

Os valores morais para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo

Los valores morales para las Escuelas Cívico-Militares: la heteronomía como proyecto educativo

Moral values for the Civic-Military Schools: heteronomy as educational project

[Rafael Péttá Daud](#)^{ID} [Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória](#)^{ID} [João](#)

[Mauro Gomes Vieira de Carvalho](#)^{ID} [Pedro Luís Panigassi](#)^{ID}

Destaques

O trabalho analisa a moralidade escolar proposta, pelo Governo Bolsonaro, para as Escolas Cívico-Militares.

A pesquisa utilizou uma metodologia hermenêutica para depreender o sentido normativo da proposta.

Constatou-se que a proposta promove um retrocesso ao adotar a heteronomia moral como finalidade pedagógica.

Resumo

O presente trabalho busca compreender alguns aspectos do projeto educativo subjacente à implementação de Escolas Cívico-Militares (ECIM) pelo governo Bolsonaro. Para tanto, submetemos a uma análise hermenêutica os valores morais que, acompanhados de respectivos descritores, são postulados pelas Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares como norma para as ECIM: o civismo, a honestidade e o respeito. Concluimos que, como situados, tais valores representam uma forte predileção pela heteronomia moral como princípio educativo, se distanciando, portanto, da autonomia moral que seria favorecida, fundamentalmente, pela democratização das relações escolares.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Escolas Cívico-Militares. Valores Morais. Heteronomia Moral.

Recebido: 07.02.2023

Aceito: 02.05.2023

Publicado: 11.05.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347077>

| Introdução

Dentre as políticas públicas para a Educação brasileira implementadas pelo Governo Federal (2019-2022) liderado pelo então Sr. Presidente da República, Jair M. Bolsonaro, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi a que, a princípio, adquiriu maior evidência perante a opinião pública. Lançado oficialmente através do Decreto presidencial n.º 10.004, de 05 de setembro de 2019 (Brasil, 2019), o programa propõe a conversão de algumas escolas públicas ao status de Escolas Cívico-Militares (ECIM). Para essas escolas, isso significa a adoção de um modelo de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa que, de acordo com o governo, teria como referência os Colégios Militares (Brasil, 2021). Na prática, a partir dessa mudança tais instituições passam a poder contar com o suporte de profissionais representantes do setor militar da sociedade, os quais, nelas, se posicionam como figuras de autoridade perante os estudantes. De modo que essa se tornou a realidade de, pelo menos, 85 mil alunos matriculados em diversas escolas públicas situadas em 25 Estados brasileiros mais o Distrito Federal, conforme dados do primeiro semestre de 2022 publicados no site oficial do Ministério da Educação (MEC).

Conforme prevê o principal documento normativo balizador das ações implementadas em uma ECIM, ou seja, as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021), muitas das funções atribuídas por essas “novas” figuras de autoridade na escola se relacionam tanto com o controle do comportamento dos alunos quanto com ações destinadas à adesão a valores morais por parte dos mesmos. Cabe aos militares, por exemplo, fiscalizar o pátio da escola, realizando rondas “[...] com a finalidade de verificar se os alunos estão faltando a alguma atividade sem autorização” (Brasil, 2021, p. 21) e, também, desenvolver nos estudantes algumas atitudes e valores por meio de ações previstas nas Diretrizes, como o Projeto Valores e o Momento Cívico, dentre outros. De modo que esta é uma das diferenças mais importantes entre uma escola não cívico-militar e uma cívico-militar: na realidade desta última, são os militares, e não os professores, os principais responsáveis pela educação moral, compreendida neste trabalho pela dimensão da educação escolar que, especificamente, toma a moralidade como objeto de desenvolvimento pedagógico. É desta forma que se efetiva o que, para Santos (2020), corresponde à transferência para a corporação militar da gestão pedagógica da disciplina escolar.

Diante deste quadro, nos parece claro que a ideia essencial assumida pelo governo federal em questão como alicerce de sua principal política educacional é a de que a solução para os diversos problemas morais presentes em nossas escolas perpassa pela tomada da hierarquia militar como modelo para a hierarquia pedagógica. Isto mediante a atribuição de valor positivo a uma determinada heteronomia moral fundamentalmente expressa através da disciplina modulada pela submissão à autoridade, da inequívoca adequação às convenções sociais e da busca por recompensas como princípio norteador das ações (Vinha et al., 2021). E, sob esses pressupostos, almeja-se a revivescência daquele passado

autoritário, tal como indicado nas palavras do Sr. Presidente pronunciadas por ocasião da inauguração oficial do PECIM: “[...] 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 bandeira”.

A princípio, percebe-se que esse cenário tende a ser favorável a um determinado retrocesso com relação à democratização das relações escolares que, permeada pela busca da qualidade da convivência escolar sob valores como solidariedade, respeito mútuo, justiça e diálogo, especialmente após a Constituição de 1988 (Brasil, 2020) passou a ser recomendada em diversos documentos oficiais para a educação brasileira como forma de promover o desenvolvimento moral em nossas escolas (La Taille et al., 2004; Menin et al., 2014). É sob tais valores que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), por exemplo, se daria uma prática educativa coerente com o que, através do tema transversal denominado por “Ética”, se postula como objetivo pedagógico. Ou seja, o desenvolvimento da autonomia moral como elemento a qualificar as relações interpessoais na escola e, por extensão, a participação dos educandos em nossa democracia.

