

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 Daud, Rafael Petta
O sentido axiológico do discurso político governamental
(2019-2022) para a educação brasileira / Rafael Petta Daud. --
Araraquara, 2022
145 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

1. Educação Moral. 2. Teoria Crítica. 3. Política. I. Título.

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 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

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

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
Capítulo 1 – De nossas formulações conceituais acerca da moral para as relações entre moral, moralidade e escola.....	20
1.1 – <i>A escola enquanto espaço moral público.....</i>	<i>27</i>
1.2 – <i>Impasses para a realização da pretensão moral: a educação escolar burguesa frente à totalidade social capitalista.....</i>	<i>32</i>
Capítulo 2 – Metodologia.....	43
2.1 – <i>Objetivos.....</i>	<i>43</i>
2.2 – <i>Procedimentos metodológicos de interpretação e análise dos materiais empíricos.....</i>	<i>44</i>
Capítulo 3 – As situações exemplares analisadas.....	50
3.1 – <i>Hermenêutica objetiva do Discurso de Posse do Sr. Presidente pronunciado no Congresso Nacional.....</i>	<i>50</i>
3.2 – <i>Hermenêutica objetiva do Discurso do Sr. Presidente pronunciado durante a Cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial.....</i>	<i>68</i>
3.3 – <i>Hermenêutica objetiva da Mensagem ao Congresso Nacional.....</i>	<i>80</i>
3.4 – <i>Hermenêutica objetiva das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares</i>	<i>97</i>
Considerações Finais.....	129
Referências.....	133
Apêndices.....	139
APÊNDICE A – Discurso do Sr. Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional.....	139
APÊNDICE B – Discurso do Sr. Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, durante cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial.....	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 Nação¹. Além disso, não hesitou em se responsabilizar por sua eliminação, e, conseqüentemente, pela

¹ 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 moral².

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 escolas³ 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 moral⁴ 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

² 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”.

³ 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>, acesso em 29/12/2019.

⁴ 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 bandeira⁵”.

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)⁶, 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

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

⁶ 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 Ética⁷. 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).

⁷ 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 pedagógico⁸. 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 autonomia⁹ –, 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 autoritarismo¹⁰.

⁸ 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.

⁹ 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).

¹⁰ 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 público¹¹. 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

¹¹ 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 (ARENDT, 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 contracena 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 (ARENDT, 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.

Capítulo 1 – De nossas formulações conceituais acerca da moral para as relações entre moral, moralidade e escola

De modo a situar o leitor a respeito dos conceitos que se relacionam intimamente com o fenômeno tomado por nós como objeto de investigação, começemos por tecer algumas considerações sobre a moral, adotando como ponto de partida a formulação proposta por Agnes Heller (2004), segundo a qual

(...) a moral é o sistema das exigências e costumes que permitem ao homem converter mais ou menos intensamente em necessidade interior – em necessidade moral – a elevação acima das necessidades *imediatas* (necessidades de sua particularidade individual), as quais podem se expressar como desejo, cólera, paixão, egoísmo ou até mesmo fria lógica egocêntrica, de modo a que a particularidade se identifique com as exigências, aspirações a ações sociais que existem para além das casualidades da própria pessoa, “*elevando-se*” realmente até essa altura. (HELLER, 2004, pp. 5-6)

A não ser que admitamos a humanização de demais seres vivos através de outro lugar além do plano da fantasia, com base em Heller (2004) podemos afirmar que “moral” corresponde a um predicativo somente atribuível aos que pertencem à categoria de humanidade. Afinal, apenas o homem é capaz de elevar-se acima de suas necessidades imediatas em nome de determinados costumes e exigências que compõem um objeto que, da autora, recebe o nome de moral. Objeto sobre o qual, aliás, pouco ou nada temos o poder de legislar, já que quem detém este poder é a sociedade compreendida metaforicamente como “sujeito coletivo” (LA TAILLE, 1992). Isso porque a moral como realidade social objetiva é basicamente um produto da objetivação humana que se traduz em forma de cultura (BERGER, 1985). Neste sentido, seus conteúdos são de ordem fundamentalmente social, sendo que neles estão condensados determinados acordos temporários, geralmente dotados de alto grau de precariedade e forjados sob disputas que constituem a humanidade tomada como categoria necessariamente histórica.

Isso implica que para o sujeito individual-particular o contato com a moral indica o contato com a história pela via da cultura que lhe é tornada acessível mediante suas relações interindividuais. É por meio destas relações, enfim, que a moral é inaugurada para o homem, na forma de apresentação, como objeto a ele preexistente e por meio

do qual pode estabelecer um sentido vinculante com a humanidade ao converter seus códigos em disposição subjetiva.

Ao incorporar determinados códigos morais como disposição subjetiva, buscando equalizar as demandas imediatamente provenientes de sua particularidade individual com a representação que faz das demandas da humanidade expressas através da moral, o homem manifesta sua própria condição enquanto ser que é, simultaneamente, particular-individual e humano-genérico¹². Assim, quanto mais toma a segunda característica como referência para a avaliação da primeira, mais “se eleva”, ou seja, ultrapassa o limiar de suas causalidades próprias e se alça em direção à humanidade, ainda que isso não signifique, necessariamente, concordar com ela.

Aliás, certamente é possível para um sujeito alçar-se em direção à humanidade, incorporando-a como necessidade interior – portanto, se tornando um “sujeito moral” no espírito da definição de Heller (2004) – e, ao mesmo tempo, refutá-la radicalmente mediante, por exemplo, a decepção decorrente do confronto entre a percepção de sua realidade empírica e o que este mesmo sujeito considera como bom, correto, justo e assim por diante.

No entanto, refutá-la radicalmente não significa refutá-la totalmente. Para esclarecer a questão, citemos um fragmento atribuído à vida de Sócrates (470 a.C.- 399 a.C.). De acordo com Arendt (1993), o filósofo de Atenas acreditava ser “(...) melhor estar em desacordo com o mundo do que, sendo um, estar em desacordo consigo mesmo”. Ora, um acordo ou desacordo consigo mesmo só é possível mediante a ação do pensamento, cuja essência, para os gregos, seria dada por sua acepção enquanto diálogo entre “eu e eu mesmo”, pois “(...) o ato de pensar, embora possa ser a mais solitária das atividades, nunca é realizado inteiramente sem um parceiro e sem companhia” (ARENDT, 2007, p. 86).

Quem seria, então, a indissolúvel companhia de Sócrates, em solidão ou não? A princípio, nos parece que ele mesmo enquanto sujeito cuja elevação em direção à humanidade se deu mediante a incorporação da Filosofia – uma forma de objetivação humana – como motivo moral para si, sem o qual simplesmente não poderia conceber a própria vida como digna. O quão forte se deu sua elevação em direção à

¹² Sobre o que significa esta condição, Hannah Arendt (2007) nos ajuda a elucidar ao apontar para o fato de que somos, em suas palavras, “(...) todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”. (ARENDT, 2007, p. 16)

humanidade, ao passo de sua rejeição empírica, o próprio destino de Sócrates bem nos revela.

Pelo exposto, nos parece dispensar maiores explicações a dedução de que a moral coexiste com o fato de que o homem é um ser que estabelece relações com os demais, sendo apenas como uma forma de aludir a elas é que faz algum sentido falarmos em moral. Além disso, é por meio de tais relações que seus valores de referência se mantêm socialmente vivos; e isso explica o fato de que sua permanência transcende, em larga medida, a particularidade de uma vida.

Finalmente, decorre do homem enquanto ser que se relaciona com os demais o fator essencial à própria gênese e desenvolvimento da moral em sua dimensão psicológica: independentemente de qual seja a posição epistemológica adotada para concebê-la, a origem e o desenvolvimento psíquico da moralidade exigem, como condição, a presença de um outro¹³. De fato, não seria possível para Kaspar Hauser sentir mais predileção pela amoralidade do calabouço do que pela (i)moralidade do mundo exterior se ambos não tivessem sido igualmente proporcionados ao seu horizonte de compreensão pelo mundo social¹⁴.

Aliás, mesmo que a relação do sujeito com os códigos morais predominantes da sociedade possa ser invariavelmente demarcada pela negação, suas avaliações sempre carregarão algum componente moral. Sobre este aspecto, Jankélévitch (2008) observa que a moral inevitavelmente é anterior à especulação crítica que a contesta, preexistindo tacitamente a ela, e, deste modo, impregnando o conjunto do problema especulativo. Decorre, portanto, que

(...) a antimoral se torna, então, ela própria um capítulo da moral. Porque a moral tem um poder de assimilação tão grande que absorve indefinidamente todos os *anti* capazes de refutá-la. A antimoral é em muitos casos uma homenagem que o imoralismo presta à moral (JANKÉLÉVITCH, 2008, p. 29).

Assim, é de braços dados com todos os *antis* que lhe possam acompanhar que a moral exerce sua função no âmbito das relações interindividuais, ou seja, a de

¹³ É o que subjaz, por exemplo, às teorias de Piaget (1994) e de S. Freud (1981) a respeito do modo com o qual a moral se institui no psiquismo.

¹⁴ Referimo-nos aqui a uma cena clássica do filme “O Enigma de Kaspar Hauser”, de W. Herzog (1974), na qual o personagem principal cujo nome dá título à produção é questionado pela esposa do prefeito de Nuremberg a respeito do que achava da prisão em que foi relegado ao isolamento social após nascer e, já adulto, liberto e “arremessado” à sociedade, dando início a seu processo de socialização. Em resposta à primeira-dama, Hauser afirma categoricamente: “melhor do que aqui fora”.

regular normativamente as relações humanas na sociedade, não sendo nada aleatório o fato de que sua expressão basicamente se dê no modo imperativo, seja ele afirmativo ou negativo (JANKÉLÉVITCH, 2008).

Entretanto, a experiência mundana não cessa de nos revelar que sua forma imperativa nem sempre é suficiente para que o homem adote esta ou aquela orientação moral como referência para sua conduta social. Aliás, muito pelo contrário. Conforme Adorno (2019) bem nos ajuda a situar, ao menos desde a Modernidade, inaugurada pela vitória da burguesia revolucionária sobre os privilégios feudais e a tutela clerical que caracterizavam o *Ancien Régime*, as normas morais de conduta já não existem como um pressuposto evidente e inquestionável para a prática política. Neste sentido, adquirem, para Adorno (2019), um forte caráter repressivo e violento quando confrontadas com a ideia burguesa de que o indivíduo é capaz de pensar-se a si mesmo e, assim, de determinar, ao menos potencialmente, sua ação. Assim, especialmente na sociedade liberal, toda norma coletiva carrega, em si, certa aparência de se contrapor aos interesses e às pretensões dos indivíduos (ADORNO, 2019).

De modo que, no interior de uma sociedade fundamentalmente caracterizada pela dissolução daquelas ordens objetivas, de caráter essencialmente metafísico, e pela aparência de que a união dos indivíduos se dá muito mais pelo conflito do que pelo acordo, a moral emerge como um problema que diz respeito, fundamentalmente, a como validar os fundamentos de uma determinada convivência a partir do princípio que erodiu a própria convivência, ou seja, a autodeterminação da razão (IDEM).

Assim, nosso contemporâneo é herdeiro de uma história que, ao alçar ao primeiro plano o problema da contradição entre a determinação do universal que se expressa, particularmente, na moral e a tese da autodeterminação do indivíduo particular que se inscreve na defesa da liberdade política, produziu como efeito a desestabilização da moral. Com isso, no mundo atual, uma determinada moral não pode sugerir mais do que uma relação de consentimento com parte dos valores veiculados em uma sociedade cuja dinâmica favorece, ao mesmo tempo, diversas possibilidades de valor. Por sua vez, os valores sociais, além de instáveis, muitas vezes estabelecem, entre si, importantes relações de contradição. Estas normalmente resultam em dilemas diante dos quais, para o indivíduo, a adesão a um ou outro valor como princípio subjetivo de sua ação dificilmente se dá sem conflitos (LA TAILLE, 1992). E mesmo os moralistas que, em tese, seriam merecedores deste adjetivo por

aparentemente se valerem de motivações morais “puras”, o fazem mais na teoria do que na realidade, conforme Heller (2004) observa com precisão.

Tais argumentos nos permitem efetuar as primeiras aproximações conceituais entre moral e valores. Dado que esta relação é central ao escopo de nossa pesquisa, vale explorá-la melhor.

Incorporamos, portanto, à nossa sequência argumentativa a seguinte premissa: seja qual for a psicodinâmica capaz de levá-lo a eleger um determinado valor, e não outro, como fundamento de sua conduta, quando o faz, o homem incorpora para si também uma disposição. Isso no sentido do que J. Piaget (1994) nos ensina ao observar que, para a ação, um valor é um investimento afetivo que indica uma direção. Do ponto de vista das implicações que essa premissa piagetiana tem para moral, 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 derivam regras morais prescritivas 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 expressão normativa, de modo que a bondade é valor que fundamenta o “dever ser bom”, a honestidade é valor que fundamenta o “dever ser honesto”, a tolerância é valor que fundamenta o “dever ser tolerante” e assim por diante (MENIN, 2002).

De tal modo de articulação entre os valores e a moral, torna-se possível supormos que, se na prática cotidiana uma pessoa qualquer optar por agir para com uma outra principalmente sob a motivação de um valor favorável ao individualismo – como, por exemplo, a competição –, é provável que tenhamos grandes dificuldades para classificar suas atitudes como modelo de altruísmo. Em contrapartida, se um valor “mais altruísta” como, por exemplo, a solidariedade também compor o palco das motivações para as referidas condutas, é possível que, ao menos, a competição seja subjetivamente confrontada com um potencial fator de ponderação, podendo em seguida prevalecer, ou não, enquanto lógica principal da ação. Dependerá essencialmente de qual das motivações será capaz de preponderar no palco das diversas contingências intelectuais e afetivas que, geralmente, se apresentam à tomada de decisão.

Em síntese, é como uma mentalidade prática que, sob a inspiração de determinados valores, a moral adquire formulações que se revelam por meio de um sistema de regras e princípios de conduta que, à consciência individual naturalmente

conflituosa, buscam oferecer respostas à pergunta: “o que devo fazer?” (LA TAILLE, 2006, 2010).

Argumentando com Agnes Heller (2004), quando uma pessoa se propõe a resolvê-la de acordo com o que considera como dever, ela o faz a partir da mobilização de determinados princípios que, adotados anteriormente na forma de valor – portanto, incorporados como necessidade interior –, indicam seu vínculo com a cultura. Com Piaget (1994), poderíamos pensar de modo semelhante, pois para o psicólogo genebrino a adesão a um valor por parte do sujeito é, necessariamente, mediada pela natureza de suas interações sociais.

Portanto, ambas as teses reafirmam o fato de que a adesão ou rejeição a um valor por parte do sujeito somente é possível *a posteriori* se, no mínimo, o objeto moral que de alguma forma expressa a realização de tal valor lhe for “apresentado” *a priori* através de seus vínculos sociais, apesar de sempre ser válida a advertência de que a mera apresentação do objeto moral em nada garante a adesão ao seu valor correspondente por parte do sujeito (LA TAILLE, 2006).

A partir das formulações situadas até aqui, e embora reconheçamos estarmos muito distantes da amplitude que abarca a tomada da moral como objeto de exame em âmbito acadêmico, acreditamos que estejam estabelecidos os fundamentos mediante os quais podemos avançar nas definições de ordem conceitual as quais, a partir de agora, serão empregadas no transcorrer deste trabalho. Deste modo, com base nas articulações precedentes compreendemos por

- moral: objetivação humana expressa através de valores, princípios e normas de conduta social que, com certa precariedade e com referência a um determinado espaço geográfico e um tempo histórico, busca orientar a noção de dever reivindicando, para isso, a obrigação;
- valores: investimentos afetivos que um sujeito, a partir de sua particularidade cultural, e, portanto, devidamente historicizada deposita em alguns objetos e não em outros;
- valores morais: valores que, como fundamento, são favoráveis a uma determinada orientação moral;
- Contravalores: valores que são contrários aos valores de uma determinada orientação moral;

Para concluirmos a presente seção e, ao mesmo tempo, introduzirmos a problemática a ser explorada na próxima, situamos a diagnose de Goergen (2001) a

respeito do estado da moral no contemporâneo. Segundo o autor, atualmente “(...) vivemos em uma época em que os princípios e valores de caráter a-histórico/transcendental da tradição metafísico/teológica perderam seu poder de convicção, abrindo espaço para o histórico, o precário, o contexto” (GOERGEN, 2001, p. 152). Sobre as palavras do autor, nos parece que uma breve observação empírica orientada na direção da sociedade atual é capaz de oferecer, com certa facilidade, indícios mediante os quais podemos fortalecê-las e, assim, confirmarmos o indubitável caráter antropológicamente relativo dos valores sociais – e, portanto, dos valores morais (LA TAILLE, 2006; MENIN, et. al., 2015; GOERGEN, 2001).

A acentuada expressão social de tal caráter, aliás, claramente é uma típica resultante psicossocial daquele sujeito que, com a Modernidade, tendencialmente passou a confrontar, no interior da consciência, o objeto moral com o valor da liberdade que representa para si (ADORNO, 2019).

Todavia, embora a facilidade, cada vez maior, de constatar que os valores morais são antropológicamente relativos possa, eventualmente, levar a uma retórica que não meça esforços para argumentar a favor da total indistinção qualitativa entre tais valores de um ponto vista social, ou, nas palavras de La Taille (2006), um “vale tudo” em nome de uma abstrata e limitada ideia de tolerância¹⁵, o relativismo axiológico não nos parece ser, de forma alguma, um fato capaz de explicar totalmente o cotidiano. Ao menos se tomarmos por cotidiano o que acontece no mundo sociocultural tendencialmente regido por valores que correspondem aos ideais gerais burgueses capitalistas, e que, costumeiramente, nos habituamos a denominar por “nossa sociedade”.

É sob o abrigo desta sociedade que genericamente denominamos por burguesa-capitalista que se dá nossa complicada busca por critérios mais ou menos gerais de ação. Uma sociedade que, enfim, pelo menos desde o Iluminismo considera a educação pública – e, portanto, a escola – como instância prioritária para assegurar o sucesso duradouro do que é tido como moralmente desejável, conforme nos situou historicamente A. Gruschka (2014).

É sobre esta especificidade atribuída por nossa tradição cultural à escola que passamos a dissertar a seguir.

¹⁵ Este seria um exemplo do que La Taille (2006) compreende por relativismo axiológico, ou seja, uma determinada forma de se posicionar que, sob o argumento de que os valores são referentes a um momento histórico e cultural particular, os considera como não passíveis de distinções qualitativas.

1.1 – A escola enquanto espaço moral público

Nas instigantes considerações sobre a educação em *Entre o Passado e o Futuro*, H. Arendt identifica a escola como a “(...) instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT, 2009, p. 238). Deste modo, como “(...) primeiro lugar fora de casa em que ela [a criança] estabelece o contato com o mundo público que a rodeia e à sua família” (ARENDT, 2004, p. 280, *grifo nosso*), a escola corresponde à segunda instância de socialização que, na vida da criança, aparece logo após inicialmente ela ter sido recebida e acolhida no ambiente privado-familiar. Neste sentido, ela teria por principal função pedagógica a apresentação de um mundo no qual as relações de partilha e toda ordem de exigências não mais provêm diretamente da família, mas de outras esferas da sociedade que, juntas, constituem o que é, de fato, o mundo público.

Conforme o pensamento de Arendt (2004, 2009), a realização dessa tarefa pela escola é condição indispensável para que, em nosso mundo, as crianças possam adquirir as condições mediante as quais elas poderão, quando adultas, lidar com as exigências que advêm da esfera social e com as responsabilidades que dizem respeito à esfera da política. Como elas, por si, ainda não as têm e, também, não são capazes de ter, o cuidado para que não sejam diretamente alçadas do ambiente privado-familiar para o mundo público adulto é responsabilidade que os mais velhos devem assumir mediante a educação pública. De modo que os adultos, ao assim procederem, estariam não apenas zelando pelo mundo, mas estariam, sobretudo, zelando pelas próprias crianças e jovens¹⁶.

¹⁶ Através de suas “Reflexões sobre Little Rock” (ARENDT, 2004), é possível compreendermos bem a importância que esta forma de zelar pelas “novas gerações” tem perante os olhos de H. Arendt. Nelas, a autora examina os efeitos da transposição para a escola de uma questão política absolutamente não resolvida pelos adultos, ou seja, o problema da dessegregação racial que se expressou no “caso Little Rock”, ocorrido no Estado do Arkansas, EUA, em 1957. Em 24 de setembro do mesmo ano, o presidente Dwight Eisenhower enviou tropas militares ao Estado norte-americano para escoltar um grupo de nove estudantes negros a fim de que pudessem adentrar na *Central High School*, uma escola que, até então, era exclusivamente frequentada por estudantes brancos. No entanto, os militares não foram suficientes para impedir que, na entrada da escola, centenas de manifestantes brancos protestassem, em pé de guerra e aos berros, contra a presença dos estudantes negros que, sob forte risco de linchamento, foram ordenados pelos mesmos militares a regressar para suas casas. No dia seguinte, o *The New York Times* publicou uma foto de Elizabeth Eckford quase sendo espancada pela multidão. Sobre esta imagem, enfim, Arendt a considera como “(...) uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo” (2004, p. 272).

Por sinal, esta finalidade, que culmina na escola enquanto instituição responsável por apresentar o mundo público aos mais novos através, fundamentalmente, de sua simulação, adquire coerência com os sentidos que são imanentes à sua própria organização social: ao contrário do ambiente familiar onde a criança essencialmente interage com pais e irmãos e tem seu comparecimento exigido pela família, quando na escola ela convive principalmente com professores e colegas e seu comparecimento é exigido pelo Estado, de modo que “(...) em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato” (ARENDT, 2009, p. 238).

Isso não significa, no entanto, que para Arendt (2009) não possam existir determinados referenciais comuns ao mundo público que possam se relacionar com a educação levada a cabo sob o teto do lar. A autora percebera com bastante lucidez o fato de que a família moderna se encontrava cada vez mais sujeita às influências próprias do mundo público e vice-versa, já que a clássica distinção “(...) entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público” (ARENDT, 2009, p. 238) há muito perdera sua força.

Assim, conforme sua argumentação, a principal especificidade da formação desenvolvida na escola com relação à familiar estaria menos ligada à eventual distinção de seus valores de referência – que pode, sem dúvidas, ocorrer –, do que à natureza que permeia as relações sociais próprias de cada instituição; e este é um aspecto do qual, para nós, decorrem algumas importantes observações a respeito da moral enquanto objeto de educação em uma cultura na qual existem escolas.

A primeira destas observações seria a de que, embora não se possa descartar a importância da educação familiar para o desenvolvimento moral geral, e apesar da moralidade experienciada no ambiente familiar poder ser considerada como uma potencial variável ao modo com o qual um aluno tende a agir para com os demais no ambiente escolar, principalmente no início do processo de escolarização, geralmente os referenciais morais familiares não costumam ser transferidos, ao menos diretamente, como princípio subjetivo das ações levadas a cabo por uma criança ou adolescente na escola. Naturalmente, entre esta instituição e a instituição familiar costumam se alterar as mediações que vêm à tona com mais força para o plano moral do sujeito nas situações cotidianas que lhe exigem a busca por respostas ao que deve fazer, a como deve agir e assim por diante.

Sobre o que acabamos de dizer, contextualizemos na forma de um exemplo formulado a partir da hipótese de concordância entre família e escola em torno do pacto social a respeito da regra moral que informa que “não se deve agredir ao outro”. Tomemos, em seguida, um sujeito que convive ao mesmo tempo em ambos os ambientes. Se imaginarmos uma situação de transgressão à regra de não-agressão, concluiremos com certa facilidade que haverá diferenças entre as implicações sociais para o sujeito quando ele agride um irmão ou quando agride um colega de escola. Afinal, na família as relações de parentesco se mantêm mesmo diante da eventual ruptura da moral, pois mesmo que se produza como resultado o distanciamento afetivo entre as partes, pais continuarão sendo pais, irmãos continuarão sendo irmãos. Já na escola, a quebra da moral é capaz, potencialmente, de representar a própria quebra definitiva das relações interpessoais, já que nada garante que os vínculos sociais persistirão diante das condutas que, em comum acordo, são consideradas como imorais (LA TAILLE e VINHA, 2013).

Diante do exposto, decorre nossa segunda observação, a qual, na verdade, colocaria em xeque uma determinada forma de se posicionar que, suspeitamos, tende a ser comum entre professores brasileiros e que propõe a anulação da responsabilidade da escola pela formação moral do estudante em nome de uma falsa supremacia do poder e do dever da família¹⁷. Esta é uma premissa que, além de simplesmente desconsiderar a realidade psicológica de uma criança ou adolescente que, ao mesmo tempo, exerce o papel social de filha e estudante, não leva em conta o fato de que a escola é, por excelência, a instituição onde a moral fundamentalmente será vivenciada e, portanto, colocada à prova como reguladora da convivência social em um âmbito público, onde são promovidas experiências coletivas moduladas conforme normas e valores comuns geralmente consideradas importantes sob o prisma da cultura (MENIN, et. al., 2015). E isso não implica na necessidade de traduzir como paradigma moral escolar as expectativas de comportamento que provêm exclusivamente dos anseios da família que, diga-se de passagem, há muito se

¹⁷ Esta seria uma forma de se posicionar sugerida por meio do jargão “a escola ensina enquanto a família educa”, o qual, aparentemente, circula com certa incidência entre profissionais da educação escolar no Brasil que, explicitamente, se recusam a reconhecer seus papéis na educação moral do alunado. Vale acrescentar que, embora reconheçamos que outras instâncias como, por exemplo, as igrejas, estrutura midiática, mercado etc. possam ser compreendidas como variáveis à formação moral do sujeito no mundo contemporâneo, focamos nosso argumento nas instituições família e escola porque, em primeiro lugar, ambas possuem o caráter obrigatório e, em segundo, por ser em torno delas que se estabelecem as principais polêmicas a respeito da assunção de responsabilidade à educação moral realizada de modo intencional.

encontra em processo de obsolescência provocado, fundamentalmente, pelo desenvolvimento do capitalismo que a obriga a se valer, cada vez mais, de outras formas de educação como babás, creches, pré-escolas etc. para poder “ganhar a vida” por meio do trabalho (LASTÓRIA, 2017).

O ambiente escolar, portanto, é um espaço moral fundamental dotado de especificidades próprias onde, na prática, orientações morais implícitas ou explícitas para o que se entende por correto ou equivocado, bom ou mau são dadas sempre que direções de conduta, valores, juízos, apreciações ou críticas vêm à tona (MENIN, et. al., 2015). Inclusive nas eventuais situações em que a indiferença ou omissão correspondem à resposta dada para os diversos momentos pedagógicos em que a moral é reivindicada, já que nesse modo de responder também estão implicadas mensagens morais.

Enfim, mesmo que a escola decida por abandonar a educação moral, por entendê-la como fadada ao fracasso, não conseguirá evitá-la, já que a própria transmissão de conhecimentos se dá através de uma finalidade que pressupõe a eleição de valores e objetivos educacionais, inclusive morais (GOERGEN, 2005). Esta é razão pela qual a moralidade é tema transversal ao ensino (VINHA, 1999).

Delimitadas as observações gerais mediante as quais o ambiente escolar pode e deve ser compreendido como um espaço de formação moral, automaticamente somos levados a conceder que a moralidade implicada como fato inevitável à escola será, obrigatoriamente, qualificada do ponto de vista empírico de acordo com a qualidade das interações estabelecidas em seu interior e dos valores que tendem a ser mais ou menos privilegiados por meio de suas diversas ocasiões pedagógicas. Qualidade que, aliás, geralmente costuma ser difícil de mensurar, já que em uma mesma escola quase sempre podemos encontrar alguns docentes que, por exemplo, promovem a competição entre os alunos sob o argumento de que a vida social é competitiva, outros que defendem a cooperação e a solidariedade em nome de uma sociedade que entendem como melhor, e outros, ainda, que são totalmente indiferentes a essas questões por pressuporem que a moral é assunto particular (MENIN, 2002). Tudo isso permeado pela ausência de qualquer garantia segura de que o aluno irá se comportar de acordo com as expectativas que lhes são apresentadas nesse ambiente (GOERGEN, 2005).

Além das contradições que permeiam os valores que a escola, de modo consciente ou não, elege como diretriz para a formulação de suas orientações morais,

também podemos identificar distinções acerca dos modelos de educação adotados como forma de propagação de tais valores.

Menin (2002), por exemplo, vislumbra dois modelos que, embora extremos entre si, seriam bastante comuns no cotidiano pedagógico. Para a autora, há determinadas posturas a respeito da educação em valores que seriam consideradas como “doutrinárias”, já que por meio delas os valores considerados como fundamentais são tidos como verdades acabadas que devem ser transmitidas a todos como se fossem postulados verdadeiros por si próprios, vedando na prática quaisquer possibilidades de efetivamente colocá-los em questão por meio da discussão coletiva.

Haveria, por outro lado, posturas consideradas como relativistas, mediante as quais a escola se absteria de assumir a responsabilidade pela educação em valores, relegando-a para as ações transcorridas em seus diversos espaços de modo não planejado, e, portanto, assistemático. Neste caso, como inexistiria um código moral ou de valores declarado e assumido, aderir ou não a um valor seria questão individual, e a coexistência entre valores e contravalores raramente produziria alguma reflexão favorável à clara adesão a um valor (MENIN, 2002).

Nos termos da psicologia moral de J. Piaget (1994), que corresponde à sua principal base epistemológica, se a primeira forma pode ser concebida como mais favorável à heteronomia, a segunda teria mais afinidades com um estado de anomia. Por outro lado, uma escola seria mais favorável à autonomia ao passo que suas normas passassem a representar o valor do respeito mútuo e o princípio da reciprocidade nas relações interpessoais, sendo a obediência do aluno resultado, na medida do possível, da construção coletiva da própria norma e da tomada de consciência a respeito dos benefícios que ela pode ter para o grupo de companheiros.

Portanto, esta última formulação não é correspondente ao relativismo no sentido de um *laissez-faire* moral, mas sim a um caráter condicional da norma comum ao princípio que a sustenta – no caso de Piaget, o princípio da justiça – e do qual a escola, se estiver de acordo com essa concepção teórica, não deve abrir mão. Neste caso, a eleição de um princípio universal como inviolável por representar a garantia do bem-estar geral não se identificaria, aos olhos de Piaget, com um absolutismo moral que se expressaria em um caráter espiritual e pretensamente autossuficiente da norma. Isso porque uma eventual constatação da incoerência entre o princípio eleito em questão e uma norma escolar qualquer não apenas permitiria como, inclusive, tornaria recomendável a própria revisão da norma.

Seja como for, independentemente da posição epistemológica por detrás de um programa voltado à promoção da educação moral, não parece ser possível para qualquer instituição educativa levá-lo a sério sem que sejam eleitos princípios comuns mínimos dotados de sentido vinculante para aqueles que nela convivem. Uma eleição que, apesar de nem sempre ser fácil diante das variações que conferem pluralidade ao seu interior, tende a operar por meio de uma antropologia otimista que acredita na “(...) possibilidade de que o ser humano e a sociedade possam tornar-se melhores através da contribuição da educação” (GOERGEN, 2005, p. 168). A este respeito, aliás, poderia ser considerada otimista a antropologia indicada por meio dos valores morais que tendem a se expressar como meta da educação escolar burguesa, sobretudo quando se leva em conta o fato de que tais valores se opõem frontalmente às condições sociais que foram criadas e legitimadas com a burguesia (GRUSCHKA, 2005, 2014).

A ideia que acabamos de propor incide sobre as relações entre a educação escolar burguesa e sua correlata totalidade social, que, por suas condições materiais, atua como óbice à realização de suas próprias aspirações morais fundamentais. Estas relações são objeto de aprofundamento teórico a seguir.

