a gente ganha material pra... caderninho, pra gente fazer anotações, caneta...

Pesquisadora: E quem não completa não ganha nada?

Duduzinha: Não.

Pesquisadora: Mas tem alguma coisa assim... como que eu posso te dizer... Algo ‘negativo’ pra quem não ganha? Ou não ganha nada, mas não acontece nada também?

Duduzinha: Não (Duduzinha, 2023).

Tutu explicou que a professora tinha o hábito de propor desafios matemáticos e aquele grupo que resolvesse o problema primeiro ganhava uma estrelinha. Segundo ele, o grupo de Duduzinha sempre ganhava. Nesse grupo, havia apenas 01 menino e, por isso, Tutu afirmou que entre os garotos esse era o único que já tinha ganhado algum dos brindes. Lili também contou que, apesar de nunca ter completado uma cartelinha, certa vez ela ganhou um sorteio e pôde escolher um bloco de anotações. Segundo ela, só havia personagens “de menino”, já que os “de menina” já tinham sido escolhidos por Lê, Sté e Duduzinha. Nesse sentido, embora essa prática não impusesse nenhuma punição aos que não recebiam a premiação, acabava reforçando a separação entre “os melhores” e “os piores”. Ao se referir à distribuição de prêmios como forma de educar na escola, Piaget (1996) aponta que esse sistema de recompensas é incompatível com as escolas de métodos ativos. O autor aprofunda essa análise oferecendo duas razões para justificar sua constatação:

De um lado, tanto a recompensa como a punição são incontestavelmente a marca da heteronomia moral: é quando a regra é exterior ao indivíduo, que, para conquistar sua sensibilidade, toma-se necessário um símbolo de aprovação. O esforço autônomo rejeita tais procedimentos. De outro lado, e, sobretudo, a recompensa é o complemento de certa competição entre os indivíduos, a qual nossa educação moral clássica tem usado como recurso da pedagogia. Ora, o benefício da educação ativa, em moral como no desenvolvimento intelectual, é ter retido o que é construtivo na concorrência, para utilizá-lo na competição entre grupos ou equipes de trabalho e ter

rejeitado esse elemento de rivalidade egoísta por meio da qual o adulto sabe impor-se aos alunos submissos. Que seja essa transformação um bem ou um mal, é incontestável que ela se dá dentro do campo do moral da cooperação e é, assim, solidária a uma pedagogia mais próxima da própria criança e, talvez, das atuais exigências sociais (Piaget, 1996, p. 31-32).

Nessa mesma linha de raciocínio, Dongo-Montoya (2022) explica que Piaget considera que o modelo de educação tradicional está fundamentado no trabalho individual e isolado dos alunos, o que fomenta a competição e a concorrência. Os indivíduos, então, são conduzidos a agir de forma totalmente alheia ao coletivo, competindo uns com os outros pela posição de destaque atribuída pelo professor. Em virtude disso, “quando a concorrência prevalece, cada um procura captar a benevolência do professor, sem se preocupar com o vizinho que tem dificuldade” (Dongo-Montoya, 2022, p. 183-184). Dessa forma, o trabalho em grupo perde espaço para os interesses individualistas e a competição toma o lugar da cooperação.

Antes de prosseguirmos, é extremamente importante sinalizar que os apontamentos trazidos nessa categoria de análise não pretendem culpabilizar a professora, até porque ela não participou de nossa pesquisa. Nosso intuito aqui é pensar a convivência na escola a partir da percepção das crianças sobre as práticas propostas nesse espaço. Dito isso, 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.

Em concordância com Vinha *et al.* (2017), a escola tinha tudo para ser um local em que práticas democráticas ocorrem. Isso porque tal instituição é composta por uma gama abrangente de interações, sendo um espaço adequado 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, p. 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, p. 226).

A fim de favorecer um ambiente sociomoral cooperativo para desenvolver a convivência democrática, é necessário empreender um trabalho sistemático e intencional. Nesse sentido, é preciso construir na escola um espaço de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, orientando professores e alunos para agirem em momentos de conflito. O diálogo é um dos eixos centrais nesse projeto: já que na democracia os conflitos são vistos como uma dimensão construtiva, então o diálogo é um dos principais instrumentos para esclarecê-los. Dessa maneira, podemos dizer que a convivência democrática acontece quando, diante de diversas posições, são buscadas soluções baseadas em diálogo, evitando soluções autoritárias ou submissas. Logo, “a convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, por meio da troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações na vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração de regras, normas e leis que as regulem” (Vinha *et al.*, 2017, p. 169).

Se tomarmos como base os apontamentos de Piaget (1994), somente as vivências de cooperação poderão levar à formação de uma moral autônoma, enquanto as interações baseadas na coação favorecem o prolongamento da heteronomia. Segundo esse autor, o senso de justiça e a autonomia moral “[...] só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos” (Piaget, 1994, p. 239). Como colocam Vinha *et al.* (2017):

‘Co-operar’ é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos (entretanto, sem prescindir da autoridade, necessária no processo educativo). É a partir dessas trocas sociais, das relações de respeito mútuo, que a criança desenvolve a personalidade e, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar e sentir. Esse autor ressalta a importância do educador propiciar a interação social e a autogestão, pois é somente a partir da efetiva vivência dessas relações de cooperação que o egocentrismo vai se transformando em personalidade autônoma (como possibilidade). Tal transformação se dará, neste contexto de cooperação, por um processo descrito por Piaget como promotor do desenvolvimento moral: a autorregulação. É por meio dela que o sujeito poderá se descentrar, tomar decisões, controlar seus impulsos e fazer valer sua ‘força de vontade’ para que um valor moral seja considerado forte. (Vinha *et al.*, 2017, p. 814).

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, p.856).

Partindo dessa proposta, a escola precisa recorrer a práticas pedagógicas que visem a construção de uma vivência democrática, em que os alunos ocupem um lugar de protagonismo e que possam experimentar uma experiência de vida social autêntica. Para que isso ocorra, a criança precisa ser envolvida no cotidiano escolar a partir da palavra e da ação cooperativa, gerando oportunidades para que todos tenham liberdade para argumentar e que seja construído em conjunto um caminho possível. Dessa maneira, propiciar uma convivência democrática na escola pressupõe um ambiente igualitário e justo, que não reforce a competição e nem se baseie em sistemas de punições e recompensas. Nesse sentido,

[...] a escola também deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito. Faz-se necessário, portanto, cuidar do convívio escolar, da qualidade do ambiente sociomoral em que o aluno está interagindo de forma que este seja estimulador, embasado na justiça e no respeito mútuo e que favoreça a cooperação. Em linhas gerais, num ambiente sociomoral cooperativo: há regras, mas elas partem da necessidade; há conflitos interpessoais, concebidos como necessários para o desenvolvimento; há sanções, mas que encorajem a reparação e a tomada de consciência; há o favorecimento da interação social, pois a coordenação de perspectivas só se desenvolve no contato com o outro; há uma autoridade cuja relação é de confiança; há construção coletiva da organização da convivência na escola, desenvolvendo o senso de comunidade; há um olhar diferenciado sobre como os conhecimentos são produzidos, ou seja, por meio da cooperação e da ação sobre os objetos (Vinha *et al.*, 2017, p. 895).

Um grande desafio para a escola de nosso tempo é conseguir promover relações entre professores-alunos e alunos-alunos que tenham como finalidade compreender o lugar do outro, o que o motivou a agir de determinada forma e porque ele defende este ou aquele ponto de vista. Assim, nas relações interpessoais que buscam uma convivência democrática, a prática dialógica é nutrida e cultivada. É através do diálogo, na oportunidade de ouvir e compreender o outro, que se constrói um ambiente cooperativo. A relação cooperativa no interior da escola se consolida, então, por intermédio da vivência e da experiência dialógica. Dessa maneira, urge a necessidade de implementação de momentos propícios ao diálogo. Isso significa criar espaços

e tempos destinados sistematicamente à discussão de assuntos pertinentes para aquela comunidade naquele momento (Vinha *et al.*, 2017).

Nas salas de aula, como apontam Vinha *et al.* (2017), isso pode acontecer por meio das assembleias de classe ou rodas de diálogo, momentos em que se discutem os conflitos e se negociam soluções. Esse tipo de prática pedagógica conduz à vivência da democracia e reitera o respeito mútuo como princípio norteador das relações. Visando atribuir seriedade e compromisso a esse procedimento, ele deve ser colocado no calendário de atividades da turma e respeitado pelo professor como uma atividade formadora. O professor representa, nesse cenário, uma figura de autoridade confiável que intervém sempre que necessário. Os alunos, por sua vez, são protagonistas, tendo a oportunidade de expor seus argumentos e deliberar coletivamente sobre que caminho seguir. Muito mais do que resolver problemas específicos, as assembleias de classe ou as rodas de diálogo são oportunidades para os alunos conhecerem diferentes perspectivas e tomarem consciência das suas próprias ideias, fomentando a elaboração de argumentos e trabalhando a negociação. A prática contínua desses momentos gerará na turma a capacidade de se relacionar cooperativamente. Porém, os autores alertam que:

Uma ressalva se faz necessária. Não raro, observam-se nas escolas professores e especialistas que discorrem sobre a validade de se elaborar regras em conjunto com os alunos, por meio de rodas de diálogo ou de assembleias, visando, principalmente, o desenvolvimento da autonomia moral e o favorecimento do diálogo como forma de resolver os conflitos. Todavia, constata-se que, não raro, por trás desses mecanismos aparentemente democráticos, são legitimadas práticas ainda autoritárias. Observa-se, em geral, que o enfoque está no produto final, ou seja, na resolução do conflito ou da situação de indisciplina, e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra. Assim, comumente são presenciadas formas de indução em que se percebe um grande empenho do professor para que os alunos ‘elaborem’ determinada norma que ele julga ser a melhor para aquela situação. Outras vezes, evidencia-se uma espécie de ‘democratismo’, cujo poder decisório apenas é passado pelo professor ao grupo quando lhe é conveniente, ou seja, os alunos somente são chamados a ‘discutir’ os problemas de interesse do docente, tais como indisciplina, desobediência a uma regra, a não-realização de determinadas atividades etc. Observa-se, ainda, o espaço das assembleias sendo utilizado, principalmente, para legitimar regras que atendam às necessidades dos professores, que, não raro, são autoritárias e unilaterais. Por outro lado, encontram-se outras escolas em que, na prática, as normas são pré-determinadas apenas pelos adultos, somente cabendo aos alunos obedecerem, concordando ou não com as mesmas. Tais práticas ferem os objetivos e princípios que regem tais momentos (Vinha *et al.*, 2017, p. 2413).

Levando isso em consideração, cabe um movimento contínuo de reflexão sobre o que está sendo, de fato, impulsionado em certas práticas escolares. Isso porque ainda que haja uma pretensão democrática, respeitosa, cooperativa e equitativa, a maneira como determinadas ações pedagógicas são realizadas podem, na realidade, reforçar o respeito unilateral, o autoritarismo e a desigualdade. Nesse contexto, a escola precisa reiterar e reafirmar

continuamente os princípios que fundamentam tal instituição, pautando suas normas e condutas nesses valores inegociáveis.

Ainda que esse texto traga apenas um breve recorte da realidade dessa escola, acreditamos que ele demonstre a necessidade de repensarmos as práticas empreendidas nesse espaço. Levando em conta o intuito de alcançar uma convivência democrática nas instituições escolares, se faz necessário propiciar um ambiente em que se possa promover a cooperação, o respeito mútuo e, com isso, desenvolver a autonomia moral dos estudantes. Em um caminho oposto, o estímulo à disputa e as dinâmicas que reforçam a competição só dificultam as relações interpessoais nesse espaço. Portanto, se a educação escolar tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos para a vida em sociedade, a convivência democrática (fundamentada na cooperação) é um valor inegociável que não podemos abrir mão.

Para concluir essa categoria de análise, recorremos a uma situação narrada por Maria Suzana Menin e Patrícia Bataglia (2017): as autoras contam que em certa ocasião uma coordenadora alegou que sua escola nem sempre era justa porque isso preparava as crianças para as injustiças do mundo. Em discordância, as autoras afirmam que “a injustiça vivida e imposta no ambiente escolar só prepara seres aquiescentes, conformados e incapazes de lidar com as injustiças do mundo que exigem: identificação da situação injusta, indignação e reação” (Menin; Bataglia, 2017, p. 1445). Nesse viés, podemos inferir que 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. Nas relações que eram estabelecidas durante os intervalos, momento em que a intervenção adulta era reduzida, as crianças dessa mesma turma que mencionamos ao longo desse texto conseguiam se relacionar de uma forma muito mais cooperativa do que na sala de aula. Por isso, acreditamos que por intermédio de práticas pedagógicas que promovessem a cooperação e o respeito mútuo, as relações estabelecidas por essa turma poderiam ter caminhado para uma convivência realmente democrática.

7.3 “QUEM NÃO APRENDE OUVINDO, APRENDE OLHANDO”: RESPEITO ÀS REGRAS OU MEDO 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. Como explica Duduzinha:

Pesquisadora: E tem castigo também ou não?

Duduzinha: Não.

Pesquisadora: Não, é raro? Ou nunca?

Duduzinha: É, só na educação física só.

Pesquisadora: E que que acontece na educação física?

Duduzinha: Na educação física, quando a gente faz alguma coisa, vai de chinelo, vai de jeans agora na ginástica. A gente tem que ficar sentado.

Pesquisadora: Ah, sentado fazendo nada?

Duduzinha: Sim, porque dependendo do que a gente faz, tipo assim, a professora avisou, a gente não fez certo, daí ela deixa a gente sentada assistindo a aula. Ela dá coisa legal assim, geralmente ela dá muita coisa legal, **e ela fala que se criança não aprende ouvindo, ela aprende olhando.**

Pesquisadora: Ah, aí fica só olhando os outros?

Duduzinha: Isso (Duduzinha, 2023, grifos nossos).

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. Conforme os relatos de Lena:

Lena: De castigo depende da aula. Se for na aula de educação física, a professora de educação física deixa sentado. **E ela fala: ‘se não vai aprender ouvindo, vai aprender vendo’.** E as outras professoras deixa tipo sentada ou dá uma tarefa a mais. Ou grita.

Pesquisadora: E você acha que é bom esse tipo de castigo ou deveria ser de outro jeito?

Lena: Pra quem merece sim.

Pesquisadora: Por quê?

Lena: **Porque vai ter que ficar sentado só vendo** (Lena, 2023, grifos nossos).

No trecho abaixo, a fala de Lili também aborda essa mesma temática:

Pesquisadora: [...] Mas para que você acha que serve essa regra?

Lili: Hum... pra você ter uma vida boa, ser amigável com todo mundo, não ter uma vida de crime.

Pesquisadora: A regra do ficar sentado assistindo?

Lili: É, todas as regras.

Pesquisadora: Mas por que essa regra específica foi criada?

Lili: **Porque a criança fica só olhando, aí da próxima vez vai preferir obedecer né?** (Lili, 2023, grifos nossos).

Destacamos, ainda, a fala de Lê que segue nessa mesma direção:

Pesquisadora: Agora umas perguntas sobre regras na escola. Tem alguma regra aqui na escola?

