



O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O ADESTRAMENTO MILITAR

Uma análise crítica da submissão de crianças e adolescentes a um código de ética do aluno baseado nas normas administrativas disciplinares dos militares estaduais do estado de Minas Gerais

SANDRO EDUARDO ROUSSIN SOARES

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O ADESTRAMENTO MILITAR

UMA ANÁLISE CRÍTICA DA SUBMISSÃO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES A UM CÓDIGO DE ÉTICA DO ALUNO BASEADO NAS
NORMAS ADMINISTRATIVAS DISCIPLINARES DOS MILITARES
ESTADUAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS

1ª EDIÇÃO



AUTOR

SANDRO EDUARDO ROUSSIN SOARES

DOI: <http://dx.doi.org/10.47538/AC-2024.42>



Ano 2024

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O ADESTRAMENTO MILITAR

UMA ANÁLISE CRÍTICA DA SUBMISSÃO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES A UM CÓDIGO DE ÉTICA DO ALUNO BASEADO NAS
NORMAS ADMINISTRATIVAS DISCIPLINARES DOS MILITARES
ESTADUAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS

1ª EDIÇÃO

CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO NA FONTE.

S676

Soares, Sandro Eduardo Roussin.

O processo de aprendizagem e o adestramento militar: uma análise crítica da submissão de crianças e adolescentes a um código de ética do aluno baseado nas normas administrativas disciplinares dos militares estaduais do estado de Minas Gerais [recurso eletrônico] / Sandro Eduardo Roussin Soares. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89928-87-4

DOI: 10.47538/AC-2024.42

1. Educação militarista - Minas Gerais. 2. Gestão educacional militar - Minas Gerais. 3. Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. 4. Direitos Humanos. 5. Ética - . I. Título.

CDU 37.035.7(815.1)

ELABORADA POR MÔNICA KARINA SANTOS REIS CRB-15/393

DIREITOS PARA ESTA EDIÇÃO CEDIDOS PELOS AUTORES À EDITORA AMPLAMENTE.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2024 Os autores
Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora:
disponível em
[https://www.amplamentecursos.com/politicas-
editoriais](https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais)

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F.
Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-
15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação:
Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F.
Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Ciências da Educação da Emil
Brunner World University como requisito para a
conclusão do Doutorado na linha de pesquisa de
Educação e as Políticas públicas.
Orientador: Prof. Dr. Ítalu Bruno Colares de Oliveira



Creative Commons. Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0
Internacional (CC-BY-NC-ND)



Ano 2024

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosângela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhine Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



RESUMO

O estudo investiga a educação militar em uma perspectiva analítica quanto os direitos fundamentais da criança e dos adolescentes e os impactos de sua submissão a fundamentos de poder, hierarquia e disciplina. O objetivo geral foi identificar os fatores da formação discente em Colégio Militar que relativizam os direitos fundamentais da criança e do adolescente. Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória, qualitativa, realizada pelo procedimento da Revisão Documental. Foram consultadas teses e dissertações publicadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e documentos que dão as diretrizes para o funcionamento estrutural e pedagógico do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Os resultados indicaram que os elementos do regimento disciplinar e pedagógico alinham a educação como instrumento de fabricação de mão-de-obra para os interesses de produtividade. O controle é realizado pelo poder disciplinar que utiliza o elemento medo e a normatização de comportamentos para modelar personalidades e identidades. Diuturnamente são trabalhados os elementos que reafirmam a modelação da personalidade dos estudantes inseridos em ambiente militar, por meio de simbologias, da padronização da aparência e comportamento legitimado pelos princípios da hierarquia e a rigidez disciplinar.

Palavras-chave: Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Adestramento militar. Gestão educacional militar. Direitos Humanos. Código de Ética do Aluno.

ABSTRACT

The study investigates military education from an analytical perspective as far as the fundamental rights of upbringing and two adolescents are concerned and the impacts of their submission to foundations of power, hierarchy and discipline. The general objective was to identify the factors of student training in the Military College that relativize the fundamental rights of children and adolescents. It is a descriptive, exploratory, qualitative research, carried out through the Documentary Review procedure. Foram consulted theses and dissertations published in the Brazilian Library of Theses and Dissertations and documents that give the guidelines for the structural and pedagogical functioning of the Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. The results will indicate that the elements of the disciplinary and pedagogical regimen align education as a tool for manufacturing labor for the interests of productivity. The control is made by being able to discipline that uses the fear element and the normatization of behaviors to model personalities and identities. Every day, the elements that reaffirm the modeling of the personality of two students inserted in a military environment are worked on, through symbols, the standardization of appearance and behavior legitimized by the principles of hierarchy and disciplinary rigidity.