1.2 – Impasses para a realização da pretensão moral: a educação escolar burguesa frente à totalidade social capitalista

Iniciamos a presente seção retomando um argumento já mencionado em momento anterior e que se refere ao fato de que, no Brasil, as relações entre moral e educação escolar têm sido abordadas do ponto de vista teórico principalmente a partir da tradição epistemológica derivada da psicologia moral de J. Piaget (1994), sobretudo desde a reabertura democrática do país pós Ditadura Militar (1964-1985). Uma das consequências mais manifestas desta demarcação epistemológica no pensamento pedagógico brasileiro é a defesa da moralidade a ser desenvolvida na escola mais a partir da qualidade do convívio escolar do que propriamente pelo caráter diretivo da pedagogia, sendo esse um princípio geral distinto do outrora previsto no programa geral da Educação Moral e Cívica (BRASIL, 1969).

Conforme a teoria piagetiana que fundamenta tal mudança de paradigma quando de nossa reabertura política democrática, a promoção de relações de cooperação entre os alunos, em um ambiente escolar caracterizado por valores

morais como o respeito mútuo, a solidariedade, o diálogo e a justiça, seria o condicionante mediante o qual a qualidade da convivência escolar seria avaliada positivamente; isso à luz da autonomia moral tomada como finalidade da educação. Autonomia que, enfim, se daria em grau máximo no aluno no caso de sua invariável adesão a valores coerentes com o ideal de justiça por equidade e com a reciprocidade universal no sentido dado pelo imperativo categórico kantiano¹⁸, conservando-os, portanto, como princípio subjetivo de ação para qualquer situação que lhe exija uma tomada de decisão moral.

No entanto, apesar da forte incorporação das contribuições de J. Piaget ao campo de conhecimentos acadêmicos no Brasil a respeito das relações entre moral e educação escolar e do prestígio que o pensador genebrino goza diante das normatizações gerais sobre a educação que atualmente vigoram em nosso país, nos parece quase certo que a realização da autonomia moral por meio da escola não tem sido tarefa fácil, seja qual for o nível de incorporação dos postulados piagetianos no interior de cada unidade escolar brasileira.

Aliás, esta é uma impressão que, embora se manifeste nestas considerações sem o acompanhamento de maiores comprovações empíricas, tende a se fortalecer se lembrarmos que um dos teóricos contemporâneos mais importantes dentre aqueles situados entre os adeptos de J. Piaget, L. Kohlberg, entrevistou em sua tese de doutorado mais de 500 sujeitos mediante a utilização de dilemas morais hipotéticos aliados a perguntas aplicadas com base em uma ordem crescente de complexidade¹⁹

¹⁸ Conforme a filosofia moral de Immanuel Kant, uma ação só é detentora de valor moral se adequada às exigências outorgadas, como dever incondicional, pelas formulações de seu imperativo categórico, as quais: 1) “(...) age apenas segundo aquela máxima pela qual tu possas querer que ela se torne uma lei universal” (KANT, 1980, p. 51), 2) “(...) age de tal modo que uses a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim, nunca simplesmente como meio” (IDEM, p. 59) e 3) “(...) age diante de todos de tal modo como tu irias querer, a partir de qualquer pessoa, que os outros agissem” (IBIDEM, p. 68). É neste sentido que, embora em desacordo quanto à resolução da equação sobre a forma com a qual razão e afeto (em Kant, *inclinação*) devem ou não se articular para que o homem, no âmbito do dever enquanto imperativo moral seja considerado um “bom homem, o filósofo de Königsberg oferece o referencial axiológico ao objeto moral de Piaget.

¹⁹ Como exemplo, apresentamos um dos dilemas utilizados por Kohlberg (1992, pp. 589-590) em suas entrevistas – o dilema de Heinz: “En Europa, una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicación que los médicos pensaron que la podría salvar. Era una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir pero el farmacéutico cobraba diez veces más que lo que a él había costado elaborarla. Es pagó 400 dólares por el radio y cobraba 4000 por una pequeña dosis. El marido de la enferma, Heinz, acudió a todo el que conocía para pedir dinero prestado, e intentó todos los medios legales pero sólo pudo conseguir unos 2000 dólares, que es justamente la mitad de lo que costaba. Heinz le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y pidió que la vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: <No, yo descubrí la medicación y voy a sacar dinero de ella>. Así pues, habiendo intentado todos los medios legales, Heinz desespera y

para concluir que as pessoas que se desenvolvem moralmente a ponto de atingir plenamente a autonomia moral no sentido piagetiano são extremamente raras (KOHLBERG, 1989). Na esteira de seus achados de pesquisa, aliás, Kohlberg sugere que a moral autônoma apenas poderia ser almejada como universal se as condições materiais para o seu desenvolvimento fossem ideais para todos em todas as realidades culturais (KOLLER e BERNARDES, 1997).

Se a impressão de que a autonomia moral corresponde a um objetivo de difícil realização por parte da escola se fortalece ao levarmos em conta a própria dificuldade de esta condição moral se manifestar efetivamente na realidade social como um todo, tal impressão praticamente se consolida em certeza caso não nos deixemos trair pela ingenuidade, ou pela boa fé, de acreditar que a escola corresponde a uma instituição apartada do mundo, como uma “realidade totalmente a parte”. Certamente não é este o nosso caso, e apesar das polêmicas em torno do grau de capacidade que a escola teria, ou não, de se contrapor culturalmente, em alguma medida, à estrutura social da qual faz parte²⁰, o fato é que a totalidade social que medeia as instituições educativas no mundo capitalista, além de geralmente pouco favorável à cooperação, sem sombra de dúvidas não tem nada de kantiana. Afinal, é difícil negar que estamos muito distantes de uma sociedade na qual as leis da reciprocidade se traduzam em um sentimento universal capaz de fazer com que as pessoas se inclinam a se posicionar, umas em relação às outras, buscando incessantemente certo equilíbrio cuja medida, em cada uma delas, necessariamente seria dada entre o bem a si e aos demais em igual medida de valor.

Parece-nos, portanto, que um diagnóstico capaz de caracterizar a sociedade burguesa em que se insere a escola atual seria outro. Deste modo, pensamos que, do ponto de vista específico da moralidade como tendência social, tal diagnóstico indubitavelmente estaria mais próximo daquele indicado por Max Horkheimer (2011) em *Materialismo e Moral*, publicado em 1933 e, portanto, praticamente à mesma época em que *O Juízo Moral na Criança* de Jean Piaget veio a público para inaugurar

considera el entrar por la fuerza en la tienda del hombre para robar medicación para su esposa. ¿Debe Heinz robar la medicación? ¿Por qué o por qué no? ¿Está bien o mal que él robe la medicación? ¿Por qué está bien o mal?” (e assim por diante).

²⁰ A este respeito, recomendamos a consulta ao estado da arte efetuado por SAVIANI (1982, 2007) sobre as teorias pedagógicas que se relacionam com o problema da marginalidade e que tiveram alguma recepção nacional significativa.

um novo paradigma de estudos a respeito do desenvolvimento da moralidade no psiquismo.

Dado que nosso objeto de pesquisa também possui natureza política, pois se trata de determinadas intenções políticas que advogam a favor de uma forma de se relacionar com as condições sociais existentes através da educação, é fundamental mantermos à vista sua mediação como objeto historicamente constituído. Portanto, compreender sociologicamente a moralidade como fenômeno social burguês se torna, a partir de agora, tarefa imprescindível. Nesse sentido, e na companhia de M. Horkheimer (2011), adentraremos um pouco mais à diagnose social tal qual formulada a partir da Teoria Crítica da Sociedade.

O ponto fulcral da tese de Horkheimer (2011) sobre a moral, tomada a partir das condições materiais estruturantes da sociedade burguesa, reside no fato de que, nesta sociedade, o todo social age de modo a imprimir e naturalizar no aparelho psíquico individual de cada um o fundamento essencial à sua própria existência, ou seja, a busca pela propriedade individual como imperativo à vida que deve transcorrer sob a ordem capitalista. Com isso, a socialização sob os auspícios desta ordem torna-se produtora da disposição humana em nome da vantagem individual, e “(...) nem o sentimento do indivíduo, nem a sua consciência, nem a forma de sua felicidade nem a ideia de Deus escapam a este princípio dominante de vida” (HORKHEIMER, 2011, p. 63). Uma vida, portanto, regida por uma “lei natural” traduzida pela prerrogativa econômica de forma que onde quer que os homens a sigam, “(...) cuidam imediatamente apenas dos assuntos do sujeito de interesse que leva seu próprio nome” (IBIDEM, p. 65).

Perante esta dura diagnose, a realização empírica do imperativo categórico kantiano seria impossibilitada por um opositor que não se deixa vencer, pois teria que ocorrer a partir de um indivíduo consumido pela preocupação com ele mesmo e pelo que considera como seu; condição que lhe impediria de efetuar totalmente a distinção entre para quem seu trabalho significa a felicidade ou produz a miséria. Sobretudo pelo fato de que para ele não é nada claro o modo com o qual, através de seu trabalho, influencia a sociedade e é por ela influenciado, assim como não são claras as consequências deletérias de seu agir egoísta.

Ao analisar a solução kantiana do problema moral por meio da obediência a mandamentos rigidamente formulados e amparados em princípios que seriam reconhecíveis somente através da razão pura, Horkheimer considera que Kant

simplesmente vira as costas para a realidade, do mesmo modo que o faz quando argumenta que a avaliação de uma ação deve ser concebida apenas de acordo com o que ela toma por intenção e não pelo significado prático que ela teria conforme o momento histórico de sua realização. Assim, para o teórico frankfurtiano

É importante não só a forma como os homens fazem algo, mas também o que fazem: exatamente onde tudo está em jogo, isso depende menos dos motivos daqueles que se esforçam por atingir a meta do que o fato de a alcançarem. Certamente, objeto e situação não podem ser definidos fora do íntimo dos homens atuantes, pois interior e exterior são, tanto na história geral quanto na vida do indivíduo, elementos de processos dialéticos múltiplos. Mas a tendência reinante na moral burguesa, de valorizar exclusivamente a convicção prova ser, sobretudo na atualidade, uma posição que freia o progresso. Não é pura e simplesmente a consciência do dever, do entusiasmo e do sacrifício que, frente à miséria reinante, decide sobre o destino da humanidade. (HORKHEIMER, 2011, p. 67)

De acordo com Horkheimer, enfim, na sociedade burguesa o fato de cada indivíduo se conduzir por sua consciência não extinguiria nem o caos nem a miséria, e a pressuposição kantiana de que o mundo “estaria bem” se o espírito “estiver bem” indica, somente, uma fé primitiva na onipotência dos pensamentos. Para o autor, a harmonia entre os interesses individuais só pode ser compreendida, conforme a utopia de Kant, como fé depositada em um milagre, já que os interesses dos indivíduos, ao contrário da falsa hipótese de que seriam decorrentes de constituições psicológicas independentes, são históricos e deveriam ser interpretados a partir das condições materiais e da real situação global a que pertencem. Neste sentido, a probabilidade de que todos os homens ao mesmo tempo ajustem suas vidas de acordo com o imperativo categórico kantiano somente seria factível em um mundo onde a adesão universal a esta lógica de ação não fosse tão questionável.

Em resumo, para o Horkheimer (2011) as condições materiais estruturantes da sociedade burguesa correspondem ao argumento que atribuiria, de modo cabal, a utopia como adjetivo à filosofia moral de Kant. Utopia incapaz de transcender o âmbito do subjetivismo abstrato em uma sociedade cujo ódio teria se tornado o efeito colateral maior da hipocrisia responsável por dissimular o fato de que a humanidade, dada sua riqueza, poderia existir sob os objetivos mais dignos. Sobre este aspecto da crítica de M. Horkheimer, novamente dá-se a palavra ao autor

A necessidade de ocultar este fato que transparece em toda a parte determina uma esfera de hipocrisia que não se estende apenas às relações internacionais, mas insinua-se nas relações mais particulares, determina (...) um embrutecimento da vida privada e pública, de tal forma que à miséria material também se junta a miséria espiritual. Nunca a pobreza dos homens se viu num contraste mais gritante com sua possível riqueza como nos dias de hoje, nunca todas as forças estiveram mais cruelmente algemadas como nestas gerações onde as crianças passam fome e as mãos dos pais fabricam bombas. (HORKHEIMER, 2011, p. 77)

Conforme este diagnóstico (vale dizer, formulado anteriormente a Auschwitz), a barbárie corresponderia não apenas aos traços intersubjetivos de personalidade fomentados pelo todo social, mas, também, ao destino para o qual a humanidade se poria a caminhar sob a impossibilidade de romper os laços de parentesco entre a felicidade para alguns e a infelicidade para outros.

Aliás, dado que as revelações dos destroços de uma humanidade despedaçada pela experiência totalitária, que traduziu a barbárie na forma de horror através de Auschwitz, não foram suficientes para eliminar o estado geral de indiferença ao que acontece com todos os homens (ADORNO, 1995), a própria barbárie persistiria ainda hoje como *telos* provável da sociedade burguesa cuja essência se caracteriza, fundamentalmente, pela “(...) hegemonía de la ganancia” (ADORNO, 2019, p. 305). Neste sentido, ao se basear em condições materiais provenientes desse princípio que favorece determinadas disposições subjetivas pouco ou nada altruístas, a sociedade burguesa carrega em si mesma as razões que a impede de realizar os imperativos morais que ela mesma instituiu através da tríade revolucionária formada pelos ideais iluministas de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Esta é sua contradição imanente fundamental, que inevitavelmente condena à ilusão as esperanças daqueles que esperam que a moral que os protegeria do princípio de realidade capitalista se realize (GRUSCHKA, 2014, DAMMER, 2015).

Como exemplo de que a ilusão é o destino inevitável das esperanças que, eventualmente, possam ser alimentadas pela fé de que as promessas morais burguesas possam sobreviver ao princípio de realidade capitalista, Adorno (2019) nos elucida

Como en la esfera económica donde cada individuo tendría la libertad de actuar irracionalmente, el empresario puede despilfarrar su dinero y el trabajador puede quedarse a dormir y no ir a trabajar, ambos poseen esta libertad, pero el empresario se irá a bancarrota y el trabajador será despedido – ¡pero dejemos que prueben hacer esto con su libertad!” –. Entonces, el carácter represivo de la realidad, de la

realidad social en la que vivimos, se impone contra la libertad, y esta libertad es desterrada muy lejos en el horizonte” (ADORNO, 2019, p. 250).

Diante de uma estrutura social fortemente repressiva, desigual e que, através de suas leis objetivas de competição, impõe a injustiça como condição comum à autopreservação do indivíduo e da totalidade social, a própria vida estaria “(...) tan deformada y desfigurada que básicamente nadie puede vivir correctamente en ella, ni realizar su propia condición humana” (ADORNO, 2019, p. 305). Ou seja, para Adorno não é possível viver moralmente em uma sociedade assim, neste mundo restando, talvez, apenas um resíduo de uma vida reta, que seria dado, no máximo, por um impulso irracional de resistência contra as formas de vida má²¹.

Atualmente, são passadas décadas do texto em que Horkheimer (2011), a partir de K. Marx, nos apontara na sociedade burguesa a tendência de subsunção de seus próprios imperativos morais normativos à dureza do existente nesta mesma sociedade. E, também, das categóricas objeções que Adorno (1992, 2009) endereçou a essa sociedade ao fundamentar sua afirmação de que “(...) não há nenhuma vida correta na falsa” (ADORNO, 1992, p. 29), nos fazendo ver que a “vida reta” não poderia, em um mundo burguês estruturado como tal, se situar no espaço do realizável.

Nestas intervenções dos teóricos frankfurtianos se explicita a estrutura social contraditória que também é tema de outros textos canônicos que compõem a tradição da Teoria Crítica da Sociedade²².

Dado que a efervescência capitalista, além de claramente não ter cessado de lá para cá, atualmente se encontra extremamente potencializada por estratégias neoliberais cada vez mais sofisticadas de apoderamento das pessoas em prol de um mercado mundial, que, nas palavras de Christoph Türcke (2010), tende a ser cultuado

²¹ Em um dos raros momentos em que nos oferece um exemplo concreto do que, para ele, representaria uma ação de resistência contra as formas de vida má, Adorno (2019) cita o caso de Fabian Von Schlabrendorff, ex membro do exército alemão na Segunda Guerra Mundial que esteve diretamente envolvido no atentado a bomba contra Adolf Hitler ocorrido em 20 de Julho de 1944. Capturado após o atentado ter falhado, Schlabrendorff sobreviveu e foi libertado pelos americanos em 1945, após ter passado meses em vários campos de concentração. Ao conhecê-lo pessoalmente após retornar do exílio para a Alemanha, Adorno lhe perguntou sobre como pôde agir de tal maneira, sabendo que, caso capturado, algo muito pior do que a morte lhe esperaria. Como resposta, obteve: “(...) Hay situaciones que son tan insoportables que no se puede simplemente seguir siendo parte, da lo mismo lo que suceda y da lo mismo lo que suceda a uno en el intento de cambiarlas” (ADORNO, 2019, p. 43).

²² Por exemplo, HORKHEIMER e ADORNO (1978, 1985) e ADORNO (1993, 1995, 2009), dentre vários outros.

como uma espécie de Deus de uma sociedade supostamente secularizada, o diagnóstico de M. Horkheimer (2011) e de T. W. Adorno (1992, 2019) pode ser considerado pertinente para concebermos a realidade social atual. De tal modo que, no caso específico da educação, a máxima adorniana que postula a exigência de que “Auschwitz não se repita” como argumento de combate à barbárie (ADORNO, 1995), ainda nos parece ter lugar como imperativo moral negativo a ser tomado como finalidade da Pedagogia.

Uma vez situadas as considerações mediante as quais explicitamos a teoria social que adotamos neste trabalho, voltamo-nos para as relações que ela nos sinaliza sobre a moral no contexto específico da educação escolar burguesa. Para este intento apoiamo-nos na observação de A. Gruschka (2014) a respeito do fato de que na sociedade burguesa, ao menos desde o Iluminismo, a educação é tradicionalmente representada como instância que deve garantir a socialização, e, ao mesmo tempo, procurar transcendê-la para um estado da sociedade compreendido como melhor. O que significa uma contradição entre seus objetivos morais normativamente adotados e sua realidade modulada de acordo com os padrões que a sociedade civil a impõe (GRUSCHKA et. al., 2005; GRUSCHKA, 2014; DAMMER, 2015).

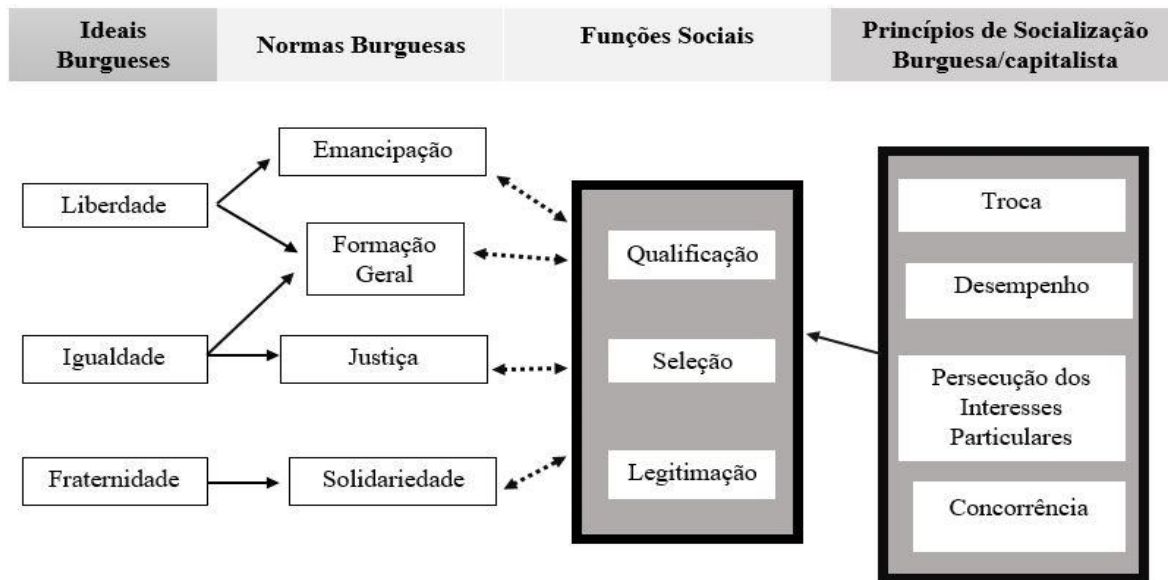
Logo, para A. Gruschka (2014) o projeto tradicional de educação moral burguesa através da educação escolar se encontra atrelado à imoralidade que vigora nas estruturas da sociedade vigente, as quais fazem com que a escola seja “(...) determinada essencialmente por regras de socialização que servem às funções estabelecidas pela reprodução da ordem social [burguesa]” (GRUSCHKA, 2014, p. 156, *grifo nosso*). Esta condição, por sinal, se reflete na função social do sistema educacional público, ou seja, a de propiciar à geração em desenvolvimento as possibilidades de adaptação às tarefas necessárias para a reprodução da sociedade.

Com isso, as funções da escola, sintetizadas em torno do ensino de *qualificações* concebidas principalmente pelo que se apresenta como demanda a partir das configurações do mercado de trabalho, da *seleção* de alunos a fim de assegurar a reprodução da divisão social do trabalho reivindicada pela sociedade, e da *legitimação* através da produção de justificativas que dão aparência de ordem socialmente justa ao modo como a escola constitui sua organização e promove o ensino, estabelecem relações de contradição com o que, a partir da tríade revolucionária *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, se traduzem em pretensões

morais normativas prometedoras de justiça, formação geral, solidariedade e emancipação.

Na figura 1, observa-se esquematicamente essas relações:

Figura 1 – Contradições entre os postulados morais normativos e as funções sociais da escola burguesa



Fonte: Gruschka et. al. (2005, p. 14, tradução nossa)

Vejamos alguns exemplos de como, para Gruschka et. al. (2005) e Gruschka (2014), as contradições entre as normas e as funções sociais da escola são estabelecidas. Como expressão da norma que postula a emancipação, os conteúdos e métodos didáticos de ensino na educação burguesa correspondem ao desejo de fomentar junto aos alunos a apropriação do conhecimento avançado e a capacidade de juízos racionais e autônomos. Porém, a forma com a qual a escola avalia os resultados de aprendizagem necessariamente impõe aos estudantes a obrigação de compreender o que o professor deles esperará. Assim, a representação deles acerca do que o professor espera os induz à obediência, o que acarreta prejuízos à emancipação.

Do ponto de vista da formação geral, os alunos são reunidos para que a eles sejam ensinados todos os conteúdos, sob a crença de que todos podem aprender tudo. Porém, o modo como a sala de aula se organiza sob um método de ensino e avaliação comum impossibilita o alcance de todos ao mesmo objetivo, e a diferença de capacidades logo é expressa pelos resultados da avaliação que, atrelados como critério à seleção, prejudica a formação geral.

Sobre a justiça, seu conteúdo adquire a fórmula da equidade através da tomada do aluno como indivíduo único que possui especificidades próprias acerca de seus problemas, necessidades e modos de aprender. Deste modo, o professor precisa levar em consideração e aceitar tais especificidades propiciando a ele o que necessita para se desenvolver. No entanto, o sentido da justiça atribuído pela pedagogia burguesa ao gerenciamento da sala de aula se afasta da justiça por equidade e se aproxima de uma concepção de justiça por igualdade em termos jurídicos, pois a função de seleção torna necessária a atribuição da mesma tarefa e do mesmo grau de atenção a cada aluno. Assim, ao mesmo tempo em que o professor deve lidar com cada um de modo específico, deve tratar a todos de maneira igual.

Finalmente, através da solidariedade os alunos, reunidos artificialmente por obrigação em grande número para que possam se tornar estudantes, devem desenvolver empatia, o cuidado com o outro, a compaixão, o desejo de ajudar e assim por diante. Porém, quando os mesmos alunos necessitam demonstrar o que aprenderam, são impedidos de colaborar uns com os outros, pois devem se portar como produtores isolados e independentes – fato que, mais uma vez, enterra o objetivo pedagógico (GRUSCHKA et. al., 2005; GRUSCHKA, 2014).

Apesar destes e de tantos outros impasses às normas morais escolares acarretados pelo sistema educacional cuja estrutura expressa os princípios de realidade de uma sociedade protetora da busca do interesse particular à custa do interesse geral, pelo prisma da filosofia dialética (ADORNO, 2009) as contradições da sociedade, e, por conseguinte, da educação escolar burguesa não podem simplesmente ser interpretadas como um elemento estático que nos permitiria asseverar o fracasso ético como ponto final da história da escola. Isso porque a história ainda está em curso e, sendo assim, tais contradições são dinâmicas e detentoras do poder de se desenvolver na realidade de forma que esta possa se tornar melhor ou pior.

Portanto, o modo como tais contradições sociais se articulam em um dado momento de uma determinada instituição social indica o estado de sua realidade conforme um instante do movimento social e histórico cujo destino, a rigor, se encontra em aberto. Assim, os valores e contravalores que se relacionam dialeticamente na educação, caracterizando-a como um campo dinâmico de disputas, permanecem como possibilidade de realização.

Com isso, a questão que passamos a endereçar diretamente ao nosso objeto de pesquisa se torna a seguinte: para quais sentidos o estado de suas contradições imanentes aponta a respeito da moralidade escolar sugerida para o sistema público de educação nacional? Ou, em outros termos: quais seriam os valores morais privilegiados por meio de uma eventual inscrição, no interior do campo de disputas axiológicas da escola, do marco moral oficialmente indicado pelo governo federal para a Educação?

É esta a pergunta que sintetiza o que pretendemos conhecer ao colocarmos em questão o sentido axiológico do governo federal liderado pelo Sr. Presidente para a educação brasileira. E o faremos à luz de nossas percepções iniciais indicadoras da presença de valores tais como democracia, liberdade, disciplina, meritocracia, fraternidade, pluralidade, religiosidade judaico-cristã, direitos humanos, autonomia, heteronomia e tantos outros que aparecem de modo concomitante nas prescrições oficiais provenientes do atual chefe do Poder Executivo.

É para obtermos tais respostas que, a partir do reconhecimento de nosso objeto como unidade dialética mediada pela totalidade social histórica, passaremos a apresentação de nossas considerações metodológicas.

Capítulo 2 – Metodologia

Para oferecermos respostas ao problema de pesquisa enunciado a partir da pergunta “qual é o sentido axiológico que predomina na moralidade escolar implicada nas intenções para a Educação expressas de modo oficial pelo governo federal liderado pelo Sr. Presidente da República Jair Messias Bolsonaro?”, a presente investigação procurou articular todo o seu percurso metodológico em torno dos objetivos que apresentamos a seguir.

2.1 – Objetivos

Como objetivo geral desta investigação, buscamos *interpretar analiticamente* o sentido axiológico da moralidade escolar implicada nas intenções para a Educação expressas de modo oficial pelo governo federal liderado pelo Sr. Presidente, verificando, de modo mais específico, como os valores constitutivos de tal sentido se relacionam com o ideal de escola proposto através do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), o qual corresponde à principal política pública para a educação básica desse mesmo governo.

Situados nossos objetivos gerais, os objetivos específicos são:

- Interpretar analiticamente a moral prescrita para a educação escolar pública através de casos exemplares que retratam os posicionamentos oficiais do Sr. Presidente;
- Interpretar analiticamente os sentidos que a moral proposta pelo governo federal para a educação escolar pública adquire à luz das contradições iminentes às posições oficiais do Sr. Presidente;
- Interpretar analiticamente os sentidos relacionados com a moralidade escolar almejada pelo governo federal através do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM);
- Verificar se, e de que forma, os valores de referência sugeridos pelo governo federal para a educação escolar pública estão implicados no ideal de escola proposto através do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

O estabelecimento destes objetivos nos levou a delimitar um universo de pesquisa composto por um conjunto de materiais empíricos eleitos de modo intencional por serem representativos das posições oficiais do governo federal

liderado pelo Sr. Presidente, e, concomitantemente, por manifestarem algum conteúdo moral na forma de diagnóstico ou de proposição para a educação escolar pública brasileira. Trata-se, portanto, de um *corpus* discursivo cujo conteúdo é formado por (1) transcrições literais de discursos e pronunciamentos oficiais efetuados pelo Sr. Presidente²³, (2) notas e documentos oficiais do Governo Federal publicadas no período de seu mandato e (3) materiais veiculados no endereço eletrônico oficial do Ministério da Educação, especificamente aqueles voltados para a divulgação do PECIM²⁴.

Para realizar as análises dos materiais empíricos que, a partir de nosso universo, foram selecionados por representarem situações exemplares de nosso objeto de pesquisa, conduzimo-nos conforme os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

2.2 – *Procedimentos metodológicos de interpretação e análise dos materiais empíricos*

A partir das opções teóricas expressas nas seções precedentes e que nos levaram à abordagem de nosso objeto de investigação sob o prisma da filosofia de tradição dialética, adotamos os postulados da Teoria Crítica da Sociedade em suas decorrentes orientações teórico-metodológicas da hermenêutica objetiva (LUEGUER e HOFFMEYER-ZLOTNIK, 1994; STEINER e PICHLER, 2009; OEVERMANN, 2003 apud VILELA e NOACK-NAPOLIS, 2010; VILELA, 2011, 2012; REICHERTZ, 2004). Trata-se de uma metodologia de interpretação e análise de materiais empíricos que,

²³ É importante assinalarmos que, na versão deste trabalho apresentada por ocasião de nosso Exame de Qualificação, havíamos mencionado que, em nosso *corpus*, também estariam os discursos e pronunciamentos oficiais dos ministros que viriam a ocupar o cargo máximo de chefia do Ministério da Educação. No entanto, ao submetê-los à análise hermenêutica, pudemos constatar que, com relação aos argumentos apresentados pelo Sr. Presidente, em nada as posições oficiais dos ministros em questão viria a acrescentar, já que seus sentidos correspondem, praticamente, à reprodução dos sentidos axiológicos imanentes às posições oficiais do Sr. Presidente. Por esta razão, para a presente versão, optamos por não os apresentar, dada a perda de relevância para os argumentos principais que, como veremos mais adiante, estruturam nossa tese.

²⁴ Como forma de divulgar as informações oficiais a respeito do PECIM, o Ministério da Educação criou o canal de comunicação virtual <<http://www.escolacivicomiliar.mec.gov.br>>, acesso em 30/05/2021. Neste endereço, constam, dentre outros materiais, decretos, portarias e seções dedicadas à apresentação do Programa, além de notícias indicativas do que o governo federal menciona como “boas práticas” das Escolas Cívico-Militares.

na forma de texto²⁵, representam situações exemplares do caso indicado como objeto de investigação.

Através da interpretação analítica dos materiais, efetuamos a reconstrução de cada situação ao desvelarmos suas estruturas de sentido latentes, as quais, a princípio, não seriam evidentes na ausência de interpretação hermenêutica. Deste modo, passamos a compreender os sentidos implicados nas interações sociais subjacentes às situações exemplares, razão pela qual a hermenêutica objetiva corresponde a um método de pesquisa qualitativa de cunho fundamentalmente sociológico.

Neste sentido, a hermenêutica objetiva busca, através de seus procedimentos, realizar a análise crítica imanente tal qual postulada por Theodor W. Adorno (2015) como o “procedimento próprio da dialética”. Para a Teoria Crítica da Sociedade, ao contrário da crítica considerada transcendente (onde o pensamento é incapaz de se apartar de um posicionamento moral, e, por esta razão, não consegue enxergar a coisa de outro modo que não seja falso), é por meio da crítica imanente, onde o pensamento “(...) mide a la cosa según ella misma” (ADORNO, 2013, p. 85), que se torna possível o entendimento da sociedade, decifrando sua natureza contraditória.

Deste modo, a adoção da hermenêutica objetiva implica necessariamente em assumir uma forma de análise crítica que avalia a condição real do objeto social a partir de suas próprias normas basais, e não conforme uma escala normativa ideal e arbitrária que, por ser exterior ao objeto criticado, a qualquer momento poderia ser rejeitada como inadequada ou utópica (DAMMER, 2015).