Lê: Tem. A regra que normalmente sempre falam na educação física quando a professora chega tem que não ter nada na mesa, na carteira, e nada na mão e nem no olho, tipo quem usa óculos, nada no rosto né. Quem usa óculos não pode estar com óculos a não ser se a pessoa tiver tipo muita dificuldade. Se desobedecer tem que ficar sentado só vendo a aula, porque a professora sempre diz **‘quem não aprende ouvindo, aprende olhando’.** Aí tem... Você tem que fazer todas as lições, se você não fizer você vai pra diretoria. Respeitar os professores. É, e eu acho que é só.

Pesquisadora: Essa regra da educação física, você acha boa?

Lê: **Boa, não é... mas é boa pra bagunça.**

Pesquisadora: Por que você diz isso?

Lê: **Tem que ficar sentado só olhando os outros fazendo coisas legais...**

Pesquisadora: Por que você disse que é boa para bagunça?

Lê: **Porque todo mundo obedece** (Lê, 2023, grifos nossos).

Em concordância com o que explicam Telma Vinha, César Nunes, Livia da Silva, Flávia Vivaldi e Adriano Moro (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, p. 2015). Em rigor, é necessário analisar de maneira crítica a obediência, já que ela por si só não quer dizer nada.

Esmiuçando essa afirmação, como salientam Luciene Tognetta, José Martinez e Rafael Daud (2017), o respeito de “amor e de medo” foi o que Piaget (1994) chamou de respeito unilateral, o gerador do sentimento de dever. Esse tipo de dever, oriundo da pressão do adulto, caracteriza a tendência da criança a seguir as regras a partir de uma única possibilidade: a obediência. No entanto, quando a criança pode vivenciar a cooperação baseada no respeito mútuo, o sentimento de dever abre espaço para o sentimento do bem-comum, mais interior à consciência. Não obstante, Piaget (1994) afirma que a coerção adulta não é capaz de transformar a mente da criança, tanto que permanece externa a ela. Por conseguinte, a obediência à regra não conduz à autonomia, mas, ao contrário, é por meio do ideal da reciprocidade que a consciência da regra se constitui, direcionando a criança até tendências morais mais autônomas.

Ademais, ainda de acordo com Vinha *et al.* (2017), precisamos refletir sobre um hábito comum entre diversos educadores que é entrar em conflitos desnecessários com seus educandos, os obrigando a obedecer determinadas regras sem refletirem se elas são realmente necessárias para o processo de aprendizagem e se são justas e respeitosas. Dessa forma, eles acabam agindo em favor da manutenção de relações de respeito unilateral, além de reforçarem a ideia que obedecer e pensar são coisas distintas. Logo, as regras coercitivas são cumpridas somente na presença da autoridade que as determinou, quando a pessoa que as impõe pode exigir seu cumprimento, promovendo uma obediência heterônoma que só se mantém enquanto há o medo de ser punido ou de perder o afeto daquela autoridade; são, portanto, baseadas no conformismo e na submissão. Em contramão, na autonomia a obediência advém da

compreensão do porquê existe tal norma e se sustenta pelo compromisso que o sujeito tem com aquela comunidade. Em síntese,

Não queremos formar jovens ‘educados’ convencionalmente ou apenas quando estão diante de autoridades ou quando são alvos de vigilância, que necessitam de monitoração, contenção e acompanhamento, porque do contrário, envolvem-se em conflitos, desrespeitam, destroem ou danificam as coisas. Almejamos que eles aprendam a interagir nas diversas situações seguindo critérios e regras morais próprias (que sempre consideram os sentimentos, as necessidades e a perspectiva de si mesmo e as dos outros). O fato de fazer com que um comportamento não seja mais apresentado não significa que a criança ou jovem percebeu as consequências de tal ato e outras formas mais elaboradas de proceder, pode significar simplesmente, que está sob controle porque estão sendo controlados, por conformismo, por medo de uma punição, porque estão sob vigilância ou ainda, por mera obediência acrítica a uma autoridade. Gostaríamos que o aluno respeitasse as regras da classe ou da escola porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas e respeitadas. Todavia, quando os alunos não as obedecem, nos valem de procedimentos contrários a essa meta, como castigos, censuras ou ameaças. Não é desejável que os jovens ou adultos sigam os princípios morais ou as regras apenas em algumas situações. Queremos que compreendam as razões de se comportar de um modo ou de outro, que vejam as normas presentes nas relações como a tradução concreta dos princípios, daí sua necessidade e importância para que todos vivam melhor. (Vinha *et al.*, 2017, p. 1678).

Concordando com Tognetta, Martinez e Daud (2017), nas escolas, as “lições de moral” são colocadas em lugar do conhecimento científico – que afirma que a moralidade só pode progredir através da experiência. Com isso, a regra passa a ter um caráter dogmático, se assemelhando a uma doutrina religiosa. Esse paradigma impulsiona uma confusão entre a docência e a legislatura, representando uma atitude contrária à natureza do trabalho educativo. Os autores aprofundam essa reflexão dizendo que:

A moralidade, então, passa a ser atribuída mais em relação à obediência (vontade exterior) do que à cooperação (vontade interior), à delação do que à confiança, enfim, mais ao respeito unilateral do que ao respeito mútuo. A partir deste paradigma, portanto, a função inevitável da regra não poderia ser outra que não a de, literalmente, decepar o sujeito (o aluno) pela metade, retirando dele a parte de sua qualidade constitutiva que é relacionada à realização das ações, reservando-lhe apenas o atributo de objeto da ação. Em síntese, o sujeito que, a priori, é sujeito à e da ação, torna-se apenas sujeito à, e o substantivo sujeição se configura em sua fotografia mais fiel (Tognetta; Martinez; Daud, 2017, p. 483).

Diante desses postulados, cabe a reflexão de como o dizer “quem não aprende ouvindo, aprende olhando” guarda um apego à obediência pela obediência. Todas as nove crianças que participaram de nossa entrevista repetiram essa norma, mas nenhuma delas conseguiu fornecer um exemplo ou uma explicação de que tipo de desobediência poderia gerar essa punição. As crianças se sentiam temerosas de que tal castigo fosse atribuído a elas, de forma que tomavam a obediência como a única maneira de agir nessa ocasião. Como apontou Duduzinha, nas aulas de educação física eram propostas atividades “muito legais” e ninguém queria ficar “de fora”, então, somente obedeciam.

Em sua pesquisa, Rosina Glidden (2015) investiga como as crianças e os familiares veem o uso de práticas coercitivas pelos professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Seus resultados, além de revelarem que tais práticas ameaçam o bem-estar das crianças, ainda demonstra que elas também estão frequentemente associadas ao fracasso e evasão escolar, prejudicando o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos (Glidden, 2015). No entanto, apesar das consequências negativas, a pesquisadora observou que práticas coercitivas por parte dos docentes estão presentes em todas as escolas, de forma mais ou menos naturalizada. Dentre os tipos de comportamento elencados pela pesquisadora, deixar sem recreio, gritar e dar mais tarefa foram as que obtiveram menor nível de reprovação tanto por parte dos pais como das crianças. Já a categoria com maior nível de reprovação foi castigar fisicamente, seguida por fazer piada sobre as crianças e expor suas dificuldades publicamente. Portanto, Glidden (2015) conclui que:

Na soma geral, os filhos legitimam mais o uso de coerção pelo professor, do que os pais. A hipótese sugerida neste trabalho é a de que a convivência dos filhos com a coerção do professor naturaliza aos olhos das crianças o direito do profissional de lançar mão de tais estratégias, trocando a noção de autoridade docente, por autoritarismo. Ainda que relativamente legitimado pelas crianças, o uso da coerção não é, de forma alguma por elas apreciado, isso foi constatado nas respostas qualitativas em relação à noção de melhor e pior professor do mundo. O professor que as crianças gostam é afetivo, ensina bem, evita práticas coercitivas e também usa a ludicidade em suas aulas. [...] Os pais, de modo geral, mais desaprovam que aprovam a coerção do professor, no entanto, consideram pouco provável que tais práticas estejam sendo utilizadas com seus filhos. Os filhos aprovam mais a coerção do professor, mas consideram que estas práticas são representativas do mau professor. A legitimação das crianças justifica-se, portanto, por uma noção de autoridade do adulto que exerce seu poder instituído pela cultura e que nesse processo o autoriza a coagir com a justificativa de precisar disciplinar, educar e manter o controle da classe. Justificativas essas similares às dadas por pais que se utilizam de coerção em suas práticas parentais, em especial as de caráter físico (Glidden, 2015, p. 175-179).

Uma situação parecida com a da educação física foi descrita pelas crianças do 4º ano que participaram de nossa pesquisa (Lalá, Iqui, Lena e Cá). Essa turma, assim como o 5º ano, funcionava na modalidade de turno em período integral, porém eles tinham uma professora no período da manhã e outra no período da tarde. Segundo Lena e Lalá, essa era a “pior” sala da escola e a diretora frequentemente retirava o intervalo da turma. Esse tipo de castigo coletivo era empregado visando a melhora do comportamento e funcionava nos seguintes moldes: a turma ia pegar o lanche, mas só podia comer sentada na mesa do refeitório, enquanto crianças de outras turmas brincavam no pátio. Lena explica:

Pesquisadora: O que que você acha que podia ter aqui na escola que ela ia ficar mais legal se tivesse?

Lena: Se... Hum... **Eu queria que tivesse mais.... Respeito com os professores e com os alunos.**

Pesquisadora: Por que você diz isso?

Lena: **Porque a minha sala é considerada a pior da... Da escola. Eu não gosto disso. Só que não é culpa minha. É culpa dos outros porque eu sou praticamente um pedaço só.**

Pesquisadora: E o que que eles fazem? Você sabe?

Lena: Eles desrespeitam... A gente ficou já uma semana sem... A gente ficou sem parquinho e a gente ficou sem intervalo uma vez por causa que eles... As tia aqui da cantina deram chá pra eles tomar aqui né. Uns... Uns menino e aí eles levaram pra sala aí derramaram todo o chá lá aí a professora... A professora falou, né? Brigou. E aí a moça que limpa falou pra [diretora] porque ela limpou a sala aí ela falou que... Pra [funcionária responsável pelas crianças durante o intervalo] **e a gente ficou sem parquinho.** Semana passada.

Pesquisadora: Ah, foi agora então?

Lena: Aham.

[...]

Pesquisadora: [...] Que que você faz no intervalo normalmente?

Lena: Depois que a gente come, a gente... **A gente geralmente brinca, mas agora a gente não está podendo brincar.**

Pesquisadora: Ah é, porque vocês estão de castigo...

Lena: É, mas é outra coisa. Não, é porque a nossa sala... É que a maioria das meninas elas ficam brincando com papel e aí fica cheia de papel e elas não catam. Aí a... A mulher que limpa nossa sala falou pra [diretora] **e ela deixou a gente sem intervalo até melhorar.**

[...]

Pesquisadora: Você gosta da escola?

Lena: Mais ou menos.

Pesquisadora: É? Por quê?

Lena: Porque ela é integral e eu tenho que acordar muito cedo. Eu não gosto.

Pesquisadora: Hum, entendi. Mas tirando isso...?

Lena: **Porque a gente não... Por que eu tive que pagar por causa do chá deles? Porque eu não estava aqui, entendeu? Eu estava no campeonato, nem sabia que isso tinha acontecido e eu tive que pagar.**

[criança retoma repentinamente o assunto trazido anteriormente sobre o castigo imposto a sua turma]

Pesquisadora: E você tentou falar com alguém sobre isso?

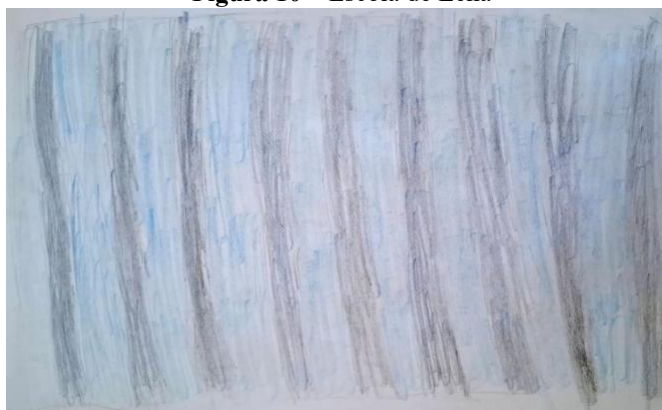
Lena: **Tentei falar com a [diretora], mas... Mas as menina falaram que ela falou não e ponto, que não ia ter desculpa.**

Pesquisadora: Entendi. E todas as suas amigas estavam nesse dia ou não?

Lena: A maioria estava, mas a [...] não estava, é... Acho a [...] não estava, acho que a... A [...] não estava e as gêmeas também não estavam (Lena, 2023, grifos nossos).

De acordo com o trecho de nossa entrevista exposto acima, Lena estava se sentindo injustiçada com o castigo coletivo que tinha sido atribuído a sua turma. Nessa mesma ocasião, solicitamos que ela fizesse um desenho que representasse a escola, conforme a figura abaixo:

Figura 10 – Escola de Lena



Fonte: Borges, 2023

Um ponto que precisa ser destacado é que na escola em que nossa pesquisa foi realizada não havia nenhum portão de grades. Apesar disso, ao desenhar sua escola, Lena optou por fazer essa espécie de grades. Vale ressaltar, ainda, que na solicitação do desenho a orientamos para que ela fizesse algo que representasse a escola, podendo ser a frente da escola, a sala de aula, seu lugar preferido da escola ou qualquer outra coisa que a fizesse lembrar da escola. Diante dessa situação, podemos fazer a seguinte reflexão:

Algumas pessoas dizem que devemos exercer autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com esta na sociedade maior. Essa ideia é perigosa para a democracia, já que contradiz a ideia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é a socialização em uma sociedade livre. Corresponde à socialização em um ambiente de prisão. Considere algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maioria das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste a possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisão. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática, ocasionalmente por pequenas infrações de regras sem tanta importância. Não forcemos nossas crianças a serem prisioneiras da escola (DeVries; Zan, 1998, p. 36 *apud* Vinha *et al.*, 2017, p. 2103).

Além da diretora retirar o intervalo, outras crianças da turma de Lena também demonstraram a mesma percepção de que estavam sendo injustiçadas diante de broncas e castigos coletivos empregados por uma de suas professoras regentes. Cabe mencionar que embora haja uma professora para o período matutino e outra para o vespertino, a do matutino é acompanhante de uma criança com deficiência nessa mesma turma no período da tarde, portanto, ela está presente nos dois turnos. Conforme a reclamação de Cá:

Pesquisadora: [...] É... e a sua professora, como é que ela é? São duas ou é uma só?
 Cá: É duas.
 Pesquisadora: Duas? Como é que...
 Cá: A... a... de manhã é legal. De manhã. A de tarde é um pouquinho chata. Mas a de manhã tá aqui na tarde também.
 Pesquisadora: É? Por que ela é chata?
 Cá: Ah, porque tudo ela bota a culpa nos outros.
 Pesquisadora: Como assim?
 Cá: Mas quando... quando alguém está certo, ela bota a culpa em quem está certo, não bota a culpa em quem está errado. Tipo ela bota a culpa em mim quando... quando o meu amigo faz coisa errada.
 Pesquisadora: Ah, entendi. E você fala pra ela que não foi você?
 Cá: Falo.
 Pesquisadora: E aí?
 Cá: Mas daí, ela... ela... fica brigando, falando que... que é eu ainda, é eu. Que tô fazendo as coisas.
 Pesquisadora: Entendi. Essa é a professora da manhã?
 Cá: Não, a de tarde.
 Pesquisadora: Ah, da tarde.
 Cá: Que é a chata (Cá, 2023).