Keywords: Tiradentes College of the Military Police of the State of Minas Gerais. Military training. Military educational management. Human rights. Student Code of Ethics.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
- CAPÍTULO I –.....	14
TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL	
1.1 A EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL	14
1.2 AS TRANSFORMAÇÕES NOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	22
1.3 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	28
1.4 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL	31
- CAPÍTULO II -.....	39
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	39
2.2 PEDAGOGIAS MAIS PRATICADAS NO BRASIL.....	42
2.2.1 Linha tradicional	42
2.2.2 Linha Comportamental	43
2.2.3 Linha Construtivista.....	44
2.2.4 Linha democrática ou não-diretiva.....	48
2.2.5 Linha Montessoriana.....	49
2.2.6 Linha Waldorf.....	50
2.2.7 Linha freiriana.....	54
2.2.8 Algumas Teorias do Ensino Militar	57
2.2.9 Apontamentos sobre adestramento militar	58
2.3 DISCIPLINA, AUTORIDADE E HIERARQUIA NA EDUCAÇÃO	59
- CAPÍTULO III –.....	62
METODOLOGIA	
- CAPÍTULO IV –.....	65
RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA LITERATURA	65
4.2 APRESENTAÇÃO DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS	68
4.2.1 Unidades do Colégio Tiradentes	70
4.2.3 Pedagogia.....	73



4.2.4 Projeto Interdisciplinar de incentivo ao Esporte e à Cultura.....	77
4.2.5. Programação de atividades do Calendário Escolar	77
4.2.6 Calendário Cívico-Social	78
4.2.7 Recursos didático-pedagógicos	79
4.2.8 Organização da educação inclusiva no CTPM	79
4.2.9 Relação família e CTPM.....	79
4.2.10 Regime disciplinar	80
4.2.11 Processo avaliativo.....	81
4.3 PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO TIRADENTES.....	81
4.3.1 Modalidades de gestões educacionais.	82
4.4 AS IMPLICAÇÕES DA UTILIZAÇÃO DO CÓDIGO DE ÉTICA DO ALUNO DO CTPM EM FACE DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE FIGURAM COMO DISCENTES DO CITADO EDUCANDÁRIO.....	83
4.4.1 Noções sobre o código de ética dos alunos do CTPM.....	84
4.4.2 O código de ética dos alunos do CTPM em face da legislação contemporânea	86
4.4.3 O papel do código de ética do aluno do CTPM na gestão educacional militar	87
4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
4.5.1 Humanidades na escola.....	90
4.5.2 Práticas pedagógicas	92
4.5.3 Educação Militar contemporânea e a formação do jovem.....	92
- CAPÍTULO V –	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS.....	98
INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR.....	107
- ANEXOS -	108
ANEXO I – CARTA DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO.....	108
ANEXO II – CÓDIGO DE ÉTICA DO ALUNO DO COLÉGIO TIRADENTES	109
ANEXO III – REGIMENTO ESCOLAR DA REDE CTPM.....	110
ANEXO IV – REGULAMENTO DE UNIFORMES E INSÍGNIAS DO CTPM	111
ANEXO IV – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE CTPM	112

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco investigativo o código disciplinar e regimento pedagógico das escolas militares, considerando os direitos humanos da criança e do adolescente e os objetivos da formação na educação básica brasileira. Ressalta-se que as escolas militares, assim como as escolas civis, devem ser submetidas aos parâmetros e as diretrizes expressas pelos documentos nacionais de educação, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1988). Ademais, a criança e o adolescente são sujeitos de direitos constitucionais e legais, sendo a escola um ambiente que deve promover o acesso aos conhecimentos científicos histórica e socialmente construídos, bem como, favorecer o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões respeitando as particularidades de cada fase de desenvolvimento.