Portanto, o critério que a partir da hermenêutica objetiva adotamos para avaliar as relações axiológicas internas ao nosso objeto não é dado por um conjunto qualquer de valores que, caso fossem postos como medida *a priori*, seriam com relação a ele transcendentais, mas sim pelas possibilidades de valor contidas “nele mesmo”. Assim, buscando preservar o primado do objeto passamos a tomar como horizonte fundamental o respeito à advertência de Adorno (2009), segundo a qual sua essência

²⁵ De acordo com a hermenêutica objetiva, o texto corresponde a uma síntese material de diversas interações sociais articuladas de modo histórico-dialético. Trata-se, portanto, da expressão material de um determinado instante da história em pleno curso. Aliás, é importante demarcar que, aos olhos de Adorno (2013), o fato do objeto de pesquisa ser necessariamente mediado pela história “em movimento” faz com que ele mesmo esteja em movimento. Deste modo, analisá-lo através das pistas por meio de sua materialidade textual, significa estabelecermos com relação a ele, no máximo, uma fecunda aproximação, dado que sua natureza constantemente dinâmica impossibilita ao pensamento sua total apreensão.

apenas se deixaria apreender por meio da contradição entre o que ele é e o que ele *pretende ser*.

Logo, é como forma de fazer jus a tais fundamentos teórico-epistemológicos e de controlar eventuais projeções subjetivas do pesquisador, e que poderiam ser traduzidas em juízos de valor referente ao objeto de pesquisa (fato que colocaria em xeque um dos fundamentos basilares da Teoria Crítica da Sociedade), que decorrem os princípios gerais que devem ser respeitados durante a prática de interpretação de cada material eleito. Tais princípios e seus respectivos descritores são:

➤ *Sequencialidade*: o texto deve ser analisado desde a primeira palavra registrada, em cada frase, do começo ao fim, pois cada palavra é definidora do que se inicia após ela. Cada elemento é sequência do anterior e pressuposto para o seguinte. Neste sentido, a reconstrução da estrutura de sentido está ancorada na possibilidade de acompanhamento da cadeia de informações que estão registradas, sendo que cada cadeia revela as ligações e os sentidos imanentes ao próprio texto;

➤ *Independência do contexto*: a interpretação não deve transcender a situação registrada, ou seja, na análise apenas devem ser projetadas informações provenientes do próprio contexto observado, cujo sentido imanente é dado, somente, pelo texto escrito²⁶;

➤ *Literalidade*: a interpretação deve estar estritamente circunscrita ao que está escrito, já que o que está escrito corresponde ao que foi expresso, de modo não arbitrário, em uma dada interação social, ou seja, há uma razão para o modo como se deu a expressão;

➤ *Substancialidade da informação*: deve-se considerar, de modo pragmático, todas as leituras possíveis do registro do fato;

➤ *Parcimônia*: conclusões apressadas e interpretações sem fundamento devem ser evitadas. As interpretações dadas devem ter sua veracidade comprovada apenas a partir do próprio texto, e não em sentidos que transcendem o registro (LUEGUER & HOFFMEYER-ZLOTNIK, 1994; VILELA 2012).

Para Vilela (2012), o respeito a estes princípios permite que a explicação final revele a estrutura do texto analisado, tornando objetiva a tensão entre o que nele estava aparente e o que, na realidade, ele representa.

²⁶ Isso não quer dizer que o contexto não tem importância para o entendimento da situação analisada, mas apenas que não é apropriado no momento da interpretação.

A fim de amenizarmos a probabilidade de que esses princípios tão caros à hermenêutica objetiva fossem subjugados por variáveis relacionadas com a subjetividade do pesquisador/intérprete, seguimos a recomendação de Lueger & Hoffmeyer-Zlotnik (1994) e realizamos as seções de interpretação e análise junto a um grupo de pesquisadores – do qual fazemos parte – vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação²⁷ (FCLAr-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), o qual, atualmente, realiza sessões de análise de materiais empíricos referentes a diversas áreas do conhecimento vinculadas às Humanidades.

Ao final, o resultado de cada interpretação analítica foi submetido à apreciação dos demais integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas supracitado que não compuseram os grupos especificamente formados para as análises.

Como critério para a escolha dos materiais empíricos pertencentes ao universo dessa investigação e que foram, de fato, submetidos à análise hermenêutica objetiva, adotamos a indicação de Reichertz (2004), ou seja, a de que as situações introdutórias são conectadas à interação formalmente aberta e estabelecem, através da descrição de suas estruturas de sentido latentes, um quadro hipotético para a sequência da interação social subjacente ao texto. Deste modo, selecionamos e interpretamos através da hermenêutica os materiais correspondentes à versão transcrita dos discursos do Sr. Presidente pronunciados por ocasião da Cerimônia Oficial de posse presidencial e da Cerimônia Oficial de recebimento da faixa presidencial, das seções dedicadas à apresentação e à Educação presentes na primeira Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019), e de partes extraídas das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021), documento que oferece as bases normativas para as ações relacionadas com a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

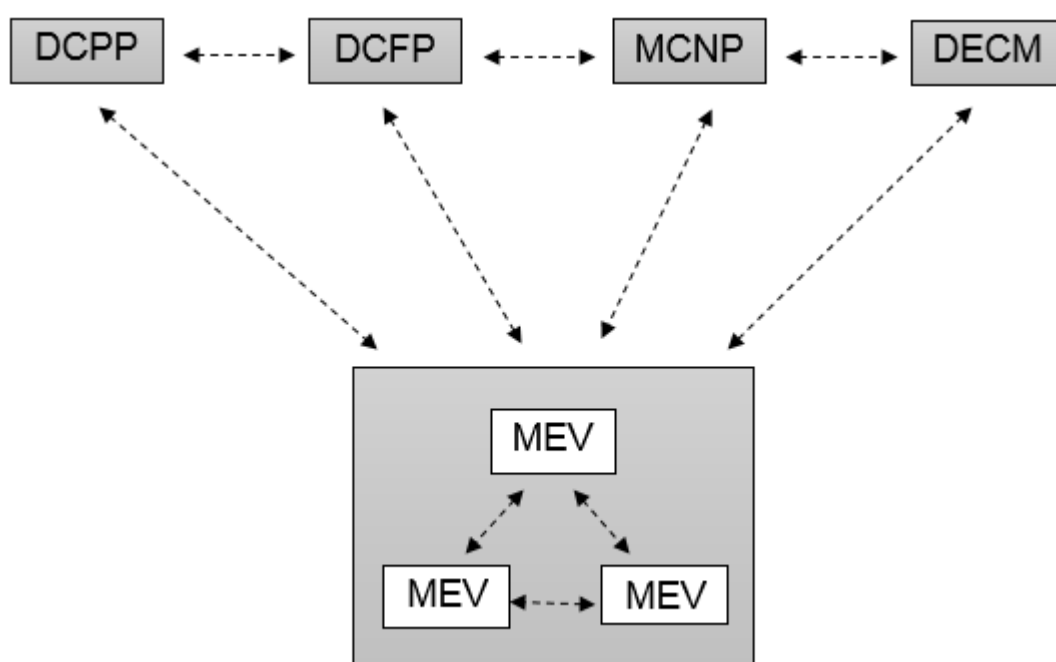
Após a análise dos “materiais iniciais”, passamos a avaliar os demais a fim de que pudéssemos verificar a presença de possíveis indícios de contradição com relação às estruturas de sentido evidenciadas pela interpretação dos primeiros. Caso

²⁷ O Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica: Tecnologia Cultura e Formação (CNPq) é filiado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação (CNPq). Sob a liderança do prof. Dr. Livre-Docente Luiz A. Calmon Nabuco Lastória, o grupo se vincula ao Departamento de Psicologia da Educação, desenvolvendo suas atividades junto a Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara/SP.

os encontrássemos, os materiais deveriam ser submetidos à interpretação e análise em grupo.

Em Figura 2, representamos esquematicamente o modo como, a partir dos primeiros materiais analisados, passamos a verificar os demais materiais oficiais detentores dos mesmos critérios mediante os quais compusemos nosso *corpus*.

Figura 2 – Modo como organizamos e confrontamos os materiais empíricos analisados tanto “entre si” quanto com os demais que compuseram o universo de pesquisa



Fonte – O autor desta investigação

Por “DCPP”, compreendemos Discurso de Posse do Sr. Presidente da República pronunciado em 01/01/2019 durante a Cerimônia Oficial de Posse no Congresso Nacional; “DCFP” corresponde ao discurso do Sr. Presidente da República pronunciado em 01/01/2019 por ocasião da Cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial no Parlatório do Palácio do Planalto; “MCNP” é sigla atribuída à Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019); “DECM” remete às Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021) e “MEV” corresponde aos demais materiais empíricos que foram verificados. Finalmente, as linhas tracejadas indicam a reprodução, variação ou mudança incidente como possibilidades não

apenas à sequência das estruturas de sentido latentes a cada material analisado, mas, também, à comparação entre os sentidos indicados por cada material.

Após explicitarmos os procedimentos metodológicos mediante os quais compusemos nosso universo e interpretamos analiticamente os materiais empíricos eleitos de acordo com nossas intenções de pesquisa, em nosso próximo capítulo passaremos à exposição das situações exemplares analisadas, situando, predominantemente, os dados de interpretação que, potencialmente, se articulam com o problema da pesquisa.

Capítulo 3 – As situações exemplares analisadas

Passamos a apresentar as análises hermenêuticas das situações exemplares materializadas na forma de materiais empíricos textuais, privilegiando os dados de interpretação que, a partir de nosso problema de pesquisa, se mostraram relevantes para a presente investigação. Adotamos como critério principal à sequência de exposição das análises de cada material a ordem cronológica em que as situações indicadas nos materiais vieram a público.

Logo, primeiramente posicionamos as análises dos materiais empíricos correspondentes ao discurso de posse do chefe do Poder Executivo realizado no Congresso Nacional, e ao discurso pronunciado pelo mesmo chefe do Executivo por ocasião da Cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial ocorrida no Parlatório do Palácio do Planalto. Ambos estabelecem o início propriamente dito do governo federal liderado pelo Sr. Presidente.

Posteriormente, passaremos a nos deter à Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019), documento mediante o qual o Sr. Presidente, em meados de fevereiro de 2019, encaminhou ao Congresso Nacional a proposta formal de governo abrangendo diversas esferas de atuação, dentre as quais a Educação.

Por fim, elencaremos as análises das situações correspondentes ao principal documento balizador das escolas aderentes ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, ou seja, as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021).

A seguir, apresentaremos as análises dos discursos oficiais pronunciados pelo Sr. Presidente por ocasião do dia de sua posse, e, portanto, da abertura de seu mandato.

3.1 – Hermenêutica objetiva do Discurso de Posse do Sr. Presidente pronunciado no Congresso Nacional

No Brasil, um Presidente da República é considerado um funcionário público. A oficialização de sua posse ocorre em meio a diversas cerimônias previstas constitucionalmente para o primeiro dia de janeiro do ano seguinte às eleições presidenciais. Além disso, assim como é critério para todos os demais funcionários públicos, a posse de um Presidente somente pode se efetivar se realizada na

presença de um superior. Em sua situação, o superior corresponde ao povo brasileiro representado através dos senadores e deputados federais.

Todas essas condições implicam diretamente no art. 78 da Constituição Federal (BRASIL, 1988/2019), o qual determina que a posse oficial de um Presidente da República deve ocorrer em sessão do Congresso Nacional diante da presença dos senadores e deputados federais que o compõem.

O mesmo artigo constitucional prevê, ainda, que um Presidente da República, ao tomar posse, assuma formalmente o compromisso de “(...) manter, defender e cumprir a Constituição, observar as leis, promover o bem geral do povo brasileiro, sustentar a união, a integridade e a independência do Brasil” (IDEM). É por esse motivo que este trecho consta, de modo literal, no juramento à nação e no documento que corresponde ao Termo de Posse presidencial a ser assinado pelo Presidente e Vice-Presidente.

Deste modo, dentro do previsto em lei no dia 01 de janeiro de 2019 o Sr. Presidente foi empossado como Presidente da República Federativa do Brasil em cerimônia solene ocorrida no Congresso Nacional diante de senadores, deputados federais e alguns convidados. Neste dia, após pronunciar publicamente seu juramento, assinar o Termo de Posse Presidencial (formalizando, portanto, seu o comprometimento com as exigências constitucionais que o exercício de sua função pública deve, categoricamente, respeitar) e acompanhar a execução do Hino Nacional, tomou a palavra e passou a pronunciar seu discurso de posse²⁸, saudando protocolarmente a todos os presentes na cerimônia e aos “brasileiros e brasileiras”.

Encerradas as saudações precedentes, seguiu com seu discurso propriamente dito, sendo este o ponto em que iniciamos a análise hermenêutica objetiva procurando verificar uma eventual existência de conteúdos morais subjacentes às suas palavras, e potencialmente capazes de se relacionar com o que, em termos axiológicos, o governo federal expresso na figura do Sr. Presidente poderia indicar para a Educação do país.

Assumimos como pressuposição o fato de que, embora a singularidade corresponda a um predicativo passível de ser atribuído às palavras que poderiam remeter à Educação, a caracterização desta área como parte de um projeto de governo mais abrangente poderia fazer com que sua dimensão singular fosse, ao

²⁸ Apresentamos a transcrição literal deste discurso em “Apêndice A”.

menos, tensionada por alguns sentidos mais gerais que potencialmente poderiam oferecer algum nível de mediação à sua posição no interior do discurso. Por isso, nos conduzimos de modo a não perder de vista as estruturas de sentido imanentes à totalidade da situação analisada, não nos restringindo, portanto, apenas aos fragmentos que nela fazem menção à Educação de modo explícito. Faz sentido proceder assim, inclusive, a partir do que indica o princípio metodológico da sequencialidade (LUEGUER & HOFFMEYER-ZLOTNIK, 1994; VILELA 2012).

Eis, portanto, o primeiro trecho que passamos a examinar:

“Primeiro quero agradecer a Deus por estar vivo. Que, pelas mãos de profissionais da Santa Casa de Juiz de Fora, operou um verdadeiro milagre. Obrigado, meu Deus²⁹.

Sem maiores necessidades de comprovação, está claro que o Sr. Presidente situou Deus como referencial primeiro ao seu pronunciamento, atribuindo a Ele uma função de causalidade relacionada com a manutenção de sua vida. Ou seja, imediatamente o Sr. Presidente já deixou claro para aqueles que se puseram a ouvi-lo e, por extensão, para o povo brasileiro representado pelos parlamentares presentes na Cerimônia que, para ele, a importância de Deus não seria minorizada. Afinal, Deus seria causa absolutamente determinante das ações que, caracterizadas como milagrosas, e, portanto, como transcendentais com relação ao que se poderia atribuir à condição humana “meramente” terrena dos profissionais da Santa Casa de Juiz de Fora, se relacionaram com seu próprio estado atual de preservação.

Sendo assim, já a partir da força com a qual Deus protagonizou suas primeiras palavras, nos seria possível presumir, ao menos como hipótese, que valores considerados religiosos tenderiam a ser muito importantes dentre os conteúdos morais que estariam implicados no transcorrer de seu discurso de posse.

Após revestir de forte conotação religiosa suas primeiras palavras, o Sr. Presidente passou então a aludir à sua biografia política referente aos 28 anos em que esteve presente na Câmara dos Deputados na qualidade de deputado federal,

²⁹ Os segmentos expressos em letra itálica, entre aspas e de modo centralizado correspondem a trechos extraídos dos materiais empíricos analisados e que, a fim de ilustrar os argumentos que estruturamos a partir das análises, serão expostos conforme a relevância que potencialmente possuem para a pesquisa.

dotando-a de valor positivo ao caracterizá-la, principalmente, como um tempo de “serviço à nação brasileira”, para, então, acrescentar:

“Volto a esta casa, não mais como deputado, mas como Presidente da República Federativa do Brasil, mandato a mim confiado pela vontade soberana do povo brasileiro”.

No caso, é interessante o modo como a “vontade soberana do povo”, ao operar retoricamente nas palavras do Sr. Presidente como fonte de legitimação à sua condição de Presidente da República, oferece indícios de uma valoração positiva da democracia concebida de modo representativo e que se realiza, sobretudo, pela via eleitoral. Aliás, esta é a forma política que está prevista na letra da Constituição Federal (BRASIL, 1988) regente do Estado Democrático de Direito brasileiro, fato que o Sr. Presidente demonstrou, portanto, não apenas conhecer, mas, de alguma forma, valorizar.

No entanto, o conhecimento demonstrado pelo Sr. Presidente a respeito das regras constitucionais que regulam a eleição democrática de um Presidente da República para representar o povo brasileiro não parece tê-lo levado à admissão de uma condição que, a olhos considerados, em alguma medida, serenos, seria mais do que evidente. Trata-se do fato de que, embora as ações do governo federal objetivamente digam respeito a todos os que estão sob sua jurisdição, isso não significa que tenha havido uma unanimidade popular absoluta do ponto de vista do consentimento que, a partir da vontade subjetiva materializada objetivamente no voto, foi dado pela maioria dos cidadãos a um determinado candidato e não a outro.

Não há dúvidas de que, na prática política, “maioria da população” não seria traduzível como “totalidade da população” e, neste sentido, as palavras utilizadas pelo Sr. Presidente, ao se autorreferenciar como resultado da vontade soberana do povo brasileiro tal como indicado por meio de sua expressão no modo singular, não encontraria respaldo na realidade³⁰.

Em todo caso, como passaremos a demonstrar, a unidade artificialmente atribuída pelo Sr. Presidente como fato intersubjetivo das pessoas que compõem a

³⁰ Muito embora saibamos que na dinâmica política das democracias a vontade da minoria se submete à maioria soberana, até o momento o reconhecimento da presença mútua de ambas não se encontra indicado no discurso do Sr. Presidente.

população brasileira viria a compor o núcleo essencial de sua retórica, através da qual ele buscaria se legitimar perante os demais congressistas, via de regra, apresentando a si mesmo como resultado tanto da predestinação divina quanto da vontade do povo brasileiro supostamente unificado em torno do consenso em relação a ele. Estes seriam, enfim, os argumentos fundamentais mediante os quais o Sr. Presidente, com notória frequência, atribuiria valor positivo à sua condição enquanto atual ocupante do cargo, se colocando como digno da função.

Como exemplo de nossas considerações, vejamos o modo como o Sr. Presidente se colocou imediatamente a seguir:

“Hoje, aqui estou, fortalecido, emocionado e profundamente agradecido a Deus, pela minha vida, e aos brasileiros, que confiaram a mim a honrosa missão de governar o Brasil, neste período de grandes desafios e, ao mesmo tempo, de enorme esperança. Governar com vocês”.

Portanto, além de mais uma vez ter atribuído sua vida como resultado do poder de Deus, Sr. Presidente novamente se colocou como depositário da confiança de todos os brasileiros. Não teria sido este o caso se, de modo mais próximo à realidade, ele houvesse dito algo como “(...) e aos brasileiros que confiaram a mim a honrosa missão de governar o Brasil”.

No entanto, não foi esta a opção adotada pelo Sr. Presidente, e, de acordo com o que, de fato, foi expresso nesse instante, cada cidadão considerado brasileiro teria confiado a ele a honrosa missão de governar o país. Sem qualquer exceção.

Diante da constatação do que, até o momento, nos foi sugerido pelo Sr. Presidente como diagnóstico da realidade política do Brasil, nos parece ser praticamente inevitável um certo estranhamento gerado como efeito em qualquer um de nós que se proponha a comparar suas palavras com a percepção dos incontáveis conflitos interpessoais que, dia a dia, se expressam na democracia brasileira. Em nosso caso, tal estranhamento não foi pequeno e, neste sentido, para além da imediata constatação de claras incongruências entre o diagnóstico do Sr. Presidente e a realidade política do país, passamos a nos perguntar: Se, na realidade de um país democrático qualquer, a população houvesse chegado a tal nível de consenso em torno da confiança depositada em uma pessoa como presidente, qual seria a necessidade de preservação da democracia, já que, ao menos em tese, este sistema

só faz sentido prático diante de uma sociedade que admite pelo menos algum nível de dissenso político?

Longe de ser aleatória, esta questão é motivada pelo esforço de, nesta pesquisa, compreendermos como a democracia, anteriormente sugerida pelo Sr. Presidente como valor por ocasião da menção à vontade do povo como fonte de legitimação à sua ascensão para a chefia do Poder Executivo, poderia, ou não, ser capaz de se articular com uma representação de realidade que, como tal, é delineada no discurso de posse em questão como sendo permeada pela suposta adesão voluntária e única de um povo a um determinado candidato cuja existência resultaria, quase exclusivamente, da determinação de Deus. E, cujo trabalho a tal candidato confiado por esse povo, e somente tornado possível a partir de uma determinada ação divina, teria o caráter de missão.

Não é fácil qualificar o espaço dado ao valor democracia em conformidade com tais termos. Entretanto, esta é uma tarefa que, a princípio, é essencial à tentativa de compreensão acerca do modo como o governo federal, expresso na figura do Sr. Presidente, se mostra capaz, ou não, de lidar com a democracia que, para ele, se impõe como categórica contingência derivada do próprio cotidiano sociopolítico perante o qual ele exerce o cargo de chefia maior. Além disso, a compreensão deste problema é, potencialmente, capaz de nos indicar algumas hipóteses a respeito de como este mesmo governo se propõe a lidar com a democracia enquanto possível componente da realidade escolar e, portanto, enquanto possibilidade de valor para a Educação.

Assim, sem perder de vista essa que, para nós, é uma importante questão, avancemos na direção das próximas palavras enunciadas pelo Sr. Presidente, mediante as quais, novamente, classificou como “missão” o que, como presidente, se poria a fazer:

“Aproveito este momento solene e convoco cada um dos congressistas para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer nossa Pátria, libertando-a, definitivamente, do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica”

Nos termos dos efeitos de sentido que as palavras empregadas provavelmente podem gerar entre seus interlocutores, “convoco” pode ser considerado um termo de

acentuado caráter categórico, dado a sua forte conotação imperativa. Possui maior teor vocativo do que “convido”, por exemplo. Assim, depreende-se que o coletivo representado pelos senhores congressistas, ao corresponder a um objeto expresso de convocação, deve obedecer ao chamado caso aceite as palavras de convocação, já que esta seria basicamente uma exigência reivindicada pelo Sr. Presidente.

Essa conotação, no mínimo, pondera a ideia de “governar junto”, também implicada no segmento, pois indica uma relação assimétrica entre o Sr. Presidente e os senhores congressistas. De modo que o sintagma que passa a representar o sentido da interação social subjacente aos mesmos dizeres poderia ser assim sintetizado: “O Sr. Presidente, elevado à presidência da República por ocasião da vontade de Deus e do povo, convoca os senhores congressistas para a missão de ressuscitar a Pátria”.

Pátria que, por sinal, neste instante emergiu, pela primeira vez, como valor de referência nas palavras do Sr. Presidente, devendo ser recolocada em seu patamar original que teria sido corrompido por problemas nominados como corrupção, criminalidade, irresponsabilidade econômica e submissão ideológica; os quais a teriam relegado, praticamente, a uma condição de “terra arrasada” cuja gravidade pode ser dimensionada por meio de sua conotação como “objeto de ressuscitação”.

Neste sentido, reconstruir a Pátria significaria, além de combater a corrupção, a criminalidade e a irresponsabilidade econômica, livrá-la da submissão hipoteticamente ocasionada por um determinado espectro ideológico que, na posição de agente que a submete, seria o responsável pela obstrução de sua liberdade em razão de seu aprisionamento. Assim, nos termos em que o suposto problema foi indicado pelo Sr. Presidente, ou seja, até o momento sem maiores detalhamentos que nos permitiriam asseverar de modo menos genérico o que, de fato, seria submeter ideologicamente a Pátria, libertá-la de seu estado de submissão só pode significar resguardá-la de qualquer comando que, de alguma forma, possa ser caracterizado como ideológico.

Por outro lado, em meio a tais imprecisões decorre que liberdade, a princípio significada como condição oposta ao que, ao lado de outros problemas apontados, é indicado como dominação ideológica, foi positivada pela primeira vez como valor, devendo ser objeto a caracterizar, de alguma forma, a Pátria.

Por ora, Deus, Pátria, liberdade e democracia em um país sugerido como local de máximo consenso político. Estes foram os valores que, neste instante do discurso,

se apresentavam com maior destaque nas palavras do Sr. Presidente, embora ainda carentes de qualificações outras. Do mesmo modo que foram postos em relevo alguns dos elementos situados como contravalores, tais como corrupção, criminalidade, irresponsabilidade econômica e submissão ideológica.

Após prosseguir com seu discurso, qualificando a si como representante de uma oportunidade única de reconstruir o país e resgatar a esperança dos compatriotas brasileiros, o Sr. Presidente passou a apontar uma das formas que, conforme suas palavras, corresponderia à solução dos problemas por ele sugeridos:

“(...) se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do povo, alcançaremos êxito em nossos objetivos, e, pelo exemplo e pelo trabalho, levaremos as futuras gerações a nos seguir nesta tarefa gloriosa”.

Desta feita, o povo, até então representado essencialmente como unidade, agora recebeu uma qualificação da parte do Sr. Presidente e passou a corresponder a uma unidade detentora de voz. Voz que, inclusive, o elegeu como presidente e que, se ouvida, denotaria sabedoria. Seria por meio desta sabedoria, por sinal, que os objetivos seriam alcançados com êxito. Objetivos cuja forma de enunciação como “nossos objetivos”, aliás, sugerem que, para o Sr. Presidente, seus interesses são compartilhados com os interesses dos demais, dentre os quais o povo.

Se tomarmos o que, a rigor, significaria a prática desta formulação, veremos que ela é capaz de favorecer a noção de que quem se posiciona de modo contrário ao Sr. Presidente pode ser considerado como “mau”, visto que estaria se posicionando contra o próprio povo. Em tese, também poderia estar contra Deus, dado que este teria uma responsabilidade objetiva nos fatos que levaram o Sr. Presidente ao cargo de chefe do Poder Executivo.

Perante um possível sucesso prático desta forma de se autolegitimar, provavelmente não seria difícil para o Sr. Presidente deslegitimar qualquer coisa que, no jogo político, pudesse lhe oferecer algum tipo de oposição, já que o ato de criticá-lo poderia, sem maiores dificuldades, ser diretamente associado à crítica endereçada à própria vontade comum do povo e, quem sabe, do próprio Deus responsável por preservar a vida daquele que, no futuro, viria a conduzir uma tarefa gloriosa cuja dimensão teria tamanha significação a ponto de representar um legado para as próximas gerações.

Aliás, é válido situar que, nesta perspectiva, a restauração da Pátria não corresponde apenas ao resgate do vínculo com sua forma perdida em algum ponto do passado, mas também um modo de projetar algo para o futuro, dado que o “resgate da Pátria” outrora mencionado como promessa decorreria, então, dos efeitos da tarefa adjetivada pelo Sr. Presidente como “gloriosa”.

Finalmente, percebe-se que, para o Sr. Presidente, libertar a Pátria da corrupção, criminalidade, irresponsabilidade econômica e submissão ideológica, restaurando-a, e, assim, reerguendo-a significa revivescer o sentido situado em algum ponto da tradição e, com isso, projetar a Pátria “revivida” para o futuro. O objeto anteriormente expresso pelo Sr. Presidente como ideologia causadora da retirada da liberdade da Pátria, enfim, passa a corresponder a algo cujo desvalor é similar à corrupção, criminalidade e assim por diante, devendo, portanto, ser gloriosamente combatido.

Seguimos com o discurso do Sr. Presidente:

“Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas”.

Para a sequência de nosso exame, vale à pena determo-nos à promessa do Sr. Presidente de unir o povo, a qual denotaria, a princípio, um sentido um pouco distinto daqueles implicados anteriormente em “vontade soberana do povo” e “voz do povo”, já que a tomada do povo como objeto de união representa o diagnóstico de uma situação de desunião.

Em termos lógicos, unir o povo já unido pela adesão voluntária e comum a um presidente indicaria que, nas dimensões da vida que transcendem a experiência de objetivar a vontade por meio do voto para presidente, há algum nível de desunião. Ou seja, o coletivo que compõe a ideia de povo até agora representada pelo Sr. Presidente, a despeito da identidade comum de pensamento político, não seria composto por pessoas totalmente iguais. De modo que o Sr. Presidente, neste momento, indicou admitir a existência de algum grau de diversidade entre os indivíduos que formam o que ele considera como sendo o “povo”.

Neste sentido, a questão que, sobre diversidade, passa a representar a probabilidade de uma maior qualificação é se, para o Sr. Presidente, ela é sugerida

como um valor, um contravalor ou apenas como um dado sem maior importância em sua diagnose social. Este é um dilema diretamente implicado em duas das possibilidades de sentido sugeridas a partir da promessa de unir o povo: (1) unir o povo unificando o pensamento e, portanto, obstruindo a manifestação da diversidade ou (2) unir o povo pressupondo o respeito à diversidade de pensamento. Ou seja, unir por meio da mobilização em torno de uma causa comum da qual não se poderia abrir mão ou unir por meio do fortalecimento dos laços de solidariedade social, mesmo sob a ausência de grandes afinidades de pensamento? Enfim, “Brasil ame-o ou deixe-o” ou algo semelhante ao espírito propagado por Nelson Mandela para o povo sul-africano após o Apartheid?

Se nos atermos apenas à primeira promessa do Sr. Presidente, ou seja, a de “unir o povo”, como meio de compreender a posição que a diversidade assume em suas palavras, no máximo teremos que nos contentar com o dilema. No entanto, se passarmos um pouco mais adiante no segmento discursivo para a promessa de “valorizar a família”, perceberemos que família, dita no singular, pode indicar um privilégio do Sr. Presidente a uma determinada ideia de família em detrimento das demais, fato que, se confirmado, necessariamente tensiona uma hipotética adoção da diversidade como um valor.

Ocorre que, por outro lado, família no singular também corresponde a um termo genérico capaz de abarcar não apenas uma, mas várias configurações de parentesco aptas a serem entendidas como representantes sociais da instituição família.

Tais questões, na verdade, passam a se definir um pouco mais adiante, quando se confrontam com a tomada, pelo Sr. Presidente, da religiosidade judaico-cristã como valor de referência; inclusive destacando-a das demais religiosidades que, ao contrário daquela, não mereceram qualquer denominação específica.

Sobre o assunto, aliás, é no mínimo de se estranhar a atribuição de um certo desvio de peso entre as manifestações religiosas no interior de um discurso político que admite seu enquadramento pela Constituição Federal de um Estado Democrático de Direito laico, como é o caso do Brasil. Sobretudo quando percebemos que esta condição aparentemente teria sido valorizada pelo próprio Sr. Presidente por ocasião, por exemplo, da alusão aos deputados e senadores e da indicação de que a vontade popular seria legitimadora de sua atual condição.

Tal estranhamento, aliado ao fato de que, ao menos no Brasil, é relativamente comum a utilização de argumentos religiosos hipoteticamente ancorados na tradição

judaico-cristã para advogar a favor do caráter inviolável de uma ideia de família baseada na heterossexualidade e na presença de filhos, nos indica que possíveis configurações familiares distintas teriam, no mínimo, menor espaço do ponto de vista da valorização da família implicada como promessa nas palavras do Sr. Presidente, obstruindo, portanto, um dos principais elementos mediante os quais a diversidade poderia corresponder a um valor verdadeiramente fomentado.

Se a chance de valorização da diversidade aparentemente se encontra muito diminuída com relação ao privilégio outorgado a uma ideia de família considerada como “judaico-cristã”, no caso das questões relacionadas com o tema “ideologia de gênero” a diversidade, que em sua forma política mais elementar seria expressa por meio da participação de quem “é contra” ou “a favor” no âmbito do debate público, praticamente se torna inviável por sua inadmissão *a priori*. Afinal, a preocupação que, a princípio, tenderia a ser gerada em qualquer sujeito quando, ao manifestar seu pensamento a outrem, passasse a ser ameaçado de se tornar objeto de combate, provavelmente seria mais a de sobreviver do que a de debater com seu potencial algoz.

Vale acrescentar, ainda com base no trecho supracitado, que valorização da família, desde que de acordo com aquela prevista “tradição judaico-cristã”, religiosidade judaico-cristã e combate à ideologia de gênero inspiram a conservação dos valores mediante os quais o Brasil, para o Sr. Presidente, voltaria a ser um país livre de amarras ideológicas.