Iqui também se queixou de situações semelhantes, alegando que a professora do período vespertino não o deixava se explicar em situações de conflito e que ela costumava ignorar suas reclamações sobre outros colegas. Segundo seus relatos:

Pesquisadora: Você já desobedeceu a alguém aqui na escola?

Iqui: Já, a professora.

Pesquisadora: Hum. O que que aconteceu?

Iqui: Ah, por causa que a professora, ela fica falando lá... que, é por causa, você conhece a brincadeira do Charlie, Charlie?

Pesquisadora: Não.

Iqui: Que eles conversa com o espírito?

Pesquisadora: Eu não conheço...

Iqui: Eu não gosto de brincar com isso, eu também nem mexo com esses negócios de espírito, religião, porque eu tenho medo. Aí as meninas hoje estava brincando. **Eu fui lá, saí da sala escondido da professora, fui falar aqui com a [inspetora], aí a tia [coordenadora] veio, aí chegou lá, a Prô ficou brigando comigo, eu peguei e falei ‘ah, mas se eu falasse para você, você não ia falar nada porque você não acredita’.**

Pesquisadora: Hum. Então você veio aqui fora?

Iqui: **É, escondido, aí ela ficou brigando com nós, deu uma bronca na sala toda, aí eu peguei e falei, está bom, aí eu deitei no meu colchão.**

[...]

Pesquisadora: [...] Você já ficou chateado com alguém aqui na escola?

Iqui: Chateado? Já, hoje mesmo.

Pesquisadora: Que que aconteceu?

Iqui: Porque a menina zoou eu por causa da minha cara

Pesquisadora: Hum... O que que ela falou?

Iqui: É por causa que ela pegou e falou ‘para de retrucar a prô’ e eu peguei e falei ‘eu não tô retrucando’, aí ela pegou e falou ‘pelo menos eu não tô com a cara tudo manchada, pelo menos eu não sou burra de derrubar leite de manga, de colocar leite de manga na cara’.

Pesquisadora: Aí isso te deixou chateado?

Iqui: É

Pesquisadora: E você falou pra ela ou pra professora ou deixou pra lá?

Iqui: **Eu falei pra professora, mas a professora não fez nada!**

Pesquisadora: Hum...

[a entrevista foi interrompida porque uma funcionária da escola entrou na biblioteca]

Pesquisadora: É... Deixa eu ver... Ah... Daí você não resolveu então, não falou pra ninguém sobre isso?

Iqui: **Eu falei pra professora, mas a professora não fez nada.**

Pesquisadora: E pra menina, você não falou que ficou chateado?

Iqui: Não, falei nada (Iqui, 2023, grifos nossos).

Vinha *et al.* (2017) explicam que os castigos coletivos ou as broncas em grupo não são a melhor forma de resolver questões de indisciplina ou conflitos interpessoais, porque gera na criança uma sensação de injustiça, podendo promover um sentimento de raiva do outro (praticante da ação que causou a punição). Já com relação à omissão do professor diante de alguns conflitos, há a possibilidade de que isso gere indignação e, em certos casos, podem até passar a mensagem de que não há problema em ofender um colega de turma. No caso citado nos trechos da nossa entrevista com Iqui, ao supor que a professora não agiria na resolução do ocorrido, ele busca a intervenção de outras autoridades (inspetora e coordenadora). Diante desse novo conflito, a professora age com rispidez e, mais uma vez, recorre ao sermão coletivo. Dessa maneira, Iqui não compreende o que fez de errado e permanece chateado com a professora, enquanto os demais alunos ficam chateados com ele por terem que ouvir a bronca coletiva. Na sequência, um novo conflito é gerado entre ele e a garota que menciona a lesão do seu rosto

causada por um acidente sofrido por ele no dia anterior. Nesse outro caso, a professora também se omite e ignora a situação.

Outro contexto relevante para essa categoria de análise é o intervalo. Na instituição em que nossa pesquisa foi realizada, o intervalo era dividido em dois momentos: a hora de lanche e a hora de brincar. Além disso, a escola também dividia os horários por turmas, sendo que as duas turmas que fizeram parte de nossa pesquisa compartilhavam o mesmo horário. Nos intervalos, de acordo com as falas das crianças, havia comunhão entre os alunos, pois eles se organizavam coletivamente para brincar. Geralmente, após comerem o lanche, as crianças se reuniam no pátio para jogar um jogo que eles chamavam de pique na linha. Os relatos de todos os participantes de nossa pesquisa convergiram na explicação de como a brincadeira funcionava, então, selecionamos a explicação de Lê:

Pesquisadora: [...] E o que que você faz no intervalo? Você falou que gosta mais do intervalo, né? Que que você fica fazendo?

Lê: Bom, a gente come... normalmente eu não como porque eu prefiro... eu brinco e acabo me entretendo lá e às vezes a comida já acaba porque o nosso intervalo ele é sempre o último porque a gente é os maiores. Nosso intervalo é junto com o 4º ano. Aí, é... Eu brinco normalmente... Eu brinco sempre com a Duduzinha, com o [...], com a Sté e na verdade é a sala toda e mais o 4º ano. Quem quer brincar né. Aí a gente brinca de pique na linha que é pega-pega, só que só pode andar na linha.

Pesquisadora: Aham.

Lê: Aí a gente brinca e fica até a hora que bater o sinal.

Pesquisadora: Me fala como funciona esse jogo?

Lê: É, tipo assim, é... Vai estar com uma pessoa, pode estar com duas também. Aí tem, vamos imaginar... Cinco ou mais pessoas. Tem cinco pessoas, uma dessas aí é a Duduzinha que é a pegadora, aí ela vai pegar. Aí a gente só pode ficar na linha, e ela também e ela tem que... E se sair da linha, tanto a Duduzinha quanto o... O fugitivo, né? Se o fugitivo sair da linha, ele está pego porque ele não pode sair da linha. Mas aí... Aí ele senta e ele fica parado lá. Aí o pegador... Só o pegador pode pular ele pra andar. Aí se uma pessoa está vindo e vamos imaginar que o [...] está parado, porque ele está pego, ele está sentado, essa pessoa não pode passar por onde ele está. Ela tem ou que dar a volta ou ela fica ferrada.

Pesquisadora: Entendi. E quem que inventou esse jogo?

Lê: Bom, a gente não faz a mínima ideia de quem inventou, mas a professora ela passou pra gente ano passado, quando ela deu uma lembrada... Ano passado ela deu uma lembrada nas brincadeiras que ela tinha passado no terceiro ano e a maioria a gente não lembrava, e pique na linha ela passou ano passado e nisso a gente brinca quase sempre.

Pesquisadora: Entendi. As regras, quem inventou, foi a professora?

Lê: As regras.... A gente normalmente, a gente que coloca as regras porque a professora fala que a gente tem que colocar as regras porque a brincadeira quem está brincando é a gente (Lê, 2023).

Diante das explicações das próprias crianças, podemos deduzir que esse momento representava uma riquíssima oportunidade para construção da cooperação e do respeito mútuo. As crianças se organizavam em prol do sucesso do jogo e os conflitos interpessoais que tinham grande expressividade na sala de aula eram deixados de lado por alguns minutos. Apesar da interferência adulta ser reduzida, ela aparecia na figura da inspetora/supervisora de alunos.

Sobre essa funcionária, algumas crianças se queixaram da forma como ela intervinha em alguns conflitos. Nesse sentido, Tutu conta:

Pesquisadora: [...] E o que que, se você pudesse, você tiraria da escola?
 Tutu: Hum... Deixa eu ver... Uma tia ali que é chata com a gente, que ela já quase esmagou o braço de uma criança.
 Pesquisadora: É?
 Tutu: Por causa que ela apertou com força assim.
 Pesquisadora: Hum, entendi. E você lembra porque que isso aconteceu ou não?
 Tutu: Não. É por causa que isso aconteceu hoje (Tutu, 2023).

Iqui também menciona esse evento, explicando que ao retirar um garoto de cima de uma mesa, a inspetora segurou o braço dele com muita força. Cá também relatou que em certa ocasião ela o colocou de castigo em pé na sala da diretora segurando alguns livros didáticos. As demais crianças não mencionaram essas situações drásticas; pelo contrário, Lili e Duduzinha elencaram essa funcionária como uma de suas preferidas em toda a escola. Ainda que nem todos tenham trazido esses casos mais graves para nossas entrevistas, a maioria das crianças relatou que essa inspetora gritava muito, chegando a perder a voz por diversas vezes.

Por meio de todas as situações narradas pelas crianças que trouxemos aqui, tivemos como intenção refletir 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. Vale a pena fazer novamente a ressalva que essa categoria de análise não tem o intuito de culpabilizar atores individuais; o que pretendemos aqui é propor uma discussão sobre como tais situações poderiam ser diferentes, sempre reivindicando nosso referencial teórico para orientar esse debate.

Segundo as explicações de Vinha *et al.* (2017), para Piaget, é através das relações de respeito unilateral que o adulto insere a criança no universo da moral, sendo que essas relações são baseadas em um misto de amor e temor. Esse tipo de respeito, como já tivemos oportunidade de discorrer, é precursor do respeito mútuo, um sentimento mais sofisticado por conta da reciprocidade que o envolve. No contexto educacional, o amor advém da admiração e o temor reside no medo de perder o afeto dessa figura de autoridade (geralmente o professor, mas também pode ser estendido a outras autoridades da escola). Portanto, essa é uma relação hierárquica essencial ao início do desenvolvimento moral. Todavia, por si só ela não conduz à construção da moralidade infantil e, por conseguinte, não leva à autonomia.

Tendo como referência os estudos de Yves de La Taille, Vinha *et al.* (2017) apontam que é somente por meio das relações de respeito mútuo entre os pares que se desenvolve a lógica e a ética da justiça e da solidariedade. Apesar disso, a ausência da relação hierárquica

baseada no respeito unilateral pode dificultar a passagem da anomia para heteronomia; assim, ela também é fundamental no processo de desenvolvimento moral da criança. Desse modo, podemos considerar que não há margem para discordar que a autoridade do adulto na escola é essencial; entretanto, o uso desse poder precisa se estabelecer por práticas justas, respeitadas e que favoreçam a passagem da moral da obediência para a autonomia moral.

Em casos de reincidências de comportamentos desrespeitosos e de quebras de acordo, a autoridade tem a função de intervir. Mais do que intervenções pontuais, também é necessário recorrer a ações preventivas. Como explicam Vinha *et al.* (2017), essas ações devem ocorrer no cotidiano da escola, em espaços de discussão coletiva de problemas (assembleias). Mesmo assim, há algumas circunstâncias que requerem o uso de uma sanção. Isso se justifica porque a interrupção de condutas desrespeitosas promove uma reavaliação dos valores e das regras, além de transmitir uma mensagem de justiça ao grupo. Em suma, “uma criança ou jovem precisa perceber que os adultos estão dispostos a intervir reiterando a necessidade do respeito às regras necessárias ou contratuais e dos princípios” (Vinha *et al.*, 2017, p. 2756).

No que diz respeito às sanções, Piaget (1994) elenca duas: a expiatória e a por reciprocidade. No primeiro caso, a sanção é marcada pela coerção e pela arbitrariedade, sendo que seu objetivo é fazer com que o sujeito que cometeu a infração expie seu erro. Um exemplo de sanção expiatória é exatamente o castigo, já que sua principal função é fazer com que o sujeito volte a obedecer. Vinha *et al.* (2017) afirmam que esse tipo de sanção é o mais utilizado pela escola. Contudo, para Piaget (1994), quando uma regra é quebrada não se faz necessário impor ao infrator uma repressão dolorosa; basta que a ruptura do elo social cause seus efeitos. Ou seja, só a reciprocidade funcionando já é o suficiente para que as coisas voltem ao lugar e se imponha o respeito à lei. Nesse viés, Piaget (1994) propõe a sanção por reciprocidade:

A sanção por reciprocidade recai na ruptura do elo social e coloca o infrator a par, da maneira mais direta possível da natureza e das consequências de sua violação das relações com as outras pessoas. Esta sanção auxilia na coordenação das diferentes perspectivas, permitindo ao estudante colocar-se no lugar do outro ou perceber o ponto de vista daquele que sofreu o efeito de sua ação. Alguns exemplos de sanção por reciprocidade são reparar o dano causado aos objetos ou pessoas, privar temporariamente algo que o aluno está estragando, solicitar o distanciamento temporário de uma atividade até que ele decida participar como o combinado, entre outras. A sanção por reciprocidade possui um caráter didático, não tendo como objetivo ‘expiar o débito’, mas sim mostrar que o ato do infrator acarretou na ruptura do elo de solidariedade ao ferir os contratos que permitem a convivência social; visa assim fazer com que o culpado compreenda o significado de sua falta. Todavia, para que essa sanção seja efetiva, a pessoa deve valorizar o vínculo social e desejar sua restauração (Vinha *et al.*, 2017, p. 2770).

Tendo em vista tais apontamentos, o cerne da questão não é a sanção em si, mas o princípio infringido em determinada ação. Dessa forma, se restitui o direito que o sujeito

sancionado tem de ser educado para a autonomia. Nesse contexto, o que fica evidente é que se faz necessário romper com as marcas de uma educação autoritária que só se mantém por meio da ameaça de punição. Com efeito, como salientam Luciene Tognetta, José Martinez e Rafael Daud (2017):

Tal concepção, ao mesmo tempo em que é a metáfora mais atual da palmatória (instituída no Brasil pelos jesuítas a fim de disciplinar os indígenas e, atualmente, legalmente abolida), é o fundamento que motiva o uso recorrente de um tipo de sanções que Piaget (1932;1994) classifica como expiatórias. De caráter arbitrário e estranhas ao ato que se considera sancionável, as sanções expiatórias têm o valor de sintoma em relação a uma educação autoritária que, como já dissemos, é pautada no respeito unilateral. É por esta razão que o efeito a longo prazo esperado no sujeito será a sua adaptação à realidade específica (no caso, a escola) através do uso de formas mais calculistas para que, nas próximas ocasiões, ninguém o pegue. Ou seja, permanece na heteronomia, já que seu comportamento passa a ser orientado apenas a evitar a punição (Tognetta; Martinez; Daud, 2017, p. 691).

Considerando todo o exposto aqui, é possível notar que para que a escola seja um local em que se potencializam tendências autônomas, algumas de suas práticas precisam ser repensadas. Nesse cenário, como já dissemos, as figuras de autoridade são essenciais, contudo, esse papel vem acompanhado da grande responsabilidade moral e ética que é a formação das novas gerações. Os conflitos interpessoais e as indisciplinas requerem resoluções que levem em conta a intencionalidade de formar sujeitos moralmente autônomos, não bastando exercer o controle baseado no conformismo e na submissão. É necessário, portanto, exigir o respeito às regras porque houve a compreensão da necessidade delas e não somente pelo medo das punições.

7.4 “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

Essa categoria foi nomeada com um trecho de nossa entrevista com Lena, uma garota que na época em que realizamos essa pesquisa tinha nove anos de idade e estava no 4º ano do ensino fundamental. Na ocasião dessa fala, ela discorria sobre o que pensava da relação família-escola. Segundo sua interpretação:

Pesquisadora: [...] E quem que faz essas regras aqui na escola? Sabe?
 Lena: Acho que a diretora.
 Pesquisadora: Quem você acha que manda mais aqui na escola?
 Lena: A diretora.
 Pesquisadora: É? Por quê?
 Lena: **Porque aqui da escola ela é a maior.**
 Pesquisadora: É?
 Lena: E porque se ela mandou alguma coisa a todo mundo tem que obedecer.

