

DE VOLTA À HETERONOMIA? A MORAL NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

BACK TO HETERONOMY? THE MORALS OF CIVIC-MILITARY SCHOOLS

Rafael Péttá Daud¹

Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória²

Resumo: Para justificar a implementação de Escolas Cívico-Militares (ECIM) junto ao sistema público de ensino, o governo federal em exercício até 2022 claramente se posicionou a favor de determinados princípios educativos considerados fortemente heterônomos. Concomitantemente, prometeu adequar a medida à legislação educacional brasileira. Esta, costuma apontar para a busca pela autonomia moral através da democratização das relações escolares. Diante destas notórias contradições, o presente artigo visa esclarecer qual é, de fato, a finalidade da educação moral proposta pela principal norma reguladora das ações pedagógicas em uma ECIM: as Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021). Para tanto, respaldados pelo método hermenêutico analisamos o documento, nele privilegiando suas indicações mais diretamente voltadas à dimensão da convivência escolar. Concluímos que o governo federal em questão, ao mesmo tempo em que estabeleceu a heteronomia moral como princípio educativo para as ECIM, tomou a autonomia moral como um princípio qualitativamente inferior, sugerindo-a, inclusive, como um contravalor.

Palavras-chave: Escolas Cívico-Militares; Heteronomia Moral; Democracia; Educação.

Abstract: To justify the implementation of Civic-Military Schools (ECIM) in the public education system, the federal government in office until 2022 positioned itself in favor of educational principles considered heteronomous. At the same time, he promised to adapt the measure to Brazilian educational legislation. This, usually points to the search for moral autonomy through the democratization of school. Faced with these notorious contradictions, this article aims to clarify what is, in fact, the purpose of moral education proposed by the main regulatory norm of pedagogical actions in an ECIM: the Guidelines for Civic-Military Schools (BRASIL, 2021). To this end, supported by the hermeneutic method, we analyzed the document, privileging its indications more directly related to the dimension of school coexistence. We conclude that the federal government in question, while establishing moral heteronomy as an educational principle for ECIM, took moral autonomy as a inferior principle, even suggesting it as a countervalue.

Keywords: Civic-Military Schools; Moral Heteronomy; Democracy; Education.

1 Introdução

Diversas críticas à moralidade escolar que, hipoteticamente, seria promovida por nosso atual sistema público de educação compuseram a retórica de campanha responsável por levar o Sr. Jair Messias Bolsonaro à presidência da República. O argumento que se estabeleceu foi o de que problemas como doutrinação ideológica e sexualização precoce de crianças e jovens, dentre outros, seriam algumas das principais heranças relegadas à

¹ Doutor em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: rafaelpetta@hotmail.com

² Doutor em Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: calmon.nabuco@unesp.br

escola pela *inversão de valores* causada por uma ideologia política de esquerda responsável por contaminar a sociedade brasileira.

Assim, como forma de recolocar nossas escolas na direção do que seria o *rumo certo*, a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) junto à rede pública de ensino emergiu como principal promessa eleitoral voltada à área da Educação. Promessa que passou a se tornar realidade a partir de setembro de 2019, quando o governo federal (2019-2022), por meio de uma ação do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa, lançou oficialmente o programa. Desde então, diversas escolas públicas brasileiras passaram a contar, em seu cotidiano, com uma estreita colaboração oferecida por profissionais representantes do setor militar da sociedade, tornando-se, cada uma delas, uma Escola Cívico-Militar (ECIM).

Sendo essa uma política pública relativamente recente na história da educação de nosso país, não é tarefa fácil compreender como traduzir, em termos propriamente pedagógicos, o principal aspecto que distingue uma Ecim de uma outra escola pública qualquer. Noutras palavras: como compreender a natureza axiológica da relação de colaboração entre profissionais militares e civis, tal como indicada em sua própria denominação como *cívico-militar*. Especialmente no que diz respeito ao que essa parceria implica com relação à tomada da moral como objeto explícito de educação escolar.

Diante dessa questão, o presente trabalho elege o tipo de educação moral³ proposto pelo governo federal (2019-2022) para a educação brasileira através do Pecim como objeto de análise, com o intuito de contribuir para o seu esclarecimento. Para tanto, é necessário, inicialmente, que contextualizemos o programa, situando-o conforme as nossas indagações.

2 O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM): a moralidade escolar em questão

Atualmente, o Pecim está presente em 25 Estados mais o Distrito Federal, atendendo a cerca de 85 mil alunos⁴. Sendo considerado a política pública para a educação mais destacada pelo governo federal que foi liderado pelo Sr. Presidente da República Jair M. Bolsonaro, corresponde à incorporação, na rede pública de ensino brasileira, de um modelo de escola baseado nos Colégios Militares, sob a justificativa governamental

³ Neste trabalho, compreendemos por *educação moral* a dimensão da educação mais propriamente voltada à adesão a valores morais por parte dos alunos.

⁴ Fonte: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br>. Acesso em: 30 maio. 2022.

de que, em se tratando de um “(...) modelo de excelência de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (BRASIL, 2021, p. 4), garantiria uma educação de alta qualidade, favorecendo, dentre outras coisas, o atingimento das metas de desempenho previstas através de mecanismos de avaliações externas como, por exemplo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (Programme for International Student Assessment).

Aliada à promessa de melhorar o rendimento escolar do alunado, a defesa de um determinado sentido à educação no âmbito moral também costumou protagonizar o rol dos argumentos mediante os quais o governo se esforçou por legitimar o programa junto à opinião pública nacional. É o que facilmente se constata, por exemplo, pelas palavras pronunciadas pelo então Sr. Presidente por ocasião da cerimônia oficial de seu lançamento: “(...) Queremos colocar na cabeça de toda essa garotada a importância dos valores cívico-militares, como tínhamos há pouco tempo no governo militar, sobre a educação moral e cívica, sobre o respeito à bandeira⁵”.

Neste caso, não há dúvidas de que determinadas cenas pedagógicas que demarcaram a escola brasileira à época da Ditadura Militar (1964-1985) se traduzem, no mínimo, em fonte de inspiração indicada nas palavras do ex chefe do Poder Executivo. Entretanto, embora a simpatia por certo recrudescimento antidemocrático estivesse, de alguma forma, subentendida em algumas das justificativas de seu governo para o programa, esse modo de se posicionar a respeito da educação não pareceu ser exclusivo. Muito pelo contrário. Foi possível identificar, ao menos no âmbito das normas formuladas para amparar o Pecim, outros posicionamentos supostamente mais democráticos, relacionados com uma tendência que, pelo menos desde a consolidação do Brasil como Estado Democrático de Direito em 1988, tem se estabelecido como parâmetro nacional para a educação moral na escola. Veja-se, por exemplo, como as Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021), principal documento balizador as ações implementadas pelo governo anterior nas Ecim, se posicionam a respeito de como devem ser considerados os alunos: “(...) os alunos nas Ecim não são militares e encontram-se sob a égide de um PPP cujos parâmetros vinculam-se à legislação brasileira” (BRASIL, 2021, p. 20).

