


# RESSALVA

Atendendo solicitação do autor,  
o texto completo desta tese será  
disponibilizado somente a partir de  
23/08/2024.

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

RAFAEL PETTA DAUD

**O SENTIDO AXIOLÓGICO DO DISCURSO POLÍTICO  
GOVERNAMENTAL (2019-2022) PARA A EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA**



ARARAQUARA – S.P.  
2022

RAFAEL PETTA DAUD

# O SENTIDO AXIOLÓGICO DO DISCURSO POLÍTICO GOVERNAMENTAL (2019-2022) PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Dr. Livre-Docente Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

**Agência de Financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

ARARAQUARA – S.P.  
2022

D238s	<p>Daud, Rafael Petta</p> <p>O sentido axiológico do discurso político governamental (2019-2022) para a educação brasileira / Rafael Petta Daud. -- Araraquara, 2022</p> <p>145 f.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória</p> <p>1. Educação Moral. 2. Teoria Crítica. 3. Política. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAFAEL PETTA DAUD

## **O SENTIDO AXIOLÓGICO DO DISCURSO POLÍTICO GOVERNAMENTAL (2019-2022) PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Dr. Livre-Docente Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

**Agência de Financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Defesa em 02/08/2022

### **Membros Componentes da Banca Examinadora:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Luiz Antônio C. Nabuco Lastória  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz  
Universidade Federal de Santa Catarina.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Ari Fernando Maia  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Mateu Cabot Ramis  
Universitat de les Illes Balears (ESP – Palma de Mallorca).

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Jacy Alves de Seixas  
Universidade Federal de Uberlândia.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP- Campus de Araraquara**

*Dedico este trabalho à memória de Marco Antônio Lopes Daud, meu pai.*

## AGRADECIMENTOS

À Márcia Petta, minha mãe. Incrível como a generosidade é valor que lhe traduz. Você é, simplesmente, mãe!

A Marco Antônio Lopes Daud, meu pai. O ato de respirar e, ao final da respiração, sorrir é resposta ao que sinto quando a memória o reivindica para um “bom papo”... Que falta você me faz!

À Lidiane Aparecida Teixeira, companheira de uma vida. Com suas mãos, sempre aptas a se unirem às minhas para “seguir em frente”, conseguimos!

Ao meu amado Thor. Sim, agradeço a você também! Afinal, quem foi minha mais fiel companhia desde o Mestrado?

A Geraldo Petta, meu avô. O ato de “esquecer” boas literaturas em cima de minha cama é síntese de sua sabedoria!

A Luiz Antônio C. Nabuco Lastória, meu orientador e, para minha felicidade, meu amigo. Ter sido acolhido e, pacientemente, orientado com tanta dedicação por quem, realmente, admiro como referência do que há de melhor é um enorme privilégio. Muito, mas muito obrigado por me iluminar! Contigo, mantenho viva a certeza de que, na Universidade, ainda há espaço para a boa e honesta teoria.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas *Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação (CNPq)*, onde, ao longo dos últimos anos, pude respirar as melhores moléculas de oxigênio que ainda tornam a Universidade digna de seu nome. Aqui, faço menção especial a Juliana Rossi Duci, João Mauro Gomes Vieira de Carvalho e Pedro Luis Panigassi (nosso “menino prodígio”), pela amizade aliada a uma inesquecível parceria intelectual. Memoráveis foram nossos cafés na cantina da FCLar!

À Banca de Qualificação e Defesa, composta pelos professores doutores Alexandre Fernandez Vaz, Ari Fernando Maia, Mateu Cabot Ramis, Jacy Alves de Seixas, Bruno Pucci, Nilce Maria A. Silva de Arruda Campos e Eliza Maria Barbosa. Muito honestamente, agradeço-lhes pelas valiosas contribuições a este trabalho e, por extensão, à minha própria formação. Vossas presenças, neste momento tão importante de minha vida, em muito me engrandecem!

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo amparo financeiro que, na forma de bolsa de estudos, foi imprescindível para a realização desta tese. Neste caso, vale manifestar, publicamente, meu respeito a todos os colegas de doutorado que, afetados pela atual política de destruição de nosso país, infelizmente não puderam contar com o mesmo aporte material para realizar suas respectivas pesquisas.

Finalmente, a todos aqueles que, embora distantes de minha percepção de momento, de alguma maneira contribuíram para meu percurso até aqui, muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001; Processo nº 88882.432595/2019-01

## RESUMO

Nos discursos que, corriqueiramente, são enunciados publicamente pelo atual Sr. Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, chama a atenção o modo como determinados valores de cunho liberal e conservador costumam ser indicados como expressão de um ideal de correção moral a ser tomado, por seu governo, como princípio de orientação para a condução do aparelho de Estado. No caso específico da Educação, a predileção por tais valores costuma se traduzir em diversos questionamentos a respeito da moralidade que, hipoteticamente, estaria sendo promovida pelo sistema escolar brasileiro e que, para o Sr. Presidente, estaria contaminada por certa *inversão de valores*, ocasionando uma *doutrinação ideológica* eivada, dentre outras coisas, pela *sexualização precoce de crianças e adolescentes*. Com isso, a principal medida governamental apontada como solução do problema da “ruína moral” da escola seria a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que, ao tomar o modelo militar como parâmetro para a escola pública, a recolocaria na direção do que seria o “rumo certo”. Rumo que, no entanto, não é fácil de desvendar, dado que na imanência da retórica governamental convivem diversos valores que, entre si, estabelecem claras contradições.

Diante deste panorama, o presente trabalho procurou compreender qual seria, de fato, o sentido axiológico proposto para a escola a partir dos valores que, efetivamente, predominam na ambiência de tais contradições. Para tanto o objetivo geral consistiu na interpretação analítica do sentido axiológico da moralidade escolar implicada nas intenções do atual governo para a Educação, verificando, de modo mais específico, o modo como tal sentido se reproduz através das prescrições diretamente relacionadas ao PECIM. De modo que, sob o aporte da Teoria Crítica da Sociedade, analisamos um conjunto de materiais empíricos que, sob a forma de texto, foram eleitos de modo intencional por serem representativos das posições oficiais do atual governo federal relacionadas ao problema dessa investigação. Como resultados, obtivemos que, tanto para a política quanto para a escola, como expressão de suas fortes predisposições antidemocráticas o atual governo federal busca consolidar uma síntese axiológica composta por valores não-contraditórios com suas representações acerca da noção de Pátria, Deus, religiosidade judaico-cristã e família. Em nome de tais valores, então, propõe-se o combate à assim chamada “ideologia de gênero” e ao “socialismo”, dentre outros. Tudo isso sob o falseamento das promessas de respeito ao Estado Democrático, de valorização da Constituição e de promoção da liberdade. Falseamento que se dá pelo estabelecimento artificial da unidade ideológica para nação, pela da transformação da diversidade em tabu, e, caso “necessário”, pela promessa explícita de violência contra opositores.