Tal retrocesso, por sua vez, não se daria apenas do ponto de vista da busca por uma escola coerente com os valores de uma sociedade democrática. Se estabeleceria, ao mesmo tempo, em termos acadêmicos. Sobre este aspecto, observamos que a democratização das relações escolares é recomendação fomentada por diversos estudos que, já consolidados no Brasil, partem do construtivismo de J. Piaget (1994) e de L. Kohlberg (1992) para indicar a convivência entre pares, regulada sob as leis de reciprocidade, como variável diretamente relacionada com a conquista da autonomia moral pelos alunos (Puig, 1995; 1998; 2000; Vinha, 1999; Araújo, 2000; 2004; Menin, 2002; dentre outros). Apesar disso, ao menos pelas palavras do Sr. Presidente somos levados a crer que a opção privilegiada por seu governo foi a do senso comum.

No entanto, embora a alusão a uma escola típica de nosso passado mais autoritário emergja, no mínimo, como importante fonte de inspiração para o que, através do PECIM, almejou-se para nossa educação pública, não acreditamos que as ECIM possam ser meramente caracterizadas por uma simples analogia baseada na escola dos tempos em que vigorava, em nosso país, a Ditadura Militar (1964-1985). Afinal, tanto para uma ECIM quanto para qualquer instituição que, nos tempos atuais, pretenda fazer parte de nosso sistema público de ensino, certamente são outras as mediações que tendem a emergir com maior força. Dentre elas, destacamos uma exigência que, como norma educativa, se impõe de modo *a priori*: a de promover uma prática pedagógica que se justifique perante os princípios de educação estabelecidos à luz de nosso Estado Democrático de Direito.

Neste sentido, um dos princípios que, claramente, se apresenta como elemento mediador para as ECIM se refere ao fato de que os alunos de nossa escola pública são civis, e não militares. Nas Diretrizes para as ECIM, por exemplo, a força dessa

mediação se explicita de forma bastante evidente. De modo objetivo, o próprio documento admite o seguinte pressuposto: “[...] 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). Noutras palavras: a mesma legislação, que, como vimos anteriormente, incorporou como objetivo de educação a promoção de ações pedagógicas coerentes com a busca pela autonomia moral tal como descrita na tradição teórica derivada da Epistemologia Genética de J. Piaget.

A partir desse quadro inicial, nos deparamos com algumas incertezas e, a partir delas, voltamo-nos mais atentamente para o que o Sr. Presidente, genericamente, mencionou como “valores cívico-militares” a serem adotados como objetivo de educação escolar pelas ECIM. E, buscando melhor compreendê-los, especialmente à luz das particularidades que, potencialmente, viriam a adquirir no caso de sua adoção como norma pedagógica para esse tipo de escola, passamos a nos perguntar: Quais seriam, de fato, os valores que o anterior governo federal pretendeu incorporar como princípio de educação moral nas ECIM? Quais os sentidos que, nessas instituições, provavelmente geram para a dimensão da convivência escolar? E, finalmente, de que forma eles favorecem, ou não, o tipo de educação moral implicada nas proposições oficiais para a educação pública brasileira, veiculadas, sobretudo, a partir da consolidação do país como um Estado Democrático de Direito?

Estas são as questões fundamentais que este trabalho intenta responder. Para tanto, tomamos as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021) como objeto de investigação para, sob tais questões, analisar os valores que, acompanhados de respectivos descritores, são elencados no documento como base das ECIM: civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito (Idem).

O objeto aqui eleito nos exige, portanto, melhor situar em termos teóricos a relação entre valores e educação moral.

| Sobre a relação entre valores e educação moral

A partir da psicologia moral de J. Piaget (1994), incorporamos em nossa sequência argumentativa a premissa de que um valor corresponde a um investimento afetivo que, para a ação, indica uma direção. Deste modo, ao eleger um determinado valor como fundamento para sua conduta, o homem incorpora para si uma disposição. Do ponto de vista das implicações que essa observação piagetiana tem para a moralidade, La Taille (2006) nos elucida ao dizer, em forma de exemplo, que a vida pode ser um valor – portanto, objeto de investimento afetivo – mediante o qual se atribui sentido a regras morais que prescrevem ações como “não matar”, “não ferir” ou “promover o bem-estar”.

Logo, com relação à moral um valor é o que concede o fundamento de sua prescrição normativa, de forma que a bondade é valor que fundamenta o “dever ser bom”, a honestidade o “dever ser honesto”, a tolerância o “dever ser tolerante” e assim por diante (Menin, 2002). Neste sentido, é a partir da concordância com alguns valores presentes em uma determinada cultura que, na vida prática, a moral

adquire formulações expressas por meio de um sistema de regras e princípios de conduta que buscam fundamentar, para as pessoas, a noção de dever (La Taille, 2006; 2010).