Pesquisadora: Entendi. E o que você acha sobre a relação da família com a escola? Por exemplo, quando você acha que a família tem que vir aqui na escola.? Ou não tem que vir?

Lena: **Eu acho que é importante a família vim quando a diretora chama.**

Pesquisadora: É? Por quê?

Lena: **Se a criança é sem educação, a família tem que conversar com a diretora.**

Pesquisadora: Pra quê?

Lena: **Pra diretora dar uma bronca na mãe e ver o que vão fazer com o filho** (Lena, 2023, grifos nossos).

De acordo com essa narrativa de Lena, a escola (centrada na figura da diretora) teria a função de disciplinar não somente a criança como também a própria mãe. Essa percepção, confirmada posteriormente em outras conversas com a mesma criança, revela uma ideia que compreende a relação família-escola como importante para o desenvolvimento moral da criança. Contudo, a escola aparece aqui como uma instituição que primeiro “dá bronca na mãe” para que só depois a “falta de educação” do aluno seja “resolvida”. Além de Lena, outras crianças também trouxeram uma visão semelhante da relação família-escola e do papel da diretora. Nesse viés, ao perguntarmos se a família deveria frequentar a escola, a resposta dada por todas as crianças foi que somente quando a diretora chamasse. É o caso de Duduzinha, que disse:

Pesquisadora: Pra você, na sua opinião, você acha que as famílias têm que vir na escola?

Duduzinha: Ah, não sempre, mas um pouco assim tem que vir. Ou pra conversar, pra ver como é que está o filho, filha.

Pesquisadora: E por quê? Por qual motivo você acha que tem que vir?

Duduzinha: Ah, mais pra...

Pesquisadora: Tem que ter um motivo ou só pra ter esse relacionamento?

Duduzinha: Mais pra saber da criança mesmo.

Pesquisadora: Entendi. E aí você acha que a escola tem que chamar as famílias ou a família tem que vir quando achar que deve?

Duduzinha: Acho que a escola tem que chamar. A professora pede pra diretora chamar.

Pesquisadora: É?

Duduzinha: É.

Pesquisadora: E aí se precisar, daí a família vem?

Duduzinha: Sim (Duduzinha, 2023).

De maneira parecida, Cá aponta:

Pesquisadora: E quem você acha que manda mais aqui na escola?

Cá: A diretora.

Pesquisadora: Por quê?

Cá: Porque ela é dona da escola.

Pesquisadora: Ela é dona da escola?

[criança assente com a cabeça]

[...]

Pesquisadora: E quando você vai mandado pra diretoria, o que que acontece lá?

Cá: Ela conversa, às vezes fala que vai chamar a mãe, mas não chama não.

Pesquisadora: O quê?

Cá: Às vezes fala que vai chamar minha mãe, mas não chama não.

Pesquisadora: Ah, não chama?

Cá: Não.

Pesquisadora: Entendi. E se ela avisa a sua mãe daí sua mãe fica brava também ou não?

[criança fica em silêncio]

Pesquisadora: Ou ela só conversa?

Cá: Não, ela só conversa. Às vezes fala pra diretora que vai me botar de castigo, mas não bota não.

[...]

Pesquisadora: Pra você quando é que a família tem que vir aqui na escola?

Cá: Só quando o aluno tá dando trabalho, aí a diretora chama e tem que vim (Cá, 2023).

Destacamos também a resposta de Lalá:

Pesquisadora: [...] Sobre a família e a escola... os motivos que a sua família vem aqui, você já disse, né? E me diz assim, na sua opinião, você acha que as famílias têm que vir na escola?

Lalá: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Lalá: Porque às vezes tem alguma coisa importante pra assinar ou tem alguma... alguma feira de alguma coisa pra apresentar projetos. E se o aluno é bagunceiro, aí a família sempre é chamada.

Pesquisadora: Aí você acha que as famílias têm que vir, né? Nessas ocasiões?

Lalá: Sim.

Pesquisadora: E normalmente você acha que a família tem que vir só quando a escola chamar, ou quando ela achar que precisa vir, vem?

Lalá: Só quando a escola chamar. A diretora chama quando precisa (Lalá, 2023).

Por último, elencamos a fala de Tutu:

Pesquisadora: [...] Quem que... Você diria assim, na sua percepção, quem manda mais aqui na escola?

Tutu: Diretora.

Pesquisadora: É? Por quê?

Tutu: Porque quando todo mundo vê ela, todo mundo já... Quando nós vê ela aqui no pátio, todo mundo senta e fica quieto.

[...]

Pesquisadora: [...] Se você descumpre alguma regra aqui da escola, que que acontece?

Tutu: A gente é mandado pra diretora.

Pesquisadora: E acontece o que quando chega lá?

Tutu: A diretora... Se você for mais de três vezes já, você leva suspensão, se é a segunda vez que você foi, você só vai ser castigado, você só vai, você... Deixa eu pensar... Só vão brigar com você.

Pesquisadora: Entendi, e que tipo de castigo?

Tutu: Ah, castigo eu acho que nenhum, mas, é... Eu falo castigo na versão de brigarem com você.

Pesquisadora: Ah, de uma bronca, você diz? E essa bronca, ela é... Tipo assim, acontece dela gritar, de ficar muito nervosa ou não?

Tutu: Não. No máximo ela chama a mãe.

Pesquisadora: E aí?

Tutu: Se chama a mãe?

Pesquisadora: É! Aí acontece o que?

Tutu: Acho que a mãe fica brava do filho ser assim.

[...]

Tutu: [...] aqui na escola, se você leva suspensão, o castigo da suspensão é você faltar, que muita gente acha que não é castigo, é uma coisa boa.

Pesquisadora: E você acha que é uma coisa boa?

Tutu: Não, porque isso quer dizer que você é um aluno que dá trabalho e também porque eu gosto de vir pra escola.

Pesquisadora: Hum, pode continuar...

Tutu: É, é só isso daí que eu tenho pra falar!

Pesquisadora: Você tinha dito que às vezes a diretora chama a mãe? E... as famílias, você acha que elas precisam vir aqui na escola?
 Tutu: Tem uns que precisava.
 Pesquisadora: Como assim?
 Tutu: Tem umas crianças que são muito, muito... aí a [diretora] chama o pai ou a mãe.
 Pesquisadora: Muito o que?
 Tutu: Que vive brigando, desrespeita a professora...
 Pesquisadora: E a família faz o que nessa conversa?
 Tutu: Ouve o que a diretora quer falar e depois em casa briga com o filho (Tutu, 2023).

Diante dos trechos que destacamos, podemos perceber que as crianças concebem a diretora como uma figura de máxima autoridade na escola e, em mesma medida, interpretam que ela teria até mesmo a função de legislar em termos do que a família deveria ou não fazer com seu ente. Uma primeira consequência dessa atribuição, conforme já vimos na categoria de análise anterior, é que se torna imperativo colocar sob perspectiva se essa figura de autoridade está orientando suas ações por práticas respeitosas, justas e que tenham como intenção formar sujeitos autônomos. Ademais, uma segunda questão para refletirmos é que essa posição hierarquicamente superior da escola com relação à família pode ser uma interpretação um pouco extremada da situação, embora também sugira indícios de que, ao menos na perspectiva dessas crianças, a proposta de relação família-escola não está ocorrendo por meio da reciprocidade entre as partes. Desse modo, a “gestão democrática”, mencionada no regimento da escola (Cf. Assis, 2024, p. 09), não está sendo percebida pelas crianças que participaram de nossa pesquisa, o que podemos verificar tanto na ideia do poder centrado na figura da diretora, quanto na percepção de que a família só pode vir até a escola quando é chamada.

Sobre isso, Telma Vinha, César Nunes, Livia da Silva, Flávia Vivaldi e Adriano Moro (2017) afirmam que para que a convivência democrática seja um valor presente nas relações estabelecidas no meio educacional é preciso pensar um modelo de gestão escolar que contemple relações mutuamente respeitosas e justas. Caso contrário, há uma forte tendência de manutenção da heteronomia intelectual e moral. A gestão democrática, que encontra um campo fértil no modelo denominado pelos autores de “dinâmico”, fundamenta a organização do trabalho educacional por intermédio da convivência democrática como um valor presente em todas as relações. Dessa maneira, “o objetivo central de uma educação orientada para a democracia e para a autonomia moral deve ser sempre a construção coletiva do trabalho, a democratização das decisões e a qualidade dos serviços prestados à população” (Vinha *et al.*, 2017, p. 2842). Por este motivo, esse tipo de gestão participativa requer “[...] uma alteração das relações de poder na organização entre os diferentes grupos e setores/turnos, rompendo com a estrutura verticalizada e intensamente hierarquizada” (Vinha *et al.*, 2017, p. 2842).

Nesse contexto, o “modelo dinâmico de gestão escolar” presume que o trabalho da direção da escola ocorra como um processo em equipe, relacionado a uma ampla demanda social por participação. Diante desse panorama, há uma modificação teórico-metodológica que substitui o enfoque da administração pelo da gestão. Dentro desse espectro, a principal responsabilidade do dirigente é mobilizar continuamente a promoção de uma cultura organizacional orientada para o desenvolvimento. Assim, podemos inferir que as organizações têm vida ao desenvolver e realizar seus objetivos, contando, para isso, com a participação conjunta de toda a comunidade escolar (Vinha *et al.*, 2017). Em síntese,

Uma gestão escolar dinâmica tem seu trabalho pautado na realidade global – uma rede de fatos, circunstâncias e situações intimamente interligadas, sendo o ambiente social e o comportamento humano reconhecidos como dinâmicos e, portanto, imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados, mas nunca plenamente controlados. Diferentemente do modelo estático de gestão, a incerteza, a ambiguidade, as contradições, as tensões, os conflitos e a crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação. É nesse dinamismo que a convivência democrática encontra (ou deve encontrar) terreno fértil para se tornar um valor presente nas relações. O modelo dinâmico, portanto, pressupõe uma gestão democrática da escola (Vinha *et al.*, 2017, p. 2819).

Levando isso em consideração, uma gestão democrática é aquela que busca a negociação entre pessoas com ideias, interesses, pontos de vista e perspectivas diferentes. Nesse viés, acatar e cumprir normas não é o bastante; ao contrário, se faz necessário refletir, questionar, reconsiderar e coordenar possibilidades diversas, num clima tal que a participação de todos seja realmente efetivada. Vinha *et al.* (2017) reiteram que uma gestão verdadeiramente democrática perpassa a escola como um todo, desde a concepção de educação adotada até o ambiente físico e social. No entanto, apesar de muitos gestores se autodeclararem democráticos, em vias de fato, há em suas escolas a manutenção do poder hierarquizado, centralizado e individualista. Só que enquanto o poder permanece centrado na figura do gestor, a promoção da gestão democrática se torna improvável, porque os processos típicos de uma gestão autoritária não são capazes de “impor” uma gestão democrática, já que esta última surge da participação necessária dos professores, funcionários, alunos e familiares (Vinha *et al.*, 2017). Em rigor, a participação de toda a comunidade escolar é o cerne da gestão democrática. Os autores complementam:

Tal perspectiva de gestão deve atuar, simultaneamente, nas pessoas e nas estruturas. Isto significa dar às pessoas condições (recursos, formação, motivação) para que explorem em conjunto os diferentes espaços e tempos, e exercitem a sua autonomia nos processos de negociação e de tomada de decisão coletiva. No que diz respeito à estrutura, é preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, e que induzam ao trabalho coletivo, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os atores e permitam elaborar e executar projetos em conjunto (Vinha *et al.*, 2017, p. 2861).

Com efeito, essa atmosfera dialógica e respeitosa criada na escola é uma construção coletiva e não algo que “vem de cima”. Dessa forma, esse ambiente pode propiciar a renovação do clima de comunidade que está tão comprometido na vida contemporânea, reafirmando a intenção de formar sujeitos respeitosos e justos para viver em sociedade. Portanto, a aprendizagem gradativa da cooperação e do compromisso com o valor da convivência democrática é favorecida por uma gestão que forneça oportunidade para que todos coloquem suas necessidades, demandas e ideias, primando sempre pelo respeito mútuo nas relações (Vinha *et al.*, 2017). Nesse projeto, a família não é um personagem coadjuvante que só aparece quando “a diretora chama”, mas, ao contrário, é um agente de construção dessa comunidade.

Vale salientar, como já insistimos anteriormente, que trabalhamos nessa pesquisa com a percepção de algumas crianças sobre essas temáticas, o que não corresponde, necessariamente, à verdade absoluta de como a gestão nessa escola é realizada. Ainda assim, acreditamos que os apontamentos trazidos por esses sujeitos tragam, no mínimo, alguns indícios que incitam a necessidade de refletirmos sobre como a relação família-escola está se desenvolvendo nesse espaço e sobre como ela está sendo vista por esses indivíduos que também a compõem, as crianças.

No tocante ao encargo de educar moralmente, conforme já abordamos na primeira categoria de análise dessa pesquisa, tanto a família quanto a escola têm suas incumbências. Podemos dizer, então, que não há dúvidas de que a educação moral é responsabilidade da família, mas também é da escola e da sociedade de forma mais ampla. Entretanto, como a escola é um espaço de convivência por excelência, é nela que reside o potencial para que se desenvolvam valores morais que favoreçam uma convivência mais democrática. Apesar disso, Vinha *et al.* (2017) explicam que há na escola a ideia de que a formação moral dos estudantes é uma atribuição exclusiva da família, o que faz com que muitos educadores apontem a “falta” de alguns valores como “culpa” da família. Essa interpretação desconsidera o papel da escola nesse processo formativo e, mais ainda, tira a corresponsabilidade dos próprios educadores com o desenvolvimento moral das crianças.

Segundo Vinha *et al.* (2017), em nosso modelo de organização da sociedade, a família e a escola são as duas instituições formalmente responsáveis pela educação dos seres humanos. No início da vida, a educação não sistematizada é propiciada para as crianças por intermédio da socialização na família. Esse tipo de educação, gradualmente, fará com que a criança compreenda as práticas comuns e incomuns dentro daquela comunidade que ela está inserida. Mais adiante, quando começar a frequentar a escola, a criança irá se deparar com a ampla diversidade de perspectivas que compõe o espaço coletivo. Nesse momento, os ideais

particularistas da família (como os preconceitos) serão modificados com vistas à igualdade dos sujeitos que fazem parte da escola. Aprofundando essa ideia, os autores acrescentam:

Por meio dessa socialização secundária, que consiste no ensino dos conhecimentos e na aprendizagem dos valores sociais, ela terá a oportunidade de aprender a viver em uma sociedade democrática que envolve o reconhecimento do outro e a busca por coordenar perspectivas distintas, administrar conflitos de uma maneira dialógica e justa, estabelecer relações e perceber a necessidade das regras para se viver bem. Dessa forma, apesar de complementares nesse processo, cabe a escola à aprendizagem da dimensão coletiva, trabalhando com a questão da igualdade (mesmas regras e princípios para todos), do respeito à dignidade de qualquer ser humano, da justiça, da responsabilidade, do diálogo como processo para resolver os conflitos, da convivência democrática (Vinha *et al.*, 2017, p. 490).