Diante disso, considera-se que a submissão de crianças a um regime disciplinar e de hierarquias pode causar diferenças comportamentais entre sujeitos que são formados em escolas civis e militares, expressando que há controle hierárquico e disciplinar dos alunos para que atinjam a padrões militares de aprendizagem e comportamento. Pretende-se, então, responder aos seguintes questionamentos: como são construídas as técnicas de coerção para a disciplinação dos estudantes para que se enquadrem e sirvam à finalidade estimada para a sua formação militar? Os discentes das unidades do Colégio Tiradentes terão seus direitos humanos relativizado em pró dos princípios da hierarquia e disciplina integrantes e fundamentais para a manutenção das corporações militares ao serem submetido a um código de ética baseado em regimentos disciplinares castrenses?

Pretende-se, então, identificar os discursos contidos no regimento interno hierárquico e disciplinar e proposta pedagógica do Colégio Tiradentes, em unidade regida pela Polícia Militar do estado de Minas Gerais – PMMG ao que se refere a normalização dos jovens pela disciplina. O objetivo geral da pesquisa foi identificar os fatores da formação discente em Colégio Militar que relativizam os direitos fundamentais da criança e do adolescente. Para tanto, foi percorrido os caminhos de pesquisa pelos objetivos específicos de apresentar a trajetória histórica da educação em escolas militares no Brasil, bem como, o quadro legislativo de evolução dos direitos da criança e do adolescente, com

foco para o direito à educação trazendo as premissas estimadas para a formação na educação básica; descrever os estudos sobre as características do desenvolvimento humano na infância e os métodos e concepções pedagógicas mais utilizadas na educação brasileira e identificar, por meio de uma revisão de literatura e documental, os elementos do discurso no regimento interno disciplinar e pedagógico do Colégio Tiradentes, o adestramento militar e sua interferência no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para Silva (2021) a educação realizada em colégios militares desrespeita os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, ao retirarem o caráter democrático do ensino por meio da imposição de pedagogias e práticas autoritárias. A educação é representante da classe hegemônica, sendo determinante e determinada pelos jogos do poder

A importância da pesquisa está na compreensão das práticas de vigilância, e da construção comportamental, por meio da punição e do simbolismo realizadas em escolas militares, contrapondo dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, como forma de fomentar as reflexões acerca da escolarização e suas finalidades na formação dos sujeitos. A escola militar, como *lócus* privilegiado de reprodução da ideologia, afirma a disciplina como forma de estar no mundo por meio de práticas que se inscrevem no dia a dia. Pretende-se contribuir com a construção de conhecimentos relevantes acerca do impacto da educação militar e suas contradições diante da afirmação dos direitos humanos e a educação para o desenvolvimento integral do sujeito e para o exercício pleno da cidadania.

A pesquisa foi estruturada em 5 partes que compõe o quadro teórico e estudo de caso da pesquisa. Na primeira seção é apresentada a introdução, partindo da delimitação da pesquisa, seus questionamentos norteadores, objetivos e motivações. No primeiro capítulo foi feita um resgate da trajetória histórica do ensino em escolas militares do Brasil, além da exposição das diretrizes de afirmação internacionais e nacionais que afirmam a educação como direito fundamental, além dos objetivos para a escolarização na educação básica.

No segundo capítulo, a abordagem pautou-se na abordagem sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente e nas características das pedagogias mais utilizadas na educação nacional expondo seus caminhos e intenções para a formação



discente. Foi feita a elucidação de conceitos que permeiam a educação militar, como a hierarquia, o poder e a disciplina.

No terceiro capítulo foram apresentados os caminhos da pesquisa por meio do detalhamento da coleta de dados na literatura e documental, a seleção e análise do conteúdo. A abordagem escolhida para a interpretação dos dados foi a Análise do Conteúdo de Bardin (1977) para desvelar a relação entre o poder e o saber no Colégio Tiradentes.

No quarto capítulo foram apresentados os resultados da pesquisa, tanto bibliográfica, quanto documental e feita a discussão para alcançar as respostas aos questionamentos norteadores da pesquisa investigando a estreita relação entre o poder e saber e a normalização e regulação ideológica que ocorre nas escolas militares, a partir de seus direcionamentos pedagógica e regulamentos disciplinares, concepções de poder e punição hierárquica.

Na sexta seção foram apresentadas as considerações finais reunindo a compreensão sobre tudo que foi abordado junto aos principais achados da literatura, bem como, a indicação de lacunas que restaram para a compreensão do fenômeno do adestramento militar por meio da indicação de pesquisas futuras.