É a partir dessas formulações, portanto, que se torna possível delimitarmos a educação propriamente moral como a dimensão da educação escolar voltada, mais diretamente, à adesão a valores por parte dos alunos. Neste sentido, nos parece que o ato de assumir a responsabilidade por essa educação, dotando-a de intencionalidade pedagógica, leva a escola a, no mínimo, eleger alguns valores a serem tomados como fundamento explícito de trabalho educativo. E, muito embora saibamos que nem sempre haja tal eleição, já que em muitas escolas de nosso país, caracterizadas por uma espécie de *laissez-faire* moral, praticamente inexistente um código moral ou de valores declarado e assumido (Menin, 2002), observamos que este não seria o caso de uma ECIM. Como já demonstramos, através das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021) é possível conjecturarmos os valores que são elencados como alicerce desse tipo de escola tida, para o governo federal anterior, como prototípica da “escola ideal”.

Admitindo a hipótese de que a adequação às Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021) corresponde a uma exigência normativa apresentada, como condição *a priori*, para todas as escolas públicas brasileiras convertidas em ECIM, colocamos mais diretamente tais valores em questão. Buscando esclarecer o que, ao menos em termos pedagógicos, sua adoção como princípio de educação moral por parte de uma ECIM pode significar, assumimos esses valores como objeto de exame e realizamos uma interpretação analítica dos que, conforme seus descritores, se referem aos modos de se relacionar com o outro no contexto da prática social (no caso, o civismo, a honestidade e o respeito). Com base em La Taille (2001), assinalamos que essa é a razão pela qual tais valores podem ser considerados como valores morais, sendo este um importante critério que, de acordo com nossas intenções de pesquisa, nos levou a priorizá-los.

No caso dos demais valores mencionados pelas Diretrizes (Brasil, 2021) como base das ECIM, ou seja, a dedicação e a excelência, apesar de decorrerem de um posicionamento a respeito da educação que, obviamente, é moral, não poderiam ser considerados propriamente como “valores morais”. Isso porque apresentam como foco não a indicação de uma forma de se relacionar com um outro, mas uma dimensão de competência pessoal, sendo de pouca relevância para o que, neste trabalho, pretendemos demonstrar. Por conseguinte, optamos apenas por mencioná-los.

Para analisar o pretense sentido pedagógico que as Diretrizes das ECIM atribuem aos valores mencionados, elegemos o documento como um caso a ser reconstruído por meio de um procedimento hermenêutico (Lueger & Hoffmeyer-Zlotnik, 1994; Oevermann, 2000; Reichertz, 2004; Wernet, 2009; Vilela & Noack-Napoles, 2010). A escolha desse material empírico nos foi motivada por sua expressa relevância do ponto de vista normativo, assinalada pelo fato de que, nele, se encontram as diretrizes que, mais diretamente, têm a função de orientar as práticas educativas a serem promovidas nas ECIM. Portanto, no caso de nossas

intenções mais específicas, o exame dos valores morais prescritos no documento em questão nos permite compreender o que o Governo Federal (2019-2022), por meio de sua principal política pública para a Educação, passou a legitimar como parâmetro de educação moral a ser adotado, ao menos, em parte de nossas escolas.

As análises pelas quais embasamos nossa investigação foram realizadas por sessões em grupo, orientadas pelos procedimentos característicos do método hermenêutico objetivo (Wernet, 2009). Estes, de modo geral, propõem uma análise sequencial, extensiva e refinada como fundamento da reconstrução dos sentidos imanentes ao caso analisado. É dessa forma que pudemos depreender os sentidos imanentes aos valores morais postulados como normas para as ECIM, subsidiando as considerações que passamos a tecer a seguir.

| Os valores morais propostos para as ECIM

Como ponto de partida, coloquemos em relevo uma determinada pretensão que se expressa no modo como o Governo Federal (2019-2022) batizou o seu modelo ideal de escola. A de suprimir, através da síntese, ao menos parte das contradições que inevitavelmente se estabelecem quando colocamos, par a par, as dimensões da vida social que, como antíteses, seriam consideradas a militar e a civil. Neste sentido, a problemática que decorre do termo “cívico-militar” diz respeito a como esses dois polos, aparentemente antitéticos, são equacionados na forma de parâmetro geral de referência para as escolas públicas contempladas pelo PECIM. A partir dessa questão, vejamos do que se trata o valor do civismo enquanto base das ECIM.

Conforme definem as Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares, o civismo seria correspondente ao ato de colocar “[...] o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais” (Brasil, 2021, p. 11). Ou seja, tratar-se-ia de um valor claramente oposto à tomada do egoísmo moral como princípio subjetivo a guiar as condutas pessoais, sendo esta uma interpretação de difícil objeção. Afinal, ao contrário da pouca clareza com a qual, em ocasiões diversas, o Governo Federal (2019-2022) costumava pautar temas como liberdade, sexualização precoce e doutrinação ideológica, dentre outros, no caso do civismo a formulação apresentada é bastante objetiva.

No entanto, ainda assim há uma pequena, porém importante, dúvida residual cujo esclarecimento é fundamental para que possamos compreender melhor o teor das condutas que, nas ECIM, poderiam ser enquadradas como exemplo de realização empírica do “espírito cívico”. Trata-se do que, no contexto das Diretrizes, poderia ser considerado como “o bem”. Neste sentido, nos parece que a tentativa de dirimir essa dúvida, que é essencial para o esclarecimento do que seria, enfim, uma conduta considerada como verdadeiramente cívica, perpassa, necessariamente, pela compreensão da natureza comum das ações a serem qualificadas, no documento, como “boas”.