Dessa perspectiva, o cenário mais promissor seria que família e escola atuassem por meio de uma parceria, fundamentando essa relação no respeito mútuo e na cooperação. Ainda assim, é a escola que se caracteriza como um espaço privilegiado para a ampliação dos horizontes da criança, se consolidando como a real expressão do coletivo. Podemos colocar tal constatação sob perspectiva a partir de dois casos de crianças que participaram de nossa pesquisa. O primeiro deles é o de Lalá, uma garota de 09 anos de idade do 4º ano do ensino fundamental, que fazia parte de uma religião que se denomina “Testemunhas de Jeová”. Em uma de nossas entrevistas, ela contou que há na sua religião um conjunto de normas de vestimenta e conduta, então, nossa conversa progrediu da seguinte forma:

Pesquisadora: As crianças também precisam seguir essas normas?
 Lalá: Se for bem bebezinho não precisa, mas se for maior precisa.
 Pesquisadora: E aqui na escola tem uniforme de saia para você?
 Lalá: Não, aqui não é obrigado usar uniforme.
 Pesquisadora: Mas você pode vir de saia?
 Lalá: Se não for curta pode, mas eu não venho.
 Pesquisadora: Por quê?
 Lalá: É que aqui... como eu posso explicar? É que aqui nem todo mundo é da minha religião, aí não tem as mesmas regras de lá...
 Pesquisadora: Hum... me fala mais sobre isso? Por que você acha que as regras são diferentes?
 Lalá: Aqui tem umas 200 crianças e cada um tem um... cada um é diferente, mas aqui é tratado igual. A Lena mesmo é minha melhor amiga e a mãe dela é cabeleireira, aí cada dia o cabelo dela tá de uma cor, lá no [templo religioso] não poderia...
 Pesquisadora: E aqui tudo bem?
 Lalá: É, aqui a gente respeita ela do jeito que ela quer usar o cabelo.
 Pesquisadora: Entendi.
 Lalá: E ela tem que respeitar eu também, igual a professora sempre fala ‘não faça para o outro se não quer que façam pra você’ (Lalá, 2023).

O segundo caso é o de Lili, uma garota de 10 anos de idade do 5º ano do ensino fundamental, que tentava reproduzir na escola diversos estereótipos de gênero reforçados em sua família. Elencamos diversos trechos de nossa entrevista com Lili para demonstrar essa situação:

Lili: Eu gosto de brincar com meu irmãozinho. Ele brinca super bem de boneca e de princesa, mas meu pai não deixa porque ele é menino né?

Pesquisadora: Qual a idade dele mesmo?

Lili: Ele tem 03 aninhos, mas você precisa ver como ele brinca bem. A gente também gosta de ver filme de princesa, mas se meu pai vê ele briga com a gente.

Pesquisadora: Por quê?

Lili: Porque ele é menino e eu não posso ensinar ele a gostar dessas coisas que é de menina.

[...]

Pesquisadora: Como funciona o campeonato de xadrez?

Lili: O de Marília era assim: primeiro você jogava com qualquer um, depois ia ficando só os melhores pra disputa. Mas eu acho que tinha que separar menino de menina.

Pesquisadora: Por quê?

Lili: Porque homem é melhor em raciocínio... A professora de educação física disse que não, mas eu acho que é.

[...]

Pesquisadora: E você já ganhou um desses brindes?

Lili: Não, minha cartelinha ainda faltam algumas estrelinhas. Só que eu nem queria mesmo, porque um dia eu ganhei um sorteio e só tinha caderninho de menino.

Pesquisadora: Como assim?

Lili: A Lê, a Sté e a Duduzinha já tinham pegado os de menina, aí a professora disse que não tinha nada a ver, que era só um super-herói e não tinha isso de menino e de menina. Ela é tão...

[criança faz uma pausa]

Pesquisadora: Você não pegou então?

Lili: Não, só tinha de menino. Eu só gosto se for da mulher maravilha.

[...]

Lili: Quando meu irmãozinho não tinha nascido ainda, eu e minha mãe sempre fazia o 'dia das meninas'.

Pesquisadora: O que é isso?

Lili: Era um dia que a gente fazia a unha, hidratava o cabelo, comia brigadeiro, assistia um filme...

Pesquisadora: E vocês não fazem mais?

Lili: Não, porque tem meu irmãozinho... e meu irmão mais velho e meu pai não gostam de cuidar dele porque eles são homens.

[...]

Lili: Tem homem que faz balé, mas não é comum. Eu acho bonito, eles têm uma postura melhor.

Pesquisadora: Do que mulher?

Lili: É, mas não é uma coisa que homem faz.

Pesquisadora: Balé, você diz?

Lili: É, tem bem pouco bailarino que é homem de verdade.

[...]

Lili: Ano que vem eu vou para a mesma escola do meu irmão.

Pesquisadora: É? Você está animada?

Lili: Não! Sabia que ele já ganhou o 'aluno destaque' três anos?

Pesquisadora: Mesmo? Quem sabe o ano que vem é você que ganha?

Lili: Não! Menino é mais inteligente.

Pesquisadora: Você acha?

Lili: Aham... Se bem que eu não posso dizer isso, porque aqui a mais inteligente é a Duduzinha e ela é menina (Lili, 2023).

Como é possível notar, nos dois casos citados as crianças se deparam na escola com perspectivas distintas daquelas habituadas em sua família. No primeiro caso, Lalá compreendeu que nesse ambiente coletivo, os costumes de sua comunidade religiosa não poderiam ser impostos aos demais e, conforme sua narrativa, é o respeito que deveria prevalecer nesse contexto. No segundo caso, por sua vez, Lili demonstrava dificuldades para ampliar sua percepção e frequentemente entrava em embates com as professoras sobre as coisas “de

menina” *versus* as “de menino”. Ainda assim, no último trecho que selecionamos ela elabora a questão e chega à conclusão de que sua perspectiva de que os meninos são mais inteligentes estava equivocada, já que em sua escola a criança considerada “mais inteligente” era uma menina.

Seguindo nessa mesma direção, um tema pertinente para nossas discussões é o que as crianças pensam sobre o preconceito. Dessa maneira, durante as entrevistas, elencamos a palavra “preconceito” para que cada participante refletisse sobre o que isso significava e quais eram as suas elaborações acerca desse assunto. Com isso, duas temáticas que já abordamos em outras categorias também apareceram aqui: o *bullying* e o racismo, mas uma outra questão trazida para esse debate foi o capacitismo. Conforme a narrativa de Duduzinha:

Pesquisadora: E... você já presenciou um caso de preconceito aqui na escola?

Duduzinha: Teve o do [...], lembra que eu já te falei?

Pesquisadora: O caso de racismo? Lembro!

Duduzinha: Sim! Ah, esses dias atrás... Acho que foi ontem. É... tem uma menina, que ela tem... não sei se pode falar que é uma deficiência, mas ela é ‘especial’. E nisso, ela... geralmente o nariz dela começa a escorrer e ela não limpa, e ela queria sentar do lado de... do [...], da Sté e da Lê, só que quando ela foi sentar, eles... eles se afastaram, eles começaram a sair de perto, empurrar assim um ao outro pra sair de perto dela e nisso ela se sentiu constrangida. Tipo assim, excluída.

Pesquisadora: E o que que ela fez?

Duduzinha: Ela... não sei pra quem que ela contou, mas ela começou a ficar... ela ficou triste.

Pesquisadora: E aí aconteceu o que?

Duduzinha: Ah, depois...

[criança faz uma pausa]

Pesquisadora: Tipo, alguém chamou a atenção deles? Ou não?

Duduzinha: Não, depois é... contaram, veio os amigos dela, da sala dela, e contaram pra professora.

Pesquisadora: Ah, ela é de outra sala?

Duduzinha: Sim, ela é do quarto ano.

Pesquisadora: Entendi.

Duduzinha: Daí eles chamaram a professora e explicaram por que eles acharam que era errado, né. E era errado mesmo.

Pesquisadora: Hum, e aí?

Duduzinha: Os três levaram tipo uma bronca. A professora explicou que que ela tem, o jeito que a gente tem que tratar ela e o que fazer quando acontece isso... E falou também que tem que respeitar a inclusão (Duduzinha, 2023).

No que diz respeito à conceituação de preconceito, Lena faz uma associação com o racismo:

Pesquisadora: Preconceito?

Lena: Preconceito já ouvi. Ouvi muito aqui na escola já. Hum... Preconceito é quando você tipo tem alguma coisa contra aquela... pessoa. Por exemplo, uma pessoa negra ou muito branca... vamos supor que você não gosta dela, só que você não gosta tipo de raiva, você não gosta tipo da cor dela ou do jeito dela ser. É isso! É... É, acho que é isso.

Pesquisadora: E o que você pensa sobre preconceito?

Lena: Eu penso que é bem errado e que essa pessoa não devia ter preconceito. Tem que respeitar todo mundo de... igualmente (Lena, 2023).

Ainda que fosse de uma turma diferente de Lena, Lili traz uma interpretação bastante similar:

Lili: Preconceito seria, tipo assim, é, uma pessoa falar uma coisa da outra pessoa que a pessoa não goste. Eu acho, para mim, o preconceito e racismo são parecidos, então são sinônimos. E racismo é uma coisa que a pessoa, tipo a pessoa fala mal da sua raça. Se você é negro ou você é branco. Independente de que cor seja o seu amigo, se seja branco ou negro, do mesmo jeito, tem que respeitar.

Pesquisadora: Entendi. Então, preconceito para você é isso? Tem a ver com essa questão do racismo?

Lili: Falar mal de uma pessoa de uma forma que magoe a pessoa só pelo que ela é.

Pesquisadora: Entendi! E onde você ouviu essa palavra, você lembra?

Lili: Preconceito, é, eu acho, eu já ouvi bastante aqui na escola.

Pesquisadora: Uhum...

Lili: Também não lembro em que ocasião em outro lugar. É, acho que lá em casa é bem difícil de eu escutar porque a gente não é muito, a gente não é muito preconceituoso.

Pesquisadora: Não?

Lili: É que lá todos somos da mesma cor, da mesma raça. De racismo é mais aqui na escola porque tem mais... várias raça (Lili, 2023).

Com relação à associação do preconceito com o *bullying*, Lê aponta:

Pesquisadora: Preconceito?

Lê: Já.

Pesquisadora: Sabe o que que significa?

Lê: Bom, é... preconceito é quando... vamos se dizer que lá na minha sala tem uma pessoa negra. E você chama... você começa a fazer *bullying* com essa pessoa. Isso é preconceito. E quando você faz uma coisa que essa pessoa não goste, fique forçando fazer isso e tipo começa basicamente a fazer *bullying* com ela, e falando sobre a cor dela ou... Eu acho que isso é preconceito.

Pesquisadora: E onde você já ouviu essa palavra? Se lembra?

Lê: Bom, eu já vi várias vezes aqui na escola e eu vejo bastante na internet.

Pesquisadora: Na internet? O que você vê na internet sobre isso? E o que você pensa sobre isso?

Lê: Bom o que eu penso é que eu acho que preconceito... eu acho que é errado. É... Eu acho que é errado. Na internet eu vejo notícias de preconceito. É uma coisa que também é falta de respeito.

Pesquisadora: É? E tem mais alguma coisa pra falar sobre esse assunto?

[criança nega com a cabeça]

Pesquisadora: Não? Então, fala um pouco dos seus colegas? Você falou 'se tivesse um aluno negro na sua sala', não tem?

Lê: Não, o que mais chega perto é o [...] que eu te contei que chamaram de macaco.

Pesquisadora: Entendi. E existe algum outro tipo, assim, alguma outra coisa que gera preconceito entre seus colegas ou não?

Lê: Bom, lá na minha sala tem a... tem gente que é grande demais, muito maior, né? Que os outros e tem gente que também é tipo muito pequeno.

Pesquisadora: Entendi.

Lê: Tipo tem a Duduzinha que eu acho que ela já veio aqui já e tem eu e a [...]. Eu sou a maior da sala e a [...] também. Hum. E a Duduzinha... e tem a Duduzinha e a [...] e a [...]. Elas são as menores lá da sala.

Pesquisadora: Hum e costuma ter preconceito ou alguma coisa assim com essas?

Lê: Bom, que a professora saiba não, mas sim, que eu saiba sim.

Pesquisadora: O quê? Pode me falar?

Lê: Sim. Normalmente ficam zoando muito essa pessoa quando ela fez alguma coisa de errado e fica zoando muito e tipo eu, eu sou a maior lá da sala. Ficam me zoando por causa da altura. Aí tem a Duduzinha. Ela é a menor lá da sala e ficam zoando dela. Mas ficam falando mal dela também. É um caso de *bullying* mesmo.

Pesquisadora: Entendi. O que que costumam falar?

Lê: É... Quando vai zoar ela, costumam falar que ela é baixinha, costuma chamar ela de anão. Mas quando falam mal dela, fala que ela é muito mandona, fala que ela só quer mandar nos outros, ela é muito ‘filhinha de professora’.

Pesquisadora: E a sua professora quando ela sabe de alguma coisa assim, o que que ela costuma...

Lê: Bom, normalmente quando é... acontece isso com outra pessoa normalmente ela não protege muito, mas protege também. Mas com a Duduzinha a professora parece que protege mais. Aí isso também causa pra falar mais mal dela.

Pesquisadora: Por que você acha que isso acontece?

Lê: É porque basicamente ela é a ‘mini professora’, como muitos dizem. E ela faz causar medo nessas pessoas. E ela fica provocando também, e quando contam pra professora ela tipo fala que não, que é mentira e jura até a morte. Só que aí... só que sim, é verdade. Aí ela só fala que é mentira.

Pesquisadora: E a professora acredita?

Lê: Sim, aí ela acredita nela.

[...]

Pesquisadora: E você acha que é justo essas coisas que acontecem na sala ou você acha que deveria ser diferente?

Lê: Bom, que ela protege demais a Duduzinha eu acho que não é muito justo porque eu acho que ela devia proteger mais as pessoas igualmente. Porque como parece que... eu acho que pra ela isso não é... não é tipo... não tem problema nenhum, acho que por ela, ela nem percebe, mas pra muitos alunos sim. E pros alunos também tipo quando a Duduzinha vai brigar com algumas pessoas, ela briga né? Só que aí todo mundo fica quieto e ontem mesmo, a [inspetora] que cuida do... do intervalo, ela estava com... já com dor de garganta de gritar com todo mundo e eu, ela pediu pra mim gritar né e eu gritei, eu falei, mas ninguém ficava quieto. Abaixaram um pouco o tom, mas ninguém ficou quieto. Então eu acho que a Duduzinha podia parar um pouquinho de ser mandona. Até ela seria mais feliz, porque ninguém ia fazer *bullying* com ela quando a professora não está vendo. Só que também ninguém pode fazer *bullying* com ninguém mesmo.

Pesquisadora: Entendi. E tem mais alguma coisa que você queira falar sobre preconceito?

Lê: Não. É só que tem que respeitar mesmo quem é baixinha e mandona, porque não deviam fazer *bullying* com ninguém! (Lê, 2023).

