

---

## ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE

---

Bianca de Moraes Canestraro Grizotes<sup>1</sup>  
Loriane Trombini Frick<sup>2</sup>

### Resumo

No final de 2019, o Governo Federal em parceria com o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. O presente artigo tem por objetivo analisar qual o tipo de moralidade (se autonomia ou heteronomia) pode ser promovida pelas Escolas Cívico-Militares, em função dos seus princípios estabelecidos. Como referencial teórico são utilizados autores que discutem a Educação em Valores nas escolas a partir da Psicologia da Moralidade. Trata-se de um estudo descritivo, de caráter qualitativo que contou com análise documental. Para tanto, consultou-se os documentos legislativos base deste programa e Manual das Escolas Cívico-Militares, publicado pelo Ministério da Educação. Inicialmente, retomam-se os princípios da Educação em Valores, para então analisar como o respeito, o procedimento de construção de regras, o uso de sanções, o trabalho intencional com valores e a gestão democrática são abordados no material. A análise dos dados evidenciou que as práticas previstas pelos documentos regentes do programa em questão não colaboram para o desenvolvimento da autonomia moral.

**Palavras Chave:** Educação em Valores. Moralidade. Militar. Educação. Autonomia Moral.

---

<sup>1</sup> Pedagoga pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: [bi.canestraro@gmail.com](mailto:bi.canestraro@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0439-0256>

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação, Curitiba. E-mail: [loriane.trombini.frick@ufpr.br](mailto:loriane.trombini.frick@ufpr.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4151-4329>

## CIVIC-MILITARY SCHOOLS AND THE DEVELOPMENT OF MORALITY

---

### Abstract

At the end of 2019, the Federal Government, in partnership with the Ministry of Education, launched the National Program for Civic-Military Schools. This article aims to analyze what type of morality (if autonomy or heteronomy) can be promoted by Civic-Military Schools according to their established principles. As a theoretical framework, we use authors who discuss Values Education in schools from the Psychology of Morality. This study is descriptive qualitative and included documentary analysis. For this purpose, we consult the legislative documents based on this program and the Manual of Civic-Military Schools, published by the Ministry of Education. Initially, the principles of Education in Values are assumed. Then we analyze how they addressed respect, the procedure of building rules, the use of sanctions, the intentional work with values, and democratic management. The data analysis showed that the practices provided in the governing documents of the program in question do not contribute to the development of moral autonomy.

**Keywords:** Values Education. Morality. Military. Education. Moral Autonomy.

### Introdução

A escola tem como uma de suas finalidades, em sociedades democráticas, formar o cidadão por completo e contribuir no seu preparo para o convívio social (BRASIL, 1996; DELVAL, 2007). Entre os vários quesitos envolvidos nessa formação, está a Educação em Valores que contribui para o desenvolvimento moral do estudante. Autores como Kant, Piaget e Kohlberg dedicaram-se a estudar o desenvolvimento moral e os fatores que podem contribuir para este processo (ARAÚJO, 2000; MENIN, 1999).

O espaço escolar é palco da maior parte das relações sociais do estudante. Por este motivo, deve-se considerar a escola como local privilegiado para investir na Educação em Valores. Dentre os vários modelos educacionais, existem as Escolas Cívico-Militares. Sabe-se que nos últimos anos houve um aumento significativo de escolas com esse caráter (ALVES; TOSCHI, 2019). Essas instituições são definidas por uma gestão rígida, pautada em um conjunto de regras rigoroso e imposto com punições, para o caso de se infringir tais regras, e um severo controle disciplinar (CRUZ, RIBEIRO, 2015).

Por isso, existe uma grande preocupação com a qualidade da educação em valores nesses ambientes. Pesquisadores como Menin (2002), defendem a ideia de que “valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle desta autoridade” (MENIN, 2002, p. 95), explicitando que práticas disciplinadoras autoritárias não contribuem para o desenvolvimento da moralidade, uma vez que a coação não dá espaço para o desenvolvimento de autonomia moral.

Araújo reforça esta ideia, quando ressalta que “uma escola gerida de maneira autoritária não contribuirá para a formação de personalidades morais e para a construção do cidadão e da cidadã que acreditam plenamente na democracia” (ARAÚJO, 2000, p. 105). Para o autor, as regras de convivência previamente estabelecidas sem participação dos estudantes e processos de tomada de decisões centralizadas em uma única pessoa (ou pequeno grupo) extinguem a necessidade de diálogo e respeito às opiniões diferentes, aspectos tão necessários ao desenvolvimento da moralidade.

O Governo Federal, no dia 5 de setembro de 2019, publicou o Decreto 10.004 (BRASIL, 2019) que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que prevê a implantação do modelo cívico-militar em 216 escolas até

o ano de 2023, sendo 54 por ano. No dia 6 de outubro de 2020, o Governador do Estado do Paraná, Carlos Massa Ratinho Júnior, assinou a Lei 20.338 (PARANÁ, 2020), que institui o Programa Colégios Cívico Militares no estado. Posteriormente, o governador divulgou uma lista com 216 escolas que passarão a fazer parte do programa, caso seja aprovada pela maioria na consulta pública. (G1, 28 de outubro de 2020). Em 15 de janeiro de 2021, a Câmara de Deputados do Paraná aprovou mudança na legislação que permite que mais escolas façam adesão ao programa. Após consulta às instituições do Paraná, 199 escolas aderiram ao projeto (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ, 15 de janeiro de 2021).

Considerando os dados que expressam o aumento do número das Escolas Cívico-Militares no Brasil e da procura por parte dos pais e responsáveis por estas instituições, levanta-se a preocupação acerca do efeito das práticas disciplinadoras aplicadas nessas escolas na geração que será formada por elas. Neste sentido, o objetivo deste artigo é analisar qual o tipo de moralidade pode ser promovido pelas Escolas Cívico-Militares - se heteronomia ou autonomia moral - em função dos seus princípios.