Ao admitir e incorporar, como princípio, o fato de que os alunos são civis e, portanto, dignos de uma educação a ser ofertada sob as orientações da legislação

⁵ Fonte: <https://www.cn1.com.br/noticias/17/66461,Bolsonaro-lanca-programa-de-escolas-civico-militares-e-fala-em-impor-modelo.html>. Acesso em: 21 set. 2019.

educacional brasileira, o documento reconhece como dever das Ecim o respeito aos principais referenciais normativos que estruturam nosso sistema público de ensino. Compromete-se, portanto, com normas que, no tocante à moralidade inerente trabalho pedagógico, pelo menos desde a década de 1990 têm sugerido sua abordagem como tema transversal de ensino, e não como disciplina⁶, devendo ser desenvolvida, sobretudo, mediante a qualidade do convívio escolar sob valores como solidariedade, respeito mútuo, justiça e diálogo (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004; MENIN *et al.*, 2014). Um modelo de educação moral diverso daquele segundo o qual, de acordo com Menin *et al.*, (2014), o Governo Militar (1964-1985) almejou formar o cidadão para a obediência às normas e às autoridades, viabilizando sua adequação às leis e, por consequência, a manutenção da ordem social.

Coerente, enfim, com os anseios da sociedade brasileira pelo fortalecimento da democracia política, importa-nos assinalar que tal forma de propor o desenvolvimento da educação moral por parte da escola igualmente condiz com diversos estudos que, praticamente desde a época de nossa reabertura democrática, passaram a fundamentar o debate no meio acadêmico brasileiro em torno do tema⁷. A partir de fundamentos epistemológicos provenientes, em grande medida, do construtivismo de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, tais estudos tomam como base fundamental a diferença qualitativa entre as duas condições morais descritas por Piaget (1994): a heteronomia e a autonomia⁸. Em todos eles, assevera-se que a autonomia jamais coadunaria com o autoritarismo, dado que, conforme a própria Epistemologia Genética, a conquista dessa que é a condição moral mais evoluída aos olhos de Piaget (1994) exigiria, no mínimo, a convivência democrática aliada ao caráter mútuo das condutas inspiradas nos valores morais.

Sendo assim, percebe-se que há uma incontornável questão a ser enfrentada, a fim de que se possa compreender qual seria, de fato, o verdadeiro sentido atribuído à educação moral na forma proposta para as Ecim. Nesse caso, torna-se necessário lidar com o fato de que, dentre as posições oficiais do governo federal (2019-2022) acerca do Pecim,

⁶ Este é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013)

⁷ Veja-se por exemplo: Puig (1995, 1998, 2000); Vinha (1999); La Taille *et al.*, (2000); La Taille (1998, 2009, 2010); La Taille e Menin (2009); Goergen (2001, 2005); Araújo (2000, 2004); Menin (1996, 2002, 2007); Devries e Zan (1998); Delval (2008).

⁸ Conforme a psicologia moral piagetiana, a heteronomia corresponde à condição psicológica na qual a adesão de um determinado conteúdo moral por parte do sujeito é necessariamente dependente de sua enunciação pela figura de autoridade. Já na autonomia, o sujeito adere ao conteúdo moral independentemente de sua outorga ou não pela autoridade, já que incorpora como *lógica de ação* o ideal da reciprocidade universal, seja ele enunciado normativamente ou não. Por esta razão, a autonomia moral seria, em termos psicológicos, mais evoluída do que a heteronomia (PIAGET, 1994).

emergiram, ao menos, duas posições antagônicas entre si do ponto de vista axiológico. Ou seja, ao mesmo tempo em que o governo em questão (1) indicou almejar, através do Pecim, a revivescência de um tipo de educação moral na escola que, a princípio, seria altamente favorável à promoção da heteronomia entre os alunos, (2) admitiu ser importante a necessidade de considerá-los como regidos por leis constitucionais estabelecidas como parâmetros para a educação brasileira, e que incorporaram sentidos que seriam coerentes com determinadas formas pedagógicas mais favoráveis à tomada da autonomia moral como objetivo de educação.

No que segue, nosso objetivo será o de analisar tais contradições, buscando elucidar qual seria, de fato, o tipo de educação moral prevalecente como paradigma a ser adotado pelas escolas no caso de sua conversão ao status de Escola Cívico-Militar. O que, portanto, supõe a tomada obrigatória das Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021) como norma reguladora das ações a serem implementadas em seu interior. Nossas análises serão orientadas pela Teoria Crítica da Sociedade, em uma de suas decorrentes orientações teórico-metodológicas denominada hermenêutica objetiva (LUEGUER; HOFFMEYER-ZLOTNIK, 1994; STEINER; PICHLER, 2009; OEVERMANN, 2003 apud VILELA; NOACK-NAPOLIS, 2010; VILELA, 2011, 2012; REICHERTZ, 2004). Por meio desse aporte, realizaremos uma interpretação analítica do documento em questão, visando esclarecer qual é o tipo de moralidade escolar decorrente de suas proposições de natureza propriamente pedagógicas.

Ainda sobre a hermenêutica objetiva, cabe-nos explicitar que se trata de uma metodologia qualitativa de interpretação e análise de materiais empíricos textuais que, através de seus procedimentos, busca realizar a crítica imanente tal qual postulada por Theodor W. Adorno (2015) como o procedimento próprio à dialética. Deste modo, sua adoção implica necessariamente em assumir uma forma de análise que avalia o objeto social materializado sob a forma de um texto a partir de suas próprias contradições basais, e não conforme uma escala normativa ideal e arbitrária que, por ser exterior ao objeto analisado, a qualquer momento poderia ser rejeitada como simplesmente inadequada ou utópica (DAMMER, 2015).

Assim, não perdendo de vista o respeito ao *primado do objeto* (ADORNO, 2009), passamos, a seguir, a expor os principais argumentos extraídos do texto com auxílio do método hermenêutico. Como a moralidade escolar diz respeito, fundamentalmente, à dimensão da convivência interpessoal estabelecida entre os diversos atores que compõem o cenário da escola, a interpretação privilegiou as prescrições extraídas das Diretrizes que

indicam, mais diretamente, os parâmetros de conduta a serem adotados, tanto por alunos quanto por figuras de autoridade pedagógica, a partir do que a norma prescreve para a esfera das relações interpessoais em uma Ecim.

3 A moralidade escolar sugerida pelas Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares

Como *ponto de partida*, comecemos por posicionar os papéis específicos dos profissionais que, conforme as Diretrizes, são considerados, em alguma medida, os responsáveis por algum tipo de autoridade pedagógica no interior das Ecim.