Selecionamos essas elaborações sobre o preconceito porque consideramos que elas dialogam com a discussão que travamos anteriormente acerca da importância da escola para ampliar as perspectivas das crianças. Nesse viés, mesmo que algumas crianças (Duduzinha, Lili e Lena) tenham apontado que respeitar os outros era uma regra em suas famílias, é na escola que o respeito aparece como um princípio norteador das reflexões acerca do preconceito. Com isso, todos os trechos que apresentamos convergem ao defender que o respeito é um valor inegociável nas relações estabelecidas no ambiente escolar. A diversidade, dentro desse panorama, é encarada como habitual nas relações humanas e as possíveis “estranhezas” (como o caso da criança com deficiência que as crianças de outra turma não sabiam como “lidar”) são resolvidas por meio da explicação de como agir diante delas, sempre reiterando a importância do respeito.

Em vias de conclusão, diante das percepções das crianças sobre a relação família-escola com a moralidade, 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. 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 escolar. 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 DA SEÇÃO

Nessa seção, 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.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo tivemos a oportunidade de refletir sobre como se estabelece o debate sobre a relação família, escola e moralidade no cenário brasileiro contemporâneo. Nesse movimento, pudemos notar que desde a segunda metade de 2010 essa temática se destacou no âmbito social, encontrando um terreno fértil na polarização política instaurada no país. Assim, ainda que a escola seja uma instituição fundamental no modo de organização da sociedade brasileira, nos últimos anos acompanhamos a difusão e a popularização de uma visão negativa da educação escolar. A moralidade é posta no centro desse debate a partir da narrativa que os valores familiares estão sendo ameaçados, o que gera uma sensação de desespero nos ouvintes e, como consequência, promovem projetos políticos autoritários-conservadores. Desse modo, nessa seção, retomaremos alguns pontos que se destacaram em nossa pesquisa e que também se assemelharam aos resultados encontrados por outros pesquisadores da temática.

Conforme reiteramos diversas vezes ao longo dessa investigação, uma consequência extremamente prejudicial da expansão dessa agenda “pró-família” é a defesa da “esfera privada protegida”. Tal noção reafirma ideais adultocêntricos e patriarcais que podem ser propulsores de diversos tipos de violência no ambiente doméstico familiar. De acordo com o que pudemos observar com os resultados dessa pesquisa e em outros estudos trazidos no levantamento das produções sobre essa temática, a família nem sempre é fonte de relações afetivas saudáveis. Por conseguinte, não é toda unidade doméstica familiar que é um ambiente seguro para o desenvolvimento sadio das crianças.

Na percepção de um dos participantes de nosso estudo, Iqui, por exemplo, sua casa é um local marcado por uma rigidez hierárquica que beira o autoritarismo. Nesse cenário, o que nos parece é que os adultos “mandam” e cabe às crianças somente obedecer. Essa organização, embora Iqui tenha alegado que era boa, causava na criança uma necessidade de diálogo, o que fazia com que ele “batesse boca” com sua mãe para compreender o porquê de algumas regras. Contudo, sua mãe não se dispunha a fornecer tais explicações e recorria às punições. Outro ponto relevante, que infelizmente também apareceu em entrevistas com outras crianças de nossa pesquisa (Lena, Duduzinha e Sté), é a questão das punições e castigos físicos (agressões).

A esse respeito, ao investigar fatores de risco para crianças vítimas de violência doméstica familiar, Camargo (2021) esclarece que vivemos em uma sociedade estruturalmente violenta e, por este motivo, a violência contra as crianças muitas vezes é naturalizada. Em virtude disso, ela constata que a maioria dessas famílias percebe a violência contra as crianças como um ato normal, esperado, durante a “educação” e “criação” dos filhos. Entretanto, a

pesquisadora alerta que essas práticas são desumanizadoras e acarretam danos irreparáveis para a saúde psíquica e para as relações sociais estabelecidas por essas vítimas. Os dados expostos em sua pesquisa revelam que tais crianças tendem a sentir mais medo e ser mais inseguras do que as demais, a autora ainda complementa que: “a criança pode naturalizar o ato violento, acreditando que situações de opressão, domínio e submissão são comuns” (Camargo, 2021, p. 19).

Nessa mesma perspectiva, conforme aponta Mateus dos Santos (2018), os adolescentes que participaram de sua pesquisa percebiam a família como um lugar propício para aparição de eventos estressores que comprometem seu bem-estar e desenvolvimento sadio. O autor explica que os participantes relataram que tal instituição era composta por relações conflituosas, violentas e fragilizadas e, em mesma medida, alegaram não se sentirem apoiados ou compreendidos por seus entes. Assim, o pesquisador infere que: “não foram identificados relatos da família como uma unidade propulsora de apoio e suporte material e afetivo, ao contrário, os adolescentes comentaram que não se sentem à vontade para buscar ajuda na família” (Santos, Mateus, 2018, p. 125).

Apesar de a pesquisa de Mateus dos Santos (2018) identificar que a escola não está cumprindo de forma plena seu papel de proteger esses estudantes dos estressores, um dado relevante é trazido à tona: “enquanto o contexto familiar estava fragilizado e com poucos recursos protetivos, outro ambiente desenvolvimental entrou em cena no processo e amorteceu o efeito do estressor: as amizades” (Santos, Mateus, 2018, p. 126). Desse modo, “pode-se considerar que a instituição escolar atuou sim como protetiva diante dos estressores, mas que esse papel foi desempenhado pelos próprios estudantes” (Santos, Mateus, 2018, p. 126). O resultado desse estudo é de suma importância, uma vez que demonstra que as relações de amizades estabelecidas no ambiente escolar – relações de respeito mútuo entre pares – proporcionam apoio e suporte para questões que os adolescentes enfrentam até mesmo fora da escola. Levando isso em consideração, é possível constatar que tais relações ultrapassam o espaço da escola e podem corroborar para o bem-estar dos estudantes.

Em um viés parecido, Bibiana dos Santos (2016) constata que as relações interpessoais contribuem significativamente para o aumento do bem-estar infantil e para a criação de vínculos duradouros de confiança benéficos ao desenvolvimento. A pesquisadora aponta que as crianças alegaram que há uma estreita ligação entre bem-estar e amizades, o que corrobora o pressuposto de que esse tipo de relação é fundamental para o desenvolvimento sadio desses sujeitos. A autora complementa sua análise inferindo que embora sua pesquisa tenha se ocupado das relações interpessoais na família e na escola, os próprios participantes atribuíram maior

destaque às relações de amizade. Assim, tais relações foram identificadas como responsáveis pela formação do senso de comunidade e por auxiliar nas habilidades sociais de negociação e resolução de conflitos.

Lili, uma das crianças participantes de nossa pesquisa, também discorre sobre a importância das amizades para seu bem-estar na escola. A criança afirmou que a ausência de amigos lhe causava uma sensação de não pertencimento e dificultava seu dia a dia no ambiente escolar. Nessa mesma linha de raciocínio, Coelho (2017) conclui que a convivência entre os pares na escola é um fator que impacta diretamente na qualidade do clima escolar. É exatamente por este motivo que temos reafirmado a defesa da escola como um lugar privilegiado para que se desenvolva o respeito mútuo, a cooperação, a solidariedade e a reciprocidade. Isso porque, a partir dos postulados de Piaget (1994), o sentimento de igualdade entre crianças só pode se originar nas relações de reciprocidade e solidariedade entre as próprias crianças e entre elas e aqueles adultos dispostos a pautar suas ações nesses mesmos princípios. A escola, portanto, desponta como um ambiente altamente adequado para esse fim.

Em concordância com Arruda (2012), ainda que a trajetória histórica da instituição escola demonstre que sua maior preocupação sempre tenha sido a disciplinarização e não a formação da autonomia moral, “a escola, com todos os seus limites, é a instituição de potencial mais amplo da Idade Moderna” (Arruda, 2012, p. 27). O pesquisador justifica essa afirmação apontando que enquanto a família geralmente é composta por sujeitos de uma mesma matéria sociocultural, a escola é constituída por uma pluralidade social que favorece o contato permanente com o outro. Em virtude disso, a educação escolar traz consigo a possibilidade de fomentar a convivência respeitosa, justa e democrática.

É nesse ambiente de convivência por excelência que reside a oportunidade de propiciar uma formação integral para as crianças. Como argumenta Arruda (2012), indivíduos advindos dos mais diversos contextos sociais podem encontrar na escola um fazer pedagógico de natureza crítica que os auxiliem na tomada de consciência de suas próprias condições e na percepção de que existem diferentes formas de ser humano. Logo, “como um veículo social responsável também pela socialização humana, a escola é desafiada a transcender a filosofia que lhe deu origem, libertando-se da postura tradicionalista” (Arruda, 2012, p. 38).

Cada estudante, então, precisa ser formado em um ambiente ético que o oriente na compreensão do verdadeiro sentido da cidadania e dos direitos humanos. Tal projeto visa um horizonte pluralista que tenha como fundamento a dignidade humana, repudiando todo tipo de preconceito e discriminação. Essa intenção pode ser notada na fala de uma das crianças que entrevistamos, Lalá, que diz: “cada um é diferente, mas aqui é tratado igual” (Lalá, 2023). O

respeito aparece nessa fala como o princípio norteador das relações estabelecidas na escola, sugerindo que há o reconhecimento das diferenças e que o convívio equitativo é preservado. Como já dissemos anteriormente, Lalá fazia parte de uma religião com diversas normas de conduta e vestimenta, mas na escola ela se relacionava de forma respeitosa com crianças com hábitos e costumes totalmente diferentes dos seus. A criança, inclusive, complementa: “aqui a gente respeita ela do jeito que ela quer usar o cabelo. [...] E ela tem que respeitar eu também, igual a professora sempre fala ‘não faça para o outro se não quer que façam pra você’” (Lalá, 2023).

Em linhas gerais, podemos dizer que um dos maiores desafios para a escola de nosso tempo é conseguir promover relações entre professores-alunos e alunos-alunos que tenham como finalidade compreender o lugar do outro, o que o motivou a agir de determinada forma e porque ele defende este ou aquele ponto de vista. Assim, nas relações interpessoais que buscam uma convivência democrática, a prática dialógica é nutrida e cultivada. É através do diálogo, na oportunidade de ouvir e compreender o outro, que se constrói um ambiente cooperativo. A relação cooperativa no interior da escola só poderá se consolidar, portanto, por intermédio da vivência e da experiência dialógica. Desse modo, urge a necessidade de implementar momentos propícios ao diálogo nas instituições escolares, o que significa criar espaços e tempos destinados sistematicamente à discussão de assuntos pertinentes para aquela comunidade naquele momento.

Entretanto, é importante ressaltar que qualquer estratégia destinada à prática democrática precisa ser estendida para toda a comunidade escolar, propondo ações que invistam na relação família-escola-aluno-comunidade. Isso se justifica porque a efetiva participação em conselhos, fóruns e assembleias favorece o senso de comunidade, que é o ponto fulcral para uma convivência efetivamente democrática. Em suma, como esclarecem Vinha *et al.* (2017), o compromisso que assumimos nesse processo é muito mais amplo do que fazer com que as crianças convivam em harmonia, apresentem um comportamento disciplinado e sejam obedientes. Propor uma convivência democrática na escola é fazer com que haja a vivência da democracia nas relações cotidianas, o que pressupõe o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de reflexão e análise. Tal projeto é sistemático, complexo e requer um trabalho árduo; contudo, consideramos que ele corresponde a uma das principais funções da escola.

Por isso, para que a convivência na escola realmente se adjective democrática, é necessário consolidar um projeto de educação que se estruture a partir de relações também democráticas. Por essa razão, pensar no papel que a família desempenha nesse cenário é fundamental. Como vimos em nosso próprio estudo e em outras pesquisas encontradas no

levantamento das produções sobre essa temática (Yamagata, 2015; Glidden, 2015; Souza, 2017; Silva, 2017; Galvão, 2018; Toledo, 2018; Silva, 2022), há possibilidades reduzidas de participação das famílias no cotidiano escolar, o que dificulta a construção de um relacionamento cooperativo entre essas duas instituições. Diante disso, se desenvolve uma trama de tensões, conflitos e culpabilizações.

Segundo Lena e Tutu, participantes de nosso estudo, as crianças que apresentam “mau” comportamento e/ou dificuldades na aprendizagem são as que as famílias mais são chamadas pela escola. Com dados semelhantes a esses, a pesquisa de Yamagata (2015) apontou que a família é vista como a principal culpada pelos resultados negativos dos alunos, enquanto a escola e os professores são em larga medida eximidos dessa responsabilidade. Nesse contexto, frequentemente “[o] aluno é isolado do processo de aprendizagem e culpabilizado por ‘fugir do padrão’” (Yamagata, 2015, p. 08).

Dessa mesma forma, na visão dos professores que participaram da pesquisa de Souza (2017), a criança é um reflexo do que vivencia em casa de forma que famílias presentes implicam crianças carinhosas, participativas e alegres enquanto a falta de acompanhamento gera crianças desorientadas, desorganizadas e indisciplinadas. Os familiares, por sua vez, embora também considerem importantes alguns dos elementos destacados pelos educadores como essenciais para o desenvolvimento infantil, têm uma participação restrita na escola e majoritariamente não se envolvem na escolarização de seus filhos e filhas como os professores gostariam, de modo que, em casos de insucesso escolar, se “por um lado a família delega [a culpa] à escola, por outro lado a escola delega à família” (Souza, 2017, p. 138).

De maneira similar, Toledo (2018) explica que em sua atuação como psicóloga escolar ela percebeu que entre os educadores há a crença de que a família é incapaz de educar suas crianças, culminando nas dificuldades na aprendizagem e nos maus comportamentos. A partir desse pensamento, a escola passa a agir de modo a orientar tais famílias – com palestras de diferentes profissionais (médicos, advogados, psicólogos etc.), com encaminhamentos para área da saúde ou da assistência social, com reuniões etc. –, mas nos casos em que a situação persiste, os educadores assumem um posicionamento de culpabilizar a família pelo insucesso da ação. As famílias, por sua vez, se ressentem com a escola, já que mesmo participando das convocações e seguindo todas as orientações seus entes não “melhoraram”. A autora conclui, então, que essas duas instituições não estão agindo de forma complementar, uma vez que suas ações parecem se antagonizar na maior parte do tempo.

Também por meio da sua atuação como psicóloga escolar, Silva (2022) observou que a relação família-escola ainda se assenta sobre visões cristalizadas acerca do papel da família e

da escola, o que dificultam o diálogo sobre o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a autora acredita que é preciso que a escola, enquanto instituição sócio-histórica-cultural, conheça e reflita a realidade na qual está inserida e que o envolvimento das famílias no processo educativo não é uma opção, mas um direito fundamental para a garantia de uma gestão escolar efetivamente democrática. A autora ainda defende que a relação família-escola pode ser a principal rede de proteção das crianças. Todavia, ela também esclarece que esse relacionamento precisa de conciliação. Assim, a pesquisadora conclui que a função do psicólogo na escola, a partir de uma perspectiva crítica, deve ser mediar a participação das famílias na escola para acompanhar o desenvolvimento de autonomia nas crianças e adolescentes afim de garantir sua tomada de consciência.

Igualmente, Arruda (2012) indica que família e escola só se percebem como instituições complementares diante do sucesso no desempenho escolar das crianças. Enquanto isso, nos casos de “insucesso” se inicia um jogo de atribuição de responsabilidades e culpas que resulta no afastamento mútuo de ambas. Frente a essa realidade, o pesquisador argumenta que é dever da escola envolver a família na gestão escolar, compreendendo que os pais e os responsáveis são atores sociais fundamentais em um projeto bem-sucedido de educação. O autor também alerta que boa parte desse afastamento é responsabilidade da escola, já que no final do século XIX, a partir da obrigatoriedade da escolarização, difundiu-se a crença que a família era incapaz de educar seus entes. Tal noção, conforme sugere Arruda (2012), contribuiu para a fragilização da relação família-escola e ecoa no campo educacional até os dias de hoje.