**Palavras-chave:** Governo Federal; Educação Escolar; Moral; Valores; Escolas Cívico-Militares.



## ABSTRACT

In the speeches that are routinely made publicly by the current Mr. President of the Republic Jair Messias Bolsonaro, draws attention to the way in which certain liberal and conservative values are usually indicated as an expression of an ideal of moral correctness to be taken as a guiding principle for the conduct of the State apparatus by his government. In the specific case of Education, the predilection for such values usually translates into several questions about the morality that, hypothetically, would be being promoted by the Brazilian school system that, for Mr. President, would be contaminated by the *inversion of values, ideological indoctrination and early sexualization of children and adolescents*. With this, the main governmental measure identified as a solution to the problem of the “moral ruin” of the school corresponds to the implementation of the National Program of Civic-Military Schools (PECIM) which, by taking the military model as a parameter for the public school, would relocate it in the direction of what would be the “right direction”. A course that, however, is not easy to unravel, given that in the immanence of government rhetoric, several values coexist that, among themselves, establish clear contradictions.

In view of this panorama, the present doctoral thesis is concerned with understanding what would, in fact, be the direction for the school to be pointed out by the values that, effectively, predominate in the environment of such contradictions. For this, it adopts as a general objective the analytical interpretation of the axiological meaning of school morality implied in the current government's intentions for Education, verifying, in a more specific way, the way in which this meaning is reproduced through the prescriptions directly related to Pecim. So that, under the contribution of the Critical Theory of Society in its resulting theoretical-methodological orientations of objective hermeneutics, we analyzed a set of empirical materials that, in the form of text, were chosen intentionally because they are representative of the official positions of the current federal government that relate to the problem announced as a topic of investigation. As main results, we obtained that, both for politics and for the school, as an expression of its strong anti-democratic predispositions, the current federal government seeks to consolidate an axiological synthesis composed of non-contradictory values with the representation of Mr. President on Fatherland, God, Judeo-Christian religiosity and family. In the name of such values, it proposes the fight against gender ideology, socialism and any other value that might contradict any of those who are privileged. All this under the falsification of promises of respect for the Democratic State, of valuing the Constitution and promoting freedom. Falsification that takes place through the artificial establishment of ideological unity for the nation, through the transformation of diversity into a taboo and, if “necessary”, through the explicit promise of violence against the opposition.

**Keywords:** Federal Government; Schooling; Moral; Values; Civic-Military Schools.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Contradições entre os postulados morais normativos e as funções sociais da escola burguesa.....	40
<b>Figura 2</b> – Modo como organizamos e confrontamos os materiais empíricos analisados tanto “entre si” quanto com os demais que compuseram o universo de pesquisa.....	48

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	10
<b>Capítulo 1 – De nossas formulações conceituais acerca da moral para as relações entre moral, moralidade e escola</b> .....	20
1.1 – <i>A escola enquanto espaço moral público</i> .....	27
1.2 – <i>Impasses para a realização da pretensão moral: a educação escolar burguesa frente à totalidade social capitalista</i> .....	32
<b>Capítulo 2 – Metodologia</b> .....	43
2.1 – <i>Objetivos</i> .....	43
2.2 – <i>Procedimentos metodológicos de interpretação e análise dos materiais empíricos</i> .....	44
<b>Capítulo 3 – As situações exemplares analisadas</b> .....	50
3.1 – <i>Hermenêutica objetiva do Discurso de Posse do Sr. Presidente pronunciado no Congresso Nacional</i> .....	50
3.2 – <i>Hermenêutica objetiva do Discurso do Sr. Presidente pronunciado durante a Cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial</i> .....	68
3.3 – <i>Hermenêutica objetiva da Mensagem ao Congresso Nacional</i> .....	80
3.4 – <i>Hermenêutica objetiva das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares</i> .....	97
<b>Considerações Finais</b> .....	129
<b>Referências</b> .....	133
<b>Apêndices</b> .....	139
<b>APÊNDICE A – Discurso do Sr. Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional</b> .....	139
<b>APÊNDICE B – Discurso do Sr. Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, durante cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial</b> .....	142

## Apresentação

Em 01 de janeiro de 2019 tomou posse como chefe maior do Poder Executivo do Brasil o Sr. Presidente Jair Messias Bolsonaro (doravante, Sr. Presidente), eleito para o cargo após promover uma campanha eleitoral demarcada por um discurso que, no campo da moral, se caracterizou principalmente pelo estabelecimento de relações de compromisso com valores que, para ele, seriam representantes de um ideal de correção, tais como: o culto à religiosidade de vertente judaico-cristã, o amor à Pátria e a preservação de uma determinada ideia de família, dentre outros. Paralelamente, as convicções acerca da esfera socioeconômica evidenciadas no interior da mesma campanha indicaram grande afinidade com tendências ultraliberais, normalmente endereçadas ao conjunto da população brasileira sob a forma de defesa da meritocracia como modo de ascensão social e do empreendedorismo, este último conotado como alternativa ao desemprego e como forma de contribuição individual a ser dada por cada cidadão ao desenvolvimento do país. Finalmente, foi constante a afirmação de que tais valores morais e socioeconômicos – considerados, respectivamente, como alicerces fundamentais e condição à prosperidade da Nação – teriam sido subjugados por uma hipotética ideologia de cunho marxista atribuída ao governo antecessor, que teria levado o Brasil à ruína moral e econômica. Daí a principal justificativa para o teor ultradireitista de sua candidatura, permeada por promessas de mudanças radicais na forma de condução do aparelho de Estado.