Sob o prisma de uma hierarquia institucional que poderia ser derivado da perspectiva dos alunos, as figuras de autoridade que se situam de modo imediatamente acima, dado que os acompanhariam mais de perto no dia a dia da escola, são os profissionais que recebem a função de professores e monitores. Estes, correspondem a pessoas civis e oficiais militares de carreira, respectivamente. Sobre as atribuições delegadas aos últimos, teriam certa semelhança com aquelas que, em muitas escolas de nosso país que não são cívico-militares, normalmente são assumidas por figuras conhecidas como inspetores de alunos. De acordo com as Diretrizes, cabe aos monitores/militares, entre outras, fiscalizar o pátio da escola, realizando rondas “(...) com a finalidade de verificar se alunos estão faltando a alguma atividade sem autorização, orientando-os a comparecer à atividade o mais rápido possível” (BRASIL, 2021, p. 21).

Entretanto, para além dessas funções, há outras que, nas escolas não cívico-militares, tradicionalmente fariam parte do trabalho docente. Dentre elas, a de fiscalizar a frequência dos alunos, atender aos seus responsáveis quando necessário, desenvolver neles determinadas atitudes e valores, resolver conflitos pelo diálogo e participar da elaboração e execução de projetos que têm expressa finalidade de promover a educação moral a exemplo do projeto intitulado *Valores e Momento Cívico*.

No caso dos professores/civis, é curioso o fato de que, se comparados aos monitores/militares, possuem uma quantidade bem menor de atribuições que poderiam ser caracterizadas como pedagógicas. Na verdade, a única atribuição dessa natureza pertencente ao trabalho docente seria a de “(...) contribuir para o processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2021, p. 13), com o apoio dos monitores/militares. Estes, como responsáveis pela “(...) difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão” (IDEM), na prática acabam assumindo exclusivamente a responsabilidade

por aquela dimensão da educação que anteriormente delimitamos como *educação moral*. Em síntese, aos professores/civis caberia *ensinar* e, aos monitores/militares, *educar*, sendo desta forma estabelecida a relação de colaboração pedagógica indicada no termo *cívico-militar* para designar as escolas contempladas pelo Pecim. De modo que, ao menos parte do que significa a tomada dos Colégios Militares como parâmetro de referência para as instituições abarcadas pela principal política pública educacional do governo federal (2019-2022), aponta, no que tange a essa relação, para uma importante evidência.

Neste sentido, ao relembrarmos o fato de que a implementação do Pecim ocorreu sob a justificativa de que essa seria uma forma de melhorar os índices de rendimento escolar averiguados através do IDEB e do PISA, e se atentarmos para o fato da distinção fundamental entre uma escola não cívico-militar e outra cívico-militar residir, marcadamente, pela presença dos monitores/militares que *educam*, não restará outra conclusão: a de que os problemas de desempenho são concebidos, desta vez, como problemas de ordem moral, mais do que propriamente didática. Sob essa perspectiva, os problemas morais muito provavelmente se justificariam enquanto tais, sobretudo, pelo fato de que o aluno, ao se *desajustar*, acaba *perdendo o foco*. Logo, a presença dos monitores/militares vem representar a tentativa de garantir que as questões morais expressas pelas atitudes dos alunos não os façam desviar daquilo que é, verdadeiramente, considerado importante para a escola. No caso, a aprendizagem dos conteúdos aliada ao respeito pelos princípios que, ao espelharem os valores eleitos como referência para as Ecim, seriam os fundamentos do *bem*. Sobre tais valores, observa-se ainda que, nas Diretrizes, particular ênfase é dada ao civismo. E que a tomada desse valor como objeto de desenvolvimento pedagógico, como vimos, faz parte do trabalho dos monitores/militares, ao quais devem “(...) desenvolver nos alunos o espírito de civismo, contribuindo para que os discentes entendam a importância da realização e participação dos cultos aos Símbolos Nacionais” (BRASIL, 2021, p. 19).

Não é nada fácil saber como a liberdade, tal como implicada na “(...) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2021, p. 10), um dos princípios básicos para as Ecim, seria capaz de sobreviver ao modo como os monitores militares devem desenvolver o espírito cívico nos alunos. A começar pela forma pedagógica através da qual, aos alunos, resta *o entendimento*. Na melhor das hipóteses, trata-se aqui de conceber o conhecimento como uma espécie de *doação*, pois, embora a ideia a ser deduzida seja, em si, caracterizada por um determinado juízo de valor que talvez pudesse ser objetado pelas próprias imprevisões da faculdade

humana implicada no ato de entender, a possibilidade de que tal objeção possa ocorrer, simplesmente, não é admitida. A importância do objeto já está dada de modo a priori, como se *entendê-lo* significasse, no limite, *reconhecê-lo*. Aliás, não apenas a importância do *objeto entendido* já está dada, mas também a própria relação afetiva do *candidato ao entendimento* com esse objeto.

Assim, o espírito cívico, instância prioritária de mediação entre os educandos civis e os educadores militares, consolida sua forma nas Diretrizes como um determinado espírito patriótico mobilizado por uma ideia do *bem* representada pelos símbolos pátrios que indicam a *identidade nacional*. Ideia essa veiculada por ações dos monitores/militares que, sistematicamente, levariam os alunos ao entendimento do que seria, enfim, o *bem*. Como exemplo, temos a orientação de “(...) entoar o Hino Nacional, o Hino do Estado, o Hino do Município e o Hino à Bandeira aos alunos” (BRASIL, 2021, p. 19), igualmente atos a serem conduzidos por quem seriam, efetivamente, os educadores.

Estas condições são altamente sugestivas de uma forte identificação entre boa educação moral e civismo, sendo este último compreendido como uma espécie de patriotismo ufanista a ser tomado como regulador da liberdade. Sabemos que até pode haver uma ou outra contrapartida a ser dada a essa interpretação se, eventualmente, levarmos em conta algumas pequenas aberturas que o documento discretamente oferece para a inclusão de outras possibilidades aptas a materializar a *liberdade de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber* na empiria da prática pedagógica. Há, por exemplo, uma permissão concedida aos monitores/militares de ensinar e cantar outras canções. Porém, desde que as canções sejam autorizadas pelo Diretor Escolar, que também é militar (BRASIL, 2021). Enfim, se a liberdade de entendimento dos alunos deve prestar contas ao entendimento estabelecido de modo apriorístico pelos monitores/militares, a liberdade destes de divulgar a cultura deve prestar contas à censura.

Em todo caso, apesar de toda rigidez que aparentemente é conotada aos sentidos indicados para a educação moral por meio das proposições que explicitamos até aqui, as possibilidades para que os monitores/militares se comprometam com determinados procedimentos pedagógicos considerados, em geral, como mais democráticos não estariam, ainda, totalmente encerradas. Tais possibilidades, aliás, não apenas persistem, mas, até mesmo, são razoavelmente revitalizadas por meio de uma importantíssima atribuição que a eles é atribuída, e que diz respeito, diretamente, à moralidade escolar prática. No caso, trata-se de “(...) procurar resolver os conflitos entre as pessoas no ambiente escolar com base no diálogo e na negociação” (BRASIL, 2021, p. 18).