Levando todo o exposto em consideração, assim como Prazeres (2021), acreditamos que uma educação alicerçada nos direitos humanos é imprescindível diante dos retrocessos sociais que vivenciamos na atualidade. Os resultados encontrados na pesquisa desse autor revelam que após a pandemia de COVID-19 ficou evidente que a escola não pôde ser substituída enquanto arena de aprendizagem e de humanização. Todavia, o desafio que temos hoje é garantir que a educação escolar propicie uma formação que vislumbre a integralidade do ser humano, oferecendo possibilidades para que os estudantes se constituam sujeitos críticos, reflexivos e que, acima de tudo, sejam capazes de se relacionar democraticamente. Portanto, urge a necessidade de reiterar o papel socializador dessa instituição, visando criar um espaço de construção da cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade, ou seja, formando indivíduos autônomos para a vida em sociedade.

Em vias de conclusão desse estudo, pensamos que trazer as crianças para esse debate foi um movimento que possibilitou a ampliação de nossas discussões e, ao mesmo tempo, esperamos que isso possa contribuir para o avanço teórico dessa área de estudos. Nesse viés,

refletir sobre as percepções das crianças acerca de um assunto tão abordado no Brasil contemporâneo significa reconhecer que as crianças, longe de serem destinatárias passivas das influências familiares e escolares, são intérpretes ativas da realidade social, capazes de elaborar perspectivas singulares sobre fenômenos complexos, como a moralidade e as instituições que as cercam. Assumir tal premissa, para além de uma opção metodológica, se apresenta como um posicionamento ético-político que busca romper com o silenciamento historicamente imposto à infância nos processos de produção de conhecimento.

Por conseguinte, ao longo desse estudo, nos deparamos com diversos desafios teórico-metodológicos, especialmente ao considerar que trabalharíamos com crianças menores de 12 anos. Isso porque a simples adaptação de procedimentos comumente utilizados com adultos — e até com adolescentes — não compreende a complexidade da pesquisa que tem a criança como sujeito da investigação. Partindo desse pressuposto, desde o desenvolvimento do projeto de pesquisa até sua concretização, nos empenhamos na construção de um caminho metodológico que correspondesse ao nosso compromisso de ser realmente fiel ao nosso propósito de trazer à tona a perspectiva das crianças sobre o tema investigado. Desse modo, consideramos que esse percurso possa corroborar com o trabalho de futuros pesquisadores que pretendam propor pesquisas dessa mesma natureza.

Ainda que nosso recorte tenha sido pequeno, acreditamos que as sofisticadas elaborações trazidas pelas crianças forneceram importantes reflexões sobre a relação entre família-escola e desenvolvimento moral. Embora a relação família-escola não seja uma temática pouco estudada, consideramos que ainda é uma área que carece de novas investigações. Do mesmo modo, ao longo dessa pesquisa pudemos notar que há poucas produções nesse campo que têm a criança como sujeito da investigação, então, esse também é um caminho possível para novos estudos. Além disso, partindo da constatação que o papel da escola no desenvolvimento moral das crianças é um debate que tem ganhado força no cenário social brasileiro nas últimas décadas, há aí um vasto terreno para ser explorado cientificamente.

REFERÊNCIAS

- ALEJARRA, Luis Eduardo Oliveira. **Escola – dever ou direito de escolha**: uma análise jurídica da compulsoriedade escolar. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.
- AQUINO, Julio Groppa. Crise, acoso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. *In*: AQUINO, Julio Groppa; SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; TAILLE, Yves de la. **Família e educação**: quatro olhares. Campinas: Papirus, 2013.
- ARANTES, Raíssa Cristina. O familismo no Brasil: a proteção social embasada no cuidado. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 10., 2024, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: UFES, 2024.
- ARAÚJO, Maria Abadia Machado. **Escola, família e a ocorrência de bullying em uma escola com disciplina militar**. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- ARRUDA, Emerson de. **Educar em valores: representações de pais e professores**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.
- ASSIS, Secretaria Municipal de Educação. **Regimento da escola**. Assis, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.assis.sp.gov.br/escola/9/emeif-professor-joao-de-castro> Acesso em 18 jan. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Fernando. Aprendizagem-concepções contraditórias. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 1, n. 1, p. 53-73, jan/jun. 2008.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BIROLI, Flávia. Gênero e família em uma sociedade justa. *In*: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis (Orgs.). **Teoria política e feminismos**: abordagens brasileiras. Vinhedo: Horizonte, 2013.
- 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.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Deborah Bem. **Família e escola: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BORGES, Deborah Bem; BORGES, Giovanna Bem. Novas configurações familiares e escola: a busca por uma escola menos excludente. *In*: REIS, Aparecido Francisco; SILVA, Viviam Veiga. **Gêneros, Sexualidades e Conservadorismo: a política dos corpos, os sujeitos e a disputa pela hegemonia dos sentidos culturais**. Campo Grande: Life, 2019, p. 34 –47.

CAMARGO, Letícia Moreira Bueno de. **Educação infantil e violência doméstica: desafios para a atuação da psicologia**. 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35 - 42.

CAMPOS, Marta Silva; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Política de Assistência Social e a posição da família na política social brasileira. **SER Social**, Brasília, n. 12, p. 165–190, 2009.

CARVALHO, Goretti Cristina de. **A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do vale do Paraíba-SP**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 55-83.

CHIARI, Carla; MORAIS, Mariana Lopes. Competência do Juízo Moral: as principais contribuições teóricas de Piaget, p e Lind. *In*: BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. ALVES, Cristiane Paiva. PARENTE, Elvira Maria Pimentel Ribeiro. **Estudos sobre competência moral: propostas e dilemas para discussão**. Marília: Oficina Acadêmica, 2022, p. 147-166.

COELHO, Clara. **Um olhar positivo sobre a escola: investigando engajamento e satisfação escolar em adolescentes**. 2017. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

CORRÊA, Mariza. Repensando a Família Patriarcal Brasileira. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 37, p. 5-16, mai. 1981.

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.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018a, p. 07-17.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018b, p. 84-106.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. A solidariedade e igualdade como condição inicial e final da moral do bem: a gênese da noção de justiça. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 14, n. 1, jan.-jul. 2022.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Papyrus Editora, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. Recife: Global, 2003.

GALVÃO, Vanessa Caroline Ferreira. **Sentido pessoal atribuído pelas mães à escolarização dos/as filhos/as em escolas privadas**. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2018.

GILLIGAN, Carol. **In a Human voice**. Cambridge: Polity Press, 2023.

GLIDDEN, Rosina Forteski. **Práticas coercitivas docentes**: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação entre pais e filhos. 2015. 2019 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GOÉS, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças de escravos. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 177-191.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HICKMANN, Adolfo Antonio. **Relações interpessoais e valores humanos na escola**: uma inserção ecológica. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades de São Paulo**: Assis. IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/assis/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JOHANN, Magali Maria. **A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

KADOOKA, Aline; LEPRE, Rita Melissa; EVANGELISTA, Vitor de Moraes Alves. Relações entre estilos parentais e juízo moral de adolescentes. **Pesquiseducu**, Santos, v. 12, n. 28, p. 648-663, set.-dez. 2020.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

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.

LEPRE, Rita Melissa. Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.3, p.309-318, set./dez. 2008.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 83-133.

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

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 137-176.

MENIN, Maria Suzana; BATAGLIA, Patrícia. **Uma balança para as virtudes: o valor da justiça**. Americana: Adonis, 2017.

MOURA, Esmeralda Blanco de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 259-288.

OLIVEIRA, Vânia de. **Representações sociais da família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da educação**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

PEREIRA, Bruna Caroline. **Relações entre projeto de vida e variáveis do contexto escolar e familiar**. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, Jean. Os procedimentos de Educação Moral. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 02-36.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

PRAZERES, Guilherme de Almeida. **A relação escola-famílias como dynamis de uma prática social e pedagógica na educação básica**: a omnilateralidade e a emancipação humana como premissa filosófica de direitos humanos. 2021. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 19-54.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SANTOS, Ana Luiza Mendonça dos. **Adolescentes em liberdade assistida**: vivências escolares e habilidades sociais. 2022. 222 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022

SANTOS, Bibiana Ramos dos. **Bem-estar subjetivo infantil e relações interpessoais**. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 210-230.

SANTOS, Mateus Souza dos. **Entre risco e proteção**: eventos estressores no desenvolvimento de adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/PA. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SAYÃO, Rosely. Filhos... Melhor não tê-los? *In*: AQUINO, Julio Groppa; SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; TAILLE, Yves de la. **Família e educação**: quatro olhares. Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, Soraya Gomes Teles da. **Escola e família no enfrentamento à violência**: psicologia no ensino fundamental. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

SILVA, Soraya Sousa Gomes Teles da. **Psicologia crítica e processos participativos na escola**: o lugar da família. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica

de Campinas – Centro de Ciências da Vida – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2022.

SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 204-224.

SOUZA, Oralda Adur de. **Família-escola e desenvolvimento humano**: um estudo sobre atitudes educativas familiares. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TOGNETTA, Luciene; MARTINEX, José; DAUD, Rafael. **Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito**. Americana: Adonis, 2017.

TOLEDO, Livia Cristina Navarrete de. **Relações escola-família**: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos; BIROLI, Flávia. Introdução: matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 13-40.

VAGGIONE, Juan. A restauração legal: o neoconservadorismo e o direito na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 41-82.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 192-209.

VINHA, Telma; NUNES, César; SILVA, Livia da; VIVALDI, Flavia; MORO, Adriano. **Da escola para a vida**: o valor da convivência democrática. Americanas: Adonis, 2017.

YAMAGATA, Érica Innocencio Cortês. **Representações sociais de professores sobre as dificuldades de aprendizagem**. 2015. 65 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

APÊNDICE A - LISTA DOS TRABALHOS ANALISADOS

Autor	Título	Tipo de Trabalho	Ano
1 ALEJARRA	Escola – dever ou direito de escolha: uma análise da compulsoriedade escolar	Dissertação	2017
2 ARAÚJO	Escola, família e a ocorrência de bullying em uma escola com disciplina militar	Dissertação	2016
3 CAMARGO	Educação infantil e violência doméstica: desafios para a atuação da psicologia	Dissertação	2021
4 CARVALHO	A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do vale do Paraíba-SP.	Dissertação	2017
5 COELHO	Um olhar positivo sobre a escola: investigando engajamento e satisfação escolar em adolescentes.	Dissertação	2017
6 GALVÃO	Sentido pessoal atribuído pelas mães à escolarização dos/as filhos/as em escolas privadas.	Dissertação	2018
7 GLIDDEN	Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação entre pais e filhos	Dissertação	2015
8 HICKMANN	Relações interpessoais e valores humanos na escola: uma inserção ecológica.	Tese	2019
9 JOHANN	A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola	Dissertação	2018
10 OLIVEIRA	Representações sociais da família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da educação	Dissertação	2016
11 PEREIRA	Relações entre projetos de vida e variáveis do contexto escolar e familiar	Dissertação	2019
12 PRAZERES	A relação escola-famílias como dynamis de uma prática social e pedagógica na educação básica: a omnilateralidade e a emancipação humana como premissa filosófica de direitos humanos.	Dissertação	2021
13 SANTOS, A. L.	Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e habilidades sociais	Dissertação	2022
14 SANTOS, B.	Bem-estar subjetivo infantil e relações interpessoais.	Tese	2016

Autor	Título	Tipo de Trabalho	Ano
15 SANTOS, M.	Entre risco e proteção: Eventos estressores no desenvolvimento de adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/PA.	Dissertação	2018
16 SILVA	Escola e família no enfrentamento à violência: psicologia no ensino fundamental	Dissertação	2017
17 SILVA	Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família	Tese	2022
18 SOUZA	Família-escola e desenvolvimento humano: um estudo sobre atitudes educativas familiares	Tese	2017
19 TOLEDO	Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas	Dissertação	2018
20 YAMAGATA	Representações sociais de professores sobre as dificuldades de aprendizagem	Dissertação	2015

APÊNDICE B - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ANALISADOS

ALEJARRA, Luis Eduardo Oliveira. Escola – dever ou direito de escolha : uma análise jurídica da compulsoriedade escolar. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.
ARAÚJO, Maria Abadia Machado. Escola, família e a ocorrência de bullying em uma escola com disciplina militar . 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.
CAMARGO, Letícia Moreira Bueno de. Educação infantil e violência doméstica : desafios para a atuação da psicologia. 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.
CARVALHO, Goretti Cristina de. A relação família-escola : contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do vale do Paraíba-SP. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.
COELHO, Clara. Um olhar positivo sobre a escola : investigando engajamento e satisfação escolar em adolescentes. 2017. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
GALVÃO, Vanessa Caroline Ferreira. Sentido pessoal atribuído pelas mães à escolarização dos/as filhos/as em escolas privadas . 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2018.
GLIDDEN, Rosina Forteski. Práticas coercitivas docentes : relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação entre pais e filhos. 2015. 2019 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
HICKMANN, Adolfo Antonio. Relações interpessoais e valores humanos na escola : uma inserção ecológica. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
JOHANN, Magali Maria. A participação familiar nos processos educativos : uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.
OLIVEIRA, Vânia de. Representações sociais da família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da educação . 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
PEREIRA, Bruna Caroline. Relações entre projeto de vida e variáveis do contexto escolar e familiar . 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.
PRAZERES, Guilherme de Almeida. A relação escola-famílias como dynamis de uma prática social e pedagógica na educação básica : a omnilateralidade e a emancipação humana como premissa filosófica de direitos humanos. 2021. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
SANTOS, Ana Luiza Mendonça dos. Adolescentes em liberdade assistida : vivências escolares e habilidades sociais. 2022. 222 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022

SANTOS, Bibiana Ramos dos. Bem-estar subjetivo infantil e relações interpessoais . 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
SANTOS, Mateus Souza dos. Entre risco e proteção: eventos estressores no desenvolvimento de adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/PA . 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
SILVA, Soraya Gomes Teles da. Escola e família no enfrentamento à violência: psicologia no ensino fundamental . 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.
SILVA, Soraya Sousa Gomes Teles da. Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família . Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências da Vida – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2022.
SOUZA, Oralda Adur de. Família-escola e desenvolvimento humano: um estudo sobre atitudes educativas familiares . 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
TOLEDO, Lívia Cristina Navarrete de. Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas . 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
YAMAGATA, Érica Innocencio Cortês. Representações sociais de professores sobre as dificuldades de aprendizagem . 2015. 65 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

APÊNDICE C - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

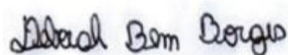
De: Deborah Bem Borges sob orientação de Rita Melissa Lepre
À Secretaria Municipal de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Assis – SP, 07 de novembro de 2022.