Em coerência com o que anunciara durante a campanha eleitoral, no primeiro discurso pronunciado para a população no parlatório do Palácio do Planalto o Sr. Presidente reiterou suas convicções basilares, identificando, com notória veemência, o pensamento político considerado de esquerda como causa dos males que assolam o país, defendendo a sua proscrição em nome da unidade da Nação<sup>1</sup>. Além disso, não hesitou em se responsabilizar por sua eliminação, e, conseqüentemente, pela

---

<sup>1</sup> Alguns trechos extraídos do referido discurso ilustram nossas considerações. Por exemplo, logo após enfatizar a promessa de promover a reconstrução do país e realizar as transformações que seriam necessárias, o Sr. Presidente foi categórico ao afirmar: “(...) não podemos deixar que ideologias nefastas venham a dividir os brasileiros. Ideologias que destroem nossos valores e tradições, destroem nossas famílias, alicerce da nossa sociedade”. Mais adiante, após tomar em suas mãos a bandeira do Brasil, encerrou seu pronunciamento com as seguintes palavras: “Essa é a nossa bandeira, que jamais será vermelha! Só será vermelha se for preciso o nosso sangue para mantê-la verde e amarela”.

recolocação do país no rumo que, para ele, deveria ser tomado do ponto de vista político, econômico e moral<sup>2</sup>.

Vislumbradas algumas das principais concepções que, a princípio, viriam a nortear o governo do Sr. Presidente, nota-se que elas exerceram importante função referencial às principais valorações que, em sua campanha, foram indicadas a respeito da Educação, área do conhecimento na qual a presente tese doutoral se insere e que, por esta razão, a partir de agora passará a ter prioridade em nossa exposição. Vejamos alguns exemplos. Além da eleição de Paulo Freire como objeto de aniquilação pelo fato de, supostamente, o educador brasileiro ter sido o principal responsável pela introdução do marxismo nas escolas<sup>3</sup> de nosso país, se tornou corriqueira a defesa de uma Educação pautada na meritocracia, na disciplina, nos interesses da família tradicional e no combate à uma suposta “ideologia de gênero”. De acordo com o Sr. Presidente, esses seriam alguns dos princípios mediante os quais a instituição escolar deveria se inspirar para derivar seus objetivos morais e, conseqüentemente, superar problemas como, por exemplo, a sexualização precoce de crianças e adolescentes; uma das mais evidentes expressões da “inversão de valores” no cotidiano. Neste sentido, o apreço ao programa moral da antiga Educação Moral e Cívica foi frequentemente expresso como justificativa para aquela que, aparentemente, viria a ser sua principal política pública para a Educação: a progressiva implementação do modelo de gestão das escolas cívico-militares no sistema educacional público brasileiro através do PECIM (Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares). Este seria o antídoto responsável pela recolocação da Educação no “rumo certo”.

Aliás, foi exatamente como modelo de educação moral<sup>4</sup> a ser retomado que a Educação Moral e Cívica foi merecedora de menção pelo Sr. Presidente durante a cerimônia de lançamento oficial do PECIM em 05 de setembro de 2019, reafirmando, desta vez como presidente, o que prometera enquanto candidato: “Queremos colocar

---

<sup>2</sup> No início do discurso em questão o Sr. Presidente declara: “É com humildade e honra que me dirijo a todos vocês como Presidente do Brasil. E me coloco diante de toda a nação, neste dia, como o dia em que o povo começou a se libertar do socialismo, se libertar da inversão de valores, do gigantismo estatal e do politicamente correto”.

<sup>3</sup> Por exemplo, consta na proposta de plano de governo apresentada pelo Sr. Jair Bolsonaro ao Tribunal Superior Eleitoral em 2018, o objetivo de expurgar a “(...) ideologia Paulo Freire” das escolas. Fonte: <[http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf)>, acesso em 29/12/2019.

<sup>4</sup> Na presente tese, o termo “educação moral” é utilizado para identificar a dimensão do processo educacional que tem como objetivo específico a adesão a valores morais por parte dos alunos.

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<sup>5</sup>”.

Ao tentarmos resgatar o cenário a ser revivido mediante o aceite do convite que o Sr. Presidente fez à memória quando se referiu ao passado, tudo nos leva a crer que o objeto nostálgico responsável por inspirar suas palavras remete diretamente a uma disciplina cuja obrigatoriedade, no ambiente escolar brasileiro, foi instituída inicialmente pelo decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969). A partir deste decreto, a Educação Moral e Cívica foi, ao lado das disciplinas complementares Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)<sup>6</sup>, inserida de modo obrigatório no sistema nacional de educação para que ideias e ações coerentes com a então mensagem política oficial, que falava de um “Brasil Grande”, pudesse ser veiculada como princípio educacional. Assim, a partir de exigências como, por exemplo, a de não se referir ao Brasil como um “país subdesenvolvido”, mas como um “país em desenvolvimento” (GHIRALDELLI JR., 2001), o programa geral da Educação Moral e Cívica operava de modo a fomentar o civismo e o nacionalismo entre os alunos de todos os níveis de ensino no território nacional.

É deste modo, portanto, que durante o período tido como o mais repressivo de toda a Ditadura Militar Brasileira – historicamente datado a partir do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, até o final do governo Médici, em 1974 –, a Educação Moral e Cívica se tornou componente fundamental dos programas e currículos estruturados, principalmente, pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, na ocasião formada pelo governo militar para “(...) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para a implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica” (BRASIL, 1969, p. 7769). Doutrina mediante a qual, enfim, o Governo Militar (1964-1985) almejou formar o cidadão para a obediência

---

<sup>5</sup> Fonte: <<https://www.cn1.com.br/noticias/17/66461,Bolsonaro-lanca-programa-de-escolas-civico-militares-e-fala-em-impor-modelo.html>>, acesso em 21/09/2019.

<sup>6</sup> No caso, a Educação Moral e Cívica é, no decreto, mencionada como disciplina a ser ministrada em todos os ramos de escolarização. Por sua vez, a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) é prescrita, ao lado da própria Educação Moral e Cívica, para os estabelecimentos de grau médio (equivalentes ao que seria, hoje, o Ensino Médio). Finalmente, para o sistema de ensino superior, o mesmo decreto prevê que a Educação Moral e Cívica seja realizada sob a forma de “Estudos de Problemas Brasileiros” (BRASIL, 1969).

às normas e às autoridades, viabilizando sua adequação às leis e, por consequência, a manutenção da ordem social (MENIN et.al., 2014).

Portanto, ao tomar como objetivo maior de educação a obediência civil, pode-se dizer que a Educação Moral e Cívica certamente foi uma das filhas mais obedientes de seu tempo, tempo pelo qual aqueles que nutrem honesta simpatia pela democracia provavelmente não devem sentir orgulho.