A liberdade que, para o Sr. Presidente, se qualifica em oposição ao que ele mostra compreender por ideológico, passa então a ter seu sentido regulado por determinados valores de uma hipotética tradição nacional derivada da religiosidade judaico-cristã, por uma ideia de família potencialmente restrita às configurações concordantes com essa tradição e pelo veto a qualquer discussão política que problematize a anatomia natural como único argumento de associação ao gênero masculino ou feminino.

Estes seriam, portanto, alguns dos princípios contra os quais o sujeito apto a gozar a liberdade oferecida sob o céu da Pátria brasileira dificilmente poderia argumentar. Muito menos contra a própria noção de Pátria que se aproxima da ideia de Brasil tal como expressa, a seguir, de modo conjugado com uma determinada ideia de Deus para exercer a pretensão de regular a própria Nação:

“Minha campanha eleitoral atendeu ao chamado das ruas e forjou o compromisso de colocar o Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”.

Por meio de um possível critério de abrangência, se compararmos, à luz de seus sentidos considerados literais, os termos “tudo” e “todos”, veremos que o primeiro é semanticamente mais abrangente do que o segundo. Inclusive, incorpora-o pelo fato de que tudo, por exemplo, corresponde a tudo o que existe, inclusive todos os homens. De modo que, na hipótese de eventual realização social/empírica de “(...) Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” nos termos de uma hierarquia de valores, decorrerá uma sociedade na qual a ideia de Brasil se situará acima da própria ideia de Deus, visto que o Brasil está acima de tudo e, portanto, de todos aqueles que têm Deus acima. O contrário não seria verdadeiro, pois “todos” não é capaz de englobar todos os elementos que, para além de todos, comporiam “tudo”.

Assim, em “Brasil” e “Deus” teríamos dois referenciais morais para a Nação, concomitantes, não excludentes e com o primeiro atuando como regulador dos sentidos que seriam possíveis ao segundo. Afinal, em tal conjugação a ideia de Deus só é passível de legitimação se não se distinguir da ideia de Brasil como referência.

Ou seja, a liberdade proposta através da promessa de ruptura com o estado de submissão ideológica a que a Pátria se encontraria sujeita estaria muito limitada do ponto de vista teológico, pois em “(...) Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” apenas seriam bem vindas ideias de Deus não contraditórias com a própria ideia de Pátria tomada como referência em “Brasil”. Uma Pátria que, vale lembrar, teria erigido sob o tronco da tradição judaico-cristã, cuja preservação seria uma das condições à sua restauração.

Provavelmente esta sugestão não seria um grande problema se, por acaso, as pessoas que compõem a Nação partilhassem, todas elas, rigorosamente dos mesmos valores religiosos, da mesma confiança política a um candidato e do mesmo sentido patriótico, formando uma conjuntura na qual a democracia e o caráter laico do Estado talvez não correspondessem a necessidades sociais de primeira ordem. Afinal, quando se chega ao nível máximo de consenso nada mais resta para discutir.

No entanto, se no interior de um Estado Democrático de Direito, e considerado laico, admitirmos a presença de distinções entre os valores considerados religiosos e, também, entre os níveis de adesão popular a tais valores, a fórmula que condiciona a ideia de Deus pela ideia que subjaz à Pátria teria que se haver com a própria

legislação que, além de delimitar a religião como assunto de natureza fundamentalmente privada, prevê que o direito ao gozo da dignidade do ponto de vista político independe da religiosidade de cada um.

Assim, fica difícil saber como o Sr. Presidente, que outrora admitira seu compromisso com o teor da Constituição Federal Brasileira, conseguiria equalizar as promessas de sua parte em torno da defesa da democracia, do respeito à Constituição, da preservação e promoção da liberdade e da construção de uma sociedade sem discriminação, esta última presente como promessa nas palavras ditas de modo imediatamente anterior às suas breves e únicas considerações especificamente voltadas à educação:

“Reafirmo meu compromisso de construir uma sociedade sem discriminação ou divisão. Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros: que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política; que sonham com a liberdade de ir e vir, sem serem vitimizados pelo crime (...)”

Evidentemente, as únicas pessoas factualmente aptas a se referirem aos ocupantes das cadeiras escolares como “seus filhos” são os pais. Assim, é possível que identifiquemos “aqueles brasileiros” como pais, já que um de seus predicativos se refere à defesa de uma escola que prepare seus filhos para o “mercado de trabalho” e não para “militância política”.

Explicitada esta primeira constatação, passa a ser relevante, então, compreendermos quais seriam os brasileiros que estariam situados dentre aqueles considerados pelo Sr. Presidente como aptos a determinar o que deve ou não ocorrer no interior das instituições educativas. Afinal, não parece que seriam todos, já que houve uma alusão direta a, apenas, parte dos brasileiros, ou “aqueles brasileiros: que querem (...)”.

Ou seja, dentre a totalidade dos brasileiros que, por decorrência das próprias palavras do Sr. Presidente, se assemelhariam entre si pela partilha comum da mesma tradição judaico-cristã, pela adesão unívoca a ele quando candidato à Presidência da República, e, portanto, pelo consentimento dado a uma campanha sintetizada em torno da promessa de colocar o Brasil acima de tudo e Deus acima de todos, há uma parte que, para além dessas semelhanças específicas, partilharia do desejo por uma

escola que se voltaria para as demandas imediatamente geradas pelo mercado de trabalho. Estes brasileiros receberiam do Sr. Presidente, portanto, o privilégio de poderem decidir os rumos a respeito da educação, e, conseqüentemente, de suas instituições.

Com isso, o Sr. Presidente demonstrou admitir, ainda que de modo implícito, um pequeno grau de dissenso entre opiniões no interior de seu diagnóstico social sobre as pessoas que compõem o povo do país. No entanto, isso não significou, ao menos neste caso, um argumento favorável à democracia, já que os demais pais brasileiros que, eventualmente, podem ter outras pretensões com relação aos sentidos a serem dados à educação escolar de seus filhos sequer foram merecedores de algum tipo de consideração.

Temos, então, que no âmbito das contingências externas à escola a possibilidade de democracia de opiniões a seu respeito até o momento foi praticamente anulada pela ausência de remissão aos possíveis sujeitos capazes de oferecer algum tipo de oposição ao que o Sr. Presidente indicou que seria privilegiado como *telos* da formação escolar. Aliás, chama-nos a atenção o fato de que eventuais opositores, embora vez ou outra admitidos “nas entrelinhas” do discurso de posse do Sr. Presidente, não foram até agora merecedores de qualquer alusão de modo direto e objetivo. Pelo contrário, aparentemente tendem a ser transformados em uma espécie de tabu que, como tal, parece que sequer poderiam ser explicitamente pronunciados pelo Sr. Presidente. Aliás, considerando o modo como o discurso foi estruturado até este instante, pronunciá-los provavelmente significaria desestruturar os argumentos mediante os quais o Sr. Presidente advogou, ao mesmo tempo, a favor da democracia e da unidade que, nos termos da própria democracia, só seria possível por meio do consenso absoluto ou da obstrução artificial do dissenso que certamente se manifestaria na forma de debate.

Nos parece que esta última opção seria o caso, por exemplo, a observar no modo como o Sr. Presidente justificou sua atribuição de finalidade às escolas, ou seja, através de uma noção de democracia onde as discordâncias simplesmente foram dissimuladas, não tendo direito à participação.

Como, então, a equação mediante a qual o Sr. Presidente formulou uma espécie de justificativa pautada na democracia “restrita ao consenso” para se referir às suas intenções para as escolas poderia ser convertida em orientações pedagógicas que, a priori, seriam legitimadas com base na conformidade com o desejo de parte

dos pais do Brasil aliada à dissimulação dos possíveis desejos opostos oriundos dos demais?

É o que passamos a analisar a partir do que esta condição possivelmente implicaria; isto, do ponto de vista da educação moral escolar situada à luz de uma hipotética perspectiva na qual seus sentidos pedagógicos seriam diretamente mediados pela relação de não-contradição com os desejos dos pais merecedores de destaque pelo Sr. Presidente. Esta é uma hipótese que adquire sentido ao levarmos em conta o fato de que a vontade dos pais em questão parece ser, para o Sr. Presidente, soberana com relação ao estabelecimento de objetivos escolares.

Como já vimos, são diversas as possibilidades metodológicas das quais a escola poderia se valer para promover a educação moral junto a seus alunos. Algumas das quais, inclusive, sem qualquer sistematização, e, portanto, sem qualquer metodologia que, para além do *laissez-faire*, possa ser minimamente identificável (MENIN, 2002). Porém, o caráter a-intencional das ações que se relacionam com a educação sob o prisma da moralidade não seria o caso do que se pode depreender a partir das indicações sugeridas pelo Sr. Presidente, já que elas imporiam à escola uma necessidade que, concebida a partir das demandas provenientes de alguns pais, representa intenções expressas objetivamente.

Assim, para nos aproximarmos do que possivelmente significa tal concessão de poder a esses pais com relação ao que deve ou não ocorrer na escola e, portanto, com a educação moral a ser promovida em seu interior, inicialmente devemos situá-la dentro das possibilidades que, para essa dimensão da educação, são consideradas intencionais. Ou seja, considerar que uma tal forma de educação moral se localiza em algum ponto dentro de um limiar entre: uma postura escolar que democraticamente permite discussões metodologicamente orientadas dos valores que, por ela, são considerados como aptos a regular convivência escolar (podendo tais discussões ocasionar eventuais modificações principalmente naqueles valores entendidos como puramente convencionais), e uma postura escolar na qual os valores escolares são informados para os alunos de modo estritamente diretivo e, portanto, com base em uma metodologia que não os colocaria como passíveis de desestabilização através da discussão pública.

Por detrás da opção “mais democrática”, estaria a pressuposição de que os valores não são importantes “por si mesmos”, mas sim pela representatividade que, em um determinado momento, possuem a partir do que o grupo social, naquele

momento, coletivamente elege como necessário para a manutenção da convivência. Com isso, tais valores se colocariam como passíveis de ser objeto de discussão ética, e, portanto, de modificação. Enfim, durariam enquanto permanecer a necessidade que seria capaz de justificá-los, sendo que sem a admissão desta condição não faria sentido algum pautar a democracia escolar pelo exame de seus valores de referência. Muito menos almejar a autonomia moral através da educação.

Decorre do oposto desta caracterização que a tomada da educação moral através de uma forma exclusivamente diretiva e abstraída de qualquer possibilidade de contraposição – outro extremo do limiar por nós sugerido a fim de sustentar nossa argumentação – implicaria na sugestão de que os valores possuem uma importância concebida de modo independente ao que efetivamente o grupo social é capaz de representar como necessidade para a convivência. Seriam tais valores, portanto, elevados a um determinado patamar de supremacia que os aproximaria do campo do sagrado, tornando-os praticamente inabaláveis pela via da discussão. Assim, as discussões sobre os valores morais que poderiam eventualmente ser permitidas pela escola teriam predominantemente a função de explicação, e não de qualquer ponderação.

No interior do limiar proposto, portanto, quanto maior for o grau de democracia enquanto forma de legitimar junto aos alunos os valores morais tomados pela escola como referência, mais a autonomia moral de cada um tende a ser favorecida por meio da educação. Por outro lado, quanto menor a abertura democrática neste quesito, mais a heteronomia se fortalece como probabilidade ao desenvolvimento moral promovido pela instituição escolar.

Situadas estas considerações, voltamo-nos novamente para as palavras do Sr. Presidente. Na ausência de maiores elementos, não podemos simplesmente afirmar que uma escola totalmente permeada pela ausência de debates com a participação dos alunos seja uma decorrência necessária de seu eventual condicionamento ao que o Sr. Presidente entende por desejo de parte dos pais brasileiros.

No entanto, nos parece que esta condição, no caso de efetivamente imposta à escola, incidiria em um importante fator de obstrução aos eventuais questionamentos que, pela via da discussão pública permitida ao espaço escolar, seriam capazes de ponderar os principais valores morais que nesse espaço provavelmente se objetivariam de modo a regular a convivência social. Isso porque, ao menos sobre os valores oriundos da vontade soberana da família sobre a escola, de pouco serviria

discutir. Afinal, diante de uma vontade que se impõe *a priori* como soberana, torna-se praticamente sem efeito oferecer qualquer tipo de contraposição.

Assim, se supormos uma hipotética e esperável situação prática na qual a retórica educacional venha a se revelar como incapaz de gerar no aluno algum nível de adesão aos valores que a escola, a partir dos pais, categoricamente passe a almejar, é provável que reste à escola apenas duas opções: se rebelar contra as orientações morais que viriam do governo federal ou apelar para a obediência como forma de garantir a inviolabilidade dos valores familiares que, soberanos, teriam que ser preservados em seu contexto.

Se concedermos como pais brasileiros aptos a decidir aqueles sujeitos supostamente pertencentes à mesma tradição religiosa judaico-cristã, exclusivamente aderentes ao Sr. Bolsonaro e, conseqüentemente, à valorização da Pátria e de Deus aliada à tomada do mercado de trabalho enquanto finalidade da educação escolar, teremos um ambiente de potencial promoção da heteronomia. E esta corresponderia à escola projetada pelo Sr. Presidente, concebida como um local onde os valores morais privilegiados somente poderiam ser aqueles que não se confrontam com a soberania da Pátria, tal como idealizada através da conjugação com a noção de Deus, com os valores da família oriunda da tradição judaico-cristã e com a formação de disposições subjetivas que seriam necessárias ao bom desempenho no mercado de trabalho.

Estes seriam os limites que a democracia e a liberdade na escola não poderiam ultrapassar. Corresponderiam, enfim, a alguns dos sintomas de um importante falseamento da promessa que o Sr. Presidente fizera no início de sua Cerimônia de Posse, ou seja, o falseamento da promessa de respeito à Constituição Federal (BRASIL, 1988/2019), visto que esta prevê a pluralidade de ideias como um fator que, impreterivelmente, deve respaldar o caráter público, e não privado, da educação escolar.

Aliás, sobre a pluralidade, ela recebeu um endereço do Sr. Presidente exatamente naquilo que aparece como imperativo moral negativo em sua alusão à educação, já que, ao não oferecer uma qualificação para “militância política” que vá além de sua acepção como algo que se opõe à preparação para o mercado de trabalho, ele tornou possível que qualquer coisa distinta desta finalidade mercadológica pudesse ser enquadrada como militância.

Com base no que examinamos até o momento, se tornou mais do que forte a suspeita de que, apesar do acentuado caráter indeterminado que subjaz o que o Sr. Presidente indicou compreender por “militância política” na educação, nesta compreensão não estaria incorporado o civismo tomado como síntese de um possível movimento patriótico a ser fomentado pela escola. Isso porque este seria uma das formas de fazer valer o que ele, de modo explícito ou implícito, até o momento demonstrou como sua pretensão moral para a educação escolar: a promoção de tendências morais heterônomas preenchidas pela espiritualização de preceitos derivados de conteúdos não-contraditórios com as noções de Pátria, Deus, família judaico-cristã e mercado de trabalho.

Com relação às inevitáveis dívidas que este modo de promover a educação geraria com relação às promessas de liberdade, de respeito à Constituição Federal e, portanto, de preservação da democracia (concebível apenas perante a admissão e acolhimento da pluralidade de opiniões entre a população), o Sr. Presidente parece tentar sanar ao utilizar um padrão retórico hora permeado pela sugestão de um hipotético consenso único em torno de si, hora caracterizado pela transformação de seus possíveis opositores em uma espécie de tabu, dispensando-se de mencioná-los de forma objetiva. Tal como vimos até aqui, no transcorrer de seu discurso não há qualquer alusão que possa indicar o diagnóstico de uma população brasileira composto por eventuais dissensos com relação a si.

Após, enfim, seguir com seu discurso de posse permeando-o por outros temas como infraestrutura, economia, democracia brasileira e soberania nacional, o Sr. Presidente encerrou agradecendo a todos e pronunciando aquele que ficou caracterizado como o slogan de sua campanha:

“Brasil acima de tudo! Deus acima de todos!”

E passou a se dirigir para o Palácio do Planalto para discursar por ocasião da Cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial.

A seguir, explicitamos a análise a respeito desta próxima situação que, como veremos, praticamente reproduziu a mesma estrutura de sentido do discurso de posse presidencial. No entanto, apresentou alguns detalhamentos importantes para melhor qualificarmos os sentidos que, no discurso de posse, foram indicados para a

moralidade relacionada com a educação escolar. Por isso, é sob o enfoque de tais detalhes que passamos a efetuar a sequência de nossa exposição.

3.2 – Hermenêutica objetiva do Discurso do Sr. Presidente pronunciado durante a Cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial

Após sair do Congresso Nacional, o Sr. Presidente, em companhia de sua esposa Sra. Michele Bolsonaro e do Vice-Presidente Sr. General Antônio Hamilton Martins Mourão, dirigiu-se para o Palácio do Planalto onde seria recebido pelo Sr. Ex-Presidente Michel Temer. Ao chegar, se posicionou no espaço correspondente ao Parlatório para, após receber do Sr. Michel Temer a faixa presidencial, dar início ao discurso³¹ predominantemente endereçado à Nação.

Já com a faixa presidencial situada de modo transversal ao seu corpo, o Sr. Presidente passou a se dirigir para milhões de brasileiros que, pessoalmente ou através da mediação dos meios de comunicação de massas, se puseram a ouvi-lo. Ao tomar a palavra, saudou o Sr. Vice-Presidente e a Sra. Primeira-Dama e iniciou seu pronunciamento para a nação brasileira:

“Esse momento não tem preço. Servir à Pátria como chefe do Executivo. E isso só está sendo possível porque Deus preservou a minha vida e vocês acreditaram em mim”

Assim, logo pudemos perceber que, para o Sr. Presidente, valeu à pena a trajetória que culminou na chegada a este momento da história a partir do qual ele passaria a assumir uma função que caracterizou com base no verbo “servir”, valorizando positivamente a si enquanto sujeito que se propõe à relação de sujeição a um objeto de reverência que, situado hierarquicamente “acima”, corresponde à Pátria.

Sobre a denominação que atribuiu a este objeto de reverência, aliás, é interessante que o Sr. Presidente, apesar da relativa raridade quanto ao uso comum da palavra “pátria” em uma semântica que poderia ser considerada mais contemporânea, a escolheu em um momento em que, por hipótese, também poderia

³¹ Apresentamos a transcrição literal deste discurso em “Apêndice B”.

se valer de *nação, brasileiros, povo, país, Brasil* e assim por diante. Palavras estas que atenuariam ou, até mesmo, anulariam um certo teor ufanista que tende a implicar no uso de “pátria” em um contexto cujo próprio uso é relativamente incomum, sendo praticamente restrito à associação com o valor patriotismo.

Se, por pura hipótese, o Sr. Presidente houvesse optado por dizer “servir ao povo”, teria sido o povo a assumir a função referencial de sua propensão para a servidão, e não a ideia de Pátria – instância colocada por ele como superior/transcendente ao povo e a ele mesmo.

Finalmente, quando os termos empregados foram operacionalizados na frase “Servir à Pátria como chefe do Executivo”, passaram a ensejar a possibilidade de uma contradição imanente pelo fato de o Sr. Presidente assumir uma posição que ao mesmo tempo é de servidão e de chefia. Contradição cujo exame nos leva, enfim, a depreender que sua implicação correspondente se expressa pela função que atribuiu a si de servir à ideia que detém acerca de Pátria e, mutuamente, chefiar de acordo com esta ideia que, a princípio, é imbuída de teor ufanista e situada de modo transcendente à população.

Com isso, temos que, logo em suas primeiras palavras, o Sr. Presidente nos ofereceu fortes indícios de que ele, na sequência de suas considerações, buscaria se interpor entre Pátria e povo na qualidade de mensageiro da noção de Pátria para o povo. Por extensão, estabeleceu as bases do raciocínio pelo qual, no interior do discurso que viria a englobar as diversas esferas de governo, dentre as quais a educação, atribuiria um especial privilégio a um determinado sentido moral caracterizado, essencialmente, por uma forma acentuadamente heterônoma de os sujeitos se relacionarem com determinados valores favoráveis à noção de Pátria condizente com a que ele viria a sugerir.

Tudo isso, vale dizer, sob o amparo da ideia de que Deus, ao preservar sua vida, e, portanto, manifestar sua Divina providência, teria atuado ao lado do povo de modo a permitir que ele pudesse servir à Pátria como chefe do Executivo. Ou seja, além do povo, o próprio Deus validaria sua atual condição.

Assim, aparentemente certo de que contaria tanto com o aval do povo quanto com o aval de Deus, um pouco mais adiante, após efetuar uma breve alusão à paz e à prosperidade como metas para as quais o Brasil, com ele, poderia se pôr a caminhar, o Sr. Presidente passou então a revelar parte daqueles que, aos seus olhos, seriam os “inimigos da nação”:

“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”.

Inicialmente, coloquemos em relevo a referência que o Sr. Presidente, posicionando-se diante de toda nação, fez a si mesmo como “o dia”. Ou seja, como um instante a ser demarcado no curso da história como uma espécie de “ponto de cisão” personificado através de sua pessoa. De acordo com o Sr. Presidente, então, com sua ascensão ao patamar maior do Poder Executivo passaríamos a testemunhar a ação de um presidente que, aparentemente à moda de um Messias, passaria a atuar como o libertador de um povo supostamente oprimido pelo socialismo, salvando esse mesmo povo que estaria vivendo sob os céus de uma Pátria de opressão. De maneira que, por extensão, o socialismo então seria um potencial contravalor com relação à sua ideia de Pátria e de liberdade.

Assim, com base neste particular indício componente de um discurso permeado por um forte viés autorreferente, o Sr. Presidente nos ofereceu uma importante qualificação dos sentidos morais a serem projetados para a nação. Estes, se aproximam de um ideal de Pátria cujo valor deve ser concebido em oposição ao socialismo supostamente opressor de um povo que, enfim, haveria que se libertar de seu algoz para, “livre”, se submeter à Pátria idealizada conforme as palavras presidenciais.

O povo, aliás, também haveria que se libertar da “inversão de valores”, ou de uma estrutura hierárquica de valores que representa a inversão de uma hierarquia anterior, tida como melhor. É deste modo que, em um aceno à história, o Sr. Presidente demonstrou reivindicar para o povo o retorno a um determinado ordenamento de valores vigente em algum ponto da tradição. A tradição, por sua vez, de alguma forma ofereceria os parâmetros mediante os quais seria dada uma orientação “correta” aos valores predominantemente circulantes na sociedade brasileira. Superando, portanto, o diagnóstico moral atual caracterizado pelo Sr. Presidente através do predomínio de valores que, com relação aos valores tidos como tradicionais, para ele seriam mais nocivos para a nação.

Seria o passado, portanto, ou ao menos parte dele, o fornecedor dos padrões mediante os quais uma determinada hierarquia de valores tende a ser positivada ou

negada pelo Sr. Presidente. A tomada deste passado como referência moral é o que, enfim, significa sua promessa de liberdade com relação à hierarquia de valores “invertida”. Uma promessa de liberdade que dificilmente se aplicaria em mesma medida à hipótese de não-adesão de um sujeito qualquer à hierarquia de valores sugerida como correta pelo Sr. Presidente, já que não aderir a ela significaria invertê-la e, portanto, ao menos flertar com o suposto estado de aprisionamento do qual a Pátria categoricamente deveria superar.

Assim, mais uma vez a liberdade implicada como promessa pelo Sr. Presidente revela-se como uma liberdade a ser regulada pela coerência moral com os valores estruturados hierarquicamente sob a referência de algum momento da tradição³².

Em contrapartida, se no campo da orientação moral almejada como política de governo pelo Sr. Presidente é possível depreendermos a existência de um padrão a ser restaurado como medida de correção, o mesmo não se poderia dizer a respeito do que ele pareceu indicar sobre a política, esfera a ser libertada do que poderia qualificá-la como correto. Na política a ser vivida no contexto da Pátria idealizada pelo Sr. Presidente, tudo passaria a ser permitido, e nada poderia ser objeto de veto ou censura.

O fato é que, enfim, diversas incertezas pairam sob a fórmula política que combate o socialismo, o qual teria supostamente impregnado o tecido social brasileiro. Fórmula que sugere, em sua mesma estrutura, o veto ao que poderia referenciar os juízos acerca do que é certo ou errado no interior da própria política, levantando deste modo razoáveis dúvidas acerca de como a própria política poderia sobreviver. Em todo o caso, em meio a tantas incertezas, ao menos passamos a ter maior clareza sobre uma das formas de compreensão indicadas pelo Sr. Presidente acerca do socialismo: sistema permeado pela inversão de valores, pelo gigantismo estatal e pelo politicamente correto.

Se, deste modo, a face do hipotético opressor pôde adquirir mais alguns contornos e ganhar uma maior nitidez, a seguir também passaríamos a contar com a chance de obtermos uma melhor compreensão acerca de como o Sr. Presidente qualificaria a forma do que ele identifica como opressão:

³² Até o momento, como atribuição de significado à tradição comparecem valores de cunho religioso, ufanista e conservador, os quais, de modo como são propostos pelo Sr. Presidente, se situariam, por exemplo, na contramão do Liberalismo enquanto ideologia política.

“As eleições deram voz a quem não era ouvido. E a voz das urnas foi muito clara. E eu estou aqui para responder e, mais uma vez, me comprometer com esse desejo de mudança. Também estou aqui para renovar nossas esperanças e lembrar que, se trabalharmos juntos, essa mudança será possível, respeitando os princípios do Estado Democrático, guiados por nossa Constituição e com Deus no coração”.

A partir desta interpretação que, claramente, diz respeito às eleições, aqueles que elegeram o atual presidente materializaram uma mudança de paradigma com relação a um momento anterior no qual não eram ouvidos, dentre os quais o próprio Sr. Presidente se incluiu ao passo que, valendo-se do recurso da fala, se assumiu como a síntese da voz daqueles antes não ouvidos. Voz que expressaria o desejo de mudança com o qual o Sr. Presidente, em resposta, indicou se comprometer, canalizando em torno de si a esperança de que as insatisfações anteriormente silenciadas pela obstrução da voz do povo pudessem, agora, encontrar um prognóstico melhor do que o anterior.

Tal compromisso, por sinal, seria viabilizado com base no Estado Democrático como regulador dos limites das ações, na Constituição como referencial moral/normativo e em Deus como referencial ético responsável pelo impulso para a mudança na direção de uma Pátria qualificada sobretudo pela via espiritual, visto que objeto da bênção Divina. Esta é, enfim, a síntese de como o Sr. Presidente, buscando fazer jus a si mesmo como um alento para a população sofrida, reivindicou a mobilização popular por meio da fé canalizada na esperança de uma mudança radical que seria promovida através dele, supostamente em coerência com a democracia e com a Lei constitucional.

Corresponde, também, ao momento situado poucos segundos antes de, em resposta a um grande clamor popular, interromper momentaneamente seu discurso, retirar a bandeira nacional do Brasil de um de seus bolsos e agitá-la em aceno para o público, em um gesto de forte reivindicação para que a população viesse a tomar a ideia de Pátria veiculada por ele como objeto de idolatria.

Em seguida, o Sr. Presidente prosseguiu com seu discurso, modulando-o pela defesa de uma administração política a ser pautada, fundamentalmente, por argumentos considerados estritamente técnicos para, logo após, estabelecer no interior de suas palavras um categórico imperativo moral negativo:

“Não podemos deixar que ideologias nefastas venham a dividir os brasileiros, ideologias que destroem nossos valores e tradições, destroem nossas famílias, alicerce de nossa sociedade”.

Se levarmos em consideração os principais sentidos que, até o presente momento, regularmente haviam sido veiculados pelo Sr. Presidente, veremos que, normalmente, as alusões de sua parte ao termo ideologia, ou a derivações como, por exemplo, ideologização, doutrinação ideológica etc., dificilmente aparecem na companhia de qualificações mediante as quais poderíamos, minimamente, ter acesso a uma compreensão, digamos, menos abstrata.

Agora, porém, a partir do modo como estruturou suas considerações passou a ser possível, finalmente, vislumbrar mais concretamente o que Sr. Presidente demonstra compreender pelo que seria “ideológico”.

Vejamos, portanto. Para isso, situemos, em primeiro lugar, o fato de que o uso da primeira pessoa do plural no discurso do Sr. Presidente é alusivo a todos aqueles que, em sua perspectiva, estariam sob os céus de sua ideia a respeito da Pátria. De modo que, por extensão, para o Sr. Presidente todos deveriam incorporar como um princípio subjetivo fundamental o combate a ideologias entendidas por ele como nefastas, e que teriam o potencial de dividir os brasileiros. Esta reivindicação presidencial, portanto, torna-se uma máxima moral que advoga a favor da defesa de uma unidade popular expressa na forma do consenso com relação a apenas uma ideologia considerada como “não nefasta” – que, para ele, provavelmente seria mais um “bom pensamento” do que propriamente uma ideologia.

Em todo caso, dado que a vigência de mais de uma ideologia na sociedade já pressupõe, por si, uma divisão, ou uma diferença no mínimo entre os sujeitos que tendem a aderir a uma ou a outra ideologia, com base no que disse o Sr. Presidente “ideologias nefastas” poderiam corresponder a qualquer “ideologia” que viesse abalar a unidade de pensamento que ele regularmente adota como um valor para nação.

Assim, nos parece que qualquer ideologia que destoe daquela unidade intersubjetiva a ser eleita pelo Sr. Presidente como matriz para o povo correria, pelo simples fato de existir, o risco de ser imediatamente valorada de modo negativo. Se tornar, portanto, um contravalor cujo adjetivo “nefastas” parece bem indicar o grau de repúdio que, em si, já estaria implícito na própria denominação de um objeto qualquer como ideologia.

Ao admitirmos este raciocínio, passamos, então, a acrescentar em nossas considerações o quanto, ao menos para nós, realmente é difícil sabermos qual seria o resultado de uma hipotética implementação dessas formulações em uma sociedade tal qual a brasileira que, a rigor, é praticamente impensável enquanto expressão de unidade de pensamento. Nos parece, aliás, que somente como ideologia poderíamos conceber nossa nação assim. Sobretudo se concedermos que, em nossa cultura, a democracia ainda pode ser considerada como um valor socialmente apreciado, como nos indicou o próprio Sr. Presidente ao se comprometer, diante do povo, com o respeito aos princípios do Estado Democrático de Direito.

No interior do Estado Democrático de Direito, a pluralidade ideológica goza de proteção legal, de modo que sugerir seu cerceamento em nome da unidade significa advogar contra um dos fundamentos essenciais que dão sentido prático à própria democracia. É claro que, por outro lado, poderíamos nos perguntar se, por detrás da defesa da união dos brasileiros, não estaria a defesa a favor de uma sociedade em que a diversidade seja admitida como um valor, não correspondendo jamais a um argumento favorável à intolerância. A princípio, esta seria uma outra possibilidade aberta pelo Sr. Presidente através de suas palavras, e que, caso confirmada, não lhe geraria uma dívida com relação à promessa de respeitar o Estado Democrático ao seguir a Constituição.

No entanto, tal possibilidade se torna muito pouco promissora ao ser confrontada com a sequência de seu discurso, através da qual o Sr. Presidente, como fizera, exatamente, por ocasião do Discurso de Posse ao Congresso, passou a repor o diagnóstico segundo o qual haveriam determinados valores e tradições que compõem uma determinada unidade que abarca a todos os brasileiros, como se todos nós necessariamente tivéssemos erigido a partir de uma mesma fundação.

Esta unidade sugerida, aliás, novamente perpassa a noção de família que, agora situada como “alicerce da sociedade”, corresponde para o Sr. Presidente a uma expressão dos valores e tradições passíveis de destruição pelas ações decorrentes das “ideologias nefastas”.

Neste momento, dispensa maiores comprovações o fato de que o Sr. Presidente realmente privilegia uma ideia de família como exemplo do que ele demonstra defender em nome da moral. Família que, aliás, aparentemente deve ser preservada a qualquer custo, dado que sua destruição equivaleria, para o Sr. Presidente, a destruição do alicerce que sustenta a sociedade. Ou seja, equivaleria à

destruição da própria sociedade, sobretudo daquela que, para ser almejada como forte, não poderia vir a prescindir da preservação de seus elementos essenciais, sintetizados na tríade axiológica composta por “nossos valores, tradições e famílias”.