Tal compreensão, por sua vez, encontra um primeiro sentido ao avaliarmos a descrição do valor mencionado no documento imediatamente após o “civismo”: a honestidade, caracterizada como o ato de pautar as relações pela “[...] verdade, integridade física e psicológica e correção das atitudes” (Brasil, 2021, p. 11). Como, enfim, poderíamos derivar, da honestidade definida conforme tais termos, um critério para uma “boa ação”?

Sabemos que, em uma primeira interpretação sob o amparo de tal definição, a honestidade corresponde a um princípio que nos conduziria a retratar o que representamos por verdade. Por este critério, se, por exemplo, retratássemos como verdade o que aparece em nossa representação como inverdade, correríamos o risco de sermos adjetivados como desonestos. Assim, se a honestidade houvesse sido mencionada, simplesmente, como o “ato de pautar as relações pela verdade”, sua interpretação já estaria decidida e, com isso, poderíamos seguir adiante. Afinal, embora a verdade estivesse sujeita a especulações filosóficas acerca de sua natureza existencial, não teríamos maiores dificuldades de compreendermos como, de fato, determinadas ações no interior das ECIM seriam, ou não, caracterizadas como honestas.

No entanto, o problema é que, em acréscimo, a honestidade também foi definida pela preservação da integridade física e psicológica de um determinado sujeito qualquer que, embora inexistente em tal construção frasal, só pode ser alguém existente no mundo real da escola ou da sociedade.

Nossa busca por compreendermos como, então, esse princípio é capaz de se estabelecer enquanto definidor do valor honestidade nos leva a considerarmos, como objeto de problematização, os incontáveis exemplos na história humana de casos em que as pessoas, ao levarem em conta a preservação do outro ou, até mesmo, a autopreservação, se depararam com determinados dilemas entre “dizer a verdade” ou “praticar o bem”, vivenciando na pele o fato de que a honestidade nem sempre equivale, por si mesma, ao bem (Comte-Sponville, 2009).

Dentre os exemplos de confronto entre “honestidade” e “bem” que mencionamos, acreditamos que basta citarmos apenas um, sobejamente conhecido: no contexto da Alemanha nazista, delatar a presença de um judeu para um oficial da SS (Schutzstaffel, organização paramilitar ligada ao nazismo) provavelmente equivaleria a enviá-lo a Auschwitz em nome do compromisso de dizer a verdade ao Führer.

É claro que isso não quer dizer que a honestidade possa ter seu valor moral imediatamente descartado. Como fundamento moral, não é possível desconsiderarmos que uma de suas funções na vida cotidiana se manifesta pelo que ela pode representar enquanto valor responsável pela preservação de alguns elos de confiança mediante os quais as pessoas se vinculam umas às outras no contexto de suas práticas sociais. De modo que sua “qualidade moral” então se dá, na realidade, pelos princípios que ela elege como objeto de compromisso.

Veja-se que, no exemplo que citamos, ser honesto significaria se comprometer com A. Hitler, e não com a negação da radicalização da barbárie que culminou na desgraça como destino de, pelo menos, 6 milhões de judeus. Por outro lado, em outras situações como, por exemplo, na política, ser honesto equivale a se comprometer com a negação da corrupção, com o princípio de não enganar o eleitor com notícias consideradas falsas e assim por diante (La Taille, 2010).

Enfim, em resumo, se nos colocarmos diante famoso dilema de Heinz (Kohlberg, 1992), concluiremos facilmente que, se a Heinz fosse sugerida a tomada da honestidade como um “valor que basta apenas por si”, logo na primeira pergunta já teríamos condenado sua esposa à morte¹. E, se levarmos a termo a caracterização da honestidade enquanto valor que deve pautar-se “pela verdade” e pela “integridade física e psicológica”, veremos a dimensão das dificuldades que as Diretrizes para as ECIM (Brasil, 2021) podem gerar para quem, na escola, buscar incorporar o valor como um princípio do qual não se pode abrir mão, independente de qual seja a situação. Afinal, para um hipotético aluno que, a partir do que as Diretrizes tomam pelo valor honestidade, desejar ser reconhecido como “honesto” em uma ECIM, não deverá ser nada simples encontrar um bom critério de decisão para uma eventual ocasião na qual a primeira de suas premissas (dizer a verdade) possa representar alguma espécie de risco à segunda (preservar a integridade física e psicológica), e vice-versa. Sobretudo porque, no caso de uma eventual predileção pela última, ainda permanecerá a dificuldade de saber qual é o sujeito cuja integridade física e psicológica deve ser preservada. Na definição do valor, de forma alguma ele(s) aparece(m).

Por outro lado, é possível conhecermos, ao menos, o sujeito para quem todos devem, nas ECIM, sempre dizer a verdade, mesmo que esta possa causar eventuais danos aos demais. Apesar desse “sujeito especial” também não poder ser apreendido pela definição do valor “honestidade”, mediante a interpretação do valor “respeito”, que encerra a delimitação normativa dos valores morais situados como fundamento essencial das ECIM, ele passa a existir. Senão vejamos: o respeito é definido pelas Diretrizes como “[...] tratar os outros com deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas” (Brasil, 2021, p. 11). Sem perder de vista esta acepção, passemos, então, a pautá-lo.