Por conseguinte, sobretudo por expressar ideais políticos fortemente antidemocráticos inscritos na história do sistema educacional brasileiro, com o processo de redemocratização política transcorrido a partir da segunda metade da década de 1980 sua existência como política pública oficial para a educação foi rapidamente abreviada. Em 14 de junho de 1993, Itamar Franco, então Sr. Presidente da República, assina a lei nº 8663 (BRASIL, 1993), decretando o fim de sua obrigatoriedade.

Com isso, após um breve período de ausência nos documentos oficiais sobre a Educação no Brasil, será em uma conjuntura política bem distinta daquela de outrora que o tema da “educação moral”, sob a forma de proposta pedagógica, ressurgirá através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (BRASIL, 1998), publicados ao final da década de 1990. Desta vez refletindo a busca por uma educação mais democrática, sob o contexto de um Brasil agora consagrado constitucionalmente como Estado Democrático de Direito e com base em fundamentos epistemológicos derivados, principalmente, do construtivismo de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, a moral na escola passa a ser sugerida como tema transversal de ensino sob a denominação de Ética<sup>7</sup>. Com isso, a Ética, ao contrário da Educação Moral e Cívica de outrora, não é proposta nos PCNs em forma de disciplina, mas como dimensão que, a partir da ênfase em valores como solidariedade, respeito mútuo, justiça e diálogo, deve ser desenvolvida especialmente mediante a qualidade do convívio escolar (LA TAILLE, SOUZA e VIZIOLI, 2004; MENIN et. al., 2014).

---

<sup>7</sup> Mais do que adentrar nas distinções conceituais certamente existentes entre moral e ética, neste caso nos interessa assinalar como os PCNs expressam, nesta opção semântica específica, a tendência identificada por La Taille, Souza e Vizioli mediante a constatação de que “(...) a triste experiência da disciplina Educação Moral e Cívica ajudou a enterrar a referência à moral” (2004, p. 98) ao outorgar à palavra “moral” uma conotação autoritária que seria característica do “moralista”. Assim, passou a ser comum a preferência pelo termo “ética” para designar objetos que também seriam próprios da moral como, por exemplo, valores, regras, princípios de conduta e assim por diante.

Este paradigma, aliás, se consolidou nas recomendações oficiais subsequentes, como é possível observar, por exemplo, no modo com o qual o trabalho escolar relacionado aos direitos humanos é proposto nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), ou seja, de forma transversal e interdisciplinar.

A partir deste breve panorama, enfim, nota-se que as aspirações conservadoras manifestas pelo Sr. Presidente através da defesa da antiquada Educação Moral e Cívica, e da proposição de escolas cívico-militares, destoam radicalmente dos princípios que, ao passo da redemocratização política do Brasil, passaram a denotar as proposições nacionais oficiais sobre a educação moral no ambiente escolar. Isso porque são justificadas com base na atribuição de valor positivo a uma conjuntura cuja extrema repressão das liberdades civis se traduziu em um ideal de escola autoritário voltado, sobretudo, à manutenção de uma ordem baseada no caráter irrestrito da obediência.

Neste sentido, tais afinidades expressas pelo Sr. Presidente também se distanciam das indicações fornecidas por diversos estudos que, especialmente a partir da década de 1990, passaram a fundamentar o debate no meio acadêmico brasileiro em torno da moralidade tomada como objeto pedagógico<sup>8</sup>. A grande maioria desses estudos toma como base epistemológica fundamental a diferença qualitativa entre as duas condições morais descritas por Piaget (1994) – no caso, a heteronomia e a autonomia<sup>9</sup> –, para tentar vislumbrar a última enquanto possibilidade ao desenvolvimento moral promovido por meio da escola. Apesar das especificidades de cada um deles, em comum consentiriam com La Taille (1999) quando o autor afirma que tal possibilidade, em nenhuma hipótese, coadunaria com o autoritarismo<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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).

<sup>10</sup> É importante observar que a objeção ao autoritarismo não representa, para o autor, objeção à autoridade. Enquanto o autoritarismo se dá quando a autoridade é fundada sob bases ilegítimas, “(...) negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia das relações humanas” (LA TAILLE, 1999, p. 9). Ainda, de acordo com a Epistemologia Genética de Jean Piaget, sua principal base epistemológica, a autoridade é, inclusive, condição necessária ao desenvolvimento da moralidade por parte do sujeito (PIAGET, 1994).



enquanto forma pedagógica, já que a autonomia seria possibilitada, no mínimo, a partir da convivência democrática aliada ao caráter mútuo das condutas inspiradas nos valores morais.

Enfim, a partir deste espectro teórico percebemos que, ao advogar a favor de uma concepção de escola pautada na meritocracia, na censura a determinadas concepções filosóficas, no conservadorismo moral e no culto irrestrito à obediência disciplinar o Sr. Presidente manifesta forte apreço à educação voltada para a mais pura heteronomia, situando-se na contramão daqueles que são favoráveis à tomada da autonomia moral como finalidade da educação escolar. Eis a síntese preliminar a que chegamos mediante nosso breve exame teórico sobre algumas palavras ditas, mais ou menos espontaneamente, pelo atual Sr. Presidente de nossa República em diversas situações discursivas.

Diante do exposto, passamos a nos preocupar, então, com a possibilidade de que as inflexões antidemocráticas reivindicadas pelo Sr. Presidente pudessem, de fato, exercer a função de paradigma para as políticas educacionais do governo federal sob sua liderança, especialmente no que diz respeito à problemática da moralidade escolar. Caso tal possibilidade se confirmasse, o governo federal em questão estaria assumindo como diretriz educacional determinadas noções que, ancoradas não mais que no senso comum, se relacionariam diretamente com uma forma de educação moral fortemente contrária ao que seria recomendável em termos acadêmicos. Isso se aceitarmos como válidos os argumentos derivados de diversos estudos sobre o tema que se consolidaram no Brasil, tanto pelo rigor teórico que os constitui quanto por possuírem relações de coerência com os valores favoráveis ao desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Neste sentido, fomos levados por nossas inquietações a formular uma primeira questão, assim expressa: Quais são os valores que fundamentariam a moralidade escolar tal qual implicada nas intenções para a Educação assumidas de modo oficial pelo atual governo federal?