Trata-se de um estudo descritivo, de caráter qualitativo. Procedeu-se à análise documental (GIL, 2011), consultando-se o site do Ministério da Educação no dia 29 de outubro de 2020. Neste local, buscou-se os materiais relativos ao programa de implementação das Escolas Cívico-Militares no país usando a ferramenta de busca no site e os descritores “cívico” e “militar”, sem considerar o tempo de publicação.

Para analisar o conteúdo do material, inicialmente retomam-se os princípios da Educação em Valores na escola, explicitando-se as características do desenvolvimento moral e os fatores potencializadores da superação da heteronomia moral, propostos pelos autores da Psicologia da Moralidade. Posteri-

ormente, apresentam-se os princípios das escolas cívico-militares, os quais foram analisados conforme categorias existentes na literatura de Educação em Valores, como: relação com respeito, procedimento de construção de regras, uso de sanções, trabalho intencional com valores e a gestão democrática.

### **A Escola como Espaço de Educação em Valores**

Sendo a escola o principal meio de educação formal em nosso país, é importante que ela seja comprometida com o pleno desenvolvimento dos sujeitos do processo educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe, no Artigo 2º, que:

*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso)*

Araújo (2000) defende a ideia de que atuar sobre a formação de cidadãos e cidadãs, como pressupõe a LDB, implica exercer influência intencional sobre as quatro dimensões que constituem a natureza humana, que segundo ele são: sociocultural, afetiva, cognitiva e bio-fisiológica. Ao tratar da dimensão afetiva, o autor diz que é necessário oferecer condições para que os estudantes “[...] construam o auto-respeito e valores considerados como universalmente desejáveis” (ARAÚJO, 2000, p. 97).

Nesse sentido, a discussão acerca da Educação em Valores se torna necessária e importante, visto que

*Se almeja a educação para a cidadania, sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus alunos e alunas interajam reflexivamente e na prática sobre valores e virtudes vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e à busca virtuosa da felicidade. (ARAÚJO, 2000, p. 101)*

Vários teóricos dedicaram-se a analisar a questão moral bem como seu desenvolvimento em crianças e adolescentes, como Kant, Piaget e Kohlberg. Kant, no século XVIII, empenhou-se em refletir aspectos importantes acerca da existência humana, inclusive sobre a Moral. Para ele, “agir moralmente bem não é a mesma coisa que agir de acordo com as regras sociais ou mesmo as leis que nos cercam” (MENIN, 1999, p. 38).

Existem dois conceitos importantes ao se tratar da construção da moralidade: heteronomia e autonomia moral, afinal, quando se trata do desenvolvimento moral, é sobre a superação da heteronomia moral a que se refere. A heteronomia moral é caracterizada pelas ações executadas apenas pelo medo da punição, pelo fato de alguém estar observando ou ainda pelas vantagens que o ato poderia causar. “Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” e assim fazemos tudo o que nos der na telha.” (MENIN, 1999, p. 40).

A autonomia moral, em contrapartida, é a consciência de que é preciso ser correto para o bem de todos, por vontade própria. “Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”: seriam um bem para todos”. (MENIN, 1999, p. 41).

Piaget (1932/1994; 1999), então, define a moral como o respeito às regras. Ao estudar o desenvolvimento da moralidade, mostrou que os sujeitos passam de um estágio em que desconhecem totalmente regras (anomia, sendo nomia: regras, normas), ao que obedecem a regras vindas de uma autoridade ou de ordens externas, chamado de heteronomia moral, até construir a capacidade

de agir conforme regras e valores que internalizou, por vontade própria, sem pressão externa, denominado autonomia moral (MENIN, 2017). Piaget destaca, então, nesse processo (anomía - heteronomia - autonomia) a existência de duas tendências morais: a moral do dever e a moral do bem, que são, por sua vez, regidas pela qualidade das relações dos sujeitos com seu próximo (MENIN, 2017).

Com base nos estudos de Piaget, Lawrence Kohlberg avançou teoricamente e desenvolveu uma teoria acerca da construção do raciocínio moral de crianças, adolescentes e adultos (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010; KOHLBERG, 1992). O autor fez testes com crianças e adolescentes onde eles deveriam resolver dilemas morais. Com base nesses testes, percebeu seis estágios do Julgamento Moral e os organizou em três níveis, que vão também da heteronomia para a autonomia. Segundo esta teoria, os estágios são os mesmos para todas as pessoas e para chegar ao estágio seguinte, deve-se superar o anterior, alcançando as habilidades que este prevê.

O primeiro nível é chamado de pré-convencional e é caracterizado principalmente pelo egocentrismo (perspectiva centrada em si) e individualismo. Característico de crianças até 9 anos, embora não seja incomum encontramos adultos neste estágio moral. Este nível abriga dois estágios (BARONI, 2011; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010):

1- Orientação para a punição e a obediência: interesse em obedecer para não sofrer punições.

2- Hedonismo instrumental relativista: agir corretamente e bem precisa atender às necessidades e os prazeres próprios.

No segundo nível, nomeado de convencional, os sujeitos compreendem e respeitam normas morais e adotam uma perspectiva social das regras. Este nível é característico de boa parte de adolescentes e adultos. Também é subdividido em dois estágios:

3- Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais: o importante é ser aceito e bem visto por quem está à volta. Age-se corretamente para obter aprovação alheia.

4- Orientação para a lei e a ordem, respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social: o que importa é cumprir o dever.

Por fim, o terceiro nível é o pós convencional. Este é o nível onde deveriam se encontrar a maioria dos adultos, a partir de 20 anos. É caracterizado pela moralidade baseada em princípios universalizantes. Neste nível, os indivíduos agem em função de sua consciência e não apenas pelas regras sociais. Seus estágios são:

5- Orientação para o contrato social: O sujeito consegue perceber que uma lei pode ser injusta, sendo assim, necessário fazer algo para mudá-la por meios legais.