- CAPÍTULO I -

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL

O presente capítulo apresenta a recuperação histórica do ensino de escolas militares no Brasil, bem como, os fundamentos da educação contemporânea, tendo como base a concepção da educação como direito fundamental, cujos objetivos atendem ao desenvolvimento integral do indivíduo, para que possa exercer plenamente sua cidadania, prosseguir em sua qualificação educacional e atuar no mercado de trabalho, considerado flexível e altamente competitivo.

1.1 A EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL

A primeira escola militar da América foi fundada no ano de 1792 pelo Conde de Resende na cidade do Rio de Janeiro. A escola intitulada Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho estava envolvida no desenvolvimento do Exército Brasileiro e com a criação das forças armadas no ano de 1808, com a vinda da família Real Portuguesa. As forças armadas foram criadas pela corte portuguesa no Brasil, a partir da nomeação do cargo de Intendente Geral de Polícia com a mesma jurisdição observada em Portugal (Araújo, 1898).

No ano de 1795 foi criada uma Academia para formar exclusivamente oficiais de Arma da Infantaria. A Academia tinha como uma de suas marcantes características, a rigidez disciplinar e autoritarismo para o tratamento dos estudantes. Nogueira (2014) revela trechos do regimento disciplinar da Academia que afirma a penalidade para estudantes que após faltarem sem justificativa plausível, forem advertidos e não se corrigirem seriam suspensos do Exército e trancados em uma fortaleza. A justificativa é a perda que se tem de investimentos financeiro diante de jovens que não se empenham, sendo considerados presos aos seus vícios de forma que nunca poderiam se sujeitar às regras, e aos valores da ciência e do patriotismo.

Foi a vinda da Família Real que as escolas militares foram reestruturadas. O primeiro impacto da vinda da família real foi o notável aumento demográfico, em prazo de mais ou menos 10 anos, a população cresceu em 19.000 pessoas, sendo 10.000 de estrangeiros que fixaram residência na região, escravos e trabalhadores livres (Meirelles, 2015).

A corte promoveu a abertura dos portos para as transações comerciais, o que modificou a estrutura econômica de fechada e monopolista para uma aberta, tornando o Rio de Janeiro, o centro econômico de todo o Brasil. Gagliardo (2014) explica que diante das novas demandas de serviços decorrentes da urbanização, coube a Corte promover a estrutura necessária, que, sob os moldes do Velho Mundo, procurou preservar a sobrevivência da Monarquia e preservar a colônia. Em 10 de maio de 1808 é expedido o Alvará que cria o Intendente de Polícia da Corte e do Estado do Brasil:

Eu, o Príncipe Regente, faço saber aos que o presente Alvará virem, que tendo em consideração à necessidade que há de se crear o logar de Intendente Geral da Polícia da Corte e do Estado do Brasil, da mesma forma e com a mesma jurisdição que tinha o de Portugal, segundo o Alvará da sua criação de 25 de junho de 1760, e do outro de declaração, de 15 de janeiro de 1780: sou servido creal-o na sobredita maneira com o mesmo ordenado de I:600\$, estabelecido no referido Alvará de declaração.

Pelo que mando à Mesa do Desembargo do Paço, e da Consciência e Ordens, aos Governadores das Relações do Rio de Janeiro e Bahia, aos Governadores e Capitães-Generaes, a todos os Ministros de Justiça e mais pessoas a quem pertencer o conhecimento e execução deste Alvará, que o cumpram e guardem e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nelle se contém, não obstante quaisquer Leis, Alvarás, Decretos, Regimentos ou Ordens em contrário, porque todas e todos hei por bem derogar, para este efeito somente, como si deles fizesse expressa e individual menção, ficando aliás sempre em seu vigor.

E este valerá como Carta passada na Chancelaria, ainda que por ella não há de passar, e que o seu efeito haja de durar mais de um anno, sem embargo das Ordenações em contrário: registrando-se em todos os logradouros, onde se costumam registrar semelhantes Alvarás. Dado no Palácio do Rio de Janeiro em 10 de maio de 1808.

Príncipe com guarda – D. Fernando José de Portugal (Boletim Policial, 1908, p. 2)

Em 5 de abril de 1808 a Intendência de Polícia era criada no Brasil, tendo como Intendente, Paulo Vianna que ocupou o cargo até o ano de 1821. Várias foram as atribuições ao novo órgão do aparelhamento burocrático da realeza, como: manter a segurança e a ordem, realizar a guarda da Família Real, fiscalizar construções de teatros, deter escravos fugidos, manter a ordem em festas públicas, registrar a saída e entrada de

estrangeiros. A Intendência de Polícia também foi responsável por cuidar da estruturação da cidade que crescia gradativamente.