Embora o respeito tenha sido o último dentre os valores morais que, de modo sequencial, foram alocados no interior do documento para demarcar aquela que seria uma espécie de base axiológica das ECIM, é exatamente por meio dele que começamos a ter melhores condições de lançar luzes mais promissoras aos objetos que, nas definições do civismo e da honestidade, tendem a se ocultar em meio à opacidade gerada pelas imprecisões conceituais das quais comungam ambas as definições. Ou seja, tanto aqueles que, pelo princípio da honestidade, seriam merecedores de conhecer a verdade, quanto a noção subjacente ao bem geral considerado cívico, passam, no sentido dado ao respeito, a adquirir mais evidência.

1 No caso, nos referimos a um dos dilemas utilizados por L. Kohlberg (1992) para avaliar, através do “método clínico”, o padrão de julgamento moral das pessoas.

Isso é o que indicamos a princípio assinalando que há uma sensível distinção entre (1) “os outros” e (2) “as instituições, as autoridades e as normas” que, na descrição do valor respeito, se apartam como duas categorias. Nesta linha, enquanto que aos primeiros o respeito, como definidor de uma ação, corresponde a tratar com deferência e atenção à dignidade e aos direitos, aos demais o respeito significa, literalmente, respeitar.

Em uma primeira leitura, esta condição nos parece ser capaz de sugerir, sem maiores esforços, a hipótese de que há um determinado desvio de peso que não seria dado se, por exemplo, a todos os elementos fosse reservada a dignidade de serem considerados como objeto do ato de respeitar.

Tal hipótese, entretanto, teria uma ponderação dada pelo fato de que tratar os outros “com deferência”, levando em consideração sua dignidade e seus direitos, poderia ser perfeitamente traduzido como “tratar com respeito”. Caso esta acepção pudesse se consolidar como estrutura de sentido imanente à definição do respeito, decorreria que, afinal, a partir dela todos seriam merecedores do valor, sem que a condição pessoal correspondesse a critérios de distinção acerca da tomada de si como sujeito apto ou não ao respeito.

Por sinal, não seriam poucas as chances de que esta última interpretação pudesse, em nosso exame, se consolidar, mesmo que “deferência” implique, conforme a língua portuguesa, em uma forma de respeito a se exercer, especialmente, perante as pessoas mais velhas (Houaiss, 2001). No limite, essa condição não seria impeditiva de que tratemos sujeitos de menor idade com deferência, embora isto possa ser menos provável. Enfim, a maior consideração sugerida em relação aos mais velhos não exclui totalmente os mais novos da possibilidade de igual consideração.

Poderíamos, então, decidir por refutar a hipótese que aventamos, sob o argumento de que o modo como o “tratar” é definido sugere uma correlação direta com o que seria “tratar com respeito”, e, assim, a questão do desvio de peso entre o “tratar os outros com deferência” e o “respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas” seria, apenas, o caso de um mero detalhe estilístico, resultando em uma pequena diferença sem maior importância prática?

A nosso ver, uma conclusão afirmativa não seria suficiente para atribuir um sentido razoável ao fato de que as autoridades, que, mesmo sendo categoria social particular, a rigor também poderiam ser situadas como parte daqueles outros a serem objeto de tratamento com deferência, atenção à dignidade e aos direitos, são delimitadas em um plano social distinto. Ao lado das instituições e das normas.

Assim, a única hipótese de interpretação que nos resta é a de que o desvio de peso com relação ao respeito, que não se demarca pela idade do sujeito a ser respeitado, se dá por uma determinada noção de dever que poderia ser sintetizada por um certo imperativo do tipo “trate bem a todos, e respeite as autoridades”. Afinal, estas últimas estão ao lado das instituições e das normas a que todos

devem respeitar, e apartadas daqueles outros que contam com o tratamento deferente.

Ao esforço de transpor o sentido de uma conotação como essa para seu significado no plano pedagógico, Piaget (1994) pode, em muito, auxiliar. Em uma de suas formulações conceituais que tiveram grande recepção na tradição teórica dos estudos que, no Brasil, elegem a moralidade escolar como objeto específico de investigação, o autor genebrino identificou duas possíveis formas de respeito a serem incorporadas como dever no plano psicológico dos sujeitos. Dado que as tomamos de empréstimo para iluminar nossa questão de momento, vale caracterizá-las.

A primeira forma, considerada “menos evoluída” de acordo com sua teoria sobre o desenvolvimento do raciocínio moral, se relacionaria, fundamentalmente, com a tomada de um dever como obrigatório, sobretudo, pelo critério de sua máxima derivar de sujeitos considerados respeitados como autoridade. Isso independentemente de qual seja o próprio conteúdo enunciado pela autoridade como dever. Nesta condição, o bem moral é concebido como aquilo que está de acordo com a autoridade, e o mal como o que não está. Além disso, a necessidade de ser respeitado pela autoridade é percebida como menos importante do que a necessidade de a respeitar, razão pela qual Piaget definiu essa forma de respeito como respeito unilateral. Este, seria potencialmente mais favorecido no plano psicológico à medida que, na socialização, as crianças mais frequentemente se relacionam com uma figura de autoridade que se reconhece e se faz reconhecer pelo medo que impõe.