Pode-se dizer que há um alto grau de consenso na literatura sobre o tema em torno da constatação de que os conflitos interpessoais escolares correspondem à matéria-prima fundamental para que o trabalho pedagógico possa, ao menos, fazer alguma diferença no que tange à aproximação do desenvolvimento moral do aluno a patamares que permitiriam dizer que, nele, há pelo menos algum nível de autonomia moral (PIAGET, 1994). Isso porque, ao serem assumidos pela escola como oportunidades pedagógicas de modo a propiciar aos estudantes a chance para que resolvam seus conflitos por meio do diálogo e da negociação, os conflitos mesmos passam a representar, na prática, uma viva abertura para que crianças e jovens possam conquistar ao menos parte dessa condição humana que é, ao menos, admitida como uma possibilidade tanto por Piaget (1994) quanto por Kohlberg (1992).

Uma possibilidade, aliás, que para os representantes da Epistemologia Genética se tornaria um pouco menos utópica em uma escola tida como mais democrática, caracterizada mais por relações de cooperação entre pares do que de coação pela autoridade. De acordo com a teoria inaugurada por Piaget, a autonomia moral exige, como condição psicológica absolutamente necessária (embora não suficiente), a elaboração cognitiva de juízos morais coerentes com as leis da reciprocidade. E a chegada a essa condição se tornaria mais provável quanto mais o sujeito, em seu desenvolvimento psicogenético, se deparar com determinados conflitos interpessoais que lhes imponham a exigência social de confrontar, por meio do diálogo, suas perspectivas com outras que lhes são alheias. Colocando em prática, por essa via, a socialização de seu pensamento diante de um outro sujeito que, se considerado como par e não como autoridade, viabiliza uma determinada forma de discussão diferente daquela em que a autoridade corresponda, em si, a um critério apto a colocar um “ponto final no assunto” (PIAGET, 1998).

Embora o desenvolvimento cognitivo relacionado com a formulação de juízos morais autônomos não baste para que um aluno qualquer se torne, em sua prática social, um dos *heróis morais* elencados nas conclusões kohlberianas, se admitirmos alguma possibilidade de seu desenvolvimento pedagógico ela somente poderá se efetivar na escola sob a condição dela tomar o diálogo como a melhor forma de lidar com os conflitos que emergem em seu interior.

Com base em tais argumentos, portanto, haveria uma chance de ponderarmos noutra direção as nossas impressões acerca da presença de fortes inclinações para uma educação moral heterônoma intrínseca ao trabalho dos monitores/militares. Afinal, as Diretrizes recomendam, de alguma forma, a adoção do diálogo e da negociação como

meio de resolver eventuais conflitos. Ao menos em alguma medida, portanto, poderia significar um modo de lidar com a moralidade escolar que se aproximaria mais da autonomia moral do que da heteronomia. No entanto, ainda sob os mesmos argumentos teóricos, tal possibilidade trai o seu caráter promissor diante do fato de que os militares, e não os alunos, é que figuram como os principais responsáveis por *resolver* os conflitos dos próprios alunos.

Sobre os conflitos que poderiam ser objeto de preocupação da parte dos monitores/militares, aliás, vemos, na seção IX do Capítulo III, o quanto sua diversidade é reduzida do ponto de vista pedagógico: “(...) Os militares se dirigirão aos alunos que estiverem em atos de indisciplina em atividades escolares, caso chamados pelos docentes ou com autorização deles” (BRASIL, 2021, p. 22).

Noutras palavras, embora os conflitos escolares, que empiricamente decorrem do simples fato de que a escola se compõe por sujeitos que nela convivem, sejam passíveis de inúmeras adjetivações (uma delas como exemplo prático de democracia), os que emergem aos olhos dos monitores/militares como matéria-prima de desenvolvimento da moralidade são, somente, aqueles apontados pelos professores como índice de indisciplina. Logo, restringem-se a aqueles cuja relevância é dada por romperem o contrato social de aprendizagem através do desrespeito explícito às regras que, basicamente, adquirem sentido enquanto viabilizadoras da didática. Ou seja, aquelas que tendem a desestabilizar a posição daquela figura de autoridade situada, de modo praticamente exclusivo, em torno de sua atribuição restrita ao *ato de ensinar*. No caso das demais possibilidades de conflitos, sobretudo as que se manifestam especificamente no interior do universo entre pares, muito provavelmente não poderiam, em tais condições, chegar a serem pauta de diálogo e negociação. Não seriam indisciplina pedagógica. No entanto, poderiam passar a sê-lo caso viessem a *atrapalhar a aula*, tornando-se, assim, objeto de queixa por parte do professor.

Tamanha simplificação em muito obstrui a chance de que a indisciplina possa, eventualmente, ser meio a dar materialidade à indignação de um aluno no caso deste perceber as atitudes de seu professor como injustas. Ou seja, a indisciplina como um sinal de autonomia (ARAÚJO, 1996) aparentemente não seria admitida, pois tal posicionamento contra a injustiça dificilmente poderia ser levado em consideração. Afinal, mesmo nesse caso, no fim das contas o aluno também teria que se haver com um monitor/militar, visto que sua indisciplina continuaria sendo vista como indisciplina.

Haveria, por conseguinte, que buscar outras maneiras de se contrapor ao professor em nome do que poderia ser tomado por justiça, tendo que lidar com o fato de que tais maneiras não são previstas, de forma alguma, no regulamento. Se, apesar da ausência de suporte dado pela norma, o estudante encontrar um outro modo de se fazer ouvir pela figura de autoridade, ainda assim sua queixa dificilmente seria levada em conta. A não ser que a atitude do professor a motivá-la seja aquela que, ao extrapolar sua estrita tarefa de *dar aulas*, eventualmente passe a ser tido pelo aluno como injusto, dada sua *perda de tempo* com relação ao tempo que deveria dedicar-se exclusivamente a ensinar.

À medida que o cenário pedagógico sugerido pelas Diretrizes adquire nitidez, chama-nos a atenção um elemento que, presente de modo transversal a todas as formulações, merece ser destacado. Trata-se da força com a qual o documento indica o apreço à hierarquia. Muito mais do que apenas um método pedagógico eleito, dentre vários outros, para tornar viável a efetivação dos objetivos pleiteados para as Ecim, ao longo das Diretrizes a hierarquia se consolida fundamentalmente como um *valor em si*. Uma ideia a ser vivenciada não apenas como forma de relação necessária para o trabalho pedagógico, mas, para além disso, como uma referência de extrema autossuficiência axiológica. É o que, cabalmente, se comprova quando vemos que a positivação da ideia de hierarquia impregna, até mesmo, aquela dimensão da convivência escolar na qual, a princípio, ela não se encontraria comumente. Tal é o caso das relações entre discentes que, por serem igualmente alunos do ponto de vista institucional, seriam consideradas relações entre pares.