De imediato, passamos a perceber que as considerações precedentes, ainda que úteis às nossas primeiras problematizações, não poderiam ser simplesmente transpostas como resposta à questão que acabávamos de propor. Isto porque, caso o fizéssemos, estaríamos atribuindo, à revelia, sincronia entre objetos certamente distintos como, por exemplo, governo federal do Sr. Presidente, bolsonarismo como movimento de sustentação política governamental e assim por diante, o que

certamente seria um equívoco de nossa parte. Obviamente, isso não significou pressupormos que eles não pudessem ter algumas relações de identificação. Aliás, até nos pareceu razoável, ao menos como hipótese, admitirmos não apenas que as tenham como, inclusive, que provavelmente sejam bastante sólidas malgrado as suas inconsistências. No entanto, embora com prováveis similaridades entre si, entendemos que tais objetos não poderiam ser tomados simplesmente como redutíveis um ao outro, e este é um alerta que acreditamos ser fundamental a qualquer pesquisador que se propõe a investigar qualquer um deles sem que o foco da investigação erre de endereço. Neste quesito, estamos certos de que o maior cuidado tende a se traduzir no menor arbítrio.

Do ponto de vista teórico/empírico, este modo de nos posicionarmos implica em uma importante delimitação, a qual deve ser levada em conta para que possam ser ponderadas as distinções conjunturais entre uma declaração dada pelo Sr. Presidente em uma entrevista para a imprensa, como no caso já citado a respeito da Educação Moral e Cívica e das escolas cívico-militares, e outra que, eventualmente, tenha sido dada em um ato oficial de governo.

Assim, a fim de que pudéssemos encontrar respostas à questão almejada sem desrespeitarmos a coerência em relação ao objeto de pesquisa aqui proposto, nossas atenções passaram a se voltar na direção dos discursos, pronunciamentos, notas e documentos qualificados como atos públicos e oficiais do governo federal, dado ser este o universo correspondente ao objeto implícito na pergunta inicialmente formulada.

Deste modo, ao nos aproximarmos deste universo passamos a notar uma determinada condição indicativa de que a obtenção de uma possível resposta não seria, nem de longe, tarefa simples. Isso porque nos foi possível constatar que, na imanência de tal universo, ao mesmo tempo em que se pode encontrar conteúdos que expressam apelo à heteronomia moral como proposição para a Educação, pode-se identificar outros que, a rigor, poderiam ser considerados como mais favoráveis à autonomia do que propriamente à heteronomia.

Para ilustrarmos o que acabamos de indicar, tomemos um breve exame de um trecho extraído da primeira Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019) do Sr. Presidente, documento presidencial cuja obrigatoriedade de remissão ao Congresso Nacional é prevista no disposto do artigo

84, inciso XI, da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988/2019) e que corresponde ao plano oficial de governo:

Nossa educação, muitas vezes transformada em espaço de doutrinação ideológica, precisa resgatar sua qualidade. Os pais do Brasil querem que seus filhos saibam português, matemática, ciências, que saibam ler, escrever, evoluir por suas próprias pernas. E que as minorias e as diferenças sejam respeitadas em ambiente acolhedor, afetivo e fraterno. Nosso governo quer recolocar o aluno no centro do projeto educacional, a partir de professores respeitados e valorizados.

É nesse ambiente de liberdade que queremos desenvolver nossas crianças. (BRASIL/PRESIDENTE, 2019, p. 11)

Apesar de não acompanhada por maiores definições conceituais, é notório que, no segmento destacado, a liberdade aparece como valor de referência articulado à independência, acolhida e respeito às minorias e diferenças, afetividade e fraternidade para qualificar um ambiente cuja forma proposta é defendida como meio de superação de uma educação caracterizada como espaço de doutrinação ideológica. Ao mesmo tempo, a família, instituição social de caráter fundamentalmente privado, é investida de poder de determinação das contingências relacionadas às primeiras experiências de seus filhos neste mesmo ambiente que, diga-se, pode e deve ser considerado como público<sup>11</sup>. Tudo isso situado em meio à recorrência de imperativos como “defesa dos direitos humanos”, “defesa da democracia”, “valorização da disciplina dentro das escolas”, “escolas cívico-militares” e “combater a ideologia de gênero”; todos os termos presentes ao longo do documento.

Enfim, a presença destas e de outras potenciais contradições entre os valores que, aparentemente, se expressam como referência à moralidade escolar concebida através das proposições oficiais deste governo federal para a educação escolar, nos ensejou dificuldades para uma compreensão mais decisiva a respeito de quais seriam as orientações prevalecentes a respeito de como a escola deve, de fato, lidar com a questão.

Embora saibamos que tais orientações não podem simplesmente ser apontadas como única variável ao modo com o qual a moralidade tende a ser tomada como objeto pedagógico pelas escolas, no mínimo elas potencialmente são capazes

---

<sup>11</sup> Sobre a natureza da escola enquanto instituição que se diferencia da família por seu caráter público e, portanto, por sua finalidade de educar as crianças para o mundo público (ARENDRT, 2009), trataremos mais adiante.

de operar na esfera da legitimação ou da deslegitimação normativa das decisões que, podendo ser mais ou menos favoráveis à promoção da autonomia moral dos alunos, dia-a-dia são tomadas pelos educadores frente a inúmeras situações em que a moral contracenava com a prática pedagógica (GRUSCHKA et. al., 2005; GRUSCHKA, 2014). E isso não nos parece ser pouca coisa, já que no Estado de Direito há um princípio de realidade que exige do professor a necessidade de coadunar sua prática pedagógica com o que dela se espera do ponto de vista legal.

É, sobretudo, por esta condição que entendemos ser de sensível relevância a problemática aqui exposta para a educação escolar nacional; e não nos damos por satisfeitos diante das inquietações geradas pelas dificuldades que ela nos apresenta. De modo que dessas inquietações derivamos o problema de pesquisa, o qual deu origem à presente tese doutoral, indicado na seguinte pergunta: Qual é o sentido axiológico que predomina na moralidade escolar implicada nas intenções para a Educação expressas de modo oficial pelo atual governo federal?

Esta é a pergunta fundamental que esta pesquisa se propôs responder, e é neste sentido que passamos à exposição dos caminhos por nós percorridos após a formulação do problema de pesquisa, situando inicialmente nosso leitor acerca do delineamento teórico-conceitual mediante o qual nos aproximamos metodologicamente de nosso objeto.