É com base nestes pilares que o Sr. Presidente então passaria a reiterar o desejo de restabelecer determinados padrões éticos e morais supostamente vigentes em um determinado tempo inscrito na tradição, colocando-os como elementos de uma espécie de profecia relacionada com o que, para ele, poderia dotar o futuro do Brasil, ou da Pátria, de um caráter promissor. Fazendo valer, portanto, a unidade (ideológica) almejada para que a paz e a prosperidade econômica realmente possam decorrer da bênção que Deus teria concedido à Nação.

Para o Sr. Presidente, estas seriam algumas das causas a darem o alimento ao sonho do brasileiro que, após receber dele a “liberdade”, novamente poderia fundamentar sua esperança, como disse o Sr. Presidente a seguir:

“O brasileiro pode e deve sonhar. Sonhar com uma vida melhor, com melhores condições para usufruir do fruto de seu trabalho pela meritocracia, e ao governo cabe ser honesto e eficiente, apoiando e pavimentando o caminho que nos levará a um futuro melhor ao invés de criar pedágios em barreiras”.

Em que pese a referência que o Sr. Presidente fez ao receptor de suas palavras como “brasileiro”, denotando uma universalidade atribuída a todos os que fazem jus a esse adjetivo pátrio, percebe-se que o sonho por uma vida melhor por ele sugerido é, na verdade, diretamente dimensionado pela posição do sujeito individual na divisão social do trabalho. Em tese, aliás, muito mais pela divisão social do trabalho do que pelas promessas presidenciais. Isso porque a realização do sonho na dimensão da vida empírica foi pressuposta pelo Sr. Presidente através da meritocracia, lógica social que se fundamenta, essencialmente, na competição como meio de concretização dos objetivos materiais estabelecidos em uma sociedade cujas desigualdades econômicas fazem com que os frutos do trabalho não sejam desfrutados de modo equivalente por todos, tornando a escassez de parte da população condição estruturante da fartura de outra parte.

Portanto, na projeção do Sr. Presidente relacionada com a promessa por uma “vida melhor”, o que realmente tenderia a se consolidar é a desigualdade social tal

qual legitimada através da idealização da meritocracia em um Estado neoliberal, índice de uma sociedade considerada por ele como justa.

Estando cada vez mais claros os sentidos que, realmente, derivam das ilações do Sr. Presidente feitas até este instante de seu discurso para a Nação, avancemos para o primeiro momento em que o chefe do Poder Executivo passou a abordar diretamente a educação:

“Temos o grande desafio de enfrentar os efeitos da crise econômica, do desemprego recorde, da ideologização de nossas crianças, do desvirtuamento dos direitos humanos e da desconstrução da família”

Por se tratar de uma ação que necessariamente remeteria à subjetividade das crianças, só poderia ser em alusão a um diagnóstico representado pelo Sr. Presidente acerca de uma forma de educação que estaria sendo empreendida no Brasil que, neste caso, poderíamos tentarmos compreender algo acerca do que foi referido como “ideologização”. Haveria, neste sentido, uma suposta prática educacional existente que teria tornado a formação das crianças ideológica ao implementar uma espécie de “doutrinação” por meio da qual ideologia(s) estaria(m) sendo incutida(s) nas crianças.

Essa hipotética situação sugerida como um problema atual pelo Sr. Presidente, por sinal, estaria acarretando consequências negativas para a sociedade como um todo e que deveriam, portanto, ser enfrentadas por todos. E não se pode, pela imanência do fragmento em análise, depreender mais do que isso, já que, como cada vez mais parece ser de seu costume quando alude à “ideologia”, “ideologização” e assim por diante, aqui o Sr. Presidente não nos concedeu maiores detalhes sobre o assunto.

No entanto, se considerarmos os sentidos anteriormente indicados por ele como “corretos”, visto que intimamente relacionados com sua ideia de uma “vida melhor” para o povo, veremos que “ideologização” muito provavelmente não seria termo aplicável pelo Sr. Presidente a uma educação pautada pela meritocracia, pela hierarquia de valores a expressar certa tradição, por Deus, pela unidade de pensamento em torno da ideia de Pátria, e assim por diante. Parece-nos que uma forma de educação inspirada nestes valores não resultaria em algo a ser combatido, mas sim promovido sob o argumento da coerência com a ideia de Pátria almejada como um futuro melhor.

Neste caso, como o Sr. Presidente foi bastante claro ao declarar os valores tidos por ele como bons e, também, ao situar “ideologização das crianças” como algo a ser combatido, resulta que ideologização passa a ser relacionável com qualquer ideia que, caso veiculada para as crianças, possa afastá-las do compromisso com os valores pelos quais ele expressou maior simpatia. Assim, qualquer coisa que se arrisque a ser contrária ao que ele indica como bom pode ser entendida como mau, dado que dissonante do projeto de Pátria a favor do qual advoga com base em um tipo de vida que sugere como sendo o “melhor” para toda a população.

Ideologizar não seria, por exemplo, verbo a ser aplicado à educação das crianças concebida de acordo com o objetivo de reconstruir uma família sob os moldes de uma ideia que teria sido prevalente no passado, já que o combate à sua desconstrução sugere sua preservação e, se necessário, sua restauração como elemento de resgate da moral que teria se perdido ao passo da perda de valor da tradição.

Para o Sr. Presidente, seria a partir destes moldes que, conforme sua promessa:

“Pela primeira vez o Brasil irá priorizar a educação básica que é que realmente transforma o presente e faz o futuro de nossos filhos”

Não se pode questionar o fato de que a educação básica foi situada pelo Sr. Presidente como extremamente importante. Aliás, mais do que isso, visto que ela seria a única instância que, verdadeiramente, poderia mudar a forma do presente, construindo o amanhã através de sua transformação hoje.

A educação básica, portanto, recebeu uma função correspondente à tarefa de transformar o presente e promover o futuro demarcado pela meritocracia como fonte de uma vida melhor para o povo, sob uma Pátria iluminada por Deus e permeada por uma hierarquia de valores proveniente da tradição eleita pelo Sr. Presidente como referência. Em síntese, a função da educação básica deveria ser a de meio de implementação do projeto de governo.

Neste momento, embora não tenhamos apresentado para o leitor todas as informações correspondentes ao que interpretamos através da análise hermenêutica objetiva do material empírico derivado do discurso para a nação brasileira do Sr. Presidente, acreditamos que estejam suficientemente evidenciadas as principais

regularidades que se manifestaram entre suas palavras ditas por meio desse discurso e aquelas utilizadas por ocasião do discurso de posse ao Congresso Nacional. Como anteriormente havíamos alertado, ambos os discursos partilham de uma relativa homologia estrutural.

Paralelamente, nos parece que o estabelecimento da educação básica como meio privilegiado de realização das promessas de governo pautadas no que o Sr. Presidente atribuiu como elementos de um futuro melhor consolida a hipótese de que a escola, para ele, deveria promover uma educação moral não-contraditória com os valores que qualificam a noção de Pátria, que, categoricamente, atribui como ideal. Neste sentido, vale observarmos que, diante de uma eventual adequação integral da escola ao teor de suas palavras, restaria nela pouco ou nenhum espaço para a manifestação de possíveis valores divergentes; e, conseqüentemente, restaria pouco da democracia permitida em sua “realidade”, visto que a abertura à prática política de tais valores fatalmente representaria uma ameaça ao que o Sr. Presidente comumente defende como vontade universal e soberana do povo. Portanto, como princípios dos quais ele e a sociedade como um todo não poderiam abrir mão, sob a pena de ter que enterrar de vez as esperanças em um futuro de paz e prosperidade.

Mais uma vez, se hipotetizarmos uma situação na qual uma retórica assim formulada adquirisse total correspondência com a realidade empírica, provavelmente concluiríamos que a escola, caso optasse pela garantia da democracia, e, portanto, do espaço pedagógico para a manifestação do contraditório em seu interior, resultaria que, em nome do respeito à diversidade e à pluralidade de opiniões, ela passaria a correr um sério risco de desrespeitar o que o Sr. Presidente sugere como sua interpretação do bem comum. Como efeito colateral, desrespeitar também a própria sociedade como um todo a qual teria, na figura do Sr. Presidente, o canal por onde expressar-se-ia a voz de sua vontade soberana.

Embora o Sr. Presidente, em inúmeros momentos do pronunciamento que realizou no dia de sua posse presidencial, tenha se esforçado por nos convencer de que a sociedade brasileira chegara a um consenso absoluto em torno de si mesma, não nos parece que esta tenha sido propriamente a realidade concreta. Não nos parece também que a nós seja necessário estruturar maiores argumentos a fim de sustentar as certezas que temos a respeito do caráter infinitamente diverso e plural que denota a população, pois esta é uma constatação absolutamente auto evidente.

De tal modo que é sobre uma necessária realidade escolar inscrita em um país permeado por incontáveis diversidades, diante das quais a crença na unidade valorativa facilmente se traduz em ilusão, que o Sr. Presidente se referiu ao indicar, em ambos os discursos, o consenso moral como justificativa, e, ao mesmo tempo, meta para a educação nacional.

Assim, com base no que depreendemos até o momento pelo exame dos atos oficiais discursivos que demarcaram o primeiro dia do mandato presidencial do Sr. Presidente, delimitamos como síntese provisória dos sentidos axiológicos almejados pelo governo federal para a educação e, igualmente, para o país, os seguintes elementos, situados de forma acompanhada por seus respectivos descritores:

- Valores morais: valores não-contraditórios com a meritocracia e com a representação do Sr. Presidente sobre Pátria, Deus, religiosidade judaico-cristã e família;
- Imperativos morais: servir à Pátria, cultuar a Pátria, Deus e a religiosidade judaico-cristã e preservar a família coerente com a religiosidade judaico-cristã;
- Contravalores: ideologia de gênero, socialismo e qualquer valor que possa contradizer algum valor moral.
- Imperativos morais negativos: não veicular a ideologia de gênero, o socialismo ou qualquer outra ideia que possa ferir algum valor moral.

Quanto às promessas de respeito ao Estado Democrático, de valorizar a Constituição e de promover a liberdade, até o momento resultam em promessas falseadas, sendo o falseamento, geralmente, dissimulado pelo Sr. Presidente através do estabelecimento artificial da unidade ideológica e da transformação em tabu da diversidade que poderia resultar em oposição às ideias veiculadas por ele hipoteticamente em nome do povo. Ou até mesmo declarado explicitamente por meio da promessa de violência contra a oposição sem qualquer tentativa de dissimulação, tal como o Sr. Presidente adverte através das palavras que, ao apontar para a bandeira nacional, elege para encerrar seu discurso para a nação no dia de sua posse:

“Esta é a nossa bandeira, que jamais será vermelha. Só será vermelha se for preciso o nosso sangue para mantê-la verde e amarela.”

Enfim, de acordo com o Sr. Presidente, deveríamos esperar pelo argumento da força, caso a força de seu argumento não fosse suficiente para que todos

concordássemos com ele. De forma que a paz prometida se confirma como a paz decorrente do ordenamento social compulsório, justificada de modo maniqueísta por meio da associação entre a oposição e um mal a ser duramente combatido.

Como os sentidos estabelecidos por meio dos discursos presidenciais enunciados no dia da posse do Sr. Presidente seriam qualificados no interior de um documento que, de acordo com a Lei, correspondente ao seu plano oficial de governo? E, neste caso, como se expressariam nas proposições desse mesmo governo endereçadas de modo formal para a Educação? É o que passamos a verificar ao passo da interpretação analítica de seções extraídas da Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019), apresentada a seguir.

3.3 – *Hermenêutica Objetiva da Mensagem ao Congresso Nacional*

A Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019) que, a partir de agora, se situa como objeto de exame, foi encaminhada ao Congresso pelo Sr. Presidente por ocasião da abertura do primeiro ano legislativo de seu mandato, em 04 de janeiro de 2019. Ao encaminhá-la, o Sr. Presidente se pôs de acordo com a Constituição Federal Brasileira, a qual explicita que, no Brasil, é por meio desse documento, obrigatoriamente entregue ao Congresso Nacional no dia da abertura do ano legislativo, que um Presidente da República deve tornar oficial seu plano de governo, “(...) expondo a situação do País e solicitando as providências que julgar necessárias” (BRASIL, 1988/2019).

Logo, a interpretação analítica de seu conteúdo é capaz de nos indicar como os sentidos axiológicos assumidos pelo governo federal no dia da posse presidencial, e reiterados em diversas outras situações discursivas subsequentes³³, tendem a se consolidar, ou não, no interior de uma interação social motivada, de modo mais categórico, pela Lei. Inclusive pelo fato de que há, ainda, uma outra exigência normativa que se apresenta, de modo *a priori* e bastante explícito, à Mensagem ao Congresso Nacional, ou seja, a de respeitar integralmente os princípios constitucionais.

³³ Por exemplo, no discurso de abertura do Fórum Econômico Mundial de 2019, realizado em 22 de janeiro do mesmo ano pelo Sr. Presidente na cidade suíça de Davos, ele prometeu, durante os cerca de seis minutos de sua breve fala, “resgatar nossos valores” e “defender a família” (OYAMA, 2020).

Passemos, portanto, ao documento em questão, através do qual o Sr. Presidente, em meio a outras pautas, viria a melhor qualificar o compromisso de seu governo voltado ao resgate do Brasil da “ruína moral”.

Começamos pelo início da Mensagem, onde já foi possível compreendermos que tal compromisso não se posicionaria de modo periférico, a se perder em meio a diversas outras formulações que, em nosso país, normalmente costumam compor um documento dessa dimensão. Muito pelo contrário. Foi, inclusive, com certo tom de pregação a favor da moral almejada para a Nação que o Sr. Presidente articulou suas primeiras palavras para apresentar o plano oficial de seu governo, em seção da Mensagem especificamente reservada para essa finalidade:

Senhoras e Senhores Congressistas,
O Governo brasileiro vem ao Parlamento – na abertura deste ano legislativo – trazer uma mensagem de esperança. A esperança de que falo é a esperança da atitude e da liberdade.
Falo, ainda, da resistência de um povo, de uma Nação. O Brasil resistiu a décadas de uma operação cultural e política destinada a destruir a essência mais singela e solidária de nosso povo, representada nos valores da civilização judaico-cristã. Esse processo começou pela dominação cultural nos espaços de formação e informação, passou pela ocupação do poder nas estruturas públicas e instituições e, por fim, chegou ao próprio Governo. O Estado foi assaltado. O Erário foi colocado à disposição de tiranetes mundo afora. E a democracia ficou vulnerável diante de tamanha dilapidação moral e ética. (BRASIL/PRESIDENTE, 2019, p. 8)

São difíceis de enumerar as dificuldades que, logo de início, foram geradas à nossa compreensão pelo fato de o Sr. Presidente, ao se referir à “esperança *da* atitude e *da* liberdade”, ter optado pelo uso de uma construção frasal, no mínimo, socialmente não muito usual. No entanto, apesar de tais dificuldades, nenhuma delas nos parece ser razão para tornar descartável a hipótese de que atitude e liberdade, de alguma forma, seriam noções mediante as quais o Sr. Presidente, à semelhança de seus discursos anteriores, buscaria legitimar seu governo como objeto de esperança. Esperança que, neste caso, opera em suas palavras como um fator de mobilização afetiva a reivindicar uma fé em algo, no mínimo, não muito preciso. Isso porque, nos termos em que “esperança” foi colocada pelo Sr. Presidente, “ter esperança” equivaleria a, no máximo, acreditar que, com o governo brasileiro, de alguma forma atitude e liberdade existiriam, restando as dúvidas sobre *de quem seria a atitude e para quem seria a liberdade*, ou *para quem seria a atitude e de quem seria a liberdade*.

Não nos parece que esta dúvida possa corresponder a uma questão de menor importância para alguém que, eventualmente, se dispõe a tomar conhecimento de tais formulações e, por meio delas, se deixe esperar. Ainda mais se tal disposição também se basear no fato de que o sujeito que enunciou essas formulações é o mesmo que, outrora, muito se dedicara a dotar de especial ênfase certa promessa por liberdade, como vimos por ocasião do exame dos discursos pronunciados pelo Sr. Presidente em seu primeiro dia como Chefe do Executivo.

No entanto, a princípio não seriam muito promissoras as tentativas de avançar na dissolução das dúvidas que, nesse momento, tanto poderiam inquietar, ao menos, alguns de nós.

Vejamos como seria o caso se, por exemplo, não satisfeitos com tais dúvidas buscássemos apelar aos recursos de nossa sintaxe. Em termos sintáticos, esperança seria complemento nominal de atitude e liberdade, e ambas seriam detentoras da esperança. Assim, por este raciocínio poderiam, no máximo, atuar ao lado do governo como mensageiras da esperança, mas não como objeto de esperança.

De fato, esta não seria uma formulação capaz de fazer muito sentido no interior de uma interação social baseada em uma semântica considerada comum, pois, neste caso, atitude e liberdade dificilmente poderiam ser consideradas, em si, sujeitos com autonomia existencial suficiente para serem detentoras da esperança. Isso só seria possível, talvez, se a tais noções fosse instituído um certo caráter anímico.

Enfim, caso a opção do Sr. Presidente fosse algo como “*esperança de atitude e de liberdade*”, valendo-se de um uso muito mais comum da língua, muitas das dificuldades de encontrar um sentido aparentemente mais razoável poderiam ser atenuadas. Depreenderíamos, com grande dose de evidência e sem tanta demora, que ação do governo e gozo popular de liberdade seriam promessas mediante as quais o povo brasileiro, após décadas de resistência à maquiavélica tentativa de destruição de sua essência “mais singela e solidária”, agora poderia sonhar, alimentar sua fé e, assim, respirar um pouco mais aliviado.

No entanto, esta não foi a escolha do Sr. Presidente e pelo que, na ausência de maiores elementos, o povo brasileiro (representado na figura das Senhoras e Senhores Congressistas e, portanto, destinatário da Mensagem) poderia, de fato, contar nada mais haveria do que uma importante incógnita a respeito de quem (ou para quem) seriam a atitude e a liberdade.

A princípio, um dilema como este já poderia ser dado como motivo suficiente para uma pequena dose a mais de angústia em um povo cuja história recente teria sido fortemente demarcada pela heroica resistência à tentativa programada de sua própria destruição, como o Sr. Presidente indica acreditar na sequência de suas considerações. Neste caso, porém, aquelas pessoas que são aderentes aos valores veiculados pela religiosidade judaico-cristã poderiam, ao menos, contar com a forte simpatia do Sr. Presidente a respeito de algo que, certamente, lhes seria bastante caro; embora, ao menos para algumas, esse pequeno conforto talvez pudesse se contrapor subjetivamente a um desconforto causado pelo concomitante apreço à democracia que, ao menos em sua forma liberal, admitiria a própria pluralidade religiosa como valor.

Em contrapartida, no caso daqueles que não são considerados adeptos dessa tradição religiosa e cuja existência é prova, em si, de um povo espiritualmente mais heterogêneo e, portanto, mais real do que o sugerido pelo Sr. Presidente, seria bastante provável que a dose de angústia se elevasse de modo considerável. Afinal, é bastante óbvio que, pelo menos para parte das pessoas cuja subjetividade se põe mais de acordo com outras conformações espirituais, não deve ser nada simples lidar com um ensejo de uma autoridade que almeja atribuir, como um fato inscrito de modo *a priori* na própria natureza, um corpo de valores que efetivamente não são seus. Principalmente se lhes afeta o fato de que tal ensejo é de tamanha ordem a ponto de estruturar um documento que diz respeito a um compromisso oficial de governo, como podemos constatar mediante a associação que o Sr. Presidente fez ao indicar os valores judaico-cristãos como expressão da “(...) *essência mais singela e solidária de nosso povo*”. Aliás, de modo bastante coerente com o que já indicara em outras ocasiões.

O fato de que o documento em questão, se comparado com os atos oficiais discursivos do Sr. Presidente no dia de sua posse, certamente tem um papel institucional muito mais decisivo com relação ao que, efetivamente, um governo federal legalmente se compromete a fazer não parece ter sido razão para que ele, nesta ocasião, melhor apreciasse a hierarquia de valores que decorreria da Constituição Federal (BRASIL, 1988/2019). Esta, anteriormente tomada como objeto explícito de compromisso pelo Sr. Presidente, assinala, de modo absolutamente claro, o caráter laico de nosso Estado Democrático de Direito. Não proíbe, obviamente, o culto a valores considerados religiosos, mas torna proibitiva, isso sim, a absolutização

de valores religiosos no interior de nossa democracia, dado que, na prática, uma situação como essa tenderia a representar um óbice à própria liberdade de culto de parte da população, lançando aos porões da própria democracia brasileira uma de suas bases fundamentais.

Sobre este importante impasse que se estabelece mediante o confronto entre a promessa do Sr. Presidente de respeito à Constituição e a forma como o mesmo presidente, mais uma vez, apela à religiosidade judaico-cristã, nos parece que a resolução no interior da Mensagem se dá de modo muito parecido com a que vimos por ocasião das situações pautadas nas análises precedentes. Ou seja, o Sr. Presidente opera de modo a dissimular, mais uma vez, um dos elementos mais claros da heterogeneidade popular em nome de uma falsa ideologia que propõe a unidade religiosa intersubjetiva como marca da população brasileira. Com isso, insere em sua proposta formal de governo as condições mediante as quais abre a possibilidade de, no âmbito da norma, inverter os valores da tradição expressa na Constituição e, ao mesmo tempo, justificar tal inversão através de procedimentos retóricos mais ou menos lógicos.

Destarte, cria para si mesmo a possibilidade de, por exemplo, advogar a favor da determinação religiosa regulada pelos valores judaico-cristãos e, ao mesmo tempo, a favor da liberdade traduzida como liberdade de culto, da qual todos gozariam por serem, essencialmente, judaico-cristãos.

Passa a poder, também, dotar de particular crueldade um opositor qualquer que, à certa semelhança com aquele que, na mitologia cristã, normalmente atua de forma sorrateira de modo a ocupar cada vez mais espaço espiritual e, assim, corromper a essência humana, possa ter sido o autor do processo de destruição que teria sido destinado ao próprio povo e que, de acordo com o Sr. Presidente, começou “(...) pela dominação cultural nos espaços de formação e informação”, passando “(...) pela ocupação do poder nas estruturas públicas e instituições” e chegando “(...) ao próprio Governo”, culminando no assalto ao Estado e na dilapidação moral e ética da democracia.

É dessa forma que o Sr. Presidente descreve aquela que, para ele, teria sido a operação cultural e política levada a cabo na história recente de nosso país, colocando sob risco, de modo premeditado, o povo e a Nação. E, se ainda há dúvidas a respeito do caráter cruel que o Sr. Presidente atribui ao sujeito, ainda oculto, que teria sido responsável por tais danos ao povo e à Nação, acrescentamos que o termo

empregado para qualificar suas ações foi “operação”. Um termo que, no mínimo, é muito comum para, dentre outras coisas, aludir a determinados atos de guerra friamente calculados, que, por esta razão, recebem tal nome.

Em um cenário assim descrito, parece, enfim, adquirir certo sentido prático a promessa de violência que outrora fora declarada pelo Sr. Presidente àqueles que, eventualmente, possam ser enquadrados por ele como “inimigos da Nação”, já que, no caso de um eventual confronto político com um algoz tão perigoso, destruí-lo não seria hipótese a ser descartada como mecanismo de autopreservação.

Aliás, se observarmos, mais uma vez, a semântica que costuma ser veiculada no interior do discurso tipicamente bélico, nos parece que não é por mera coincidência entre fatos que a autopreservação, normalmente, aparece como argumento retórico mediante o qual eventuais declarações de guerra, via de regra, buscam se legitimar perante a opinião pública³⁴.

Em todo caso, se na esfera mais ampla da política a possibilidade aberta pelo tom aparentemente bélico com o qual o Sr. Presidente teceu suas primeiras considerações viria, ou não, a reforçar as chances de realização de sua promessa anterior, ou seja, a de manter o “caráter verde e amarelo” da bandeira nacional mediante, se necessário, o sangue, no momento não poderíamos saber. Até porque uma conclusão assim dependeria de outras variáveis presentes no próprio movimento da história em curso e que, portanto, não havíamos como prever de modo *a priori* apenas a partir das pretensões declaradas no corpo do documento.

No entanto, o mesmo não se aplica quando o assunto se refere à esfera da política brasileira que é diretamente representada pela Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019), ou seja, a esfera da norma legal. Isso porque a institucionalização normativa é efeito inerente às palavras do Sr. Presidente veiculadas no interior deste documento. De modo que, ao reproduzir no escopo da Mensagem as principais intenções que foram publicamente expressas por ocasião do

³⁴ Um exemplo mais contemporâneo desta condição é bem dado pelo modo como o ex-presidente dos Estados Unidos, Sr. George W. Bush, declarou guerra ao terrorismo e aos países pertencentes ao “Eixo do Mal”, após os atentados de 11 de setembro de 2001. Em nome da defesa nacional, através do documento “A estratégia de segurança nacional dos Estados Unidos”, que ficou conhecido como “Doutrina Bush”, o ex-presidente norte-americano, de modo unilateral, proclamou para seu país o “direito” de atacar, de modo preventivo, qualquer nação que, de acordo com ele, poderia representar uma ameaça aos interesses e à segurança dos Estados Unidos. Como resultados mais imediatos, tivemos a invasão norte-americana do Afeganistão e do Iraque. Fonte: < <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/doutrina-bush-guerra-contra-o-terrorismo-e-o-eixo-do-mal.htm>>, acesso em 30/05/2022.

dia da posse presidencial – como, adiantamos, é o caso do documento³⁵–, o Sr. Presidente oficializou, de uma vez por todas, suas promessas de combate a certos “inimigos da Nação”.

Neste sentido, à luz dos objetivos que propusemos para nosso trabalho seguimos com nossa demonstração, desta vez colocando em relevo um aspecto mediante o qual, a princípio, torna-se possível estabelecer o elo político entre os valores mediante os quais o Sr. Presidente inaugura sua proposta oficial de governo e a função que, no interior dessa proposta, é atribuída à Educação. A nosso ver, tal elo se relaciona, intimamente, com o modo como o Sr. Presidente compreende a posição da cultura no interior da projeção que faz para a Nação.

Para explicar, retomemos, uma vez mais, a caracterização que o Sr. Presidente faz a respeito da operação que teria sido destinada à destruição da “(...) essência mais singela e solidária do nosso povo, representada nos valores da civilização judaico-cristã”, e coloquemos em evidência o fato de que a operação em questão nos foi caracterizada, em primeiro lugar, como uma operação cultural.

Conforme o Sr. Presidente, além de ter sido pela via da cultura o modo como, literalmente, “tudo começou”, tudo teria começado, de modo mais específico, nos espaços de formação.

Embora, em termos antropológicos, não seja nem um pouco possível tomar por “espaços de formação” apenas aqueles que dizem respeito à educação formal, já que, a depender do que se compreenda por formação, os meios de informação, por exemplo, de algum modo também podem formar, o fato de que a hipotética dominação cultural teria ocorrido através de uma operação sistematicamente implementada descarta, naturalmente, a educação de caráter mais espontâneo, que costuma ser mais típico da educação informal. Além disso, por qualquer acepção que possa ser dada ao que, de fato, corresponde à dominação cultural genericamente descrita pelo Sr. Presidente, nela está pressuposto algum tipo de planejamento. Por sua vez, este seria teleologicamente orientado na direção de um sistema social cuja abrangência seria ampla o suficiente para poder abarcar a todos os sujeitos à formação, tornando-os, em igual medida, sujeitos à dominação.

³⁵ Neste momento da presente tese, entendemos que é suficiente apenas citarmos que verificamos, com notória regularidade, a reprodução das principais intenções declaradas pelo Sr. Presidente no dia de sua posse não apenas no fragmento transcrito no início da atual seção, mas, também, em diversas outras ocasiões que compõem a totalidade da Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019)

Dado que, no Brasil, a matrícula na educação escolar básica é de caráter obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996), é de se esperar que, a despeito das distinções que podem denotar a experiência social de cada um, todos os brasileiros tenham passado ao menos parte da vida na escola. De modo que a escola é a instituição social que, em tese, mais se aproxima do que o Sr. Presidente atribui como o espaço de formação por onde teria ao menos iniciado a hipotética tentativa de dominação cultural.

Finalmente, se o “inimigo” utiliza como arma de destruição algo que diz respeito à cultura, e se toma a escola como espaço privilegiado para agir, passa a fazer sentido a eleição da escola como o palco principal da guerra cultural a ser declarada em nome da preservação daquele elemento cultural que representaria a própria essência do povo, ou seja, os valores da civilização judaico-cristã.

Deste modo, nos parece que se tornam um pouco mais claras as razões por que, para o atual governo federal, faz sentido dotar a educação de fundamental importância, tendo em vista seus anseios por implementar um programa sociopolítico para o Brasil que, claramente, parte de um diagnóstico antropologicamente falso para advogar a favor de um modelo de sociedade que seria, fundamentalmente, oposto à sociedade idealizada conforme os valores de uma democracia liberal.

Evidenciada esta condição, importa-nos, então, revisitar o momento em que, na Mensagem, o Sr. Presidente fez a primeira menção direta à educação³⁶, e, assim, examiná-lo um pouco mais a fundo. De modo mais específico, passamos a recolocar em cena aquele momento que, de início, nos despertou um forte estranhamento, e, assim, em muito contribuiu para estabelecer a problemática que deu origem à presente investigação.

É mais ao final da seção de apresentação da Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL/PRESIDENTE, 2019) que o Sr. Presidente faz sua primeira menção direta à educação, dizendo, vale lembrar, que ela muitas vezes foi transformada em espaço de doutrinação ideológica e que precisa resgatar sua qualidade para, em seguida, enfatizar algo que, para ele, seria expressão do desejo dos “pais do Brasil”, ou seja, (...) que seus filhos saibam português, matemática, ciências, que saibam ler, escrever, evoluir por suas próprias pernas. E que as minorias sejam respeitadas em ambiente acolhedor, afetivo e fraterno” (BRASIL/PRESIDENTE, 2019, p. 11).

³⁶ Referimo-nos, aqui, a um trecho da Mensagem ao Congresso Nacional cuja transcrição literal se encontra à página 16 deste trabalho.

Finalmente, após prometer a recolocação do aluno no centro do projeto educacional, por meio de professores respeitados e valorizados, conclui afirmando que “(...) é nesse ambiente de liberdade que queremos desenvolver nossas crianças” (IDEM).

Para nossa hipótese de momento – a de que a educação é tomada pelo governo federal como um meio de essencial importância ao seu objetivo de implementar um modelo político para a sociedade brasileira, modelo que, em termos axiológicos, seria bastante restritivo e, nisto, sensivelmente contraditório com o tipo de democracia amparada por nossa Constituição Federal –, as considerações do Sr. Presidente realmente são bastante esclarecedoras. Sobretudo se as tomamos como objeto de exame com base no que elas implicam à luz da natureza social da educação escolar, a qual se caracteriza, fundamentalmente, pela promoção de um tipo de socialização que se volta, essencialmente, para um mundo considerado público, como já argumentamos em momento anterior com base em H. Arendt (2004, 2009).

Sabemos que, embora o argumento que acabamos de reiterar faça muito sentido se tomamos como base o modo com o qual nosso objeto de pesquisa, em certa dívida com a Constituição, até o momento nos indicou se comportar, não podemos perder de vista o fato de que a dívida somente se constitui como tal pelo fato de que, no comportamento do objeto, também há reiteradas promessas de compromisso integral com a lei constitucional maior do Estado brasileiro; embora a realização dessas promessas no interior de seu discurso se dê, no mínimo, em uma medida muito menor do que sua não realização.

Em todo caso, dado que não podemos descartar uma possibilidade de interpretação apenas pelo fato de ela ter a aparência de menos provável, adotamos como “ponto de partida” para o exame das considerações presidenciais de momento a hipótese de que, nelas, a educação estaria indicada de modo coerente com as bases essenciais de nosso Estado Democrático de Direito.