O art. 88 do Título XI das Diretrizes (BRASIL, 2021) define que em uma Ecim deve haver, para cada turma, um *líder de classe* e um *vice-líder de classe*. Ambos indicados pelo monitor/militar, e não pelo professor. Muito menos por resultado de votação pelos demais alunos da turma. Além disso, durante o ano todos os alunos deverão, ao menos uma vez, exercer essa função, visto que há um rodízio administrado pelos monitores encarregados de garantir que *todos participem*. Ou seja, mesmo aqueles que, eventualmente, desejarem se abster do exercício da função, terão que assumi-la, pois o critério de adesão não é voluntário. Na verdade, se trata de uma pragmática pedagógica pela qual todos devem aprender a comandar e a obedecer. Independentemente de qualquer candidatura espontânea ou de alguma participação no processo de eleição daqueles que, por um tempo, irão comandar, como seria o caso numa convivência mediada por valores democráticos.

Assim, por vontade própria ou por obrigação, ao chegar a vez de exercer a função de líder de classe, todos os alunos se responsabilizarão por determinados encargos. Alguns de teor burocrático, como apurar a frequência da turma por ocasião das aulas ou formaturas e avisar ao professor quando a aula se aproximar do final, e outros caracterizados por uma determinada posição de liderança que equivale, fundamentalmente, à de um pequeno comandante. Neste sentido, todas as prescrições ao líder que se relacionam diretamente com sua posição artificialmente estabelecida sugerem que liderar seria, apenas, equivalente a determinar a disciplina aos pares.

Ao assim procederem, os líderes, na prática, não representam a turma para o monitor, mas sim o monitor para a turma, sendo este o suporte de autoridade conferido ao exercício do poder por parte de quem momentaneamente ascendeu àquele patamar. Aliás, com os critérios adotados para a escolha do líder, e conforme tal aceção do que seria liderar, não poderíamos sequer imaginar qualquer outra forma de legitimação entre os pares que não fosse a de equivaler os líderes com os olhos dos militares quando estes estiverem ausentes. É assim que os alunos, quando do exercício dessa função, se tornam responsáveis, inclusive, por zelar pela norma institucional, o que implica, dentre outras coisas, na obrigação explícita de “(...) zelar pela disciplina na ausência do professor ou monitor” (BRASIL, 2021, p. 31). Uma atribuição assim concebida nos leva, imediatamente, a formular uma questão absolutamente elementar. E que exigiria uma resposta que, aparentemente, poucos professores a teriam, conforme o próprio governo federal (2019-2022) indicou diversas vezes apontar a indisciplina como um dos principais problemas das escolas. A questão é, simplesmente: Como resolvê-lo?

Pelo diálogo entre o líder e seus pares dificilmente poderia ser a via pedagógica recomendada. Afinal, se essa fosse a estratégia, a questão a zelar provavelmente seria menos a manutenção da disciplina e mais a preservação da democracia. Mesmo que, da negociação, do comum acordo, persistisse um hipotético compromisso entre os pares do tipo *obedeça a mim que, em troca, breve eu lhe obedecerei*, dificilmente esse seria garantia suficiente para que o líder pudesse lidar com eventuais colegas que não se deixassem afetar por tal argumento. Sempre haveria o risco de que esses, por não legitimarem o par como uma autoridade (afinal, dialeticamente, o líder seria e não seria um par!), se manifestassem através de condutas compreendidas como indisciplina, desordem e assim por diante.

Entretanto, tal risco provavelmente se tornaria muito menor se, na representação dos eventuais *desobedientes*, gerar problemas ao líder significar levar problemas ao

monitor/militar e, assim, ter que se haver com quem, de direito, realmente é autoridade. Sob tais condições, nos parece que, muito mais do que pelo diálogo, a melhor maneira de o líder *fazer valer* sua liderança junto aos demais colegas seria a delação, caso *necessário*. Delatar as transgressões disciplinares à autoridade para que os olhos desta possam, em sua ausência, continuar a ver.

Delatar, ou não, colegas de classe para a figura de autoridade não corresponderia a um grande dilema para quem é totalmente heterônomo do ponto de vista moral, como normalmente é o caso das crianças durante um bom tempo do desenvolvimento psicológico da moralidade. Como, inclusive, se pode facilmente observar praticamente em qualquer escola, denunciar um colega quando este *foge à regra* costuma ser a atitude mais provável quanto menores forem as crianças. Afinal, quanto mais novas, maior tende a ser o nível de espiritualização com que elas representam a figura de autoridade que determina a regra e, por extensão, a própria regra (PIAGET, 1994). Aliás, para um professor que tem como alunos aqueles que, pequeninos, predominantemente se encontram naquela fase do desenvolvimento moral que Piaget caracterizou como essencialmente permeada pela *moral da obediência*, talvez sequer um líder seja necessário para que tome conhecimento de quem são os *desobedientes*. Pelo contrário. Em nome de, dentre outras coisas, seu sossego, provavelmente ele terá que controlar o excesso de acusações da parte daquelas crianças que, ao elegê-lo como autoridade, tenderam a se indignar contra aquelas outras que, eventualmente, ao *sagrado professor* se arriscarem a desobedecê-lo.

Acontece que, ao argumentarmos em companhia de Piaget (1994) acerca do domínio dessa lógica de ação na dimensão da moralidade, embora seja possível que alguns nela permaneçam durante a vida inteira, com o decorrer do desenvolvimento moral o sujeito tende, progressivamente, a se confrontar com outros sujeitos a serem levados em conta como objeto de preocupação a contingenciar a sua decisão moral. E isso vale, inclusive, para o caso de ambientes pedagógicos considerados como extremamente autoritários. Embora fundamentalmente heterônomos, esses ambientes não são capazes de anular o fato de que as crianças crescem e, assim, as diferenças de status entre elas e a própria autoridade tendem a diminuir, exatamente porque elas, ao crescerem, não apenas diminuem a *distância* para com o *mundo adulto*, como também desenvolvem maiores condições cognitivas para se darem conta de que as autoridades são relativamente falíveis. Do mesmo modo, passam a poder reconhecer que as regras sociais não necessariamente

seriam boas ou justas apenas por serem regras, por derivarem de sujeitos socialmente respeitados e assim por diante.

Torna-se, enfim, potencialmente pior a ruptura do elo social com um amigo do que, por exemplo, mentir para uma autoridade. E a manutenção dos laços de solidariedade, implicados na opção pela preservação do colega mesmo que às custas daquela verdade que a autoridade supõe ter por direito, se fortalece como opção, ainda que conviva, muitas vezes, com o risco da punição, especialmente quando a autoridade promete que *se o culpado não aparecer, todos pagarão*.

É interessante como, diante de uma promessa desse teor, aparentemente comum em nossas escolas, a prática da solidariedade entre pares não se torna boa coisa para muitos estudantes perante as ameaças da autoridade, ao mesmo tempo em que a ausência de solidariedade também não seria nada boa com relação aos demais colegas. De modo que as escolhas passam a se situar entre um *mal* e um *mal menor*, condição esta que não parece ser muito diferente daquela que se apresenta ao líder da turma nas Ecim. A não ser para aquele líder que, apesar de sua idade um pouco mais avançada⁹, ainda esteja naquele estágio de desenvolvimento moral em que representa a autoridade como *o bem*, não importando nada mais.