6- Princípios universais de consciência: o indivíduo reconhece princípios universais morais e age de acordo com eles, mas “[...] se as leis injustas não puderem ser modificadas o indivíduo resiste ao invés de se conformar com o poder estabelecido e com a autoridade” (KADOOKA, LEPRE, EVANGELISTA, 2015, p. 1611).

Piaget e Kohlberg, ao analisarem como ocorre o desenvolvimento moral em crianças, ou seja, de que maneira a moral heterônoma dá lugar à autonomia, identificaram quais os fatores que favorecem esse processo de cons-

trução da moralidade. Para Piaget, no curso do desenvolvimento moral, primeiro obedecemos às pessoas e depois às regras. Existem dois tipos de respeito às pessoas: unilateral e mútuo. O primeiro, pressupõe que os sujeitos são desiguais na sua relação, o qual sempre vem acompanhado de uma coação do superior sobre o inferior; “é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho” (PIAGET, 1999, p. 4). Na coação, “[...] o pequeno obedece por medo, por afeto; ele se molda ao grande, ele o imita” (MENIN, 1999, p. 50).

O segundo tipo de respeito de acordo com Piaget, o respeito mútuo, é o contrário do respeito unilateral. Os indivíduos que se relacionam consideram-se iguais, sem haver prevalência de um sobre outro e respeitam-se um ao outro. O respeito mútuo qualifica as relações de cooperação (PIAGET, 1999).

São destes dois tipos de respeito que, segundo Piaget (1999), se originam as duas morais (heterônoma e autônoma). As relações de respeito unilateral que se desdobram em atitudes de coação, geram sentimento de dever o qual conserva a moral heterônoma. Em contrapartida, as relações de cooperação geradas a partir do respeito mútuo, causam efeito contrário, gerando sentimento do bem que é “[...] mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo” (PIAGET, 1999, p. 5).

Decorrentes dos dois tipos de respeito e relações desencadeadas por eles, existem ainda, segundo Piaget (1999), dois tipos de regras que os acompanham: a regra exterior (heterônoma e imposta) e a regra interior, sendo que “somente a segunda conduz a uma real transformação do comportamento espontâneo” (PIAGET, 1999, p. 6). O respeito a uma regra, na heteronomia, acontece pelo medo de ser punido ou até mesmo pelo desejo da recompensa derivada da obediência. Se moral compreende respeito às regras, é importante que as

crianças e adolescentes possam refletir sobre as mesmas, participando de sua construção, compreendendo as consequências dos seus atos e até mesmo, sugerindo melhores alternativas (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores) não é possível obtê-la por coação; ou seja, se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contra-valores, então é preciso que a escola crie situações em que suas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. (MENIN, 2002, p. 97)

Piaget defende que os principais fatores que colaboram para a superação da heteronomia são a cooperação e a descentração, sendo que o segundo é consequência do primeiro. Na cooperação, segundo Piaget, estabelecem-se trocas equilibradas entre os indivíduos (MENIN, 2017; PIAGET, 1999). As relações de cooperação corroboram e fundamentam o respeito mútuo, que como já citado anteriormente, é fator indispensável à superação da heteronomia moral (BRASIL, 1998).

As relações de cooperação promovem a descentração, que permite a superação da perspectiva egocêntrica por parte das crianças (MAIA; MARQUES; BRUNATTI; MORAIS, 2020). Egocentrismo é “[...] ver o mundo de uma única perspectiva - a própria!” (MENIN, 1999, p. 51). Via descentração, construída por volta dos cinco ou seis anos, o sujeito é capaz de compreender melhor que o outro pensa e sente. Tal capacidade possibilita compreender a intencionalidade dos atos do outro e melhor avaliar as ações. O sujeito é capaz de concluir que uma coisa tem que ser boa não apenas para si, mas para os outros também. Regras boas passam a ser não as ensinadas pelos mais velhos, mas as que foram testadas e aprovadas pelo próprio grupo (MENIN, 1999).

A Psicologia da Moralidade, na perspectiva piagetiana, considera que “[...] na moral os meios usados no ensino são tão fundamentais quanto os fins” (MENIN, 2002, p. 97). Portanto, a escola que prevê o desenvolvimento moral autônomo dos sujeitos, ou seja, que pensa a Educação em Valores, precisa reorganizar suas práticas a fim de permitir, oferecer experiências e ser um ambiente propício para o exercício do diálogo na resolução de conflitos, reflexão e construção de regras justas, relações de respeito mútuo e de cooperação; nas quais os valores sejam vivenciados (MENIN, 2002; MENIN; TREVISOL; ZECHI; BATAGLIA, 2017). Isto é, para aprender a ser justo, solidário, cooperativo e respeitoso, por exemplo, é preciso vivenciar relações onde estes valores estejam presentes. Por isso, é fundamental que a escola tenha consciência de quais são os valores a ser potencializados nas suas práticas, de forma intencional (MENIN, 2002; MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

Nesse sentido, é fundamental incentivar as trocas e interações sociais, além de possibilitar que estudantes discutam questões dilemáticas, as regras, situações problemas em que diferentes valores estejam presentes, seja a partir de análises de reportagens, filmes, documentários ou histórias, por exemplo. Afinal, tais práticas incentivam a tomada de diferentes perspectivas. E se estas trocas envolverem pessoas com diferentes níveis de raciocínio moral, poderão fomentar ainda mais o desenvolvimento da autonomia moral (KOHLEBERG, 1992; NUNES; BATAGLIA, 2019).