Já o respeito mútuo, considerado por Piaget moralmente mais evoluído do que o respeito unilateral, se define pela reciprocidade das relações. Quando esta condição se torna a motivação subjetiva do respeito, o dever de respeitar o outro, seja este outro uma autoridade ou não, se articula com o direito e a exigência de ser respeitado. E vice-versa, dado que são as leis de reciprocidade que caracterizam o respeito como valor a inspirar a noção de dever. A autoridade, por sua vez, já não é capaz de se legitimar apenas por si só, mas sim através do diálogo, por meio do qual se consolidará, ou não, pela admiração que venha, ou não, a despertar. É nesse sentido que, diante da autoridade, o “[...] elemento quase material do medo” desaparece e dá lugar ao “[...] medo totalmente moral de decair aos olhos do sujeito respeitado” (Piaget, 1994, p. 284).

A partir da posição epistemológica piagetiana, vale acrescentar que a primeira forma de respeito é típica da heteronomia moral, a qual, do ponto de vista da condição humana, caracterizaria a essência dos juízos morais infantis. Já a segunda, indica a incorporação da autonomia moral como tendência de raciocínio que pode, ou não, ser conquistada pelos sujeitos ao longo do desenvolvimento psicogenético.

Finalmente, para aqueles raros sujeitos que, para Piaget, conseguem chegar à autonomia que dá suporte subjetivo à prática do respeito mútuo, o respeito à autoridade se daria pelo argumento de que ela, como qualquer outra pessoa,

merece respeito e, ao mesmo tempo, tem o dever de respeitar. Jamais somente pelo fato de a autoridade “ser autoridade”.

Demarcadas as condições teóricas a partir das quais nos propusemos conduzir o exame em questão, retornemos ao respeito situado pelo Governo Federal (2019-2022) como um valor de base para as ECIM. Coloquemos em relevo, mais uma vez, o fato de que, em tal formulação, aparentemente a condição de “a autoridade ser autoridade” corresponde ao argumento implícito no dever de “respeitar as autoridades”. Um argumento, portanto, situado como bastando-se por si só. Inclusive porque, longe de haver qualquer menção ao respeito como um dever das autoridades, somente há sua colocação como um dever para com as autoridades.

Sendo o respeito para com as autoridades delimitado de modo tão categórico, aparentemente jamais poderia ser admitida como conduta moralmente aceitável, por exemplo, mentir para quem representa tal posição. Mesmo diante de eventuais atitudes de alguma figura de autoridade que possam ser representadas pelos alunos como equívoco ou, até mesmo, injustiça, decompondo a possibilidade dela gerar, em torno de si, admiração. Afinal, se ela realmente se basta apenas por si, seus atos sequer podem ser colocados em questão.

Noutras palavras: na hipótese de que o respeito seja, de fato, integralmente praticado no interior das ECIM na forma como é prescrito pela norma, será extremamente provável que, em um eventual caso em que uma figura de autoridade esteja implicada em algum dilema que envolva o valor honestidade, já sabemos, de antemão, a quem a honestidade certamente se destinará. Aliás, antes disso, será muito provável que tenhamos grandes dificuldades para classificar a própria natureza do caso como um dilema.

Neste momento, com base nos argumentos derivados de nossa interpretação hermenêutica apresentados até aqui, passamos a tecer algumas considerações mais categóricas a respeito do tipo de educação moral que o Governo Federal (2019-2022), através dos valores morais declarados, como norma oficial, como base das ECIM, indica aspirar para a escola pública brasileira.

Primeiramente, nosso exame revelou que, em suas intersecções, tais valores orbitam em torno da “obediência à autoridade” enquanto princípio pedagógico a ser fomentado, como condição inquestionável, junto aos estudantes. Sugerindo, desta forma, a subordinação e o respeito incondicional à hierarquia como os maiores exemplos de “boa educação”. Confirmando, assim, a principal constatação de Grizotes e Frick (2021) a respeito dos documentos legislativos que, atualmente, operam como norma para as ECIM. Para as autoras, as práticas pedagógicas sugeridas por meio de tais documentos não favorecem a autonomia moral do alunado.

Com isso, através dos valores morais que estabelece como a base das ECIM o Governo Federal (2019-2022) legitima como finalidade da educação moral pela via da escola pública brasileira a formação de pessoas tendencialmente heterônomas, e, portanto, relegadas a um patamar de desenvolvimento moral que seria

considerado inferior conforme Piaget (1994). Isso porque os sujeitos considerados pelo autor como moralmente heterônimos padeceriam de enormes dificuldades para, em seus julgamentos morais, superar os limites do respeito unilateral em nome da adesão ao respeito mútuo, fundamento essencial da autonomia moral. Dificuldades que, enfim, teriam como variável principal uma educação caracterizada pelo excesso de coerção pela autoridade (Piaget, 1994).