Assim, admitamos, de forma preliminar, a possibilidade de que a atribuição de sentidos específicos para educação por parte do governo federal possa, surpreendentemente, estabelecer contradições com relação aos sentidos que aparecem, de modo predominante, no ideal político que esse mesmo governo tende a endereçar à Nação como um todo. E vejamos, enfim, se as noções implicadas no primeiro posicionamento direto que o Sr. Presidente, na Mensagem ao Congresso Nacional, indica a respeito da educação estariam, ou não, de acordo com o que seria

desejável à luz da preservação da democracia que, no momento atual, caracteriza nosso Estado de Direito.

Por princípio, a democracia somente pode ser considerada como viável se pressupor a tolerância em alguma medida que, diga-se, não é pequena, embora saibamos que, como nos esclarece o paradoxo de K. Popper (1974), a tolerância total enseje uma forte ameaça à própria democracia à medida que, ao “tolerar o intolerante”, a própria democracia pode se tornar objeto de intolerância.

Em todo caso, dentro da amplitude com a qual a tolerância se torna uma condição para a viabilidade da democracia, não é difícil verificarmos que, no mundo social “existente” para nós brasileiros, permeado por conflitos bastante objetivos e que dizem respeito, por exemplo, às diferenças entre opiniões, confissões religiosas, afinidades sexuais eletivas e assim por diante, nossa prática social constantemente nos impõe a necessidade de tomar decisões que, a rigor, são categorizáveis como expressão de maior ou menor grau de tolerância.

Desta feita, nos parece ser possível afirmar, com razoável segurança, que uma decisão na esfera da política que busca equalizar nossos valores pessoais com o respeito à pluralidade interpessoal soa como muito mais tolerante e, assim, muito mais democrática do que outra voltada à tentativa de impor o próprio pensamento como consenso absoluto.

Embora a prática da tolerância, no sentido precisamente assinalado por Comte-Sponville ao dizer que “(...) a tolerância só vale contra si mesmo, e a favor de outrem” (2009, p. 176), possa ser algo extremamente árduo para muitos, especialmente para aqueles que tendem a levar “a ferro e fogo” os valores com os quais buscam dotar vida de sentido ético, a opção pelo consenso absoluto não seria, em nossa cultura democrática, implementável a não ser como forma de repressão e, portanto, como violência.

Com base, enfim, nesta impossibilidade de conciliação entre a obsessão pelo consenso absoluto e a apreciação da tolerância em moldes democráticos, voltamos para o Brasil, país que, a despeito das atuais ameaças expressivas à democracia política, ainda é constitucionalmente regido por esse sistema político que, fundamentalmente, admite o dissenso.

Não nos parece que o dissenso, condição mediante a qual o colocar-se contra si a favor de outrem faz sentido democrático, seja admitido como justificativa a validar os objetivos a favor dos quais o Sr. Presidente advoga para a educação. A começar

pelo fato de que tais objetivos são tomados, pelo Sr. Presidente, como uma espécie de síntese de um desejo que, como se fosse unívoco, é atribuído a uma categoria popular cujas inevitáveis diferenças internas são subsumidas em nome de uma categorização única, denominada por “pais do Brasil”.

Ao levarmos a fundo o modo como tende a se desdobrar essa forma de legitimar a educação, imediatamente passamos a concluir que ela implica na remissão ao desejo desses pais como fonte mediante a qual se determina aquilo que pode ou não ocorrer no interior das práticas educativas escolares. De modo mais direto, torna-se válido o que corresponde diretamente ao desejo dos pais. Estes, vale lembrar, seriam, de acordo com o Sr. Presidente, todos essencialmente judaico-cristãos. E teriam, na ocasião das eleições presidenciais, todos aderido a ele.

Assim, a questão que passa a emergir se relaciona, diretamente, com o próprio significado político/pedagógico que a educação, em uma formulação como a do Sr. Presidente, passa a ensejar. De modo mais específico, problematizamos: Como a escola poderia lidar com uma contingência de tal natureza e, ao mesmo tempo, fazer valer seu caráter público que, nem sempre, se traduziria na mera reprodução dos interesses de ordem privada/familiar? Haveria espaço para que ela, eventualmente, se contrapusesse a valores hipoteticamente derivados de uma espécie de consenso familiar universal e que encontram, na figura do chefe maior de Estado, tamanho consentimento exatamente por expressarem os interesses “da família”?

Aparentemente, esse espaço somente seria concebível se a escola optasse por resistir à determinação presidencial a fim de promover uma socialização favorável a um mundo cuja busca por equalizar, na esfera pública, os valores pessoais com a adoção do respeito à diferença como valor regulador da convivência social é fundamento essencial da política.

Do ponto de vista pedagógico, seria através dos conflitos entre ideias, e não do consenso axiológico que o Sr. Presidente sugere ao elevar o desejo dos “pais do Brasil” ao patamar de causa essencial à escola, que melhor se poderia educar as crianças e jovens para os próprios conflitos que estruturam a democracia. Isso à medida que são os conflitos que, principalmente, oferecem a oportunidade pedagógica para que, por meio da prática da discussão, as partes envolvidas possam tomar conhecimento e, assim, quem sabe, levar em consideração um determinado ponto de vista que não coincide com o seu. O conhecimento do ponto de vista alheio,

embora não leve, em si, à prática da tolerância, é uma condição sem a qual a tolerância sequer poderia ser pensada.

Nesse sentido, em uma escola que admite os conflitos como inerentes à convivência, a busca pela equalização entre as diferentes perspectivas impõe-se em nome da própria preservação da convivência que recomenda, em algum nível, tolerar. Pelo contrário, tolerar, insistimos, é conduta absolutamente dispensável na ausência de conflitos, ou na ingênua certeza de que o outro é, com relação a nós, absolutamente igual.

Embora o comportamento discursivo do Sr. Presidente nos tenha indicado, até aqui, ser realmente forte sua sugestão de certa unidade ao povo brasileiro, resultando na demonstração de forte simpatia de sua parte ao consenso moral e forte antipatia ao dissenso, percebe-se que na mesma alusão à educação feita na apresentação da Mensagem o Sr. Presidente inseriu um grupo populacional que não apenas representaria uma diferença mas, inclusive, seria na sua concepção digno de uma certa benevolência por parte da escola. No caso, referimo-nos àqueles que, frequentadores do ambiente educacional, foram categorizados como minorias pelo Sr. Presidente.

Estaria o Sr. Presidente, ao propor uma educação em que as minorias e as diferenças “(...) sejam respeitadas em ambiente acolhedor, afetivo e fraterno” (BRASIL/PRESIDENTE, 2019, p. 11), indicando um possível espaço para que a escola possa ser, em termos morais, considerada “mais aberta”? É o que passamos a verificar.

É interessante que, por simples extensão lógica, as minorias não seriam, pelo discurso, exatamente pertencentes a uma hipotética categoria compreendida como “os filhos dos pais do Brasil”. Até porque, se os pais do Brasil correspondem a uma categoria que, nas palavras do Sr. Presidente, é almejada como totalidade, seus filhos são, obrigatoriamente, a maioria (no mínimo). De modo que, ao demarcar a diferença da forma como demarcou, o Sr. Presidente consolidou um determinado sentido pelo qual as minorias existem como uma realidade relativamente à parte, devendo ser acolhidas em um ambiente cujos valores de referência são determinados pelo interesse daqueles que não são seus pais.

Fato, portanto, é que as minorias, ou os pais das minorias, não participam, pelas palavras do Sr. Presidente, do estabelecimento dos valores de referência

normativa para a educação, a eles ou a elas restando, na escola, apenas a tomada de si como objeto de cuidado e de integração.

Deste modo, fraternidade e afetividade com relação às minorias significam, no máximo, um gesto de filantropia em um espaço cuja acolhida se dá mediante a assunção de um papel social que, como “o diferente”, não encontra espaço para expressar sua diferença no âmbito da elaboração da norma. Nesta esfera, sua diferença sequer teria a chance de merecer apreciações mediante as quais, talvez, pudesse ser mais honestamente avaliada como tolerável. Este é o ambiente onde o aluno, e não a ideologia, se torna, para o governo federal, o “(...) centro do processo educacional, a partir de professores respeitados e valorizados” (IDEM).

Quanto ao papel do professor, neste momento não temos, ainda, maiores elementos para que possamos decidir, sem que não nos espantemos, a respeito do que significa para o Sr. Presidente sua defesa por professores mais respeitados e valorizados. Isso porque, se admitirmos que, de fato, antes havia na escola algo como doutrinação ideológica, imediatamente concluiremos que o professor era um doutrinador. Por sua vez, passaríamos, então, a nos perguntar: como este mesmo professor poderia ter exercido a função de doutrinador sem que fosse respeitado? Sem a legitimação de sua autoridade?

De tais questões, a única conclusão a fazer sentido prático seria a de que o respeito a ele teria sido uma condição para que levasse a cabo a doutrinação, de modo que, na prática, algo que contribua para elevá-lo passa a significar o aumento das possibilidades de doutrinação. Em síntese, pela forma pedagógica que seria necessária à doutrinação, o diagnóstico do Sr. Presidente somente pode fazer com que seu prognóstico, por coerência lógica, corresponda a uma extensão ainda mais aguda de seu próprio diagnóstico.

Embora esta última constatação, ao menos para nós, tenha sido capaz de gerar certo espanto, dado seu caráter realmente surpreendente, à medida que passamos a avançar para o exame daquela que, mais uma vez, foi reivindicada pelo Sr. Presidente para qualificar algo que diz respeito ao seu governo, ou seja, a liberdade, tal constatação passou a fazer muito sentido. Após posicionar o papel do professor na educação por ele almejada, o Sr. Presidente concluiu ser “(...) nesse ambiente de liberdade” (IBIDEM) que o governo federal pretende promover o desenvolvimento de nossas crianças.

Como, a princípio, tem se revelado de forma costumeira nas colocações do Sr. Presidente, a tentativa de compreender o sentido que o termo “liberdade” adquire na imanência das formulações presidenciais nunca é tarefa simples. Isso porque, apesar de o Sr. Presidente, aparentemente, inserir a liberdade em sua retórica como se ela fosse uma espécie de premissa auto evidente, em suas palavras de nenhum modo ela o é. Sobretudo se levarmos em conta que o exercício da liberdade conforme o suposto amparo dado pelo Sr. Presidente através daquela que seria sua promessa mais explícita, ou seja, a de que seu governo iria “(...) defender sempre a liberdade de opinião, de crença, de imprensa, de manifestação religiosa, de pensamento” (BRASIL/PRESIDENTE, 2019, p. 11), na prática implicaria em correr forte risco de se enquadrar como oposição e, assim, se sujeitar à promessa de violência contra si. O gozo de tal liberdade perante uma contingência assim não seria, definitivamente, nada seguro.

Em todo caso, a liberdade agora emerge diretamente para qualificar o ambiente pedagógico mediante o qual o Sr. Presidente aponta o desejo de promover o desenvolvimento das crianças. Esclarecê-la nos exige, então, melhor compreender a natureza do próprio ambiente pedagógico implicado em suas proposições mais diretas. Para isso, avançamos na sequência do documento e passamos a nos situar na seção que trata, em título próprio, da Educação de modo mais exclusivo.

No começo da seção intitulada “Educação”, o Sr. Presidente, em nome de uma relação entre os gastos públicos com a educação básica e o rendimento escolar à luz do critério internacional de avaliação de desempenho do PISA (Programme for International Student Assessment) que, para ele, deveria ser mais eficiente, defende que, desde a primeira infância, uma determinada “construção didático-pedagógica” deve ser implementada com ênfase em matemática, ciências e português, abolindo de vez “(...) qualquer iniciativa de doutrinação ideológica e sexualização precoce no ambiente escolar” (BRASIL/PRESIDENTE, 2019, p. 65).

Mais adiante, aos sentidos que deveriam permear tal construção, o Sr. Presidente acrescenta a necessidade da “(...) valorização da disciplina dentro das escolas, do respeito aos profissionais da educação e da isenção de qualquer doutrinação e propagação de ideologias político-partidárias em ambiente escolar” (IDEM). Tudo isso aliado ao combate ao que, para o Sr. Presidente, seria a sexualização precoce de crianças e adolescentes e a ideologia de gênero.

Para o Sr. Presidente, o professor, ao incorporar essas premissas em seu trabalho pedagógico, isentando-se, portando, dos “vícios de doutrinação”, se poria de acordo com o que seria seu dever, ou seja, o alinhamento com os preceitos constitucionais e com os anseios da família brasileira.

Eis que passamos a visualizar, de modo bem mais concreto, o sentido que a liberdade assume na prática social a movimentar o ambiente da escola defendido pelo Sr. Presidente.

Ao professor, liberdade reserva-se ao direito de impor a disciplina e ao dever de privilegiar os conteúdos de ensino que protagonizam os critérios de avaliação do PISA. Ao aluno, a liberdade está delimitada pela disciplina escolar e pelo dever de respeitar e valorizar o professor. Talvez esteja delimitada com menos força pelo dever de, por exemplo, respeitar e valorizar os colegas. Isso porque não se pode localizar, em nenhuma parte da Mensagem ao Congresso, qualquer menção que indique, minimamente, que o tão enfatizado respeito ao professor deva ser estendido, em mesma medida de valor, como respeito a ser endereçado a qualquer um que, humano, poderia ter apenas nesta razão o argumento pelo qual seria digno do mesmo respeito e valorização da parte do Sr. Presidente.

Finalmente, para ambos (professor e aluno), as ações que, de acordo com seus respectivos papéis, estariam resguardadas pela esfera de liberdade dimensionada conforme as restrições que, de modo categórico, frequentemente são impostas pelo Sr. Presidente muito dificilmente poderiam oferecer algum tipo de confronto com o conjunto de valores de cunho essencialmente religioso e ufanista que, dados pelo Sr. Presidente como síntese de uma espécie de unidade intersubjetiva da Nação, viabilizam em sua retórica a operação mediante a qual as famílias brasileiras são subsumidas em torno de uma categoria social única, ou seja, uma “família brasileira” que se alinha à religião judaico-cristã e, ao mesmo tempo, a ele.

Desta condição até poderíamos decorrer uma linha de raciocínio razoável para tentarmos desvendar o que seria, de fato, um exemplo de doutrinação ideológica ou de sexualização precoce em ambiente escolar para o Sr. Presidente. No entanto, um empreendimento como esse, por maior que fosse a coerência dada ao modo de nos conduzirmos, simplesmente não conseguiria responder à questão sem, ao menos, se deixar afetar por uma boa dose de especulação. Isso porque, através da Mensagem ao Congresso Nacional, só é possível termos clareza a respeito do que, para o Sr. Presidente, não se enquadraria como doutrinação ou sexualização. Em nenhum

momento do documento se encontram indícios diretos a respeito do que seria doutrinar ou sexualizar crianças e jovens.

Como, enfim, o Sr. Presidente não demonstra maiores preocupações em se posicionar a respeito do que, de fato, seriam atitudes pedagógicas condizentes com o que aponta como um grande problema, no interior de seu discurso permanece sempre viva uma certa flexibilidade que, a rigor, torna possível enquadrar qualquer fato não previsto em suas prescrições como exemplos de doutrinação ou sexualização de crianças e jovens. Isso de modo extremamente parecido com a postura com a qual, em sua retórica política mais geral, costuma se posicionar ao se referir à moral de modo negativo, ou seja, sempre deixando aberta a possibilidade para que qualquer fato omissos em suas prescrições possa, caso ocorra, ser imediatamente enquadrado como exemplo direto do que seria mau.

Nos parece que a tradução de uma situação assim para a escola seria motivo mais do que forte para impor ao professor uma espécie de autovigilância como contingência aos momentos em que tem que lidar com aqueles fatos da prática pedagógica que, inevitavelmente imprevisíveis, e sempre possíveis pela dinâmica das interações sociais, demandam tomadas de decisão que, dentre outros aspectos, transcendem o âmbito do ensino das disciplinas curriculares ou dos ritos que decorrem dos valores convencionais de referência escolar.

Ainda mais se, por exemplo, a postura a ser adotada por esse professor perante um “caso omissos” – como, por exemplo, uma questão de um aluno cujo contexto extrapola o âmbito de sua matéria curricular – não for a do silêncio ou a de uma resposta que indica algo como “voltemos logo ao assunto!”. Afinal, caso opte por “fugir do assunto”, saberá que o tempo “perdido” poderá ser tido como uma certa perda de tempo com relação ao que, de fato, corresponderia à justificativa do governo federal para sua função.

Talvez saiba que, no limite, poderá se tornar objeto de denúncia por meio de um aparato de vigilância idêntico àqueles que, no Brasil, tradicionalmente existem para fazer chegar aos órgãos policiais denúncias de diversas ordens de crimes. Isso porque, através do “disque 100”, qualquer pai, mãe ou responsável pode acusá-lo de, por exemplo, promover doutrinação ou veicular ideologia de gênero e, assim, colocá-lo sob os olhos atentos do atual governo federal³⁷.

³⁷ Embora não seja uma decorrência direta da análise dos materiais empíricos que selecionamos, vale citarmos a ação do governo federal que foi publicamente anunciada ao final do ano de 2019, através

Chegamos ao que, enfim, nos parece ser um organograma da hierarquia que condiciona o ambiente de liberdade que é prometido pelo Sr. Presidente para a educação escolar: pais que, para além de determinar a moral escolar, contam com o apoio integral do governo federal. O governo federal, por sua vez, fazendo valer o desejo de uma família brasileira que seria idêntico ao dele, valendo-se, para isso, inclusive de mecanismos de “disque-denúncia” na escola, por meio dos quais a “família judaico-cristã” conta com seu aporte para denunciar eventuais contradições entre a escola e seus interesses privados. Professores com liberdade para impor a disciplina necessária às condutas pedagógicas voltadas à promoção dos valores da família, representados, claro, pelo Sr. Presidente. Finalmente, alunos que têm liberdade de comunicar aos pais eventuais equívocos dos professores que impõem a disciplina a qual, por princípio, devem se submeter, sendo que qualquer ato estudantil que seja contraditório com os valores da Pátria, de Deus, da religião ou do veto à ideologia de gênero pode, enfim, ser tomado como indisciplina e, portanto, objeto de repreensão.

Quanto à hipótese de que a educação a ser defendida pelo atual governo federal poderia considerar, em alguma medida, o objetivo de promover a autonomia moral, tal qual dada no sentido piagetiano, hipótese essa que havia sido aberta pelos valores implicados nas promessas do Sr. Presidente de, por exemplo, defender a liberdade de pensamento e de respeitar e valorizar o Estado Democrático de Direito, o que pressuporia, na educação, a adoção de práticas pedagógicas consideradas bem mais democráticas, já não parece ser mais necessária. Pois, para o Sr. Presidente, a própria democracia não parece ser tão necessária, a não ser como uma fórmula mágica utilizada para legitimar suas próprias convicções.

Vimos que é com certa aparência de democracia que, enfim, o Sr. Presidente tenta validar suas projeções para a educação, sugerindo-as como coerentes com o desejo dos pais brasileiros. No entanto, tal aparência se dissolve à medida que se revela o caráter falso da ideologia mediante a qual traça sua diagnose psicossocial,

da Sra. Ministra dos Direitos Humanos Damares Alves, e que se refere à criação de um canal oficial de denúncias para que pais de alunos pudessem reclamar de professores que atentassem “contra a moral, a religião e a ética da família”. No mesmo ano, o então Sr. Ministro da Educação Abraham Weintraub se notabilizou, dentre outros atos, por incentivar a denúncia contra professores, funcionários, pais e alunos que promovessem protestos durante o horário escolar. São estes e outros fatos semelhantes provenientes do governo federal que, implementados como uma espécie de institucionalização de um *pan-óptico*, aqui fazemos alusão. Fonte: <<https://exame.com/brasil/damares-cria-canal-para-denunciar-professores-que-vaio-contra-a-familia/>>, acesso em 05/05/2022.

buscando sustentar, assim, uma educação que, pelo menos para nós, seria muito difícil de distinguir de uma educação voltada para a doutrinação.

Estando, portanto, as promessas do Sr. Presidente situadas de modo extremamente equidistante do que, de fato, até o momento em seus discursos se realizou, passemos para o exame daquela proposta para a educação que, para o Sr. Presidente, seria de importância fundamental para a construção de um Brasil melhor (BRASIL/PRESIDENTE, 2019). Trata-se da implementação de escolas cívico-militares no interior do sistema nacional público de educação através do Pecim (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares), iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que corresponde à principal política pública do atual governo federal para a educação brasileira.

Como material exemplar referente a essa medida, avançamos, a seguir, na direção do exame das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021), documento oficial que opera como principal parâmetro normativo das ações implementadas pelo governo federal no interior das escolas públicas brasileiras aderentes ao Pecim.

3.4 – *Hermenêutica Objetiva das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*

As atuais Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021) foram oficializadas pelo governo federal pouco mais de um ano após o lançamento oficial do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que se deu por meio de um Decreto presidencial³⁸ publicado na Semana da Pátria de setembro de 2019. Por meio de seu conteúdo, são contemplados diversos temas que dizem respeito tanto à estrutura governamental administrativa a partir da qual o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, implementou o Programa como política pública nacional para a Educação quanto às orientações gerais voltadas à normatização das condutas pessoais no interior das Escolas Cívico-Militares (ECIM).

De acordo com o pretendemos como objetivo nesta pesquisa, são a essas orientações que passamos a dar privilégio na sequência de nossa exposição, já que é por meio de seu exame que podemos chegar ao modo como a moralidade é idealizada pelo atual governo federal à luz das práticas pedagógicas de uma

³⁸ Trata-se do Decreto do governo federal nº 10.004, de 05 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019).

instituição que seria, para esse mesmo governo, expressão de um modelo “correto” de escola.

Como uma premissa preliminar à nossa incursão, de modo mais pormenorizado, no documento em questão, observamos que a própria denominação do governo federal para batizar o protótipo de sua “escola correta” já nos enseja, por si, um convite a algumas problematizações. Isso porque não nos parece que a justaposição entre os termos “cívico” e “militar” para dar nome às escolas contempladas pelo Pecim possa ser ignorada ou, até mesmo, menosprezada como uma questão de menor importância, visto que ela indica uma determinada pretensão do governo que, a princípio, não é simples de se realizar. Ou seja, a pretensão 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 como militar ou civil.

Nestes termos, mesmo que reconheçamos que, na vida social, os militares também são, em certo sentido, civis, jamais poderíamos dizer que eles teriam uma função social diretamente equivalente à de uma pessoa civil, mas não militar. Em raciocínio reverso, a antítese se demarca ainda mais, já que os sujeitos que, no Brasil, não são militares poderão, até, sofrer severas penalizações caso adotem alguma atitude que opere de modo a dissimular tal diferença³⁹.

Delimitada, como ponto de partida, esta primeira condição, voltamo-nos agora ao documento e, imediatamente, perceberemos ser em sua seção introdutória, destinada a uma curta apresentação do Pecim, que ele nos oferece uma primeira direção acerca de como tentará, então, equacionar esses dois polos aparentemente antitéticos para estabelecer os parâmetros gerais de referência às Ecim.

Neste sentido, a primeira informação que nos ilumina se encontra na afirmação de que o Pecim se propõe a incorporar, na rede pública brasileira, um modelo de escola baseado nos Colégios Militares, sob a justificativa de que, por ser um “(...) modelo de excelência de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (BRASIL 2021), se alicerçaria na garantia de uma educação de alta qualidade, favorecendo o atingimento das metas de desempenho previstas através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

³⁹ Por exemplo, conforme o art. 149 do Código Penal Militar brasileiro, “(...) usar, indevidamente, uniforme, distintivo ou insígnia militar a que não tenha direito” (BRASIL, 1944) pode acarretar uma pena de, até, 6 meses de detenção.

Tratar-se-ia, portanto, de um modelo de educação pública estruturado conforme padrões da instituição militar e implementado no sistema público sob a pretensão de contemplar uma demanda da sociedade civil por um maior rendimento escolar. Demanda que, aliás, seria reivindicada de modo especial àquelas escolas que, conforme os mecanismos de avaliação externa mais importantes, costumam produzir níveis de desempenho inferior. Não é à toa que uma das duas principais condições a tornar uma escola apta à adesão ao Pecim se refere à obtenção de índices no IDEB considerados baixos. A outra seria a presença de alunos em “situação de vulnerabilidade” (BRASIL, 2021).

A partir dessa forma de justificar o Pecim, o atual governo federal demarca uma posição inicial na qual assume como problema as discrepâncias do sistema educacional público brasileiro que se expressam no âmbito da formação escolar aferida a partir dos componentes curriculares que se relacionam, mais diretamente, com os mecanismos de avaliação externa. Sobretudo o IDEB e, como vimos anteriormente, o PISA. Ao mesmo tempo, admite que a vulnerabilidade social corresponde a uma variável que, potencialmente, pode ajudar a explicar o baixo desempenho escolar. Finalmente, ao tomar esses aspectos como um problema a ser superado, necessariamente reconhece que a igualdade de oportunidades está longe de ser uma realidade brasileira.

Diante de tais compreensões, se apresentou, então, uma determinada dificuldade para nós. No caso, passamos a nos questionar a respeito de qual seria o posicionamento do atual governo acerca da noção de justiça a ser implicada em sua idealização da meritocracia, anteriormente declarada, de modo regular, como princípio a nortear a sociedade brasileira. Isso, claro, na hipótese de que a justiça possa ser, de alguma forma, tida como um valor importante para o governo.

A princípio, não parece haver, no interior da meritocracia que costuma ser idealizada por alguns como sistema social justo, nenhum argumento que permita defender tal sistema e, ao mesmo tempo, formular uma ideia mínima de justiça sem que a igualdade de oportunidades seja, pelo menos, adotada como “ponto de partida” para que todos, pela via exclusiva do mérito, possam “colher os frutos” que seriam provenientes, apenas, do esforço pessoal.

Se este nosso raciocínio puder ser considerado, pelo menos, coerente, talvez a resposta à nossa dificuldade de momento possa ser encontrada ao concedermos que o governo federal, ao buscar uma forma de diminuir tais discrepâncias escolares,

estaria procurando criar as condições sociais mínimas para que a meritocracia pudesse ter como fundamento a igualdade de oportunidades.

Entretanto, tal concessão não duraria muito se confrontada com as reiteradas apologias que o governo costuma fazer em nome da defesa de um caráter ultraliberal da economia capitalista. Isso porque não nos parece ser difícil asseverar que essa ideia a favor de um capitalismo avançado é, fatalmente, favorável à produção das vulnerabilidades sociais que o mesmo governo reconhece como problema que afeta o desempenho escolar. O capitalismo ultraliberal, enfim, jamais escaparia daquele diagnóstico social a partir do qual Adorno (2019) atribuiu sentido empírico à ideia de que uma “vida boa” não pode ser vivida na “vida falsa”. Pelo contrário, corresponderia à sua extrema radicalização.

De qualquer forma, além do “(...) combate às desigualdades de oportunidades e à violência” (BRASIL, 2021), esta última tida como um efeito colateral da vulnerabilidade social, o fomento à formação humana e cívica também compõem, ao lado do desempenho escolar, o conjunto de objetivos pelos quais o Pecim é justificado na apresentação das Diretrizes.

Assim, decorre que, para além da exigência de que os alunos das Ecim obtenham “boas notas”, o governo federal apresenta como expectativa educacional o desenvolvimento de uma formação considerada mais ampla. Esta amplitude seria dada pela tomada da formação humana e cívica como princípio pedagógico, o que, a princípio, sugere determinados procedimentos de educação que transcendem a esfera estrita do ensino e da aprendizagem dos conteúdos.

Com isso, dá sua pertinência ao que, no documento, aparece na forma de “princípios, valores e fundamentos” das Ecim, e que, em termos de comparação, são mencionados de modo bastante parecido com aqueles princípios que, na Lei nº 9394/1996 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), são delimitados como Princípios e Fins da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O que é parecido, porém, não pode ser tomado como igual. É o que notamos ao comparamos de maneira mais cuidadosa tais aspectos entre os dois documentos normativos. Quando os colocamos “lado a lado”, verificamos que todos os itens inscritos nas Diretrizes encontram correspondência em itens da LDB, embora com algumas eventuais pequenas diferenças semânticas. No entanto, ao efetuarmos o movimento contrário, ou seja, verificando se há correspondência entre os princípios e fins da LDB e os das Diretrizes, pudemos constatar que alguns elementos que

constam na Lei maior que rege a educação brasileira ficaram de fora do documento que regula diretamente a escola cívico-militar.

Nesse movimento, percebemos, por exemplo, a retirada de cena do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e da “consideração com a diversidade étnico-racial”, permanecendo, como principal protagonista entre os aspectos que são rigorosamente sincréticos entre ambas as normatizações, o princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Esta curiosa condição, no mínimo, tende a colocar nosso objeto de pesquisa em mais um confronto com suas reiteradas promessas de respeito integral às leis constitucionais de nosso país. Sobretudo porque, na prática, não seriam pequenos os efeitos que a supressão daquelas cláusulas que aludem, em comum, à heterogeneidade poderia acarretar. Esta é uma supressão que pode, potencialmente, abalar determinadas proteções legais a algumas pessoas que, na vida cotidiana, tornam a expressão da heterogeneidade claramente objetiva.

Se há ou não uma nítida intencionalidade relacionada com tais supressões, não podemos afirmar, pois esta é uma questão que extrapola o âmbito de nossas possibilidades metodológicas de pesquisa. Porém, sabemos que a adequação à Lei é uma condição bastante objetiva à constitucionalidade das políticas públicas em nosso país e, neste sentido, uma adequação parcial aponta, no máximo, para um respeito apenas parcial à própria Lei.

Ao mesmo tempo, sabemos também que é praticamente impossível para o atual governo federal virar totalmente suas costas para a Lei. E que, paralelamente, é comum que, em meio às dificuldades de enquadrar na Lei suas expectativas políticas para a população, diversas têm sido suas tentativas de modificá-la através de determinadas operações retóricas voltadas para a adequação da Lei a si. Tentativas que, geralmente, são reivindicadas em nome “da liberdade”.

No caso das Diretrizes, a máscara adotada pela liberdade proposta pelo governo agora é a da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. E sua companhia é oferecida pelos valores que, “sem máscara”, são elencados como base das Ecim: o civismo, a dedicação, a excelência, a honestidade e o respeito (BRASIL, 2021).

Dentre esses valores, verifica-se que dois deles (a dedicação e a excelência), embora decorram de um posicionamento a respeito da educação que, obviamente, é

moral, não poderiam ser considerados propriamente como “valores morais”. Isso porque ambos, conforme demonstram seus respectivos descritores no documento, apresentam como foco não a indicação de uma forma de se relacionar com um outro, mas uma dimensão de competência pessoal⁴⁰.

Sendo “valores morais” aqueles que dizem respeito à esfera das relações interpessoais, ou seja, que se referem a modos de se relacionar com o outro no contexto da prática social (LA TAILLE, 2001), os valores supracitados que se enquadram nessa definição seriam o civismo, a honestidade e o respeito. Dedicamo-nos, portanto, à tarefa de examinar esses últimos, conforme a posição que assumem no interior dos sentidos mais gerais que governo federal atribui à moralidade que defende para as Ecim.

Não há dúvidas de que a formação cívica, situada anteriormente ao lado da formação humana como um objetivo central para as Ecim, no documento se relaciona com o valor do civismo, inicialmente caracterizado como o ato de colocar “(...) o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais” (BRASIL, 2021, p. 11)

Através de certa moldura dada por um espírito que poderia ser considerado como republicano, portanto, nessa formulação o civismo se relacionaria com uma clara objeção à tomada do egoísmo moral como princípio subjetivo a guiar as condutas pessoais. Afinal, o princípio a inspirar o espírito cívico seria o bem geral, e esta é uma formulação apresentada de modo bastante claro e objetivo nesse momento das Diretrizes. Portanto, uma exceção à regra da pouca clareza e objetividade com a qual o governo federal do Sr. Presidente, sem exceção, costuma pautar os temas da liberdade, da sexualização precoce e da doutrinação ideológica, dentre outros.

Entretanto, mesmo com essa aparente preocupação em nos oferecer uma delimitação mais clara, ainda nos resta, embora de modo provisório, uma incontornável dúvida residual. Esta se refere ao que poderia ser, de fato, tomado como “o bem”, embora, nesta altura de nossa pesquisa, já possamos bem conhecer o que seria tido pelo governo como o mal.