Em suma, a Educação em Valores com base nos princípios teóricos apresentados pressupõe um trabalho sistematizado, intencional e contínuo. Tal educação é contrária à imposições, arbitrariedades, individualismo e autoritarismo. Trata-se de uma educação que possibilita a construção de um espaço jus-

to, respeitoso e democrático, no qual o diálogo e a participação de todos são fundamentais (DIAZ-AGUADO, 2015; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

### **Pressupostos das Escolas Cívico-Militares para a Educação em Valores**

A busca por fontes no site do Ministério da Educação sobre as Escolas Cívico-Militares possibilitou a identificação de três materiais para estudo. Foram analisados, então, 3 textos, sendo um decreto (DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019), uma portaria (PORTARIA Nº 2.015, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2019) e o Manual das Escolas Cívico-Militares publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, s/d). O manual em questão é composto por 11 textos com os seguintes temas: Regulamento das Escolas Cívico-Militares, Projeto Político-Pedagógico, Projeto Valores, Normas de Apoio Pedagógico, Normas de Avaliação Educacional, Normas de Psicopedagogia Escolar, Normas de Supervisão Escolar, Normas de Gestão Administrativa, Normas de Conduta e Atitudes, Normas de Uso de Uniformes e de Apresentação Pessoal dos Alunos e Cartilha para os Responsáveis (BRASIL, s/d).

Para atender aos objetivos, serão descritos, brevemente, os princípios das Escolas Cívico-Militares e seu histórico de criação. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, lançado em setembro de 2019, é uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa, que estabelece um modelo de gestão compartilhada das escolas. No referido modelo, professores e demais profissionais da educação ficam encarregados do trabalho didático-pedagógico e os militares no suporte à gestão educacional e à gestão escolar (BRASIL, 2019).

Os princípios explicitados nos documentos em referência à implementação das Escolas Cívico-Militares, no tocante ao assunto deste trabalho são: respeito às diferenças individuais, valorização dos profissionais da escola, ges-

tão democrática e formação integral do sujeito (BRASIL, s/d). Os materiais analisados definem “civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito” (BRASIL, s/d, p. 170) como valores a serem prezados.

Atualmente, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares prevê implantar este modelo de gestão em 216 escolas até o fim do ano 2023, divididas em 54 escolas por ano, a contar a partir do ano de 2020 (SÓCRATES, 2020). Mas, somente no Paraná, 199 escolas já aderiram ao projeto e iniciarão as reformulações a partir de fevereiro de 2021 (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ, 15 de janeiro de 2021).

Para analisar a potencialidade do desenvolvimento da autonomia moral nas Escolas Cívico-Militares, descreve-se o que o manual (BRASIL, s/d) aborda em relação aos principais princípios da Educação em Valores. Falaremos sobre a *relação com respeito, procedimento de construção de regras, uso de sanções, trabalho intencional com valores e a gestão democrática*.

Segundo a literatura, a promoção de relações baseadas no *respeito mútuo* é um dos fundamentos da construção da autonomia moral (ARAÚJO, 1999). O Manual das Escolas Cívico-Militares menciona o respeito nas atribuições de cada função estabelecida dentro da escola, como por exemplo quando descreve as atribuições dos professores: “XXXVII – tratar com respeito e consideração os profissionais e alunos da escola” (BRASIL, s/d, p. 34). Cita ainda o respeito às diferenças, quando elege sete pontos pelos quais o corpo docente deve primar: “VII – respeito às diferenças” (BRASIL, s/d, p.35).

Na seção dedicada à descrição do ambiente educacional idealizado para as Escolas Cívico-Militares, encontra-se a seguinte passagem: “Em uma escola onde há respeito entre discentes e docentes, onde as regras são claras e cumpridas por todos e onde há cumprimento de horários, o ambiente escolar

torna-se mais favorável ao processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, s/d, p. 128). Nesta mesma seção, explicita-se que o respeito “às instituições, às autoridades, às normas estabelecidas pela sociedade e, em particular, à escola” (BRASIL, s/d, p. 128) também é essencial. No capítulo intitulado “normas de conduta e atitudes”, o manual defende a ideia de que disciplina e respeito são fatores condicionantes de sucesso na vida do cidadão (BRASIL, s/d).

Todavia, não há menção quanto ao tipo de respeito a ser promovido nas relações: se unilateral ou mútuo. O material analisado indica uma série de regras a serem seguidas e sanções para o descumprimento das mesmas, além da ênfase ao respeito às autoridades, fatos estes que sugerem a unilateralidade nas relações. Isto pode ser exemplificado quando o Manual das Escolas Cívico Militares, na seção intitulada “Normas de conduta e atitudes” (BRASIL, s/d), estabelece como o estudante deve se dirigir aos funcionários da escola, com a prerrogativa de expressar respeito.

1) Quando abordado por professores, profissionais da educação ou militares, o aluno deverá se portar de maneira respeitosa. 2) O tratamento usado pelo aluno para com os civis é pela função que desempenham: professor, Diretor, Senhor ou Senhora. Para os militares, o tratamento usado pelo aluno deverá ser precedido pelo posto ou graduação. Quando o aluno não souber o posto ou a graduação do militar a quem se dirige, deverá chamar pela função que desempenha (Monitor, Coordenador, etc.). (BRASIL, s/d, p. 292)

Para a Educação em Valores, é necessário proporcionar vivências ao estudante que suscitem o desenvolvimento do respeito mútuo entre pares e também que a relação aluno-autoridade seja baseada neste tipo de respeito (MENIN, 2002). Relações de respeito mútuo são importantes, pois suscitam o desenvolvimento da moral autônoma, como cita Piaget “a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência e, então, o

ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo”. (PIAGET, 1999, p. 5)

Nos casos onde as relações são baseadas prioritariamente no respeito unilateral, o que se aprende é a obediência e submissão por “[...] conformidade, medo ou prudência, por exemplo. Provocam, no máximo, adequação social ou raciocínios morais de nível convencional; não constroem autonomia.” (MENIN, 1999, p. 88). E são muitos os perigos desta obediência cega, como o desenvolvimento da mentalidade de que só é necessário obedecer e respeitar quando há supervisão (MENIN, 2002). Não se pretende, em hipótese alguma, defender aqui que nenhum tipo de hierarquia possa existir no ambiente escolar, ou que as autoridades não devem ser respeitadas; mas que ela pode coexistir com o respeito mútuo no lugar da coerção, ou seja, autoridade sem autoritarismo (LA TAILLE, 1999).