Deste modo, em nosso primeiro capítulo apresentamos as formulações teóricas e conceitos essenciais para o presente trabalho, tais como “moral”, “valores”, “valores morais” e “contravalores”. Após o estabelecimento destes conceitos, voltamo-nos para algumas problematizações circunscritas às condições, aparentemente inevitáveis, da moralidade escolar promovida sob o abrigo de uma totalidade social que é mutuamente determinada pelos valores morais fundamentais da sociedade burguesa e, também, por condições materiais fortemente promotoras de disposições subjetivas que, a rigor, são radicalmente opostas à prática social desses mesmos valores. Para isso, nos alinhamos aos autores que compreendem a escola como unidade que estabelece relações de mediação dialética com a totalidade social. Por consequência, depreendemos que as contradições que caracterizam a moral burguesa à luz de suas próprias condições materiais possuem formas de expressão no sistema educacional público que, necessariamente, se apresentam como uma questão com a qual a escola é obrigada a lidar, tomando de modo intencional, ou não, a moralidade como objeto pedagógico.

Este percurso teórico tornou possível uma maior clareza sobre a que, de fato, o governo federal alude quando explicita suas intenções relacionadas com a moral a ser levada a cabo pelo sistema educacional brasileiro. Ou seja, a uma educação moral de caráter eminentemente público (ARENDR, 2009), em que é pressuposta a necessidade de promover os valores morais socialmente considerados desejáveis, e, ao mesmo tempo, capacitar os educandos para uma vida a ser transcorrida sob um princípio de realidade em que os contravalores tendem a imperar (GRUSCHKA, 2005, 2014).

No segundo capítulo passamos a discorrer sobre a opção metodológica que adotamos a fim oferecermos respostas ao problema dessa pesquisa. Tal como compreendemos a escola, partimos do reconhecimento de nosso objeto como unidade dialética mediada pela totalidade social histórica cujas contradições nele se expressam como síntese de múltiplas determinações. A este modo de compreendê-lo aliamos a *primazia do objeto* como princípio metodológico fundamental, o que nos levou a adotar a Hermenêutica Objetiva como método de interpretação e análise dos materiais empíricos. Estes materiais foram eleitos a partir de nosso universo de investigação por representarem situações exemplares do objeto desta pesquisa. A exposição da reconstrução das estruturas de sentido latentes de parte dos materiais analisados é tema do terceiro capítulo, no qual situamos, portanto, nossas análises hermenêuticas referentes aos primeiros discursos oficiais do Sr. Presidente, pronunciados por ocasião de sua Cerimônia Oficial de Posse no Congresso Nacional, e da Cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial no Parlatório do Palácio do Planalto, ao seu plano oficial de governo formalizado através do documento presidencial denominado Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019), e às Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021), documento oficial que é o principal parâmetro normativo das ações implementadas pelo governo federal no interior das escolas públicas brasileiras aderentes ao Pecim.

Finalmente, em nossa última seção, situamos nossas considerações finais, estruturadas a partir dos principais aspectos que, das análises, pudemos depreender e, também, do reconhecimento de que nosso objeto de pesquisa inevitavelmente expressa parte das tendências subjetivas que se inscrevem no tecido social brasileiro e, por extensão, dos valores que buscam, na educação pública, um espaço para legitimação.

## Considerações Finais

Retomemos o modo como, a partir de nossas posições teóricas, delimitamos nosso objeto de pesquisa e, também, assumimos uma determinada compreensão sociológica da instituição escolar. Sobre ambos, afirmamos serem correspondentes a *uma unidade dialética mediada pela totalidade social histórica cujas contradições neles se expressam como síntese de múltiplas determinações*.

Ao nos posicionarmos desta forma, incorporamos, a partir de nossa perspectiva epistemológica, o fato de que, por mais criteriosa que possa ser a delimitação de um objeto de pesquisa que diga respeito a qualquer fenômeno humano, o simples ato de delimitá-lo já implica, em si, um recorte arbitrário. Recorte que, no entanto, se impõe à própria exequibilidade do estudo, pois, sendo a totalidade social um fenômeno não apreensível do ponto de vista do sujeito cognoscente, a totalidade das determinações do objeto também não é.

Com isso, de forma implícita aos procedimentos que, de nossa parte, foram adotados para viabilizar esta pesquisa, sempre esteve pressuposta a admissão de que o objeto por nós eleito “não veio do nada”. De modo que, ao compreendê-lo desta forma, passamos a saber, por exemplo, que o ódio regularmente indicado pelo governo federal do Sr. Presidente contra a real democracia não representa uma hipotética “mudança de paradigma” que teria sido inaugurada em nosso jovem Estado Democrático de Direito. Muito pelo contrário. Na verdade, corresponde a um elemento que, em nossa cultura política, há muito já “está lá”.

Ou seja, enquanto fenômeno social inédito, o único elemento que se inscreve na história mediante a ascensão do Sr. Presidente à chefia maior do Estado brasileiro é sua própria ascensão, e não o apreço pelos valores sociais antidemocráticos que, especialmente no Brasil, certamente vêm de longa data. Não é à toa que, embora o Sr. Presidente se refira a si mesmo como um certo messias que veio para inaugurar um paradigma na história da Nação, indicando acreditar firmemente em seu próprio nome e propósito, não podemos descartar a existência de diversos outros sujeitos sempre dispostos a ocupar a Presidência da República por motivações semelhantes.

Em se tratando do tema da Educação, nos parece que a subjetividade autoritária que, fortemente, impregna nosso tecido social afeta o modo como grande parte da sociedade ainda tende a pensá-la. Afinal, a receptividade que o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) encontrou diante da opinião pública

geral e, por extensão, perante grande parte dos educadores brasileiros foi extremamente ampla. É interessante, aliás, o modo como o atual governo federal, ao elaborar a execução de tal política pública para a Educação, já demonstrara sua prévia confiança na anuência desses últimos ao estabelecer, como um dos critérios para que uma escola pudesse adentrar no PECIM, o critério de “livre adesão<sup>47</sup>”.