Dado que nossa busca não nos permite o contentamento com essa importante dúvida, avancemos de modo a tentar dirimi-la.

⁴⁰ Como “dedicação”, o documento caracteriza da seguinte forma: “(...) acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços”. Como excelência, “(...) buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos” (BRASIL, 2021, p. 11)

Nesta linha, vale propomos a seguinte contextualização: sendo o desenvolvimento do civismo um princípio central que opera de modo a nortear a formação almejada através das Escolas Cívico-Militares, e estando o espírito cívico equalizado diretamente com o que o documento compreende pela promoção do bem geral pela via das ações pessoais na escola, a visualização da ideia do que seria, então, esse “bem” perpassa, necessariamente, pela compreensão dos demais aspectos da natureza das próprias ações a serem qualificadas, nas Diretrizes, como “boas”.

Esta qualificação, por sua vez, remete ao valor da honestidade, dada como o ato de pautar as relações pela “(...) verdade, integridade física e psicológica e correção de atitudes” (BRASIL, 2021, p. 11).

Sabe-se 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 o que, em nossa representação, aparece 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 que, no mundo, “existe”.

Em nossa busca por compreendermos o que, então, esse princípio pode significar para o valor honestidade, não é possível desconsiderarmos 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 que mencionamos, acreditamos que basta citarmos apenas um, fatalmente conhecido: no contexto da Alemanha nazista, delatar a

presença de um judeu para um oficial da SS provavelmente equivaleria a enviá-lo à 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 princípio 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, fundamentalmente, pelos princípios que ela elege como objeto de compromisso.

Veja-se que, no exemplo que citamos, ser honesto significa se comprometer com 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 revisitarmos o famoso dilema de Heinz⁴¹ (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 morte. 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 (2021) impuseram a si mesma, já que, como vimos, nem sempre a primeira condição leva necessariamente à segunda.

Tais dificuldades, no entanto, passam a encontrar uma determinada resolução à medida que o sujeito a ter preservada sua integridade, gramaticalmente inexistente na definição da honestidade como valor, começa a aparecer enquanto sujeito dotado do privilégio da verdade, importando mais seu privilégio do que eventuais prejuízos que tal verdade pode causar aos demais.

Se esse “sujeito especial” não se encontra gramaticalmente na definição do valor honestidade, que se completa com a “correção das atitudes”, é através do valor respeito, que encerra a delimitação normativa dos valores que são situados como fundamento essencial das Ecim, que passamos e poder visualizá-lo. O respeito é

⁴¹ Neste trabalho, indicado anteriormente à página 32.

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). A partir desta acepção, passemos, então, a pautá-lo.

Interessantemente, embora o respeito tenha sido o último dentre os valores 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 da verdade quanto a noção subjacente ao bem geral considerado cívico passam, no sentido dado ao respeito, a adquirir evidência.

Isso é o que indicamos a princípio assinalando que, na definição em questão, há uma sensível distinção entre (1) “os outros” e (2) “as instituições, as autoridades e as normas” que, na descrição do 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, deve avançar na direção de sua ponderação, justificada 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 viesse a se consolidar como estrutura de sentido imanente, decorreria que, afinal, nela 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 essa interpretação se consolidasse, mesmo que “deferência”, conforme acepção em nossa língua portuguesa, implique em uma forma de respeito a se exercer, especialmente, perante as pessoas mais velhas (HOUAISS, 2001). No entanto, este sentido semântico não

poderia ser o desvio de peso sugerido por nossa hipótese inicial, já que, na prática, essa definição não seria impeditiva de que tratemos sujeitos de menor idade com deferência, embora isto possa ser menos provável. Efetivamente, a maior consideração sugerida aos mais velhos não exclui definitivamente os mais novos da possibilidade de igual consideração. A questão da idade, portanto, não teria força suficiente para, em resposta à nossa hipótese, afirmarmos que o respeito seria atitude reservada apenas para as pessoas mais velhas, as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas.

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 entre o “tratar os outros” e o “respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas” seria, apenas, o caso de um mero detalhe estilístico, sem maior importância?

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.

Com isso, 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 expresso como algo 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, nos 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 assumidas pelo respeito quando incorporado como dever no plano psicológico dos sujeitos. Dado que a 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*. Que, por sua vez, 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).

Vale acrescentar que, a partir de sua posição epistemológica, Piaget verificará que a primeira forma de respeito é típica da heteronomia moral que, 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 psicogenético⁴².

⁴² Sobre esta decorrência do modelo psicogenético de desenvolvimento da moralidade publicado por Piaget (1994) através do *Juízo Moral na Criança*, esclarecemos. Para o autor, a moral é inaugurada no plano psicológico da criança por volta dos dois anos de idade, quando ela, ao superar o estágio inicial de desenvolvimento cognitivo denominado por Piaget (1983) como *sensório-motor*, “ingressa” no mundo moral. Neste momento, seu respeito pelo adulto “(...) tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente” (PIAGET, 1994, p. 298). Assim, é desta forma heterônoma que a criança adquire a consciência elementar do dever e se adapta, pelo respeito

Finalmente, para aqueles raros sujeitos que, para o autor, 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 propomos a efetuar o exame em questão, retornamos ao respeito situado pelo governo federal como um valor de base para as Ecim, colocando 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 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, portanto, 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 condutas de alguma figura de autoridade que possam ser representadas pelos alunos como equívoco ou, até mesmo, injustiça, decompondo a possibilidade de a autoridade gerar, em torno de si, admiração. Afinal, ao se bastar apenas por si, seus atos sequer poderiam ser colocados em questão.

Ou seja, na hipótese de que o respeito seja, de fato, integralmente praticado no interior das Ecim na forma de sua prescrição normativa, 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.

Sobre o que poderia representar, como uma personificação, a noção de bem geral da comunidade escolar e da sociedade como finalidade do civismo, as próprias objeções à reciprocidade do respeito e o privilégio outorgado à autoridade já nos parecem oferecer potenciais indicativos. Indicativos que ganham contornos mais nítidos na sequência de nossa análise, que passa a dar enfoque às principais

unilateral, ao primeiro controle normativo de que é capaz para, *talvez*, ascender posteriormente à autonomia moral através da aceitação das normas de reciprocidade.

prescrições reguladoras que, como exigência normativa para a prática pedagógica, são endereçadas pelo documento para as Ecim.

Seguindo o passo na sequência das Diretrizes, posicionemos os papéis específicos dos profissionais que, em maior ou menor medida, são considerados responsáveis por algum tipo de autoridade pedagógica no interior das Ecim.

Partindo de uma visão de hierarquia institucional que poderia ser derivada, de modo ascendente, do olhar dos estudantes, as figuras de autoridade que aparecem de modo imediatamente acima, pois no dia-a-dia os acompanham “mais de perto”, seriam os professores e os monitores. Estes são, respectivamente, pessoas civis e oficiais militares de carreira.

Sobre os militares, aparentemente teriam funções permeadas por certa semelhança com aquelas que, em grande parte das escolas de nosso país que não são cívico-militares, seriam tradicionalmente exercidas pelos inspetores de alunos. Cabe a eles, por exemplo, fiscalizar o pátio da escola, realizando rondas “(...) com a finalidade de verificar se alunos estão faltando a alguma atividade sem autorização, orientando-os a comparecer à atividade o mais rápido possível” (BRASIL, 2021, p. 21).

Porém, há o acréscimo de algumas atribuições que, nas escolas não cívico-militares, normalmente seriam correspondentes ao trabalho docente. Como, por exemplo, a de acompanhar a frequência dos alunos na escola, atender aos seus responsáveis quando necessário, desenvolver nos alunos determinadas atitudes e valores, resolver conflitos pelo diálogo e participar da elaboração e execução de projetos que têm expressa finalidade de promover a educação moral, como, por exemplo, o Projeto Valores e Momento Cívico.

Quanto aos professores, chama atenção o fato de que eles teriam, com relação aos monitores militares, uma quantidade bem menor de funções que, na totalidade da Ecim, poderiam ser consideradas como pedagógicas. Na verdade, a única atribuição pedagógica dada aos docentes seria a de “(...) contribuir para o processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2021, p. 13), com o apoio dos monitores. Estes, responsáveis pela “(...) difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão” (IDEM), na prática assumem de modo praticamente exclusivo a responsabilidade por aquela dimensão da educação que, ao tomar a moralidade como objetivo pedagógico específico, aqui denominamos por educação moral.

Assim, conforme as respectivas posições pedagógicas situadas de modo claro no documento, aos professores (que são civis) caberia “ensinar” e, aos militares, “educar”. É desta forma que se dá, portanto, a relação de colaboração pedagógica indicada no termo “cívico-militar” para designar as escolas pertencentes ao Pecim.

Passa-se a conhecer, então, um pouco do que significa a tomada dos Colégios Militares como modelo de referência para as escolas abarcadas por essa política pública. Com isso, se recolocarmos em cena o fato de que a implementação do Pecim fora justificada pelo governo federal como uma forma de melhorar os índices de rendimento escolar averiguados através do IDEB, e se, além disso, levarmos em conta que a grande distinção entre uma escola não cívico-militar e uma escola cívico-militar se dá, exatamente, pela presença dos militares que “educam”⁴³, como resultado dessa equação teremos que os problemas de desempenho são concebidos pelo governo federal como problemas de ordem mais moral do que didática. Como se os problemas morais se justificassem enquanto tais principalmente pelo fato de que o aluno, ao se desajustar, acaba “perdendo o foco”. Neste sentido, os militares passam a representar a garantia de que as preocupações morais do aluno não se desviem daquilo que, de fato, é considerado como importante, ou seja, aprender os conteúdos e respeitar os verdadeiros elementos que são representantes do “bem”.

A respeito do que acabamos de afirmar, ilustramos através de um exemplo que se refere à tomada do civismo, valor situado de modo central às pretensões de educação moral declaradas nas Diretrizes, como objeto de trabalho pedagógico atribuído, de modo específico, aos monitores militares. Estes profissionais devem “(...) desenvolver nos alunos o espírito de civismo, contribuindo para que os discentes entendam a importância da realização e participação dos cultos aos Símbolos Nacionais” (BRASIL, 2021, p. 19).

Ora, esta é uma orientação realmente capaz de fazer cair a máscara da liberdade colocada pelo governo federal como princípio para as Ecim através da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A começar pela fecunda aproximação que ela nos propicia com a forma

⁴³ Quanto aos demais profissionais cuja função, em alguma medida, se relacionaria diretamente trabalho pedagógico no interior das Ecim (Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico e Psicopedagogo), todas eles têm atribuições praticamente análogas às que teriam em uma escola convencional. É por isso que, entre esta e uma escola cívico-militar, a distinção principal entre os papéis que os adultos são capazes de assumir em ambas instituições se demarca, exatamente, pela presença de militares na forma de monitores.

pedagógica pela qual é oferecido, aos alunos, “o entendimento”. Ou seja, literalmente como uma espécie de doação, pois, embora a ideia a ser deduzida seja, em si, caracterizada por um determinado juízo de valor que talvez pudesse ser objetado pelas próprias imprevisões da faculdade humana implicada no “ato de entender”, a possibilidade de que tal objeção possa ocorrer simplesmente não é admitida. A importância do objeto já está dada de modo *a priori*, como se “entendê-lo” significasse, no máximo, “reconhecê-lo”.

Quanto a um entendimento de natureza mais crítica, que seria admitido como possibilidade intelectual proveniente das liberdades elencadas diretamente como princípio pedagógico, aqui sequer mereceria alguma consideração, visto que não apenas a importância do “objeto entendido” já está dada, mas, também, a própria relação afetiva do “candidato ao entendimento” com o objeto que, ao mesmo tempo em que deve ser entendido, deve ser cultuado e admirado.

De modo que o espírito cívico, que corresponde à mediação entre os educandos civis e os educadores militares, ganha forma como um determinado espírito patriótico mobilizado por uma ideia de bem representada pelos símbolos pátrios e pela “identidade nacional⁴⁴”, ideia essa veiculada por ações que, sistematicamente, levariam os alunos ao “entendimento do que seria o bem”. Como exemplo, temos a orientação de “(...) entoar o Hino Nacional, o Hino do Estado, o Hino do Município e o Hino à Bandeira aos alunos” (BRASIL, 2021, p. 19), atos a serem conduzidos por aqueles que, como figuras de autoridade não apenas na escola, mas, também, na sociedade de modo geral, detêm o privilégio da verdade da honestidade.

Sobre estas condições que apontam para uma forte identificação entre a educação moral e o civismo, compreendido como uma espécie de patriotismo ufanista, há uma pequena contrapartida que aparece no documento através de raros indícios que sugerem certa abertura para outros possíveis referenciais no interior da “liberdade de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. É o que se percebe, por exemplo, através da permissão aos monitores militares de “ensinar e cantar outras

⁴⁴ No momento em que o documento trata daquelas que seriam as “dimensões do civismo”, encontra-se a seguinte caracterização de sua *dimensão identitária*: “(...) as sociedades têm memórias, valores e heranças patrimoniais que importam preservar, sob pena de perderem aquilo que as diferencia e as individualiza como tais. O civismo é uma atitude de defesa da própria cidade e de sua cultura” (BRASIL, 2021, p. 38). A identidade nacional, por sua vez, é definida imediatamente a seguir: “(...) a identidade nacional, uma concepção do civismo, pode ser definida como um instrumento de exaltação da nação ou como um recurso do poder simbólico, o qual se tornou um mecanismo para unir os ditos iguais” (IDEM). Ou seja, o elemento que seria não-idêntico se encontra, absolutamente, fora, dado que o princípio que subjaz ambas as definições, que são complementares, é claramente o da unidade.

canções”. No entanto, observamos: desde que as canções sejam autorizadas pelo Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

Em síntese, se a liberdade de entendimento dos alunos deve prestar contas ao entendimento estabelecido de modo apriorístico pelos monitores, a liberdade destes de divulgar a cultura deve prestar contas à censura.

Apesar de tudo o que temos explicitado, ainda não estariam encerradas as possibilidades para que os militares possam, digamos, se comprometer pedagogicamente com uma forma de educação considerada “mais democrática”. Possibilidades que não apenas sobrevivem, mas, inclusive, são razoavelmente revitalizadas mediante uma importante atribuição que, diretamente relacionada com a moralidade escolar prática, a eles é atribuída. Ou seja, a de “(...) procurar resolver os conflitos entre as pessoas no ambiente escolar com base no diálogo e na negociação” (BRASIL, 2021, p. 18).

Sabemos, ao lado de inúmeros estudos considerados consolidados na literatura sobre o tema⁴⁵, que os conflitos interpessoais correspondem à matéria-prima privilegiada para um tipo de trabalho pedagógico que pode, ao menos, dotar a moralidade escolar de algum nível de autonomia moral (PIAGET, 1994). Ao admitirem os conflitos como “oportunidades pedagógicas,” tais estudos provavelmente concordariam que a resolução por meio do diálogo e da negociação representa, na prática, uma importante abertura para que os alunos possam ter a oportunidade de conquistar ao menos parte daquela condição humana que, asseverada tanto por Piaget (1994) quanto por seu maior discípulo Kohlberg (1992) como algo extremamente raro enquanto realidade, para ambos seria, ao menos, factível enquanto possibilidade.

Uma possibilidade, aliás, que se tornaria um pouco menos utópica diante de uma educação escolar considerada como mais democrática, permeada por mais relações de cooperação do que de coação. Isso porque, para os autores da Epistemologia Genética, a autonomia moral pressupõe, como uma de suas premissas psicológicas, a elaboração cognitiva de juízos morais dados pelas leis da reciprocidade. A conquista desta condição, por sua vez, seria mais favorecida quanto mais o sujeito, ao longo de seu desenvolvimento, se encontra diante de determinados conflitos sociais que lhes exige dialogar com perspectivas alheias à sua, colocando

⁴⁵ Vide, por exemplo, Araújo (1993), Vinyamata (1999), Pereira (1998), Moreno e Sastre (2002), Leme (2006), dentre vários outros.

em prática a socialização de seu pensamento diante de um outro sujeito que, considerado como igual do ponto de vista da autoridade socialmente atribuída, torna viável uma determinada condição de diálogo que seria diferente daquela discussão em que a autoridade seja, em si, um critério capaz de colocar um “ponto final no assunto” (PIAGET, 1944).

Sobre o que acabamos de explicar, vale assinalarmos que não se aventa a hipótese de que o desenvolvimento cognitivo de um sujeito apto a formular juízos morais considerados autônomos do ponto de vista da Epistemologia Genética baste para que ele seja, em sua prática social, um dos “heróis morais” elencados nas conclusões kohlberianas. Mas, sim, observa-se que, se há alguma possibilidade mínima de desenvolvimento pedagógico dessa condição, tal possibilidade, pela própria psicogênese indicada em tais postulados interacionistas, necessariamente exige que a escola tome a prática do diálogo como forma principal de lidar com os dilemas impostos ao sujeito pela via da convivência interpessoal.

É por estes argumentos teóricos, portanto, que talvez poderíamos ponderar nossas conclusões acerca da presença de fortes predisposições para uma educação moral heterônoma expressas no modo como o desenvolvimento do espírito cívico seria fomentado pelos militares. Afinal, haveria, pelo menos em alguma medida mínima, uma determinada forma de lidar com a moralidade escolar que, na prática, favoreceria mais a autonomia moral do que a heteronomia.

No entanto, pelos mesmos argumentos teóricos, tal ponderação, já fragilizada pelo fato de que seriam os militares, e não os alunos, os principais responsáveis por “resolver” os conflitos, torna-se ainda mais sem efeito quando avançamos no interior do documento e chegamos à parte em que o tema da resolução de conflitos aparece em título próprio, na seção IX do Capítulo III. Nela, encontra-se, de um modo que seria surpreendente para qualquer um de nós que acredita que os conflitos humanos possuem diversas formas de caracterização, apenas um artigo, que assim reduz a complexidade pedagógica do tema: “(...) Os militares se dirigirão aos alunos que estiverem em atos de indisciplina em atividades escolares, caso chamados pelos docentes ou com autorização deles” (BRASIL, 2021, p. 22).

Ou seja, apesar de os conflitos escolares, pelo simples fato de a escola ser habitada por seres humanos que convivem, poderem assumir inúmeras adjetivações (dentre as quais aquela que identifica determinados conflitos como exemplo de prática política numa democracia), os que chegam aos militares como matéria-prima de

desenvolvimento da moralidade são, apenas, os indicados pelos professores como atos de indisciplina. Portanto, aqueles cuja pertinência se dá pela ruptura do contrato social de aprendizagem que seria expressa, objetivamente, no desrespeito explícito às regras que, fundamentalmente, fazem sentido enquanto viabilizadoras da didática. Que desestabilizam, enfim, a posição daquela figura de autoridade situada, de modo praticamente exclusivo, em sua atribuição restrita ao “ato de ensinar”.

No caso das demais possibilidades de conflitos, sobretudo aquelas que se manifestam especificamente no interior do universo entre pares, muito provavelmente não poderiam, em tais condições, chegar a ser pauta de diálogo e negociação. Não seriam indisciplina pedagógica. No entanto, podem passar a sê-lo, caso venham a “atrapalhar a aula” e, assim, se tornarem objeto de queixa por parte do professor.

Com isso, se elimina a possibilidade de que a indisciplina possa, eventualmente, se manifestar por um aluno qualquer que perceba as condutas de seu professor como injustas. Ou seja, a indisciplina como um sinal de autonomia (ARAÚJO, 1996) aparentemente não seria admitida, pois tal posicionamento contra a injustiça dificilmente poderia ser levado em consideração. Afinal, mesmo nesse caso, no fim das contas o aluno também teria que se haver com um militar, visto que sua indisciplina continuaria sendo indisciplina.

Teria, portanto, que optar por outras formas de se opor ao seu professor em nome do que considera como justiça, lidando com o fato de que tais formas não estão previstas no regulamento. Caso, mesmo sem o suporte da norma, encontre um modo de fazer ouvir sua voz, ainda assim sua queixa dificilmente poderá ser levada em conta. A não ser que o professor a motivá-la seja aquele que, ao extrapolar sua estrita tarefa de “dar aula”, eventualmente passe a ser tido pelo aluno como injusto, dada sua “perda de tempo” com relação ao tempo que deveria dedicar a ensinar.

Do que depreendemos até aqui, há uma conclusão parcial que merece destaque. Trata-se do fato de que, embora tenham sido o civismo, o respeito e a honestidade os valores formalmente declarados como base da convivência escolar nas Ecim, e apesar de todos eles sugerirem que a hierarquia corresponde à forma comum de realização prática de tais valores, percebe-se que essa hierarquia seria muito mais do que um método eleito dentre outros métodos pedagógicos para viabilizar a realização dos objetivos propostos para as Ecim. Na verdade, quanto mais se desvendam os sentidos imanentes às posições das Diretrizes, mais notamos que a hierarquia é muito mais do que isso. Ela se consolida, no documento, cada vez mais

como “um valor em si”. Ou seja, uma ideia a ser vivenciada não apenas como forma de relação necessária para viabilizar o trabalho pedagógico, mas, para além disso, como uma referência de extrema autossuficiência axiológica.

A comprovação cabal desta afirmação que acabamos de dizer adquire materialidade quando vemos que a ideia da hierarquia impregna, até mesmo, aquela dimensão da convivência escolar na qual, em tese, ela não estaria presente, como é o caso das relações restritas à esfera dos alunos que, por estes serem todos igualmente alunos, do ponto de vista institucional seriam consideradas “relações entre pares”.

Conforme o art. 88 do Título XI das Diretrizes (BRASIL, 2021), há, para cada turma, um “líder de classe” e um “vice-líder de classe”. Ambos designados pelo monitor, e não pelo professor. Muito menos por votação entre os demais alunos da turma. Além disso, durante o ano todos os alunos deverão, ao menos uma vez, exercer essa função, visto que há um rodízio administrado pelos monitores encarregados de garantir que “todos participem”.

Mesmo aqueles que, eventualmente, não desejarem exercer tal função, terão que assumi-la, pois o critério de adesão não é voluntário. Na verdade, se trata de uma pragmática pedagógica pela qual todos devem aprender a comandar e a obedecer. Independentemente de qualquer candidatura espontânea ou de alguma participação no processo de eleição daqueles que, por um tempo, irão comandar, como seria o caso, por exemplo, da democracia.

Assim, seja por vontade própria ou obrigação, quando chegar a vez de assumir a função de “líder de classe” todos os discentes deverão se responsabilizar por determinados encargos. Alguns mais de tipo burocrático (como é o caso, por exemplo, da apuração da frequência da turma por ocasião das aulas ou formaturas e do aviso que deve dar ao professor quando a aula se aproximar do final), e outros caracterizados por uma determinada posição de liderança que equivale, fundamentalmente, à de um pequeno comandante. Todas as prerrogativas do líder que se relacionam diretamente com sua posição entre os pares sugerem que liderar seria, apenas, determinar a disciplina.

No espírito dessa forma de liderar, na prática os líderes não representam a turma para o monitor, mas sim o monitor para a turma, sendo este o suporte de autoridade dado ao exercício do poder por parte de quem artificialmente ascendeu ao patamar de autoridade.

Aliás, com os critérios adotados à escolha do líder, e com tal acepção do que seria liderar, não poderíamos sequer imaginar qualquer outra forma de legitimação entre os pares que não seja a de equivaler os líderes com os olhos dos militares quando estes estiverem ausentes. É assim que os alunos, quando do exercício dessa função, se tornam responsáveis, inclusive, por zelar pela norma institucional, o que implica, dentre outras coisas, na obrigação explícita de “(...) zelar pela disciplina na ausência do professor ou monitor” (BRASIL, 2021, p. 31).

Uma atribuição assim nos leva, imediatamente, a formular uma questão que seria, absolutamente, elementar. E que exigiria uma resposta que, aparentemente, poucos professores teriam, já que, como o próprio governo federal indica em seu diagnóstico geral sobre a educação brasileira, um dos principais problemas das escolas em geral seria, exatamente, a indisciplina. A questão é, simplesmente: “Como?”.

Pelo diálogo entre o líder e seus pares dificilmente poderia ser. Afinal, se essa fosse a estratégia, a questão a zelar provavelmente seria menos a manutenção da disciplina e mais a preservação da democracia. Mesmo que, pela via do comum acordo, houvesse algo como um pacto entre os pares do tipo “obedeça a mim que eu, em breve, lhe obedecerei”, dificilmente esse seria garantia suficiente para que o líder pudesse lidar com eventuais colegas que não se deixam afetar por tal argumento. Sempre haveria o risco de que estes, por não reconhecerem o par como uma autoridade (afinal, dialeticamente, o líder *é* e *não é* um par!), se manifestem através de condutas que poderiam ser compreendidas como indisciplina, como desordem e assim por diante.

Tal risco, no entanto, diminui consideravelmente se, na representação daqueles eventuais “desobedientes”, causar problemas ao líder puder significar causar problemas ao militar que é monitor e, assim, ter que prestar contas a quem, de direito, realmente é autoridade.

Com isso, nos parece que, bem mais do que o diálogo propriamente dito, a forma de o líder “fazer valer” sua liderança junto aos demais só pode ser a da delação se, por acaso, “for necessário”. Pois, ao delatar as transgressões disciplinares para a autoridade, permite que os olhos desta possam, em sua ausência, continuar a ver.

A princípio, delatar ou não colegas de classe para a figura de autoridade não seria um dilema de maiores proporções para um sujeito totalmente heterônomo do ponto de vista moral, como costuma ser o caso, por exemplo, das crianças durante

um bom tempo do desenvolvimento da moralidade. Em uma sala de aula, aliás, delatar um colega quando este “foge à regra” seria atitude mais provável quanto menores forem as crianças, pois quanto mais nova ela é maior tende a ser o nível de “espiritualização” com que ela tende a representar a figura de autoridade que determina a regra e, portanto, a própria regra (PIAGET, 1994).

Aliás, para um professor que tem como alunos aqueles que, pequeninos, predominantemente se encontram naquela fase do desenvolvimento moral que Piaget caracterizou como essencialmente permeada pela “moral da obediência”, talvez sequer um líder seria necessário para que tomasse conhecimento de quem são os “desobedientes”. Pelo contrário. Em nome, dentre outras coisas, de seu sossego, provavelmente ele teria que controlar o excesso de acusações da parte daquelas crianças que, ao elegê-lo como autoridade, tendem a se indignar contra aquelas outras que, eventualmente, ao “sagrado professor” se arrisquem a desobedecer.

Ocorre que, como continuamos a argumentar em companhia de Piaget (1994), a exclusividade dessa lógica de ação na dimensão da moralidade, embora possa, para alguns, durar a vida inteira, normalmente tende a, progressivamente, se confrontar com a tomada de outros sujeitos a serem levados em conta como objeto de preocupação que tensiona a decisão moral. Inclusive porque, mesmo que o ambiente pedagógico seja considerado como extremamente autoritário, isso não retira o fato de que as crianças crescem e, com isso, as diferenças naturais entre elas e a autoridade tendem a diminuir, exatamente porque as crianças, ao crescerem, não apenas diminuem a “distância” para o “mundo adulto”, mas, também, porque passam a possuir maiores condições cognitivas de perceber que as autoridades também são falíveis. Assim como reconhecer que nem todas as regras sociais seriam boas ou justas apenas por “serem regras”, por derivarem de sujeitos socialmente respeitados e assim por diante.

Enfim, conforme os respectivos momentos do desenvolvimento moral, por “decisão espontânea” seria bem mais fácil observarmos uma criança pequena do que, por exemplo, um adolescente acusando um colega de classe por uma eventual transgressão à norma veiculada pela autoridade. Conforme o tempo passa, outras variáveis tendem a ganhar força no plano psíquico da moralidade, como, por exemplo, o dilema entre “ficar bem” diante dos pares ou prestar contas, apenas, à autoridade que, obviamente, não é um par.

Torna-se, enfim, potencialmente pior romper o elo social com um amigo do que, por exemplo, mentir para uma autoridade, exatamente pela quebra daquilo que passa a se tornar mais importante do que a obediência a uma autoridade. Ou seja, a quebra de uma certa solidariedade que se manifesta quando a opção pela preservação do colega se sobrepõe àquela verdade que a autoridade acredita ter por direito. Opção que, inclusive, muitas vezes convive com o risco da punição, especialmente quando a autoridade propõe algo como “se o culpado não aparecer, todos pagarão”.

Aliás, é interessante como, em uma promessa de punição coletiva como esta, que nos parece ser conduta razoavelmente comum nas escolas de nosso país, o exercício da solidariedade não se torna boa coisa para muitos estudantes perante a autoridade, ao mesmo tempo em que a ausência de solidariedade também não seria nada boa com relação aos demais colegas. De modo que as opções passam a se situar entre um “mal” e um “mal menor”, condição esta que não parece ser muito diferente daquela que é atribuída ao líder da turma nas Ecim. A não ser para aquele líder que, apesar de sua idade um pouco mais avançada⁴⁶, ainda esteja naquela condição em que representa a autoridade como “o bem”, não importando nada mais.

Enfim, se o zelo pela disciplina está normativamente inscrito como função do líder, e se, aparentemente, o único recurso realmente garantido para o cumprimento de sua função é, literalmente, o da delação, optar pela solidariedade com seus pares pode se tornar um grande gesto de resiliência.

Portanto, é somente com uma boa dose de resiliência estudantil que o desenvolvimento de “(...) um sentimento de amizade, solidariedade e colaboração entre alunos” (BRASIL, 2021, p. 81), situado nas Diretrizes como um dever das Escolas Cívico-Militares, pode se realizar por meio de tais práticas pedagógicas. Afinal, quando chegar sua vez de assumir a posição de líder da turma, para que um aluno possa dotar a solidariedade e a colaboração entre os alunos como principal motivo para suas condutas morais ele terá que ser, realmente, muito forte.

Com relação aos riscos mais objetivos que um líder de turma pode se submeter se, ao se deixar motivar pela solidariedade entre os pares, diminuir suas chances de conter a indisciplina por se negar a delatar os “indisciplinados” para o monitor, não há,

⁴⁶ O Pecim é voltado para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, também, os do Ensino Médio (BRASIL, 2021). Por isso, presume-se que a idade mínima dos estudantes se situe entre os 10 e 11 anos, momento em que, conforme a psicologia moral de Piaget (1994), já haveria certa preocupação moral relacionada com a manutenção dos laços entre pares.

no documento, nenhuma indicação específica. Mas, com certeza, não será com um elogio ou algo parecido que, diante da hipótese de uma situação assim, ele poderá contar.

Não obstante, ao nos depararmos com uma determinada condição do documento indicativa de que sequer um simples elogio escapa do caráter altamente administrado previsto para a convivência escolar, imediatamente nos tornamos capazes de compreender que, aparentemente, são bem poucos os alunos que com tal gesto poderão contar. A começar pelo fato de que o elogio, que normalmente corresponderia a um ato espontâneo no interior de uma prática pedagógica considerada “mais comum”, nas Ecim percorre um longo caminho no interior da burocracia escolar. Assim, é apenas quando sobrevive às etapas da burocracia que um elogio poderia chegar a se manifestar objetivamente para um aluno que, porventura, possa ser considerado como digno de ser elogiado.

Para ilustrarmos esta questão, vejamos que, na seção que trata das “Orientações Sobre Condutas e Atitudes dos Alunos”, os elogios são enquadrados como um tipo de recompensa que pode se manifestar através de “(...) elogio, perante a turma, em aula ou em formaturas; elogio no histórico do aluno; e prêmios” (BRASIL 2021, p. 89). Do ponto de vista de sua concessão, “(...) é prerrogativa do gestor competente, e aquele que não possui tal competência deverá reduzir a termo sua solicitação, constando os motivos e as circunstâncias que determinam sua proposta” (IDEM). Proposta que, conforme o documento orienta, será analisada pelo gestor competente que poderá, ou não, autorizá-la.

Quanto a quem pode ser considerado um “gestor competente” apto a conceder um elogio, as Diretrizes determinam, sob a justificativa de “evitar a falta de justiça em sua distribuição” (BRASIL, 2021, p. 89), que sejam, apenas, os profissionais que têm função de autoridade na escola. Paralelamente, a competência para “propor” o elogio deve ser definida durante as reuniões coletivas de planejamento.