Estudos na área do desenvolvimento moral mostram que o respeito unilateral é importante no início da vida, quando a criança insere-se na vida social e precisa aprender quais são as regras de convivência, como Menin cita: “[a coação] é necessária quando os alunos ou os filhos não estão em condições de construir as regras a que se submeteriam ou tal processo demoraria muito a ocorrer, causando danos para si e para os outros.” (MENIN, 1999, p. 94).

Assim, a criança passa a comportar-se de determinada forma porque um adulto mandou, no caso seus pais ou professores. Ela obedece por medo de perder o amor ou da punição (ARAÚJO, 2000). Isso é natural até os cinco ou seis anos de idade, quando a criança já é capaz de seguir regras e pensar sobre elas. A partir de então, o ideal é que as relações de respeito unilateral diminuam e deem lugar às de respeito mútuo, vivenciadas, principalmente, entre os pares.

O problema com as relações de coação é que elas tendem a perdurar muito mais do que o necessário, perpetuando relações de mando-obediência ou rebeldia, que não teriam razão de ser. Isso é frequente na escola, onde as mesmas regras são impostas (“Não conversar”, “cada um faz o seu...”) do mesmo jeito, às crianças de seis anos ou adolescentes de 18!. (MENIN, 1999, p. 94)

As relações de respeito mútuo entre professor e aluno ensinam que ambos precisam ser respeitados, têm igual humanidade na pessoa e possibilitam o aprendizado das convenções sociais pelos seus princípios e não pela pura obediência a uma autoridade (TOGNETTA; AVILÉS MARTINEZ, DAUD, 2017).

Outro fator relacionado ao respeito que foi possível observar ao pesquisar os materiais foi em relação ao respeito pelas diferenças. Citam-se, inúmeras vezes, o valor que as escolas precisam dar ao respeito pelas diferenças e individualidade dos discentes. No entanto, estipula-se o corte de cabelo que os estudantes devem usar e até restringem o uso de acessórios, como óculos de grau coloridos (BRASIL, s/d), os quais expressam a personalidade e individualidade dos estudantes. Ao passo que teoricamente se valoriza o respeito às diferenças, as regras suprimem o direito à individualidade dos estudantes.

A vivência da diversidade se faz necessária, pois contribui, entre outros fatores, para o desenvolvimento da empatia, valor necessário para a vida em sociedade. Sabemos que “a escola é um ambiente propício para desenvolver a empatia, pois é um local fértil para praticar o valor e respeito às diferenças e a enxergar pela perspectiva do outro.” (VINHA; NUNES; SILVA; VIVALDI; MORO, 2017, p. 74)

Tão importante quanto as relações de respeito mútuo, é o procedimento de construção de regras. O que se pode observar no material analisado, é que não há muito espaço para que isso aconteça com a participação dos estu-

dantes e professores nas Escolas Cívico-Militares, visto que o documento do manual tem 324 páginas e é composto basicamente por regras estabelecidas para todas as escolas do Brasil que participarem do Programa em questão (BRASIL, s/d). Ou seja, as regras já são estabelecidas a priori.

A Educação em Valores tem como pressuposto que as regras devem ser construídas em conjunto com os estudantes para que ocorra um movimento de reflexão acerca da regra e que esta faça sentido no contexto do sujeito, e, principalmente, de acordo com a necessidade (TOGNETTA; VINHA, 2007).

A moral é uma construção de práticas-trocas entre pessoas, de consciência sobre regras e leis, de julgamentos. Essas práticas, consciência e julgamentos têm que ter espaço para ocorrerem: o grupo é um deles, a elaboração de regras em classe ou em casa é outro. Nada mais contrário a essa construção que receber um enorme regulamento pronto da escola, no ato de matrícula, o qual nenhum aluno ou pai de aluno lê; e que na hora de uma infração é lembrado pela direção! (MENIN, 1999, p. 93)

Um sujeito autônomo moralmente segue determinado conjunto de regras porque compreende seus princípios, os quais internalizou como importantes para si e para os outros (MENIN, 1999). Em seus estudos, Piaget mostrou que esse processo de consciência das regras começa por volta dos 6 anos de idade e é potencializado pelas trocas entre pares. Ou seja, entre os iguais, nas relações de brincadeira e estudo, vão se estabelecendo regras pelos próprios indivíduos, os quais também experimentam as consequências de quebrar regras para si e para os outros (PIAGET, 1999). Aos poucos, essa prática se estende para grupos sociais maiores e para outros contextos.

Nesse sentido, o que se vivencia na escola pode contribuir significativamente para a compreensão dos princípios das regras e seu efetivo seguimento. Quando os sujeitos não compreendem os princípios é muito mais difícil que os sigam. Ou o farão apenas na presença de um controlador externo, o que

faz parte da heteronomia moral. O papel da escola deveria ser o de fomentar o contrário: que o sujeito avance no desenvolvimento moral, sendo cada vez mais autônomo (MENIN, 1999). Assim, torna-se fundamental que crianças, adolescentes e jovens possam vivenciar práticas onde a cooperação, a reciprocidade e a construção de regras para compreensão de seus princípios estejam presentes (TOGNETTA; VINHA, 2012).

Os documentos que regem o funcionamento das Escolas Cívico Militares preveem rondas feitas por monitores para averiguar se estudantes estão faltando às atividades ou descumprindo regras (BRASIL, s/d). Tal procedimento contraria o desenvolvimento da consciência de que é importante respeitar a regra quando não é vigiado (MENIN, 2002).