Indicando-nos, portanto, que a predileção de muitos educadores pelo autoritarismo pedagógico nunca foi um segredo para o governo. Pelo contrário, além de previsível, se tornou um fato bastante conveniente às suas pretensões. Isso porque ofereceu o amparo retórico para que a implementação de sua pedagogia absolutamente antidemocrática, altamente favorável à formação de subjetividades coerentes com seu projeto político, pudesse se dar sob o argumento de que o próprio governo nada mais fez além de agir conforme a vontade de quem, a partir do “chão da escola”, luta diariamente pelo melhor da educação. Viabilizando, na prática, a justificativa de que a comunidade escolar, ao aderir ao Pecim, democraticamente teria manifestado o desejo pela diminuição da democracia pedagógica, pois esta, ao ter tornado a mão da autoridade “mais leve”, seria a verdadeira responsável pelo atual flagelo moral da instituição educativa.

Assim, em meio a tantos falseamentos que estruturam a imanência das palavras oficiais do governo do Sr. Presidente, sobretudo quando o tema é a democracia, seria verdadeira uma eventual afirmação de que o Pecim não se traduz como uma política pública exclusivamente determinada “de cima para baixo”. A livre adesão ao programa é, de fato, critério levado a sério pelo governo, e, neste sentido, o Pecim expressa um desejo sobre educação de, ao menos, parte da escola que, em alguma medida, coincide com o desejo de quem o propôs. É por meio dessa coincidência, enfim, que atualmente as Escolas Cívico-Militares estão presentes em 25 estados mais o distrito federal, atendendo a, aproximadamente, 85 mil alunos, conforme nos informam dados do Ministério da Educação.

Com isso, seja pela crença daquele professor que, cansado de conviver com as diversas situações de desrespeito que, dia-a-dia, se manifestam na escola diante de si, ou pela importância que aquele outro professor atribui aos seus “primeiros

---

<sup>47</sup> Na página do Ministério da Educação dedicada à divulgação do Pecim, como um dos critérios de adesão ao programa é mencionado: “(...) Escola que possua a aprovação da comunidade escolar para implantação do modelo. Fonte: <<https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/adesão>>, acesso em 30/05/2022.

mestres” e, assim, alimenta a nostalgia pela qual conclama que “naquele tempo, bastaria um olhar do professor para que nós calássemos a nossa boca!”, fato é que a ideia de que a submissão à autoridade comporia o remédio para ressuscitar o respeito necessário à sanidade das relações humanas, hipoteticamente corrompido por determinados problemas de “nossa época”, é bastante presente.

Reconhecemos que, para muitos professores de nosso país, tem sido muito angustiante a percepção de que o silêncio na escola não é mais possível, assim como a prontidão incondicional do alunado, o que coincide com a crença de que a submissão é exemplo de “boa educação”. Com isso, nos parece que é pela “melhor das intenções” que o autoritarismo pedagógico imprime suas marcas na representação acerca do ideal de “fazer docente”, amparando, portanto, a tentativa de transferir o brado forte e retumbante do Hino Nacional para o ambiente de sala de aula. Como se, em suas mãos firmes e em seu olhar intimidador, estivesse a “luz no fim do túnel” perante o que é entendido como uma espécie de colapso moral pelo qual se adjetiva as atuais relações interpessoais na escola.

Difícil é apontar com maior precisão qual seria o principal fundamento subjetivo de tal crença. Pode se relacionar com determinados problemas da formação acadêmica do professor que o torna receptivo ao senso comum ou, talvez, com a idealização de um passado histórico como exemplo de glória moral. Ou, ainda, com um determinado mecanismo de projeção que S. Freud entendeu ser uma espécie de círculo vicioso estruturante da educação escolar, ou seja, uma condição na qual o educador projetaria a repressão em seus alunos em uma intensidade que seria dada de modo proporcional à repressão com a qual fora educado, fato que o levou o pai da psicanálise a aconselhá-la para quem exerce a profissão de educador (MILLOT, 1990). Provavelmente, se trata de todas essas condições, além de muitas outras que, juntas, são responsáveis por nutrir a mais honesta simpatia pelo pulso firme, especialmente naquele professor que se encontra cansado com o caráter árduo de sua prática pedagógica e a toma como objeto de ressentimento.

Em síntese, fato é que, assim como a eleição do Sr. Presidente muito nos diz a respeito do que, no tecido social brasileiro, “está lá”, a grande receptividade que o Pecim encontra indica algo que, na escola, também “está lá”.

Porém, não está só. Se põe em companhia de uma determinada contrapartida dialética que, por mais que possa estar asfixiada, não está morta. Vive, por exemplo, no fato de que o autoritarismo pedagógico, embora em muito tenda a retardar o



desenvolvimento psicogenético que se relaciona com o desenvolvimento moral, não é capaz de impedi-lo totalmente (FREITAG, 1984). Sobretudo se o sujeito que se encontra sob suas ordens for um sujeito que, simplesmente, convive com outros que, a ele, se apresentam como pares. Ou seja, iguais do ponto de vista da autoridade socialmente a eles atribuída e, ao mesmo tempo, diferentes pelo fato de que, dentre outras coisas, expressam as diferenças que caracterizam a cultura de nosso país. Diferenças entre confissões, etnias, classes sociais e assim por diante.

Assim, até mesmo em uma Escola Cívico-Militar estão necessariamente dadas as condições pelas quais Freitag (1984), por exemplo, advoga a favor do caráter obrigatório da educação escolar. Ao comparar, por meio de sua pesquisa empírica, o estado das estruturas gerais de consciência descritas na obra piagetiana<sup>48</sup> entre crianças de mesma idade escolarizadas e não escolarizadas, a autora comprovou que a experiência escolar, ao promover o convívio entre pares, é variável que se relaciona diretamente com um desenvolvimento potencialmente maior. 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).

Sobre seu estudo, há um detalhe importante que em muito nos ajuda a presumir que a autonomia moral, mesmo nas Ecim, não está totalmente morta: os levantamentos empíricos foram realizados em escolas públicas brasileiras entre os anos de 1979 e 1980. Ou seja, época em que, em nossa cena política, vigorava firmemente a Ditadura Militar, e, em nossa cena pedagógica, o programa da Educação Moral e Cívica.

Assim, tal como antes, mesmo que a autonomia seja explicitamente negada por uma clara tentativa, da parte do governo federal do Sr. Presidente, de ideologizar as crianças e jovens pela via da escola pública, de nelas incutir os valores que coincidem com suas crenças, e, no limite, com a adoração de sua própria pessoa, tal negação não reina em solo absoluto. Até mesmo na mais rígida hierarquia a ser implementada em uma Ecim, seu projeto de ideologização necessariamente convive e conviverá com aquela disposição relacionada com o desejo pela organização democrática da sociedade.