No âmbito educacional, foi criada no ano de 1808, a Real Academia de Guardas-Marinhas, com o objetivo de construir um exército militar para garantir que a Família Real estivesse segura, porém, pelas vias educacionais para que houvesse a formação de soldados instruídos que correspondessem aos moldes europeus. A efetiva inauguração da Real Academia Militar ocorreu no ano de 1811 com o comando de Carlos Antônio Napion (Nogueira, 2014).

No ano de 1827, o Ministro da Marinha já reivindicava a criação de um sistema educacional que considerasse as peculiaridades da Marinha para a formação dos Marinheiros. A educação sistematizada dos futuros militares deveria obedecer criteriosamente aos conceitos de disciplina, obediência e organização, dessa forma foram tomadas duas medidas: o envio de oficiais para o treinamento e formação no exterior e a fundação de escolas de Aprendizagem Militar (Silva, 2003).

Em suas diretrizes pedagógicas, priorizou-se o modelo francês, preparado e constantemente atualizado para que os homens da Academia tivessem acesso às novas ideias que circulavam na Europa e poucos tinham acesso. Com a formação de brasileiros militares, gradativamente os soldados e comandantes portugueses foram substituídos.

Apesar de manter-se na estruturação, ao decorrer dos anos a Real Academia passou por diferentes denominações, como no contexto da independência, chamando-se Imperial Academia Militar. Depois, no ano de 1832, chamou-se Academia Imperial da Marinha e no ano de 1938, com a separação do Exército e Marinha, Escola Militar (Nogueira, 2014). Diante disso, em 28 de outubro de 1822, D. Pedro, futuro Imperador do Brasil, nomeou Luís da Cunha Moreira como Capitão do Mar e Guerra, a quem Bittencourt (2018, p. 5) caracteriza como:

Era um bom oficial, que ganhara sua experiência na Marinha portuguesa, combatendo nas Guerras Napoleônicas, no Hemisfério Norte. Ele também participara, após a chegada da Família Real ao Brasil, da ocupação de Caiena (1809) e da anexação da Província Cisplatina (1817).

O novo capitão da nova marinha tinha a obrigação de organizar a logística para a manutenção e abastecimento da esquadra, com escassos recursos financeiros para tal. Em

1º de dezembro, data da aclamação de D. Pedro I como Imperador, parte dos oficiais da marinha luso-brasileira regressaram à Portugal, porém, diversos oficiais da esquadra portuguesa juraram lealdade ao Brasil, renegando Portugal. Os oficiais portugueses, entre eles, capitães de mar e guerra, capitães de fragata, capitães-tenentes e guardas-marinha formaram o núcleo do oficialato inicial da marinha brasileira (Oliveira, 1880).

Parte da estrutura da marinha portuguesa ficou no Brasil após a partida de D. João e foram utilizadas pela marinha brasileira, como a Academia Real de Guardas-Marinha, parte da Brigada real da Marinha e outras instalações militares, assim como navios portugueses. Novos navios foram adquiridos, os navios já existentes foram reparados, e passou-se a recrutar marinheiros, o que se provou ser um novo desafio: não havia marinheiros experientes brasileiros, o que poderia comprometer o sucesso das missões da marinha, e ao mesmo tempo não se podia confiar plenamente na lealdade dos portugueses: “Não se confiava, portanto, nos portugueses (inclusive nos oficiais), porque alguns permaneceram no Brasil por conveniência e tinham reservas quanto a lutar contra seus compatriotas (Bittencourt, 2018, p. 6)”.

Diante disso, o Alto Comando da Marinha Brasileira viu a necessidade de contratar estrangeiros experientes, para treinar os marinheiros brasileiros, por isso o Brasil, através de Felisberto Caldeira Brandt, com aval de D. Pedro, acena para o império britânico, para contratar alguns de seus homens, que pudessem dar robustez e agressividade à esquadra brasileira (Bittencourt, 2018).