Uma outra questão que pode ser levantada é acerca da quantidade de regras pré-estabelecidas para as escolas que aderirem ao programa. Este fato explicita a pretensão de legislar sobre todos os aspectos da vida do sujeito (VINHA, *et al.*, 2017), quando dentro da escola e fora quando uniformizado (BRASIL, s/d), além de considerar as regras imutáveis e não deixar espaço para construção de novas regras coletivas, cuja importância já foi discutida anteriormente.

Quando regras de disciplina ou convivência são quebradas, costuma-se aplicar sanções. Nem toda quebra de regra precisa de uma sanção. Por vezes, a própria consequência do ato é uma punição. A literatura em Educação em Valores diferencia sanções expiatórias de sanções por reciprocidade. As primeiras são “punições ou castigos que não têm relação direta nenhuma com o ato em questão e que apenas provocam submissão por esquiva da punição, desobediência por afronta à autoridade ou obediência relativa, dependendo do ‘cálculo de riscos’.” (MENIN, 1999, p. 95). Já as sanções por reciprocidade são aque-

las que possuem menor coerção e explicitam maior relação “natural ou lógica com o ato a ser sancionado” (VINHA; *et al*, 2017, p. 203). As sanções por reciprocidade colaboram para o entendimento da importância real de obediência às regras, e por consequência, para o desenvolvimento da autonomia moral (MENIN, 1999).

O que encontramos no material das Escolas Cívico-Militares no tocante às sanções foi um sistema rígido e pré-estabelecido, incluindo as sanções que devem ser aplicadas de acordo com a gravidade da regra quebrada. Observou-se também que as sanções não têm relação direta com a essência da regra quebrada, classificando-se como sanções expiatórias (PIAGET, 1999).

No manual, as sanções são chamadas de “medidas educativas” e dependem da gravidade do erro cometido, que pode ser leve, média, grave ou gravíssima. As medidas educativas contidas no manual são:

- 1) Advertência verbal - faltas leves
- 2) Repreensão - falta de natureza média ou reincidência em falta leve
- 3) Atividade de Orientação Educacional - não se explicita para qual natureza da falta se aplica
- 4) Suspensão - falta média ou grave e reincidência de qualquer natureza
- 5) Transferência Compulsória - falta gravíssima ou ingresso no grau de mau comportamento. (BRASIL, 2020)

Sabe-se que a reflexão sobre as sanções gera autonomia para a reflexão acerca da justiça das regras e que elas devem servir para restabelecer os atos cometidos ou as relações rompidas (MENIN, 1999). “Confrontando-se com as

consequências mais naturais de seus erros, as pessoas aprendem por si mesmas a importância de evitá-los e param de jogar no outro a responsabilidade dos seus atos.” (MENIN, 1999, p. 95). Além disso, é preciso que os sujeitos tenham espaço para refletir acerca das razões sociais e racionais da regra, e isto não acontece se a cada desobediência à regra, uma sanção externa e sem relação com o erro seja aplicada (MENIN, 1999). Com isto posto, pode-se concluir, então, que as sanções previstas no manual analisado são sanções expiatórias, portanto, contrárias ao desenvolvimento da autonomia moral.

O manual prevê ainda um sistema de pontuação que se propõe a medir o comportamento do estudante. Os graus numéricos estabelecidos são: “a) Grau 10 - EXCEPCIONAL ; b) Grau 9 a 9,99 - ÓTIMO; c) Grau 6 a 8,99 - BOM; d) Grau 5 a 5,99 - REGULAR, e) Grau 3 a 4,99 - INSUFICIENTE, Grau 0 a 2,99 - MAU” (BRASIL, 2020, p. 278). São motivos de melhoria do grau de comportamento: elogios (coletivo e individual), aprovação e períodos de tempo sem receber medidas educativas; e os chamados “pontos de atenção ao comportamento” são repreensão, atividade educacional e suspensão (por dia) (BRASIL, 2020).

Esse sistema de pontuação com base no comportamento instiga uma motivação equivocada para fazer o que é certo. Assim, estudantes aprendem a cumprir tarefas não pela importância destas mas para não perder pontos (MENIN, 1999). Sabemos que esta mentalidade não vai ao encontro com os pressupostos da Educação em Valores e nem contribui para o desenvolvimento da autonomia moral.

Acerca do *trabalho com valores*, os regimentos e o manual propõem que seja desenvolvido o “Projeto Valores” e que se estabelecem diretrizes para o funcionamento deste. A orientação é que o projeto referido ocorra em uma ho-

ra-aula por semana e que se utilize de diferentes metodologias para este trabalho com valores:

Utilizar vídeos, filmes, diálogos, dramatizações, dinâmicas de grupo, leitura e interpretação de textos reflexivos ou outras atividades realizadas pelos profissionais da escola (professores, monitores, orientadores educacionais e outros) para tornar o desenvolvimento de valores mais atraente para os alunos. (BRASIL, s/d, p. 173)

Este projeto deve ser organizado pela seção psicopedagógica e realizado na prática pelos oficiais de gestão educacional e pelos monitores (BRASIL, s/d) que são militares. Além dos valores defendidos no manual como fundamentais para as Escolas Cívico-Militares - civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito (BRASIL, s/d) - o Projeto Valores estabelece que as dez competências gerais da BNCC serão conteúdos a serem explorados, bem como, prevê a possibilidade da “escola elaborar projetos específicos que contemplem as demandas de valores que o contexto escolar requer.” (BRASIL, s/d, p. 133).

Considerando que os militares ficarão responsáveis pela execução desse projeto nas Escolas Cívico-Militares, levanta-se a preocupação acerca de quais valores serão considerados importantes, visto que os valores para a formação de oficiais são diferentes dos que os documentos legais estabelecem para os processos educativos.