Enfim, se zelar pela disciplina é função normativa atribuída ao líder, e se, na prática, o recurso mais eficaz do qual ele pode se valer para cumprir sua função é o da delação, a opção pela solidariedade para com seus pares se torna um grande gesto de resiliência. Nestes termos, é somente com uma boa dose de resiliência estudantil que o desenvolvimento de “(...) um sentimento de amizade, solidariedade e colaboração entre alunos” (BRASIL, 2021, p. 81), situado nas Diretrizes como um dever das Escolas Cívico-Militares, poderia efetivamente se realizar. Pois, para que um aluno possa eleger a solidariedade e a colaboração entre seus pares como princípio maior de conduta moral na posição de líder de turma, ele terá que ser, realmente, muito determinado.

Sobre os riscos mais objetivos aos quais um líder de turma se alçaria no caso de, ao adotar como convicção maior a solidariedade entre pares, se abster de delatar os eventuais *indisciplinados* para o monitor/militar, diminuindo assim as suas chances de manter a disciplina, o documento não faz qualquer menção. Mas, certamente, ele não seria

⁹ O Pecim é voltado para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, também, os do Ensino Médio (BRASIL, 2021). Por isso, presume-se que a idade mínima dos estudantes se situe entre os 10 e 11 anos, momento em que, conforme a psicologia moral de Piaget (1994), já haveria certa preocupação moral relacionada com a manutenção dos laços entre pares.

elogiado por ter sido *solidário*. Aliás, sequer um simples elogio escaparia ao caráter rigidamente administrativo e normativamente previsto para a convivência escolar. Ao contrário de uma prática pedagógica considerada mais comum, onde o elogio normalmente corresponderia a um ato razoavelmente espontâneo, pelas proposições normativas apresentadas para as Ecim esse simples elogio deve percorrer um árduo caminho burocrático na escola antes de chegar ao seu destino: o aluno.

Em conformidade com o que acabamos de afirmar, observamos que, na seção do documento que trata das *Orientações Sobre Condutas e Atitudes dos Alunos*, os elogios são situados como um tipo de recompensa a ser materializada na forma de “(...) elogio, perante a turma, em aula ou em formaturas; elogio no histórico do aluno; e prêmios” (BRASIL 2021, p. 89); sendo que sua concessão, “(...) é prerrogativa do gestor competente, e aquele que não possui tal competência deverá reduzir a termo sua solicitação, constando os motivos e as circunstâncias que determinam sua proposta” (IDEM). Proposta que, se solicitada, necessariamente deverá ser avaliada pelo gestor competente que poderá, ou não, autorizá-la.

Quanto a quem seria o *gestor competente* apto a conceder um elogio ou a autorização para um elogio, as Diretrizes determinam, sob a justificativa de “(...) evitar a falta de justiça em sua distribuição” (BRASIL, 2021, p. 89), que sejam, apenas, os profissionais que têm função de autoridade na escola. Já a competência para propor o elogio deve ser definida durante as reuniões coletivas de planejamento. É somente após todos estes trâmites que, portanto, um aluno poderá ser beneficiado com um simples elogio. Uma conjuntura muito diferente daquela em que alguns professores costumam parabenizar os alunos, por acreditarem que uma *boa ação* deve ser validada a fim de que os estudantes se sintam motivados a realizá-las novamente.

Embora, ao menos do ponto de vista da vida civil, uma situação assim possa ser considerada inusitada, o resguardo de um simples elogio a *sete chaves* é bastante coerente com o tipo de princípio subjetivo favorecido pelo documento. Esta é a razão pela qual o documento atribui particular valor pedagógico às recompensas, considerando-as como “(...) muito importantes para reforçar o comportamento desejado dos alunos das Ecim”, sendo “(...) um grande incentivo para que os alunos internalizem os valores propostos no modelo cívico-militar” (BRASIL, 2021, p. 88). Como *reforço positivo*, esta forma de conceber a função pedagógica para as recompensas não apenas reitera, mais uma vez, o posicionamento oficial do governo anterior a favor da heteronomia como princípio subjetivo de adesão aos valores que, na escola, são veiculados como *o bem*, mas, para

além disso, nos oferece a possibilidade de melhor qualificá-la. Para, então, melhor elucidar o tipo de heteronomia moral que realmente se estabelece como norma, exploremos, de modo um pouco mais aprofundado, as indicações de Lawrence Kohlberg (1989, 1992) no interior de sua obra, que é tida tanto por La Taille (2002) quanto por Turiel (2008) como um avanço significativo com relação aos escritos de seu antecessor Jean Piaget.

Visando melhor ampliar a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget, Kohlberg (1989, 1992) sugere um aprofundamento da compreensão das duas tendências morais descritas na obra piagetiana (heteronomia e autonomia), categorizando-as em três níveis de desenvolvimento, cada um subdividido em dois estágios. No primeiro nível, que o autor norte-americano denominou como pré-convencional, a busca pela satisfação das próprias necessidades e interesses corresponderia à orientação moral da pessoa. O interesse de uma outra pessoa até pode ser levado em consideração. Porém, desde que represente algo que, potencialmente, seja capaz de lhe afetar. Norteada pela preocupação com a obediência e com a punição, a pessoa se orientaria, portanto, por uma espécie de egoísmo instrumental, tomando como correta apenas aquela ação que satisfaz suas necessidades, situando-se, enfim, em uma perspectiva considerada egocêntrica.

Já no nível convencional, a pessoa tenderia a agir subordinando seus interesses e opiniões aos interesses e opiniões de seu grupo social de referência. A aprovação dos outros, em conformidade com os estereótipos sociais, seria adotada como princípio de orientação para a conduta. O modo como a pessoa representa a expectativa depositada nela pela sociedade se torna, assim, o norte fundamental da avaliação de si em termos morais. Embora ainda corresponda à heteronomia, este nível, porém, indica um avanço com relação ao anterior dado que, agora, a sociedade passa a ser sua principal referência subjetiva, razão pela qual Kohlberg caracterizou essa perspectiva como sociocêntrica.

Finalmente, no nível considerado como mais evoluído, ou seja, o pós-convencional, a busca pelo maior bem para o maior número de pessoas se torna a principal referência para a tomada de decisão. A pessoa consegue admitir a possibilidade de que alguns valores possam ser mais importantes do que aqueles normalmente indicados pelas convenções sociais. Isso porque as leis ou contratos e acordos sociais passam a ser considerados como válidos somente no caso de respeito ao princípio da reciprocidade como critério ao que seria o bem. De modo que, na hipótese de as leis não coadunarem com o “bem” concebido por tal princípio, a pessoa toma como dever a ação de acordo

com o princípio, mesmo que ele viole a lei. Este seria, enfim, o caso de quem teria uma perspectiva propriamente moral, aos olhos do autor (KOHLEBERG, 1989, 1992).