Venho por este meio solicitar autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo na Escola Municipal XXXX XXXX, com a realização de entrevistas presenciais individualizadas, referente ao Projeto de Pesquisa de Doutorado em Psicologia intitulado “**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS**” de autoria de Deborah Bem Borges sob a orientação de Rita Melissa Lepre. As entrevistas serão realizadas com 10 crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O cronograma da pesquisa destina os meses de abril, maio, junho e julho de 2023 para a realização das entrevistas que integrarão os dados para elaboração da tese de doutorado em psicologia vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis). Essa pesquisa tem como objetivo investigar como família e escola se relacionam com a formação da moralidade infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática.

Atenciosamente,



Deborah Bem Borges
db.borges@unesp.br
(67) 992214508



Profª. Drª. Rita Melissa Lepre

APÊNDICE D - TCLE PARA RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Relação família-escola e desenvolvimento moral: um estudo a partir da perspectiva das crianças**”, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Deborah Bem Borges, RG nº18.328.427.

Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em poder do PARTICIPANTE ou de seu representante legal e a outra via em poder do pesquisador responsável.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (18) 3302-5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone (67) 99221-4508 ou e-mail db.borges@unesp.br.

I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como família e escola se relacionam com a formação da moralidade infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática

II. Procedimentos:

a) Os procedimentos dos quais seu filho(a) participará são os seguintes: entrevista individual com previsão de três encontros, com duração aproximada de uma hora para cada encontro, realizados nas instalações da instituição de ensino em que a criança está matriculada.

III. Riscos/Desconfortos e Benefícios

a) Possíveis riscos ou desconfortos: os riscos podem surgir mediante algum constrangimento originado no decorrer da entrevista, por recordar alguma memória ou situação desconfortável.

b) Formas de Acompanhamento e assistência em caso de ocorrência dos riscos ou desconfortos: a criança estará livre para não responder à questão que julgar invasiva e o procedimento poderá ser interrompido para que o participante não se sinta pressionado. Além disso, a pesquisadora fornecerá o acolhimento das necessidades da criança e acionará o responsável pela escola e o responsável pelo participante para dar assistências e encaminhamentos cabíveis, inclusive o acompanhamento da criança após o encerramento da pesquisa, prestando apoio aos profissionais e responsáveis e colaborando para reparação dos possíveis danos causados ao participante.

c) Benefícios esperados: as experiências pessoais dos entrevistados podem contribuir para o debate sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento moral infantil, corroborando para o avanço teórico da temática. Além disso, por partir de sua perspectiva, a criança terá a oportunidade de construir e expor suas próprias elaborações sobre o assunto.

IV. Liberdades/Garantias

A qualquer momento você e/ou seu filho(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento, caso isso ocorra todas as suas informações serão excluídas. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

V. Sigilo/Anonimato

Seu nome e o de seu filho(a) serão mantidos em sigilo, de forma a proteger suas identidades, razão pela qual no decorrer da pesquisa se opta por utilizar um pseudônimo que será apresentado quando for feita alguma referência às suas contribuições para com a pesquisa.

VI. Despesas/indenização

Sua participação não envolve gastos ou pagamentos de qualquer natureza.

VII. Publicação

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo baixado em dispositivo local, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável por pelo menos 5 anos. O depoimento, dado em entrevista, poderá ser utilizado para publicações em eventos científicos, livros, *websites* e periódicos relacionados com a área de estudos, sempre resguardando a identidade e a privacidade dos entrevistados.

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL OU REPRESENTANTE LEGAL

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo **Relação família-escola e desenvolvimento moral: um estudo a partir da perspectiva das crianças**, como PARTICIPANTE. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Deborah Bem Borges sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ao PARTICIPANTE pesquisado.

Declaro, ainda, que (☐) concordo / (☐) não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das informações pessoais e do anonimato.

Local e data: _____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Representante Legal

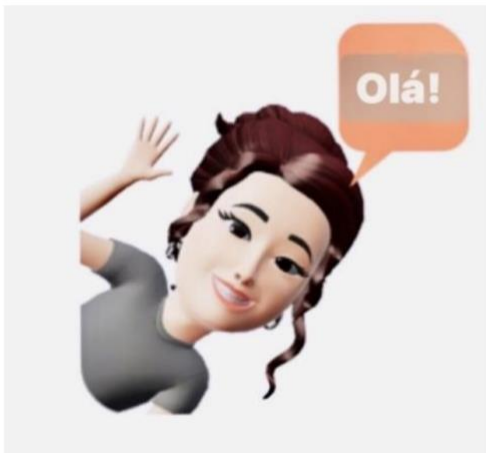
Eu, Deborah Bem Borges, pesquisador responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE E - TALE PARA CRIANÇAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Título da Pesquisa: Relação família-escola e desenvolvimento moral: um estudo a partir da perspectiva das crianças	
Orientadora: Rita Melissa Lepre	Instituição/Departamento: UNESP/ASSIS – Programa de Pós-graduação em Psicologia
Telefone: (14) 996560060	E-mail: melissa.lepre@unesp.br
Pesquisadora Responsável: Deborah Bem Borges	Instituição/Departamento: UNESP/ASSIS – Programa de Pós-graduação em Psicologia
Telefone: (67) 992214508	E-mail: db.borges@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Dom Antônio , nº 2100 - Parque Universitário, CEP: 19806-900, Assis-SP, Telefone: (18) 3302-5607 ou (18) 3302-5830 , E-mail: cep.assis@.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Assis/SP - Faculdade de Ciências e Letras	

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:
OLÁ, EU SOU A PESQUISADORA DEBORAH! 

PARA QUEM NÃO ME CONHECE, SOU PESQUISADORA E ESTOU FAZENDO UM TRABALHO PARA O MEU DOUTORADO. HOJE VOU PRECISAR MUITO DA SUA AJUDA PARA PREENCHER UM PAPEL COM SEUS DADOS PESSOAIS. É BEM SIMPLES, SÓ PRECISO SABER SEU NOME, SUA IDADE E O ANO EM QUE VOCÊ ESTUDA.

DEPOIS, CASO VOCÊ QUEIRA PARTICIPAR DESSA MINHA INVESTIGAÇÃO, NOS ENCONTRAREMOS INDIVIDUALMENTE POR TRÊS VEZES, CADA VEZ POR APROXIMADAMENTE UMA HORA.

NESSES ENCONTROS NÓS CONVERSAREMOS SOBRE QUAIS SÃO, NA SUA OPINIÃO, AS FINALIDADES E FUNÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA. A PARTIR DISSO, MINHA INTENÇÃO É ENTENDER COMO SUA FAMÍLIA E SUA ESCOLA TRABALHAM COM VOCÊ AS REGRINHAS PARA CONVIVÊNCIA EM GRUPO. PRECISO QUE VOCÊ ME FALE TUDO O QUE VOCÊ ACHA SOBRE ESSE ASSUNTO E TAMBÉM VOU FAZER ALGUMAS PERGUNTAS, MAS SE LEMBRE SEMPRE QUE NÃO TEM RESPOSTA CERTA OU ERRADA.

VOCÊ NÃO VAI PAGAR NADA E NEM RECEBER NADA POR PARTICIPAR.

SE VOCÊ ACEITAR, TERÁ A OPORTUNIDADE DE FALAR TUDO O QUE PENSA SOBRE ESSE ASSUNTO E SUAS RESPOSTAS VÃO ME AJUDAR A FAZER O MEU TRABALHO E TAMBÉM VÃO CONTRIBUIR PARA TODOS QUE ESTÃO ESTUDANDO ESSE MESMO TEMA.

VOCÊ VAI PODER FALAR, ESCREVER, DESENHAR OU GESTICULAR TUDO O QUE VOCÊ ACHAR IMPORTANTE SOBRE SUA FAMÍLIA, SUA ESCOLA E AS REGRINHAS DE CONVIVÊNCIA. ENQUANTO ISSO EU VOU FICAR TE ESCUTANDO E OBSERVANDO.



SE EU NÃO ENTENDER ALGUMA COISA, EU VOU TE PEDIR PARA ME EXPLICAR
O QUIS DIZER.



EU TAMBÉM VOU ANOTAR ALGUMAS DAS COISAS QUE VOCÊ ME DISSER E
GRAVAREI AS NOSSAS VOZES COM MEU CELULAR.



ENTÃO, EU GOSTARIA DE SABER SE VOCE QUER OU NÃO PARTICIPAR
VOCÊ ME AJUDA?



NINGUÉM VAI FICAR BRAVO SE VOCÊ NÃO PARTICIPAR.

SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.

VOCÊ PODE DIZER “**SIM**” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM.

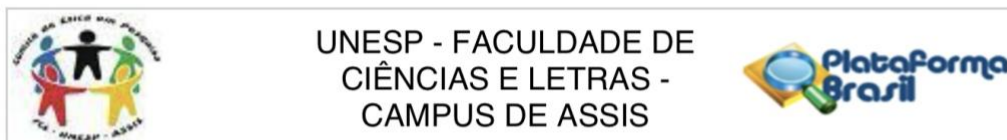
VOCÊ PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO SEMPRE QUE QUISER. SE VOCÊ DESEJAR, PODEREMOS PARAR A QUALQUER MOMENTO E SE VOCÊ SE SENTIR DESCONFORTÁVEL QUANDO ESTIVERMOS JUNTOS OU DEPOIS, VOCÊ PODE ME FALAR QUE EU POSSO VER O QUE POSSO FAZER PARA TE AJUDAR. SE ISSO ACONTECER, PODEMOS PARAR A CONVERSA E EU CUIDAREI DE VOCÊ, OU SE PREFERIR CHAMAREI OUTRA PESSOA DA SUA ESCOLHA PARA TE AJUDAR.

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE AS FINALIDADES E FUNÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA E DE COMO ELAS TRABALHAM COMIGO AS REGRINHAS DE CONVIVÊNCIA EM GRUPO. SEI QUE POSSO PERGUNTAR SE OUTRAS DÚVIDAS SURTIREM E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM TAMBÉM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER. JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

ASSIS, ____/____/____

ASSINATURA

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Pesquisador: DEBORAH BEM BORGES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67655023.8.0000.5401

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.102.234

Apresentação do Projeto:

A pesquisa, intitulada "RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO MORAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS", com vistas à obtenção do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSICO) da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis, tem como objetivo "investigar como família e escola se relacionam com a formação da moralidade infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática". A pesquisa se norteará "teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo", tendo como "referencial teórico [...] a Epistemologia Genética de Piaget, sobretudo suas contribuições acerca da moralidade". Para a consecução da investigação "serão realizadas entrevistas com 10 crianças pertencentes a uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Assis (SP) – sendo 02 de cada ano dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º)" com os dados colhidos sendo analisados a partir das técnicas da "análise de conteúdo"

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como família e escola se relacionam com a formação da moralidade infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que concerne à análise da documentação referente à exposição dos riscos e benefícios da

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 6.102.234

pesquisa, o projeto procurou construir o TCLE de forma acessível, discriminando que "os riscos podem surgir mediante algum constrangimento originado no decorrer da entrevista, por recordar alguma memória ou situação desconfortável". Além disso, menciona como acompanhamento e assistência em caso de ocorrência dos riscos ou desconfortos que "a criança estará livre para não responder à questão que julgar invasiva e o procedimento poderá ser interrompido para que o participante não se sinta pressionado" e que "a pesquisadora fornecerá o acolhimento das necessidades da criança e acionará o responsável pela escola e o responsável pelo participante para dar assistências e encaminhamentos cabíveis, inclusive o acompanhamento da criança após o encerramento da pesquisa, prestando apoio aos profissionais e responsáveis e colaborando para reparação dos possíveis danos causados ao participante" No que se relaciona aos benefícios esperados, o TALE menciona que "as experiências pessoais dos entrevistados podem contribuir para o debate sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento moral infantil, corroborando para o avanço teórico da temática. Além disso, por partir de sua perspectiva, a criança terá a oportunidade de construir e expor suas próprias elaborações sobre o assunto". Nesse sentido, os Termos, de forma geral, contemplam o que foi requerido no parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa de doutorado apresenta com clareza a justificativa, objeto de estudo, objetivos e metodologia de investigação, fundamentadas num repertório teórico atinente ao proposto. Além disso, apresentou toda documentação demandada pelo CEP (TALE e TCLE).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está escrito de forma sucinta e direta e atende os requisitos necessários demandados pela pesquisa, bem como considerou todas as sugestões de melhoria expostas no parecer anterior, o qual solicitou à pesquisadora, dada a pouca idade das crianças participantes (6 a 10 anos), que se colocasse à disposição para acolher as necessidades delas ou fazer os encaminhamentos necessários, caso se sintam desconfortáveis durante a pesquisa. Além disso, praticamente elaborou um novo TALE, com linguagem acessível à faixa etária das crianças participantes (6 a 10 anos, em média), cuidando de escrever todo o texto de forma lúdica, com letras maiúsculas para facilitar a leitura sobretudo das crianças em processo de maturação de sua alfabetização e, por fim, com a inclusão de uma ilustração que representa a própria pesquisadora dialogando com a criança leitora.

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

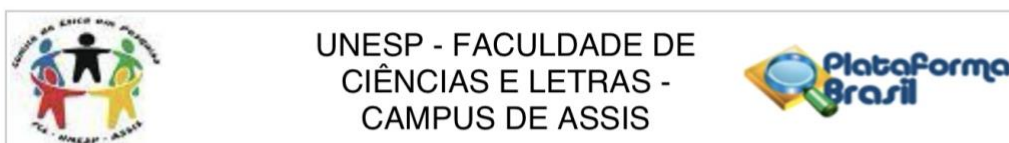
UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



Continuação do Parecer: 6.102.234

Recomendações:

Não há novas recomendações, dado que aquelas solicitadas no parecer anterior foram contempladas na revisão da documentação, por parte da pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê considera o protocolo aprovado, pois as recomendações sugeridas, no parecer anterior, foram realizadas, a contento, pela pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. Os RELATÓRIOS deverão ser postados na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<https://www.assis.unesp.br/#!/pesquisa/comites-de-etica/orientacoes-gerais/>) em FEVEREIRO/2024, FEVEREIRO/2025 e ABRIL/2026. No relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2068988.pdf	13/04/2023 14:51:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_termo_de_assentimento_para_criancas_de_06_a_11_anos.pdf	13/04/2023 14:47:31	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsavel_por_crianca_e_adolescente_MODIFICADO.pdf	13/04/2023 14:43:49	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA_S.pdf	13/04/2023 14:43:33	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_PESQUISA_DEBORAH_BEM_BORGES.pdf	27/02/2023 13:56:37	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	27/02/2023 13:51:52	DEBORAH BEM BORGES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_DEBORAH_BEM	27/02/2023	DEBORAH BEM	Aceito

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

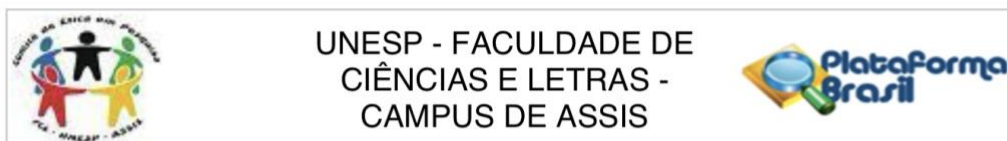
UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



Continuação do Parecer: 6.102.234

Folha de Rosto	ORGES.pdf	13:47:18	BORGES	Aceito
----------------	-----------	----------	--------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 05 de Junho de 2023

Assinado por:
JULIANA DE OLIVEIRA
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube **CEP:** 19.806-900
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5804 **E-mail:** cep@assis.unesp.br