Somente após esse longo caminho, então, é que um aluno pode, dentre outras coisas, ser agraciado com um elogio. Muito diferente, por exemplo, daqueles “parabéns” que alguns professores costumam a endereçar quando, no dia-a-dia da escola, acreditam que uma “boa ação” deve ser validada a fim de que o aluno se sinta motivado a realizá-la novamente.

Muito provavelmente, essa condição, que resguarda um simples elogio a “sete chaves”, se relaciona com o tipo de princípio subjetivo adotado no documento através

de um explícito posicionamento de ordem “mais psicológica” a respeito de qual seria a verdadeira motivação para a moral. Tal princípio, que, neste momento, é merecedor de uma explicação mais detalhada, é decididamente visualizado através da função que se atribui à “recompensa”, que, por sua vez, tem no elogio sua principal materialização.

Com base nesse posicionamento, a nosso ver típico de uma psicologia radicalmente *behaviorista*, o documento justifica o valor pedagógico das recompensas ao considerar que elas “(...) são muito importantes para reforçar o comportamento desejado dos alunos das Ecim”, também sendo “(...) um grande incentivo para que os alunos internalizem os valores propostos no modelo cívico-militar” (BRASIL, 2021, p. 88).

Tomadas, portanto, como “reforço positivo”, a função descrita para as recompensas não apenas reitera, mais uma vez, a heteronomia como princípio subjetivo de adesão aos valores que são veiculados como “o bem”, mas, para além disso, nos oferece a possibilidade de melhor qualificá-la.

Neste sentido, para o exame mais detalhado acerca do tipo de heteronomia moral de que realmente se trata, vale explorarmos, um pouco mais a fundo, as contribuições que nos foram propiciadas por Lawrence Kohlberg (1989, 1992) em sua obra, a qual é considerada tanto por La Taille (2002) quanto por Turiel (2008) como um importante avanço com relação aos escritos de seu antecessor Jean Piaget.

Em sua busca por melhor desenvolver a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget, Kohlberg (1989, 1992) propõe um aprofundamento da compreensão acerca das duas tendências morais descritas na obra piagetiana (heteronomia e autonomia) situando-as em três níveis de desenvolvimento, sendo cada um deles subdividido em dois estágios. Assim, no primeiro nível, denominado pelo autor norte-americano como *pré-convencional*, a orientação moral de uma pessoa se daria, fundamentalmente, pela busca por satisfazer suas próprias necessidades e interesses. O interesse de um outro até pode ser levado em consideração pelo sujeito. No entanto, desde que esse interesse represente algo que, potencialmente, seja capaz de lhe afetar. Guiado pela preocupação com a obediência e com a punição, o sujeito se orienta, portanto, por um determinado egoísmo instrumental de modo a tomar como correta apenas aquela ação que satisfaz suas necessidades, situando-se em uma perspectiva que para Kohlberg seria denominada como egocêntrica.

Já no nível *convencional*, a pessoa regularmente agiria de modo a subordinar seus interesses, suas opiniões, aos interesses e opiniões de seu grupo social de referência. A orientação para a conduta seria dada pela aprovação dos outros, em conformidade com os estereótipos sociais. A expectativa depositada nela pela sociedade, portanto, se torna a norteadora fundamental de sua avaliação moral. Embora ainda represente a heteronomia, este nível, no entanto, significa um avanço com relação ao anterior pelo fato de a sociedade passar a ser o principal fator a ser levado em conta, razão pela qual Kohlberg caracterizou a perspectiva de um sujeito pertencente a ele como *sociocêntrica*.

Finalmente, no nível *pós-convencional* a referência para a tomada de decisão passa a ser permeada pela busca pelo maior bem para o maior número de pessoas, admitindo-se a possibilidade de existência de valores que podem ser mais importantes do que aqueles que são indicados por meio das convenções sociais. Neste sentido, as leis ou contratos e acordos sociais são considerados como válidos desde que respeitem o princípio da reciprocidade como descritor do bem. Assim, quando as leis com ele não coadunam, a pessoa considera como dever a ação de acordo com o princípio, mesmo que ele viole a lei. Este seria, enfim, o caso de quem teria uma perspectiva propriamente moral aos olhos do autor (KOHLBERG, 1989, 1992).

Para Kohlberg, os níveis convencional e pós-convencional são considerados variáveis de adesão aos valores considerados morais, ainda que determinadas por princípios distintos do ponto de vista da qualidade da adesão. O que não seria o caso do nível pré-convencional, pois nesta condição a necessidade de evitar consequências negativas para si nem sempre leva o sujeito a agir a favor de um valor considerado moral.

A partir deste aspecto da teoria kohlberiana, não nos parece que a perspectiva considerada sociocêntrica pelo autor ou aquela que seria propriamente moral sejam mais preponderantes do que a motivação egocêntrica quando a razão para a realização de uma ação considerada como “boa” seja dada, apenas, pela busca de recompensas para si. Sobretudo se tais recompensas são oferecidas não pelo grupo social mais geral, mas sim por aquela figura que, ao mesmo tempo, é responsável tanto por recompensar quanto por, eventualmente, punir. Sobre a punição, são os gestores competentes, principalmente os militares, os responsáveis por executar as diversas sanções expiatórias que são previstas, no documento, como “medidas

educativas” para os alunos que cometem “faltas comportamentais e atitudinais” (BRASIL, 2021).

Ou seja, em uma palavra, no interior do principal documento normativo para as Ecim se assume como principal meio de adequação do aluno à moral a mobilização daquele princípio subjetivo, que, delimitado como menos evoluído, e, portanto, como mais precário por Kohlberg, assumiria a função daquele vetor que Piaget (1994) mencionara como elemento que orienta a ação do sujeito. Ou seja, nas Diretrizes o egoísmo torna-se um valor essencial para a motivação moral pretendida.

Por meio dessa condição, é possível, por extensão, compreendermos o espaço dado pelo documento para a expressão no interior das Ecim daquela frieza que Adorno (2009) conceituou como um estado de profunda indiferença entre os homens e que, posteriormente, Gruschka (2005, 2014) constatou se reproduzir sistematicamente pela via da pedagogia burguesa. Nas Diretrizes (2021), a frieza adquire um grande suporte normativo para que se expresse, inclusive, em sua forma mais radical. Ela não se localiza tanto na dissimulação da contradição entre as normas morais burguesas e o princípio de sobrevivência material no capitalismo. Na verdade, se alça, como lei, ao próprio patamar das normas idealizadas, impregnando um determinado imperativo moral que poderia ser muito bem descrito como uma espécie de “aja de acordo com o princípio que lhe acarrete, apenas, a satisfação pessoal”. Ou, de modo mais direto, “procure agradar a autoridade para obter a recompensa”, como o documento nos sugere de modo absolutamente claro.

A frieza passa, então, a dispensar a companhia dos argumentos que, na totalidade social burguesa, normalmente são responsáveis por promover sua dissimulação. A “vida falsa” deixa de ser apenas vivida para ser, também, idealizada na revelação de sua falsidade. Como se entre a norma moral e a vida material não houvesse mais grandes contradições. Na função pedagógica das recompensas conforme as Diretrizes, ambas passam a se identificar na frieza.

Neste momento, nos sentimos suficientemente seguros para efetuar algumas considerações de caráter mais conclusivo não apenas relacionadas com o que buscamos no atual exame das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021), mas, também, com relação ao próprio objetivo geral por nós assumido para o desenvolvimento da presente tese doutoral.

Isto posto, a primeira delas toma como objeto a promessa por promover a autonomia moral que nas Diretrizes é implicada, por exemplo, no compromisso por

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

Que essa promessa estabelece importantes contradições com o plano pedagógico é fato comprovado não apenas nas Ecim, mas em praticamente todo sistema educacional estruturado conforme os princípios de socialização burgueses. No entanto, se, na pedagogia burguesa, a crença na possibilidade de que os alunos possam chegar à “autonomia pura” é claramente ingênua, a não admissão de que possa haver “alguma autonomia” como resultado da educação também o é. Neste sentido, se a sugestão da autonomia moral dada pela norma educacional iluminista nos faz ver, como uma espécie de efeito colateral, o fracasso da escola burguesa em sua busca, sua retirada do âmbito da norma não parece ajudar em muita coisa. Nos parece que não tomá-la como objeto de busca tende a levá-la da improbabilidade à fatalidade.

É isso o que, aparentemente, ocorre pela via da norma que mais diretamente é situada como parâmetro para Ecim. Conforme as Diretrizes (BRASIL, 2021) gradualmente adquirem sua forma, a promessa pela autonomia moral, já fragilizada em sua própria origem, vai se decompondo de modo a ser, até mesmo, abandonada como promessa.

Entretanto, ao menos neste aspecto nos resta o consolo de podermos contar com a honestidade do governo federal do Sr. Presidente, dado que, nas entrelinhas de suas posições mais explícitas, não se cansa de tentar nos convencer de que a autonomia representaria um sensível problema para suas pretensões socioeducativas. Se a promessa por autonomia é frágil, se ela definha, muitas das objeções a ela se fortalecem com notório vigor.

Percebe-se, enfim, que a principal questão não se trata de uma defesa formal da autonomia como *telos* educativo para as Ecim que, confrontada com inadequações da prática pedagógica ao objetivo, a tornaria um objeto distante de realização, de modo semelhante às escolas que Menin (2002) investigou para, ao final, concluir que menos de 5% delas desenvolviam projetos de educação moral considerados como “bem-sucedidos”. Trata-se, isso sim, de uma determinada forma de compreensão por parte do governo federal que sugere que a autonomia seria, em si, um princípio moral considerado inferior. Algo que, para o tipo de sujeito que realmente pretende formar pela via da escolarização, somente viria para atrapalhar. Em resumo, a autonomia

moral é, portanto, um contravalor do ponto de vista do que é almejado por meio da educação moral a ser promovida nas Ecim.

Se, por um lado, esta condição nos indica um forte retrocesso na direção do autoritarismo pedagógico a ser cabalmente validado pela norma, por outro ela faz muito sentido se comparada com o que ocorre quando o assunto colocado em pauta pelo governo do Sr. Presidente é o valor da democracia política. Embora esta seja reivindicada com muita frequência como um hipotético argumento que estaria a favor de suas rígidas posições, a promessa governamental mais categórica não é a de mantê-la, mas sim de derrubá-la caso a ele não se submeta totalmente. Veja-se, por exemplo, o que o Sr. Presidente indica quando expressa um sentido no qual a união faz a força contra a pluralidade que, em seus discursos, se traduz como desunião. Como elemento que, se afetar a unidade axiológica proposta em torno de suas noções a respeito de Deus, Pátria e Família, se torna um tabu, ensejando um forte maniqueísmo que impõe uma impagável dívida à honestidade com a qual seu governo diz reconhecer e valorizar as diferenças, ou promover a liberdade. Liberdade que, como resultado de sua obsessão pelo consenso em torno de sua figura, “vale para si, jamais contra si”.

Aliás, tanto vale para si que, inclusive, se alça à liberdade de, por exemplo, adequar arbitrariamente a própria Constituição Federal aos imperativos presidenciais, inserindo em sua interpretação argumentos artificiais que permitem manipulá-la, falsificando-a por meio de recursos mais ou menos lógicos. É o caso, por exemplo, dos momentos em que, no atual cotidiano da política brasileira, o Sr. Presidente toma de empréstimo a pauta constitucional da “liberdade de expressão”, a isola de sua necessária compreensão contextual e, assim, a submete à sua liberdade para legitimar o ódio social contra a democracia. Ou, também, da inserção de uma fantasia, indicada na hipotética unidade popular em torno da religiosidade judaico-cristã (e, ao que nos parece, dele mesmo), para viabilizar um discurso presidencial que defende a democracia e, ao mesmo tempo, o consenso absoluto. Manobra que o “autoriza” a adaptar a Constituição à sua ideologia de um ponto de vista estritamente subjetivo.

Essa é uma liberdade muito parecida com aquela que, no interior dos princípios normativos para as Ecim, se restringe à liberdade de dar ordens, produzindo um determinado ordenamento social dado somente em uma via, ou seja, a de “cima para baixo”. Asfixiando as possibilidades de que, “de baixo para cima”, possam ser geradas algumas contrapartidas. É o ato de vergar o corpo para quem está acima e levantar o

queixo para quem está abaixo que se normaliza, por exemplo, através do dever do líder da turma de “(...) conduzir a turma em forma nos deslocamentos para as aulas de laboratório, de educação física e outras e apresentá-la, dentro do horário, ao professor” (BRASIL, 2021, 31). Ou seja, mais um dos incontáveis indícios que nos mostram, nas Diretrizes, a tomada do rito do quartel como espelho para o rito pedagógico, bem ilustrando o quanto o atual governo federal realmente reconhece o caráter civil, e não militar, dos alunos das escolas públicas brasileiras que, eventualmente, deverão frequentar alguma escola contemplada pelo Pecim.

Assim, para aqueles que olham para baixo e veem somente o chão, como é o caso dos estudantes, restaria apenas obedecer. Seguir estritamente “(...) todas as ações ou omissões não especificadas nas Orientações sobre Condutas e Atitudes dos Alunos que afetem a honra pessoal, os preceitos da ética e outras prescrições estabelecidas” (BRASIL, 2021, p. 90). Ou seja, se deixar regular, inclusive, por regras a serem deduzidas a partir das imprecisões que compõem o que se considera como um “caso omissor”. Enfim, regras que os alunos devem obedecer sem que saibam quais são, revelando-nos o quanto a “moral da obediência” piagetiana se fortalece como princípio pedagógico. Mas, no caso dessas regras, sempre há a oportunidade de que elas possam aparecer, pois, em sua “devida hora”, haverão de ser cobradas por quem, com relação aos casos omissos, tem a liberdade de deliberar.

Tal como o Sr. Presidente, em seus primeiros discursos oficiais para a Nação e, também, em sua proposta formal de governo (BRASIL/PRESIDENTE, 2019), nos indica seus fortes anseios por unificar, à força, o Brasil em torno de seu consenso axiológico artificial, o autoritarismo pedagógico implicado nas Diretrizes para as Ecim aspira abarcar, praticamente, todas as dimensões da convivência estudantil. De certa forma, todas elas estão sujeitas a uma autoridade disposta a educar através do “vigiar”, do “delatar” e do “punir”. Estes parecem ser os principais verbos a iluminar o procedimento pedagógico, de forma que tudo possa ser previsto de modo a não destituir tal autoridade de sua condição. E qualquer prática pedagógica que possa lhe representar um risco, ainda que mínimo, torna-se, simplesmente, objeto de exclusão.

Desta feita, mesmo que proponha o incentivo a uma cultura democrática como meta para as Ecim (BRASIL, 2021), nas Diretrizes o governo federal do Sr. Presidente não prevê qualquer conduta pedagógica que tenha como principal estratégia metodológica o protagonismo infanto-juvenil e o diálogo entre pares.

Sabemos, com base em incontáveis pesquisas consolidadas na literatura que já apresentamos, que essas seriam ações favoráveis à democracia e à conquista da autonomia, mas também seriam favorecedoras de apreciações críticas das regras sociais de convivência a que todos se submetem na escola. Implicariam, por exemplo, na construção coletiva de algumas regras através do exame da qualidade do valor que as sustentam, retirando dessa construção o monopólio de quem se apresenta como autoridade apta a determinar, de modo exclusivo, o dever coletivo.

Seria, enfim, mais condizente com o incentivo a uma cultura escolar democrática a opção por democratizar as relações e pautar o autoritarismo do que a de “dar uma aula” sobre democracia no interior de uma hierarquia que não permite sua prática. A adesão da democracia como valor pelo aluno é algo muito difícil quando se toma por educação moral a moralização, como o documento indica, por exemplo, ao ignorar o fato de que, na escola, a moral é essencialmente tema transversal ao ensino (VINHA, 1999) e, assim, dedicar a ela a “uma hora-aula semanal” reservada para o (...) desenvolvimento de valores e atitudes, bem como atividades cívicas e de cidadania (BRASIL, 2021, p. 44). É nesta hora semanal em que, conforme as Diretrizes, se desenvolve o “Projeto Valores”. Que, pelo que vimos, bem poderia se denominar por “Educação Moral e Cívica”.

Em tempos atuais, não deve ser nada fácil a implementação de uma pedagogia permeada por tamanho dirigismo para uma sociedade civil que, no caso das escolas contempladas pelo Pecim, se expressa na figura de alunos considerados adolescentes de menor e maior idade. Sendo a inviolabilidade da autoridade um princípio do qual o documento jamais abre mão, e sendo o exercício da autoridade dado pela manutenção da disciplina pela via do comando, das sanções expiatórias e da recompensa, nos parece que, quanto mais velhos forem os alunos, maior deverá ser o seu rigor. Afinal, se os alunos crescem e, à medida em que crescem, tendem a destituir a autoridade de seu falso caráter mítico, ou a autoridade altera a estratégia de autolegitimação ou aumenta o peso de sua mão para instituir o silêncio. Neste caso, em uma instituição em que a autonomia se encontra, absolutamente, fora de questão, podemos ter ideia de qual tende a ser a escolha a ser utilizada em nome da causa pátria.

Ao revelarmos tais aspectos do documento que, claramente, elucidam o que, de fato, é pretendido como meta de educação moral pelo governo federal, acreditamos termos chegado a um determinado ponto de nosso trabalho em que nossos

argumentos se tornaram fortes o suficiente para que possamos indicar respostas confiáveis ao problema de pesquisa que, em nossas formulações iniciais, endereçamos ao objeto eleito para esta investigação. Assim, não nos parece restarem maiores dúvidas a respeito de quais valores realmente têm força dentre aqueles que, em meio à democracia, liberdade, disciplina, meritocracia, fraternidade, pluralidade, religiosidade judaico-cristã, direitos humanos, autonomia e heteronomia compõem as contradições imanentes aos posicionamentos oficiais do governo federal do Sr. Presidente. Da mesma forma que nos parece clara a maneira com a qual o marco moral oficialmente indicado pelo governo federal para a Educação se inscreve no interior do campo de disputas axiológicas da escola a ser adotada, pelo mesmo governo, como modelo ideal de educação.

A fim de iluminarmos ainda mais a constatação de que a síntese axiológica da “escola ideal” é dada por uma forte adoção da heteronomia como princípio educativo a amparar aquela que, na verdade, emerge como tentativa de retorno a uma ideia de educação inspirada em valores profundamente antidemocráticos, poderíamos atribuir destaque a diversos outros elementos provenientes dos materiais empíricos que foram analisados. No entanto, tal acréscimo de quantidade não representaria acréscimo de novas significações. De modo que a inserção de tais elementos a partir de agora nada mais faria do que cansar nosso leitor.

Portanto, em uma última palavra antes de encaminharmos nossas considerações finais, assinalamos que, nos termos em que o governo federal do Sr. Presidente instituiu o norte de seu pensamento político para o Brasil e, paralelamente, demarcou uma função político-pedagógica para a escola, o melhor recurso para ilustrar as relações que política e educação adquirem na imanência de suas formulações oficiais talvez seja, literalmente, o da analogia. Ou seja, assim como, na esfera da política, o Brasil deve estar acima de tudo e Deus acima de todos, na escola a Pátria deve estar acima de tudo e as autoridades responsáveis por manter a ordem acima de todos. Literalmente “Ordem e Progresso” tanto na política quanto na escola, ambas caminhando na direção de uma Nação a ser reconstruída sob a força dos valores provenientes de nossa tradição mais autoritária.

Porém, se na política os recrudescimentos antidemocráticos se dialetizam com valores mais democráticos, na escola, mesmo aquela mais autoritária, existem contrapartidas dialéticas sempre aptas a se revelar. O próprio documento admite esta condição ao buscar instituir um rígido modelo de hierarquia militar na escola e, ao

mesmo tempo, reiterar que os alunos, enquanto civis, devem ser considerados enquanto tais.

Enfim, se a história demonstra que alguma democracia sobrevive, na sociedade brasileira, mesmo em tempos de aguda repressão, mesmo diante da mais forte educação para a heteronomia sobrevive a possibilidade de, ao menos, haver algum potencial para a autonomia. Afinal, não deixando de ser a moral, na consciência do sujeito, uma “(...) lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 295), sempre haverá a possibilidade de que o sujeito se posicione de modo crítico perante a ação que se diz modelo de perfeição moral. Talvez este seja um argumento para que a autonomia moral não seja arbitrariamente descartada como hipótese inicial de pesquisa para quem, eventualmente, se propuser a investigar nossas questões a partir do universo propriamente dito de uma escola cívico-militar.

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 adesão⁴⁷”.

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

⁴⁷ 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 piagetiana⁴⁸ 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.

⁴⁸ 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>, 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>. 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, 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.

JANKÉLEVITCH, 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. MONTROYA (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.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Discurso do Sr. Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional

Congresso Nacional, 01 de janeiro de 2019

Excelentíssimo presidente do Congresso Nacional, senador Eunício Oliveira, Senhoras e senhores chefes de Estado, chefes de Governo, vice-chefes de Estado e vice-chefes de Governo, que me honram com suas presenças.

Vice-presidente da República Federativa do Brasil, Hamilton Mourão, meu contemporâneo de Academia Militar de Agulhas Negras,

Presidente da Câmara dos Deputados, prezado amigo e companheiro, deputado Rodrigo Maia,

Ex-presidentes da República Federativa do Brasil, senhor José Sarney, senhor Fernando Collor de Mello,

Presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Dias Toffoli,

Senhoras e senhores ministros de Estado e comandantes das Forças aqui presentes,

Procuradora-Geral da República, Raquel Dodge,

Senhoras e senhores governadores,

Senhoras e senhores senadores e deputados federais,

Senhoras e senhores chefes de missões estrangeiras acreditados junto ao governo brasileiro,

Minha querida esposa Michelle, daqui vizinha Ceilândia,

Meus filhos e familiares aqui presentes – a conheci aqui na Câmara.

Brasileiros e brasileiras,

Primeiro, quero agradecer a Deus por estar vivo. Que, pelas mãos de profissionais da Santa Casa de Juiz de Fora, operaram um verdadeiro milagre. Obrigado, meu Deus! Com humildade, volto a esta Casa, onde, por 28 anos, me empenhei em servir à nação brasileira, travei grandes embates e acumulei experiências e aprendizados que me deram a oportunidade de crescer e amadurecer. Volto a esta Casa, não mais como deputado, mas como Presidente da República Federativa do Brasil, mandato a mim confiado pela vontade soberana do povo

brasileiro. Hoje, aqui estou, fortalecido, emocionado e profundamente agradecido a Deus, pela minha vida, e aos brasileiros, que confiaram a mim a honrosa missão de governar o Brasil, neste período de grandes desafios e, ao mesmo tempo, de enorme esperança. Governar com vocês. Aproveito este momento solene e convoco cada um dos Congressistas para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer nossa Pátria, libertando-a, definitivamente, do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica. Temos, diante de nós, uma oportunidade única de reconstruir o nosso País e de resgatar a esperança dos nossos compatriotas. Estou certo de que enfrentaremos enormes desafios, mas, se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do povo, alcançaremos êxito em nossos objetivos, e, pelo exemplo e pelo trabalho, levaremos as futuras gerações a nos seguir nesta tarefa gloriosa. Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um País livre das amarras ideológicas. Pretendo partilhar o poder, de forma progressiva, responsável e consciente, de Brasília para o Brasil; do Poder Central para Estados e Municípios. Minha campanha eleitoral atendeu ao chamado das ruas e forjou o compromisso de colocar o Brasil acima de tudo e Deus acima de todos. Por isso, quando os inimigos da Pátria, da ordem e da liberdade tentaram pôr fim à minha vida, milhões de brasileiros foram às ruas. Uma campanha eleitoral transformou-se em um movimento cívico, cobriu-se de verde e amarelo, tornou-se espontâneo, forte e indestrutível, e nos trouxe até aqui. Nada aconteceria sem o esforço e o engajamento de cada um dos brasileiros que tomaram as ruas para preservar nossa liberdade e democracia. Reafirmo meu compromisso de construir uma sociedade sem discriminação ou divisão. Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros: que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política; que sonham com a liberdade de ir e vir, sem serem vitimados pelo crime; que desejam conquistar, pelo mérito, bons empregos e sustentar com dignidade suas famílias; que exigem saúde, educação, infraestrutura e saneamento básico, em respeito aos direitos e garantias fundamentais da nossa Constituição. O Pavilhão Nacional nos remete à “Ordem e ao Progresso”. Nenhuma sociedade se desenvolve sem respeitar esses preceitos. O cidadão de bem merece dispor de meios para se defender, respeitando o referendo de 2005, quando optou, nas urnas, pelo direito à legítima defesa. Vamos honrar e valorizar aqueles que sacrificam suas vidas em nome de

nossa segurança e da segurança dos nossos familiares. Contamos com o apoio do Congresso Nacional para dar o respaldo jurídico para os policiais realizarem o seu trabalho. Eles merecem e devem ser respeitados! Nossas Forças Armadas terão as condições necessárias para cumprir sua missão constitucional de defesa da soberania, do território nacional e das instituições democráticas, mantendo suas capacidades dissuasórias para resguardar nossa soberania e proteger nossas fronteiras. Montamos nossa equipe de forma técnica, sem o tradicional viés político que tornou o Estado ineficiente e corrupto. Vamos valorizar o Parlamento, resgatando a legitimidade e a credibilidade do Congresso Nacional. Na economia traremos a marca da confiança, do interesse nacional, do livre mercado e da eficiência. Confiança no cumprimento de que o governo não gastará mais do que arrecada e na garantia de que as regras, os contratos e as propriedades serão respeitados. Realizaremos reformas estruturantes, que serão essenciais para a saúde financeira e sustentabilidade das contas públicas, transformando o cenário econômico e abrindo novas oportunidades. Precisamos criar um círculo virtuoso para a economia que traga a confiança necessária para permitir abrir nossos mercados para o comércio internacional, estimulando a competição, a produtividade e a eficácia, sem o viés ideológico. Nesse processo de recuperação do crescimento, o setor agropecuário seguirá desempenhando um papel decisivo, em perfeita harmonia com a preservação do meio ambiente. Dessa forma, todo setor produtivo terá um aumento da eficiência, com menos regulamentação e burocracia. Esses desafios só serão resolvidos mediante um verdadeiro pacto nacional entre a sociedade e os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, na busca de novos caminhos para um novo Brasil. Uma de minhas prioridades é proteger e revigorar a democracia brasileira, trabalhando arduamente para que ela deixe de ser apenas uma promessa formal e distante e passe a ser um componente substancial e tangível da vida política brasileira, com o respeito ao Estado Democrático. A construção de uma nação mais justa e desenvolvida requer a ruptura com práticas que se mostram nefastas para todos nós, maculando a classe política e atrasando o progresso. A irresponsabilidade nos conduziu à maior crise ética, moral e econômica de nossa história. Hoje começamos um trabalho árduo para que o Brasil inicie um novo capítulo de sua história. Um capítulo no qual o Brasil será visto como um País forte, pujante, confiante e ousado. A política externa retomará o seu papel na defesa da soberania, na construção da grandeza e no fomento ao desenvolvimento do Brasil.

Senhoras e senhores Congressistas,

Deixo esta casa, rumo ao Palácio do Planalto, com a missão de representar o povo brasileiro. Com a benção de Deus, o apoio da minha família e a força do povo brasileiro, trabalharei incansavelmente para que o Brasil se encontre com o seu destino e se torne a grande nação que todos queremos.

Muito obrigado a todos vocês.

Brasil acima de tudo!

Deus acima de todos!

APÊNDICE B – Discurso do Sr. Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, durante cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial

Palácio do Planalto, 01 de janeiro de 2019

Meu prezado general,

Paula,

Minha esposa,

Esse momento não tem preço. Servir à Pátria como chefe do Executivo. E isso só está sendo possível porque Deus preservou a minha vida. E vocês acreditaram em mim. Juntos temos como fazer o Brasil ocupar o lugar de destaque que ele merece no mundo e trazer paz e prosperidade para o nosso povo. 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. As eleições deram voz a quem não era ouvido. E a voz das ruas e das urnas foi muito clara. E eu estou aqui para responder e, mais uma vez, me comprometer com esse desejo de mudança. Também estou aqui para renovar nossas esperanças e lembrar que, se trabalharmos juntos, essa mudança será possível. Respeitando os princípios do Estado Democrático, guiados pela nossa Constituição e com Deus no coração, a partir de hoje vamos colocar em prática o projeto que a maioria do povo brasileiro

democraticamente escolheu. Vamos promover as transformações que o País precisa. Temos recursos minerais abundantes, terras férteis abençoadas por Deus e por um povo maravilhoso. Temos uma grande nação para reconstruir e isso faremos juntos. Os primeiros passos já foram dados. Graças a vocês eu fui eleito com a campanha mais barata da história. Graças a vocês conseguimos montar um governo sem conchavos ou acertos políticos, formamos um time de ministros técnicos e capazes para transformar o nosso Brasil. Mas ainda há muitos desafios pela frente. Não podemos deixar que ideologias nefastas venham a dividir os brasileiros. Ideologias que destroem nossos valores e tradições, destroem nossas famílias, alicerces da nossa sociedade. E convido a todos para iniciarmos um movimento nesse sentido. Podemos, eu, você e as nossas famílias, todos juntos, reestabelecer padrões éticos e morais que transformarão nosso Brasil. A corrupção, os privilégios e as vantagens precisam acabar. Os favores politizados, partidarizados devem ficar no passado, para que o Governo e a economia sirvam de verdade a toda a Nação. Tudo o que propusemos e tudo o que faremos a partir de agora tem um propósito comum e inegociável: os interesses dos brasileiros em primeiro lugar. O brasileiro pode e deve sonhar. Sonhar com uma vida melhor, com melhores condições para usufruir do fruto do seu trabalho pela meritocracia. E ao governo cabe ser honesto e eficiente. Apoiando e pavimentando o caminho que nos levará a um futuro melhor, ao invés de criar pedágios e barreiras. Com este propósito iniciamos nossa caminhada. Com este espírito e determinação que toda equipe de governo assume no dia de hoje. Temos o grande desafio de enfrentar os efeitos da crise econômica, do desemprego recorde, da ideologização de nossas crianças, do desvirtuamento dos direitos humanos e da desconstrução da família. Vamos propor e implementar as reformas necessárias. Vamos ampliar infraestruturas, desburocratizar, simplificar, tirar a desconfiança e o peso do Governo sobre quem trabalha e quem produz. Também é urgente acabar com a ideologia que defende bandidos e criminaliza policiais, que levou o Brasil a viver o aumento dos índices de violência e do poder do crime organizado, que tira vidas de inocentes, destrói famílias e leva a insegurança a todos os lugares. Nossa preocupação será com a segurança das pessoas de bem e a garantia do direito de propriedade e da legítima defesa, e o nosso compromisso é valorizar e dar respaldo ao trabalho de todas as forças de segurança. Pela primeira vez, o Brasil irá priorizar a educação básica, que é a que realmente transforma o presente e faz o futuro de nossos filhos. Temos que nos espelhar em nações que são exemplos para o mundo

que por meio da educação encontraram o caminho da prosperidade. Vamos retirar o viés ideológico de nossas relações internacionais. Vamos em busca de um novo tempo para o Brasil e para os brasileiros! Por muito tempo, o País foi governado atendendo a interesses partidários que não o dos brasileiros. Vamos restabelecer a ordem neste País. Sabemos do tamanho da nossa responsabilidade e dos desafios que vamos enfrentar. Mas sabemos aonde queremos chegar e do potencial que o nosso Brasil tem. Por isso, vamos, dia e noite, perseguir o objetivo de tornar o nosso País um lugar próspero e seguro para os nossos cidadãos e uma das maiores nações do planeta. Podem contar com toda a minha dedicação para construir o Brasil dos nossos sonhos. Agradeço a Deus por estar vivo e a vocês que oraram por mim e por minha saúde nos momentos mais difíceis. Peço ao bom Deus que nos dê sabedoria para conduzir a nação.

Que Deus abençoe esta grande nação.

Brasil acima de tudo. Deus acima de todos.

Essa é a nossa bandeira, que jamais será vermelha. Só será vermelha se for preciso o nosso sangue para mantê-la verde e amarela.