Para Kohlberg, somente os dois últimos níveis podem ser considerados como variáveis de adesão aos valores morais, embora tais níveis sejam determinados por princípios distintos do ponto de vista da qualidade da adesão. Entretanto, esse não seria o caso do nível pré-convencional, na medida em que a busca por evitar consequências negativas para si nem sempre se relaciona com a ação da pessoa a favor de um valor considerado moral. Pela teoria kohlberiana, não se pode argumentar que a perspectiva considerada sociocêntrica, ou aquela tida como propriamente moral, predomine diante da motivação de natureza egocêntrica quando o critério para a realização de uma ação considerada como *boa* seja dado, somente, pelo anseio da pessoa em obter recompensas para si. Sobretudo se a fonte de tais recompensas não derivar do grupo social mais geral, mas sim daquela figura que tanto é responsável por recompensar quanto por, se necessário, punir. Observa-se, aliás, que pelas Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021) os gestores competentes, principalmente os militares, também são os responsáveis por levar a cabo as diversas sanções expiatórias que são previstas como *medidas educativas* para os alunos que cometem *faltas comportamentais e atitudinais* (BRASIL, 2021).

Nestes termos, o principal documento normativo para as Ecim assume como principal meio de adequação do aluno à moral a mobilização daquele princípio subjetivo delimitado como menos evoluído e, portanto, como o mais precário por Kohlberg. Em uma palavra, enfim, nas Diretrizes o egoísmo é sugerido como a motivação essencial para que o aluno se adeque à heteronomia moral oficialmente pretendida. Esta se alça, na qualidade de lei, ao próprio patamar das normas de referência pedagógica para a principal política pública do governo federal (2019-2022) para nossa educação, impregnando um determinado imperativo moral que, na escola idealizada por esse governo como exemplo de correção, poderia ser muito bem descrito como uma espécie de *aja de acordo com o princípio que lhe acarrete, apenas, a satisfação pessoal*. Ou, de modo mais direto: *procure agradar a autoridade para obter a recompensa devida*, tal como sugerido explicitamente no documento.

Chegado a este ponto apresentaremos alguns aspectos mais conclusivos extraídos via o emprego da hermenêutica objetiva das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021). Passemos, então, às considerações quanto a questão acerca da viabilidade, ou não, da promoção da autonomia moral nas Diretrizes, tendo em conta que

o documento textualmente anuncia o compromisso de “(...) desenvolver nos alunos as relações interpessoais, sempre baseadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários” (BRASIL, 2021, p. 42).

Que essa pretensão está em contradição com a pragmática pedagógica é fato comprovado não apenas pelas normas das Ecim, mas em praticamente todo sistema educacional estruturado para atender aos princípios de socialização nada favoráveis à autonomia. No entanto, se, diante dos profundos problemas morais que caracterizam não apenas a escola, mas, sobretudo, a sociedade a crença na possibilidade de que os alunos possam chegar à *autonomia pura* é claramente ingênua, de outra parte a não admissão de que possa haver alguma autonomia como resultado possível da educação escolar também o é. Neste sentido, a sugestão da tomada da autonomia moral como objetivo pela atual norma educacional brasileira nos faz ver, como uma espécie de efeito colateral, o fracasso de nossa escola em sua busca. Entretanto, a eliminação desse objetivo em termos normativos em nada viria facilitar a busca pela sua realização possível.

Constatamos que é isso que ocorre com a norma mais diretamente situada como parâmetro pedagógico para as Escolas Cívico-Militares. Conforme as Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021), gradualmente adquire forma o fato de que a promessa de uma autonomia moral, já fragilizada em sua própria origem, vai se decompondo de modo a ser, até mesmo, abandonada como promessa. Não nos parece que isso se deva a uma espécie de *acidente de percurso*, causado por uma hipotética imperícia em sua elaboração. Até porque é notório o modo como, nas entrelinhas de suas posições políticas gerais mais explícitas, o governo federal exercido pelo Sr. Presidente Jair M. Bolsonaro não se absteve de buscar convencer o conjunto dos cidadãos do quanto a autonomia moral é capaz de representar um problema sensível para suas principais pretensões socioeducativas efetivas. Como reflexo da tentativa de traduzir essas pretensões para a escola, percebe-se o quanto a possibilidade de uma educação favorável à autonomia moral se decompõe ao longo das Diretrizes, ao passo que muitas das objeções a ela se fortalecem com notório vigor.

Não se trata, enfim, de uma defesa formal da autonomia como *telos* educativo para as Ecim que, se confrontado com inadequações de sua prática pedagógica, a tornaria algo distante de sua realização empírica, tal como no caso das escolas que Menin (2002) investigou para, ao final, concluir que menos de 5% delas desenvolviam projetos de educação moral considerados como *bem-sucedidos*. Na verdade, o que o governo federal (2019-2022) buscou consolidar nas Ecim é uma determinada forma de compreensão que

toma a autonomia como um princípio moral considerado, em si, inferior. Um elemento que, para o tipo de sujeito que realmente pretende formar pela via da escolarização, somente viria para atrapalhar.

Em resumo, a autonomia moral, portanto, se situa como um contravalor do ponto de vista do que é almejado por meio da educação moral a ser promovida nas Escolas Cívico-Militares. Muito provavelmente na mesma medida que, na esfera público-política aspirada pelo governo anterior para a Nação, a própria democracia também careça de valor efetivo.

4 Considerações finais

Desde sua aparição como promessa de campanha por ocasião das eleições presidenciais de 2018, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) encontrou uma boa receptividade diante de parte considerável da opinião pública brasileira e, conseqüentemente, de uma parte também significativa de nossos educadores. Parece-nos que a *livre adesão* como um dos critérios para que as escolas possam ser abarcadas pelo Pecim, aliada à quantidade de escolas que se tornaram ou se tornarão uma Escola Cívico-Militar (ECIM) desde 2019, bem nos indica a dimensão dessa receptividade, a qual nos indica a atual força da crença de que o silêncio, a prontidão incondicional do aluno e a submissão não refletida à autoridade ilustraria uma boa educação. A crença de que, enfim, o Pecim poderia ser um hipotético antídoto milagroso apto a ressuscitar, por meio das escolas, o respeito que estaria corrompido por problemas de *nossa época*.