A partir dessas constatações, voltamo-nos novamente para a questão que, ao examinarmos inicialmente os sentidos implicados no valor civismo, nos fora relegada com relação à natureza das ações que, eventualmente, poderiam coadunar com a promoção do “bem cívico”, que seria dado, lembramos, pelo ato de colocar “[...] o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais” (Brasil, 2021, p. 11). Infelizmente, não conseguimos encontrar maiores elementos que nos permitissem derivar exemplos mais claros de como, a partir dessa formulação, o civismo poderia se concretizar em ações práticas no dia-a-dia da escola. Porém, tudo leva a crer que, nas ECIM, as ações dos alunos a serem avaliadas como coerentes com a ideia de “bem comum”, e indicadas por meio do valor civismo, jamais poderiam representar qualquer ameaça à manutenção da disciplina pedagógica e ao respeito às demais exigências comportamentais que, certamente, não de ser demandadas por figuras de autoridade cujo status, na realidade desse tipo de escola, tende a ser praticamente inabalável. Afinal, suas respectivas posições de autoridade são conferidas não apenas pelo modo como os valores morais elencados pelo Governo Federal (2019-2022) para as ECIM dão vazão ao autoritarismo como forma de exercício de seus papéis, mas, também, pelo fato de se apresentarem na ambiência escolar como representantes do setor militar de uma sociedade que, aos próprios militares, não à toa costuma se referir como “as autoridades”.

Ao passo que, por meio dos valores morais demarcados para as ECIM através das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021), o Governo Federal (2019-2022) torna oficial a adoção da heteronomia moral como princípio de educação para a escola pública brasileira, se situa, de modo radical, na contramão do tipo de educação escolar que normativamente se estabeleceu como desejável à luz do comprometimento com os valores de nossa democracia constitucional e com a tentativa de promover a autonomia moral de nossos estudantes. Destes, enfim, abstraindo o direito de acesso a uma educação mais coerente com o que, a respeito da moralidade escolar, os parâmetros gerais que se vinculam à atual legislação brasileira normalmente indicam como objetivo político-pedagógico.

| Considerações finais

Ao longo deste artigo colocamos em destaque os valores morais normativamente prescritos pelo Governo Federal (2019-2022) para as Escolas Cívico-Militares. Em grande medida, tais valores, embora em estejam longe de abarcar a inevitável complexidade que, como em qualquer escola, certamente caracteriza o espaço moral a ser vivenciado na particularidade de uma ECIM, são capazes de nos indicar o que o governo em questão apresentou como pretensões para a escola

pública de nosso país. Ou seja, um determinado retrocesso na direção dos tempos de nosso Governo Militar (1964-1985), em que, na escola, o argumento da força tendia a preponderar nos momentos em que a força do argumento se apresentava como insuficiente à legitimação da autoridade perante seus estudantes. Tempos em que, enfim, a principal finalidade da educação moral promovida em nossas instituições educativas era a formação do cidadão para a obediência às normas e às autoridades, em nome de sua adequação às leis (Menin et al., 2014). Neste sentido, ao menos no que diz respeito ao tipo de moralidade escolar que busca fomentar, a opção revelada pelo governo federal que se encerrou em 2022 seria, no mínimo, anacrônica com relação ao que, até então, parecia ter se consolidado como finalidade comum através dos parâmetros axiológicos que, atualmente, regem a educação brasileira.

Assim, por meio dos valores morais que buscou vincular à escola pública brasileira através de sua progressiva militarização, o Governo Federal (2019-2022) revelou certo desprezo por uma escola que seria considerada como mais democrática, com maior equidade em suas relações e, portanto, mais favorável à busca pela autonomia moral de nossos estudantes. Colocando sob risco, além da educação de nossas próximas gerações para a democracia, a própria democracia (Santos et al., 2019), subjugando seu valor pedagógico em nome da crença de que a solução para os atuais problemas morais que a afetam passaria pela retomada daqueles tempos em que, de fato, nela reinavam a educação moral e cívica e o culto aos símbolos pátrios. Ou seja, ao tentar reviver um tipo de educação escolar cuja eventual autonomia moral de um aluno qualquer corresponderia a um grave problema escolar, o Governo Federal (2019-2022), enfim, revelou sua coerência com o projeto político que, sem medir esforços, reiteradamente buscou legitimar junto à sociedade brasileira.

| Referências

- Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 91-107. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007>
- Araújo, U. F. (2004). *Assembléia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. Moderna.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>
- Brasil. (2019). *Decreto-Lei n.º 10.004, de 05 de setembro de 2019* (Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares). Poder Executivo. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>
- Brasil. (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019*. Coordenação de Edições Técnicas. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf
- Brasil. (2021). *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZE_SPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf
- Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. Martins Fontes.
- Grizotes, B. de M. C., & Frick, L. T. (2021). Escolas cívico-militares e o desenvolvimento da moralidade. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 13(2), 63–92. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2021.v13n2.p63-92>
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Objetiva.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicologia del Desarrollo Moral*. Desclée de Brouwer.
- La Taille, Y. (2001). A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. Em P. Demo., Y. La Taille, & J. M. L. Hoffmann. *Grandes pensadores em Educação – o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação*. Mediação.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. ArtMed.
- La Taille, Y. (2010). Moral e Ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 105-114. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500009>
- La Taille, Y., Souza, L. S., & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 91-108. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100006>
- Lueger, M., & Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (1994). Hermeneutic interpretation in qualitative research: between art and rules. Em I. Borg, & P. P. Mohler (Ed.). *Trends and perspectives in empirical social research* (pp. 294-307). De Gruyter.
- Menin, M. S. D. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>
- Menin, M. S. D. S., Shimizu, A. M., Bataglia, P. U. R., & Martins, R. A. (2014). Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 133-155. <https://doi.org/10.21814/rpe.4301>
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. Em K. Kraimer. *Die Fallrekonstruktion* (pp. 58-156). Verlag.

- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. Summus.
- Puig, L. M. (1995). *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. Casa do Psicólogo.
- Puig, L. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. Ática.
- Puig, L. M. (2000). *Democracia e participação escolar*. Moderna.
- Reichertz, J. (2004). Objective hermeneutics and hermeneutic sociology of knowledge. Em U. Flick, E. V. Kardorff, & I. Steinke. (Eds.). *A companion to qualitative research* (pp. 290-296). Sage.
- Santos, C. A., Alves, M. F., Mocarzel, M., Mohelecke, S. (2019). Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(3), 580-591.
<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>
- Santos, E. J. F. (2020). *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório institucional da UFG.
http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015_
- Vilela, R. A. T., & Noack-Napoles, J. (2010). “Hermenêutica Objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. *Linhas Críticas*, 16(31), 305-326. <https://doi.org/10.26512/lc.v16i31.3618>
- Vinha, T. P. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista do Cogeime*, 14(1), 15-38.
https://www.metodista.br/revistas/revistas_cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506/459
- Vinha, T., Nunes, C. A. A., Menin, M. S. S., Tognetta, L. R. P., & Moro, A. (2021). A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização nas escolas públicas: uma análise de psicologia moral. Em M. Abramovay, E. Figueiredo, A. P. da Silva, & M. V. Sales. (Orgs.). *Reflexões sobre convivências e violências nas escolas* (pp. 84-107). Flacso.
<https://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf>
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik* (3 Auflage). Verlag für Sozialwissenschaften.

Sobre os autores

Rafael Péta Daud

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9038-3399>

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (2022). Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica - Tecnologia, Cultura e Formação (CNPq). E-mail: rafaelpetta@hotmail.com

Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil

calmon.nabuco@unesp.br


 <https://orcid.org/0000-0002-9870-5687>

Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999). Professor Livre-Docente da Universidade Estadual Paulista (Departamento de Psicologia da

Educação da FCLar). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica - Tecnologia, Cultura e Formação (CNPq). E-mail:

João Mauro Gomes Vieira de Carvalho


Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6789-8316>

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (2019). Membro do Laboratório de Política e Governo da UNESP e dos Grupos de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica - Tecnologia, Cultura e Formação (CNPq) e Teoria Crítica e Educação (CNPq). E-mail: jmcarvalho87@gmail.com

Pedro Luís Panigassi

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-0053-768X>

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) (2021). Mestrando em Ciências Sociais pela Unesp. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica - Tecnologia, Cultura e Formação (CNPq). E-mail: pedro.panigassi@unesp.br

Contribuição na elaboração do texto: autor 1 - escrita das seções Introdução, Sobre a relação entre valores e educação moral, Os valores morais propostos para as ECIM e Considerações Finais; análise de Dados; revisão e Consolidação do Manuscrito. Autores 2 e 3 - análise de Dados; revisão e Consolidação do Manuscrito; Tradução. Autor 4 - análise de Dados; revisão e Consolidação do Manuscrito.

Resumen

El presente trabajo busca comprender algunos aspectos del proyecto educativo subyacente a la implementación de las Escuelas Cívico-Militares (ECIM) por el gobierno Bolsonaro. Para ello, sometimos a un análisis hermenéutico los valores morales que, acompañados de respectivos descriptores, son postulados por las Directrices para las Escuelas Cívico-Militares como norma para las ECIM: el civismo, la honestidad y el respeto. Concluimos que, como se sitúan, tales valores representan una fuerte predilección por la heteronomía moral como principio educativo, alejándose, por lo tanto, de la autonomía moral que sería favorecida, fundamentalmente, por la democratización de las relaciones escolares.

Palabras clave: Escuelas Cívico-Militares. Valores Morales. Heteronomía Moral.

Abstract

The present work intends to understand some aspects of the educational project underlying the implementation of Civic-Military Schools (ECIM) by the Bolsonaro government. To do so, we submitted to a hermeneutic analysis the moral values that, accompanied by the respective descriptors, are postulated by the Guidelines for Civic-Military Schools as a norm for ECIM: civility, honesty and respect. We conclude that such values, in the way they are situated, represent a strong predilection for moral heteronomy as an educational principle, distancing

themselves, therefore, from the moral autonomy that would be favored by the democratization of school relations.

Keywords: Civic-Military Schools. Moral Values. Moral Heteronomy.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Daud, R. P., Lastória, L. A. C. N.,
Carvalho, J. M. G. V. de, & Panigassi, P. L. (2023). Os valores morais
para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo.
Linhas Críticas, 29, 47077. <https://doi.org/10.26512/lc29202347077>

Referência completa (ABNT): DAUD, R. P.; LASTÓRIA, L. A. C. N.;
CARVALHO, J. M. G. V. de; PANIGASSI, P. L. Os valores morais para as
Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo. **Linhas
Críticas**, v. 29, 47077, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347077>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47077>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s)
autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou
da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira
publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e
condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