As escolas e os quartéis são duas instâncias e instituições com projetos de formação com finalidades totalmente distintas. Cada uma tem sua função social, nem mais nem menos importante, igualmente fundamentais uma vez que se respeitem a especificidade e a natureza de cada uma delas. A escola é voltada à formação cultural, científica, técnica e política dos indivíduos, em geral. A formação militar é voltada à segurança pública, responsável pela segurança das pessoas no convívio social. São experiências institucionais que não podem, de forma alguma, serem confundidas. (HOM; MACHADO, 2020, p. 1)

O manual coloca a *gestão democrática* como um princípio para o bom funcionamento das Escolas Cívico-Militares e estabelece a criação de: conselho

escolar, conselho de classe e associação de responsáveis e mestres (BRASIL, 2020).

A questão que se levanta aqui é: Qual o nível de aceitação de ideias novas e como desenvolver de fato a gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar neste modelo de gestão escolar compartilhada entre civis e militares? Como já citado, o Manual das Escolas Cívico-Militares é extenso e traz um extenso apanhado de regras bem definidas e pré-estabelecidas sobre todos os temas que permeiam os processos educativos. Araújo (2000) coloca que uma escola

cujas regras de convivência e projeto político pedagógico já se encontram predeterminados por valores e crenças preestabelecidos, não permite o diálogo e a sua reorganização constante com base na busca coletiva de novos e melhores caminhos para os desafios cotidianos. (ARAÚJO, 2000, p. 105)

Outro ponto a ser levantado é no caso das escolas que aderirem ao projeto no estado do Paraná. A Lei 20.338, publicada em 7 de outubro de 2020 prevê que “o Diretor Cívico-Militar será indicado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, a qual fará a seleção por meio de entrevista e avaliação” (PARANÁ, 2020). Os princípios de gestão democrática preveem que a comunidade escolar participe das decisões que afetam o cotidiano escolar, e a escolha do diretor é, sem dúvidas, uma decisão que acarreta diversos desdobramentos importantes.

A vivência de relações democráticas e cooperativas são princípios da educação em valores, é o *algo a mais* descrito por Araújo:

Nesse sentido, a educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática não pode se limitar ao conhecimento de leis e regras, ou a formar pessoas que aprendam a participar de forma consciente da vida coletiva. É necessário algo a mais, que vise à construção de personalidades morais de cidadãs e cidadãos autônomos que bus-

cam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal e coletivo. (ARAÚJO, 2000, p. 96)

Ter espaços de fala, tomada de decisões coletivas, ouvir e poder refletir sobre a opinião do outro contribuem para a formação moral dos sujeitos, pois “quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade - pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro.” (MENIN, 2002, p. 97).

Dado o exposto, apresenta-se um comparativo síntese sobre o proposto nas Escolas Cívico-Militares e os fundamentos da Educação em Valores que promova a autonomia moral, que pode ser observado no Quadro 1:

QUADRO 1 - COMPARATIVO ENTRE OS PRINCÍPIOS DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EM VALORES

Conteúdo	Proposta Escolas Cívico-Militares	Proposta da Educação em Valores
<b>Relações de respeito</b>	Autoritárias/unilaterais. As atitudes respeitadas são impostas, não gerando espaço para o desenvolvimento consciente do respeito.	Mútuas/recíprocas. Deve-se promover oportunidades para o desenvolvimento do respeito mútuo.
<b>Construção de regras</b>	São pré-estabelecidas, ou seja, não há participação dos estudantes. Há um excesso de regras.	Devem ser construídas em conjunto, para que tenham sentido e significado e a partir de problemas do cotidiano. Movimento de reflexão sobre a regra.
<b>Trabalho com valores</b>	Prevê um momento semanal para desenvolvimento de um projeto sobre valores, organizado por militares. Defende valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito.	A finalidade é contribuir com o desenvolvimento da autonomia moral. Considera valores como empatia, justiça, igualdade, solidariedade e responsabilidade social como importantes. Prioriza a vivência de valores morais nas relações.

<b>Sanções</b>	São previamente estabelecidas e expiatórias (não tem relação com a quebra da regra ou dano causado).	Devem ser por reciprocidade, ou seja, ter relação com o dano ou a quebra da regra em questão, proporcionando reflexão acerca do erro.
<b>Gestão democrática</b>	Prevê a criação de conselho de classe, associação de responsáveis e mestres e conselho de classe, mas devido à quantidade de regras existentes podemos questionar sua efetividade.	Valoriza espaços de discussão, apresentação de ideias, reflexão acerca das ideias dos outros e cooperação; fatores estes que colaboram com o desenvolvimento moral.

FONTE: As autoras (2020)

Considerando o exposto, os princípios da educação cívico-militar, identificados no material analisado, parecem potencializar o desenvolvimento da moralidade heterônoma. Isso porque essa moralidade é baseada em relações de respeito unilateral, regras impostas, sanções expiatórias, poucos ou inexistentes espaços para o diálogo, reflexão, de potencialização da diversidade de pensamento e de expressões, entre outros aspectos já expostos.

Embora o manual fale em um projeto específico para o trabalho com valores, considera-se que a metodologia é contrária aos pressupostos da educação em valores, não fomentando, assim, o desenvolvimento da moralidade autônoma nos sujeitos das Escolas Cívico-Militares. Nesse sentido, considera-se que Escolas Cívico-Militares preconizam a disciplina, ordem e bom comportamento, às custas da obediência a normas e à autoridade. E, na ausência da autoridade, como esses sujeitos se comportam? E se a ordem dada causar um prejuízo em alguém? A heteronomia também desenvolve no sujeito a motivação errada para fazer o que é certo: o medo da punição. E isto acontece porque as sanções são expiatórias, ou seja, não tem relação com o erro cometido.

### Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar qual o tipo de moralidade pode ser promovido pelas Escolas Cívico-Militares - se heteronomia ou autonomia moral - em função dos seus princípios, a partir dos pressupostos previstos no manual de implementação e legislações. O que se pode concluir, com base na análise documental dos procedimentos previstos para as escolas que aderirem ao programa em questão, é que os princípios e as práticas estabelecidas contribuem para o desenvolvimento de uma moral heterônoma, que se opõe às características que se esperam da formação de um cidadão em sociedades democráticas (ARAÚJO, 2000; DELVAL, 2007).

Quando, neste artigo, levanta-se críticas a respeito das sanções expiatórias, em hipótese alguma tem-se a pretensão de defender um liberalismo, ou que os estudantes não devam sofrer as consequências dos seus atos. Pelo contrário, defende-se aqui o princípio das sanções por reciprocidade, para que o sujeito reflita sobre suas atitudes e se desenvolva moralmente a caminho da autonomia.

O manual e as leis expressam claramente que um dos principais objetivos desse programa é a melhoria da qualidade da educação básica no ensino fundamental e médio, justificando que a disciplina e a ordem seriam os principais fatores responsáveis pelas mudanças nos índices educacionais. Sabe-se, pela literatura, que são diversos os fatores que contribuem para a qualidade da educação, e entre eles estão: investimento na remuneração dos professores, melhoria da infraestrutura, formação continuada dos docentes, valorização do estudante, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; VILLANI; OLIVEIRA, 2018). Portanto, consideramos rasa a justificativa da implementação do programa com essa prerrogativa (CRUZ, 2017).

Necessita-se de uma educação que forme para a pluralidade, para o respeito às diferenças, para a diversidade, o respeito mútuo; para que os sujeitos busquem a justiça para si e para todos, que pensem não só em si, mas no bem da comunidade, que sejam empáticos, sigam regras refletindo sobre elas e sobre as consequências (DELVAL, 2007).

Ressalta-se que as análises expostas neste trabalho foram feitas com base nas leis e no manual que rege as escolas cívico-militares, não sendo possível, portanto, tirar conclusões sobre as práticas nesses espaços formativos. Por fim, este trabalho não pretende esgotar as reflexões acerca do tema, mas sim abrir este espaço de discussão sobre o momento atual que vivemos da educação brasileira.

## Referências

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ. Governador sanciona lei que altera regras das escolas cívico-militares. 2021. Não paginado. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110513&tit=Governador-sanciona-lei-que-altera-regras-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 633, dez. 2019. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>.

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

ARAÚJO, U. F. de. O Ambiente Escolar e o Desenvolvimento do Juízo Moral Infantil. In: MACEDO, Lino (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, Apr. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>.

BARONI, M. C. de S. *Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomoraes*. 2011. Dissertação - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.

BRASIL. Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*, 06 de setembro de 2019, edição 173, seção 1, página 1.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual das Escolas Cívico-Militares*. S/d. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#o-programa>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ética*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, 2019, edição 225, seção 1, página 42. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019-228864271>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CRUZ, L. A. de C. M. *Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?* 2017. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia - GO.

CRUZ, L. A. de C. M.; RIBEIRO, M. do E. S. R. C. *Militarização das escolas públicas do estado de Goiás: uma reflexão sob os olhares de Glória Anzáldua e Michel Foucault*. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

DELVAL, J. A escola possível: democracia, participação e autonomia. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

DÍAZ-AGUADO, M. J. Da violência escolar à cooperação em sala de aula. Americana-SP: Adonis, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2011.

HOM, G. B.; MACHADO, A. Escola não é quartel - Porque não podemos aceitar a militarização das escolas públicas? Jornal O Sísifo, vol. 03, nº ISSN 2675-4347, 2020, p. 1.

KADOOKA, A.; LEPRE, R. M.; EVANGELISTA, V. de M. A. Considerações sobre a educação moral de Kohlberg. Colloquium Humanarum, vol. 12, n. Especial, 2015, p. 1607-1614.

KOHLBERG, L. Psicología del desarrollo moral. Trad. Asun Zubiaur Zárate. Editorial Desclée de Brouwer: Bilbao, 1992.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In.: AQUINO, J. G. (Org) Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

MAIA, F. N. de O.; MARQUES, L. B.; BRUNATTI, C. C. R. M.; MORAIS, A. A aprendizagem cooperativa como um recurso para a educação em valores sociomoraes na escola. Revista Schème, v. 12, n. 2, ago-dez, 2020.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. Valores sociomoraes. In.: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. Coleção Valores Sociomoraes: reflexões para educação. Americana: Editora Adonis, 2017.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino (Org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p. 91 - 100, jan./jun. 2002.

MENIN, M. S. S. Avanços após o Juízo Moral na Criança. *Revista Schème*. v. 9, n. Especial, 2017. Doi: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.13.p350>

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Orgs.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, M. S. S.; TREVISOL, M. T. C.; ZECHI, J. A. M.; BATAGLIA, P. U. R. *Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n. 1, p. 1-17, mar. 2017. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3449>.

PARANÁ. Lei 20.338, de 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. *Diário Oficial* nº. 10786 de 7 de outubro de 2020, p. 3. Disponível em: <http://www.fiepr.org.br/relacoes-governamentais/uploadAddress/Lei-n-20.338,-de-06-de-outubro-de-2020%5B94485%5D.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, Lino (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SÓCRATES, T. *Manual das Escolas Cívico-Militares prioriza a formação integral dos estudantes, o projeto pedagógico e a gestão escolar*. Portal MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/85211-manual-das-escolas-civico-militares-prioriza-a-formacao-integral-dos-estudantes-o-projeto-pedagogico-e-a-gestao-escolar?Itemid=164>. Acesso em: 23 nov. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; DAUD, R. P. Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. *Coleção Valores Sociomoraes: reflexões para educação*. Americana: Editora Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos para a formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação, Unicamp, 2012.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684893>.

VINHA, T. et al. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. São Paulo: Adonis, 2017.

Recebido; 04/03/2021  
Aprovado: 19/10/2021