Neste sentido, como expressão do autoritarismo que, ao impregnar o tecido social, afeta o modo como grande parte da sociedade brasileira tende a pensar o valor da educação escolar, o Pecim não se traduz por uma política pública que foi exclusivamente determinada pelo governo federal (2019-2022) *de cima para baixo*. A livre adesão ao programa foi, factualmente, levada a sério pelo Ministério da Educação, e, portanto, sua implementação expressa um desejo para a Educação de, ao menos, parte considerável da sociedade. Assim como a eleição do Sr. Presidente Jair M. Bolsonaro muito nos diz a respeito do que, no tecido social brasileiro, *está lá*, a receptividade ao Pecim pela escola também indica algo que, nela, igualmente *está lá*. No caso, a simpatia pelo pulso firme que, visto sob a idealização de um passado histórico ilustrado por uma suposta glória moral, tende a se manifestar especialmente por aqueles professores que se encontram

fatigados pelo caráter árduo de sua prática pedagógica, a qual, há tempos, vem sendo submetida ao sistemático sucateamento das condições de trabalho nas escolas.

Entretanto, a nostalgia em torno de um modelo de educação fortemente heterônomo certamente não se encontra, em qualquer escola, desacompanhada. Ela se situa ao lado de uma determinada contrapartida dialética que, embora eventualmente asfixiada por normas como as que examinamos neste artigo, está muito longe de estar morta. Tanto em uma escola que é cívico-militar quanto em uma que o não é, tal contrapartida necessariamente convive com o fato de que o autoritarismo pedagógico, por mais forte que possa ser, não é capaz de impedir totalmente o desenvolvimento moral (FREITAG, 1984). Embora seja muito capaz, isso sim, de retardá-lo.

Mesmo em uma escola que, hipoteticamente, possa incorporar, de modo integral, todas as normas expressas pelas Diretrizes, estariam minimamente dadas as condições mediante as quais Freitag (1984) advoga a favor do caráter obrigatório da educação escolar. Seu estudo comprova que a experiência escolar, por promover o convívio entre pares, é variável que se relaciona diretamente com o desenvolvimento moral de forma mais abrangente. De modo que, para a autora, a maior consequência política a ser tirada “(...) é a de assegurar escolarização a todas as crianças brasileiras, independentemente do nível qualitativo das escolas e da formação de professores (FREITAG, 1984, p. 233).

Há um detalhe importante a ser considerado acerca da investigação de Freitag (1984) que nos faz presumir que a autonomia moral, mesmo nas escolas mais rígidas como as *Ecim*, não estaria totalmente condenada à morte: os levantamentos empíricos foram realizados pela autora em escolas públicas brasileiras entre os anos de 1979 e 1980. Portanto, época em que, em nossa cena política, vigorava firmemente a Ditadura Militar (1964-1985) e, na cena pedagógica nacional, o programa da Educação Moral e Cívica (BRASIL, 1969). Desse modo, tal como outrora, mesmo que a autonomia moral tenha sido explicitamente negada em nome de uma clara tentativa do governo federal (2019-2022) de ideologizar nossas crianças e jovens pela via da escola pública, buscando incutir nelas valores coerentes com os seus intentos políticos, tal negação não reina em solo absoluto. Afinal, até mesmo na mais férrea hierarquia a ser implementada em uma *Ecim*, o projeto de ideologização levado a cabo pelo governo que se encerrou em 2022 convive, e conviverá, com aquela disposição indelével relacionada ao desejo de organização democrática da sociedade.

Referências

- ADORNO, T.W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.
- ARAÚJO, U.F. **Assembléia Escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, U.F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c7PhNdmDk6bvpbtmN9NjWGD/?lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- ARAÚJO, U.F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.
- BRASIL. Ministério da Marinha, do Exército e da Aeronáutica. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. **Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e dá outras providências**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/9/1969, p. 7769. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 abr. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514-533. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2 ed. Brasília: MEC/SEB/DPECM, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DAMMER, K.H. Pedagogia Crítica. In: LASTÓRIA, L.A.C.N. *et al.* (org.). **Teoria Crítica**: escritos sobre educação – contribuições do Brasil e da Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015. p. 25-42.
- DELVAL, J. **A Escola Possível**: democracia, participação, autonomia. Edição. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREITAG, B. **Sociedade e Consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. Edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 983-1011, out. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vhPdCHYxn6nxtdPQzhkVRRs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2019.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, n. 76, p. 147-174, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjjZ5Qm7LPg7MVSHhbQ7hqg/?lang=pt#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20moral%20assenta%20sobre,justifica%20o%20processo%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 03 jul. 2021.

KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (compilación). **El Mundo Social en la Mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989. p. 71-100.

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26 n. especial, p. 105-114, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/q3bqSwJ3MYGgzm8LcckVW6K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2021.

LA TAILLE, Y. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 329-341, 2009a.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M.S.S. **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L.S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qnBpvRnJL4MKpFyggrrpV3gy/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2021.

LUEGER, M.; HOFFMEYER-ZLOTNIK, J.H.P. Hermeneutic interpretation in qualitative research: between art and rules. In: BORG, I.; MOHLER, P.P. (ed.). **Trends and perspectives in empirical social research**. Berlin: De Gruyter, 1994. p. 294-307.

MENIN, M.S.D.S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. De. (ed.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-102.

MENIN, M.S.D.S. Educação moral na escola: subsídios a partir da teoria de Piaget. In: MONTROYA, A. D. (ed.). **Contribuições da psicologia para a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-62.

MENIN, M.S.D.S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dfBtPFP37VxMLfC4sTMgdGD/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MENIN, M.S.D.S. *et al.* Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.27, n. 1, p. 133-155, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4301>. Acesso em: 08 ago. 2021.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. Educação da Liberdade. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (org.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 153-159.

PUIG, L.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: editora Ática, 1998.

PUIG, L.M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, L.M. **Ética e Valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

REICHERTZ, J. Objective hermeneutics and hermeneutic sociology of knowledge. In: FLICK, U.; KARDORFF, E.V.; STEINKE, I. (ed.). **A companion to qualitative research**. London: Sage, 2004. p.290-296.

STEINER, P.; PICHLER, B. Objective Hermeneutic: Methodological Reflections on Social Structures in Women’s Lives. **Psychology & Society**, Cambridge, v. 2, n. 1, p. 50-54, 2009. Disponível em:

https://web.archive.org/web/20180422113030id_/http://www.psychologyandsociety.org/_asset/s/_original/2009/03/4.ikusarticle.steiner_pichler.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

TURIEL, E. **The Development of Social Knowledge**: Morality and Convention. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

VILELA, R.A.T. A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva”: novas perspectivas na pesquisa qualitativa. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 15., 2011, Curitiba. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Curitiba: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011. p. 01-19.

VILELA, R.A.T. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (org.). **Teoria Crítica e Crises**: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 157-180.

VILELA, R.A.T.; NOACK-NAPOLIS, J. “Hermenêutica Objetiva” e sua aplicação na pesquisa empírica em educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312010000200007&lng=pt&nrm=iso&tng=pt#:~:text=Derivada%20da%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20interpretativa%20da,em%20algum%20tipo%20de%20texto. Acesso em: 09 set. 2018.

VINHA, T.P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**, Belo Horizonte, v.8, n. 14, p. 15-38, 1999. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Recebido em: 08 de fevereiro de 2023.

Aceito em: 03 de maio de 2023.