---

<sup>48</sup> Trata-se dos três modelos psicogenéticos encontrados na obra de J. Piaget, ou seja, o modelo linguístico, o da moralidade e o do raciocínio lógico-matemático. Por esta posição epistemológica, todos eles se relacionam entre si, em determinação mútua.

## Referências

ADORNO, T.W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Introducción a la dialéctica**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2013.

\_\_\_\_\_. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Bicca e revisão de Guido de Almeida. São Paulo: Ática, 1992

\_\_\_\_\_. **Para a Metacrítica da Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Filosofía Moral**. Buenos Aires: Las Cuarenta: 2019.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARAÚJO, U.F. **Assembléia Escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **A dignidade da Política**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BERGER, P.L. **O Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019, 533 p.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 6.227, de 24 de janeiro de 1944. Institui o Código Penal Militar. **Diário Oficial da União** - 01/02/1944. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del6227.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6227.htm)>, acesso em 19/05/2022.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 10.004, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 06/09/2019. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 514-533.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 jun. 1993. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8663.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: MEC/SEB/DPECM, 2ª ed., 2021. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO\\_observaes\\_14072021convertido2.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf), acesso em 13 nov. 2021

\_\_\_\_\_. LDB - Lei nº 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidente (2019: Jair Messias Bolsonaro). **Mensagem ao Congresso Nacional** [recurso eletrônico]. 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em <<http://www.casacivil.gov.br/central-de-conteudos/downloads/mensagem-aocongresso-2019/@@download/file/Mensagem-ao-Congresso-2019.pdf>>, acesso em 04/05/2019.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo: Martins Fontes: 2009.

DAMMER, K.H. Pedagogia Crítica. In: LASTÓRIA, et. al. (Orgs.) **Teoria Crítica: escritos sobre educação – contribuições do Brasil e da Alemanha**. 1. ed. São Paulo: Nankin, 2015, pp. 25-42.

DELVAL, J. **A Escola Possível**: democracia, participação, autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREITAG, B. **Sociedade e Consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FREUD, S. O Mal-Estar na Cultura. In: **Obras Completas**. Madri: Editorial Biblioteca Nueva, 1981.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n.92, p. 983-1011, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa. **Educação e Sociedade**, v.22, n. 76, pp. 147-174, 2001.

GRUSCHKA, A. **Frieza Burguesa e Educação**: A Frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GRUSCHKA, A. et al. **Bürgerliche Kälte und Gesellschaft. Entwurf eines Forschungsprojektes**. Johann Wolfgang Goethe Universität Institut für Erziehungswissenschaft. Frankfurt: Zugriffen, 2005. Disponível em < <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/1412>.

GHIRALDELLI JR., P. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação. São Paulo: Mini Web Educação Ltda, 2001.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERZOG, W. **O Enigma de Kaspar Hauser**. Direção: Werner Herzog. Alemanha: Werner Herzog Film, 1974

HORKHEIMER, M. Materialismo e Moral. In: HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica I**. São Paulo: Perspectiva, 1933/2011a, pp. 59-88.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T.W. O Conceito de Sociologia. In: HORKHEIMER, M., ADORNO, T.W. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

JANKÉLÉVITCH, V. **O Paradoxo da Moral**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

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.

\_\_\_\_\_. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992

KOLLER, S.H.; BERNARDES, N.M.G. Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estudos de Psicologia**, 2(2), p. 223-262, 1997.

LASTÓRIA, L. A. C. N. **Ensaio de Teoria Crítica, Ética e Psicanálise: a formação do sujeito contemporâneo em questão**. 1.ed. São Paulo: Nankin, 2017.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: **Grandes pensadores em Educação** – o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001

\_\_\_\_\_. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 9-29.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, pp. 47-74.

\_\_\_\_\_. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

\_\_\_\_\_. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 105-114.

\_\_\_\_\_. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Temas em Psicologia**, vol. 17, nº 2, 2009a.

LA TAILLE, Y. et al. Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 43-55, ago. 2000.

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.

LA TAILLE, Y.; VINHA, T. Entrevista concedida à revista eletrônica Nova Escola, 2013. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/8180/telma-vinha-e-yves-de-la-taille>>, acesso em 21/04/2021.

LEME, M.I.S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

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.S. Desenvolvimento moral. In: L. de MACEDO (Ed.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, pp. 37-102.

\_\_\_\_\_. Educação moral na escola: subsídios a partir da teoria de Piaget. In: A. D. MONTOYA (Ed.). **Contribuições da psicologia para a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, pp. 45-62.

\_\_\_\_\_. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 91-100, 2002.

MENIN, et. al. Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. **Textos FCC**, São Paulo, v.46, p. 1-85, out. 2015.

MENIN, et.al. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, v.27, n. 1, pp. 133-155, 2014.

MILLOT, C. **Freud Anti-Pedagogo**. Buenos Aires: Paidós, 1990.

MORENO, M.; SASTRE, G. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

OYAMA, T. **Tormenta – O Governo Bolsonaro**: crises, intrigas e segredos. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PEREIRA, M. I. G. G. **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil**. 1998. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 1998.

PIAGET, J. A Epistemologia Genética. In: **Os Pensadores**: Piaget. Rio de Janeiro: Victor Civita, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

\_\_\_\_\_. **Educação da Liberdade**. Conferência apresentada no 28º. Congresso Suíço dos Professores em 8 de julho de 1944, em Berna

POPPER, K.R. **A Sociedade Aberta e seus Inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

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

\_\_\_\_\_. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **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. (Eds.). **A companion to qualitative research**. London: Sage, 2004, pp.290-296.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cad. Pesq. São Paulo** (42), 1982, pp. 8-18

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

STEINER, P.; PICHLER, B. Objective Hermeneutic: Methodological Reflections on Social Structures in Women's Lives. **Psychology & Society**, 2009, Vol. 2 (1), 50-54.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

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: **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Curitiba: Sociedade Brasileira de Sociologia, v. 01, p. 01-19, 2011.

\_\_\_\_\_. 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. (orgs.) **Teoria Crítica e Crises**: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.

VILELA, R.A.T.; NOACK-NAPOLIS, J. "Hermenêutica Objetiva" e sua aplicação na pesquisa empírica em educação. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul/dez, 2010.

VINHA, T.P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**, nº 14, 1999, pp. 15-38

VINYAMATA, E. La resolución de conflictos. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 246, p. 89-91, 1999.