Foram criadas as Companhias de Aprendizes-Marinheiros que tinha por objetivo formar marinheiros no contexto do Brasil Imperial. A escola tinha por obrigação a formação de futuros militares defensores da pátria. Prates (2015) afirma que na década seguinte da criação da Companhia de Aprendizes Marinheiros a Lei Eusébio de Queiroz proibiu o tráfico de escravos, sendo que, em 1871 a Lei do ventre livre, que tornou os filhos nascidos de escravos livres, até que, enfim, em 1888 a Lei Aurea pois um fim à escravidão no Brasil. A abolição da escravidão mudou as estruturas sociais e impôs o desafio de uma capacitação para a mão de obra livre, de forma que as Escolas dos Marinheiros auxiliavam a suprir a necessidade de educar os filhos dos escravos para convívio social e para o trabalho.

A origem dos ingressos nas escolas militares era basicamente igual: jovens das classes mais baixas da sociedade brasileira, constituídos por variedade étnica e racial e cultural, de forma que índios, mestiços, negros e brancos se misturavam nas fileiras da marinha brasileira (Barreiro, 2005). A Marinha verificava uma condição dos sujeitos conseguirem um destaque social e alcançar uma condição de vida melhor, porém, o trabalho e a rotina na Marinha eram realizados com muita rigidez:

No que tange às formas de recrutamento e de alguns castigos impostos ao marinheiro no interior do processo de trabalho, a instituição da Marinha lembrava nitidamente os métodos das monarquias absolutistas. Contudo, no processo de adestramento e formação da força de trabalho, eram empregadas as técnicas modernas de disciplinarização (Barreiro, 2005, p. 4).

Para que os militares enfrentassem as dificuldades dos trabalhos a serem realizados foi necessário uma preparação e formação para que pudessem adquirir as competências esperadas para o exercício da função. A formação para militares era baseada nos princípios da disciplina, porém, Barreiro (2005) explica que ainda havia muita rebeldia, inaptidão para o trabalho, sendo necessário a institucionalização para o adequado tratamento aos recrutados e a reafirmação dos princípios de disciplina.

Silva (2011) afirma que as escolas militares passaram a receber crianças acima de 7 anos que eram enviados pela Casa dos Expostos. O currículo das escolas militares era composto por: aulas de música, ginástica, natação, letras e recebiam o fardamento:

A entrada de crianças com tão pouca idade em estabelecimentos militares, cria uma impressão, olhando anacronicamente, que existia um total falta de cuidado e zelo para com esses que ainda apresentavam pouca capacidade física para as condições encontradas no mar. No entanto, é importante notar que a infância também é uma construção de nível social que obedece a condições históricas e culturais (Silva, 2011, p. 8).

O Decreto nº 2.116/1858 declarou a extinção da Academia Real Militar, criando a Escola Central do Exército passando a atender a formação militar e formação de engenheiros. Pela Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, pode-se contemplar os objetivos de tal organização do ensino:

[...] um curso regular das Sciencias exactas e de observação, assim como de todas aquellas que são applicações das mesmas aos estudos militares e praticos que formam a sciencia militar em todos os seus difficeis e interessantes ramos, de maneira que dos mesmos cursos de estudos se formem habeis Officiaes de Artilharia, Engenharia, e ainda mesmo Officiaes da classe de Engenheiros geographos e topographos, que possam tambem ter o util emprego de dirigir objectos administrativos de minas, de caminhos, portos, canaes, pontes, fontes e calçadas (Carta de Lei/1810 *apud* Carolino, 2012, p. 259).

Mas como explica Luchetti (2006) tais objetivos gerou dicotomia operacional, sendo no mesmo período criado os cursos preparatórios para o ingresso no ensino militar, com as disciplinas Latim, Geografia, História, álgebra, metrologia, geometria e aritmética:

[...] estes cursos preparatórios são considerados o marco inicial da introdução do ensino secundário militar, que cumpria duas funções específicas: primeiro, visavam preparar os alunos com uma base educacional sólida, que lhes garantissem o acompanhamento do ensino superior nas Escolas de Formação. Num segundo momento, visavam garantir aos filhos de militares tivessem o devido respaldo do Estado na sua educação secundária (Nogueira, 2014, p. 156).

A Real Academia passou por cinco períodos entre os anos de 1831 e 1850 para adequar o ensino a profissionalização do militar. No ano de 1889, parte do Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB), foi criado o Colégio Militar do Brasil, atual Colégio Militar. Logo no início do Século XIX, oficiais foram estagiar no Corpo de Tropas da Alemanha e realizaram inovações pedagógicas no Brasil, a partir dos conhecimentos estrangeiros adquiridos. Foi pela Revista Defesa Nacional que os oficiais divulgaram a doutrina pedagógica militar alemã, abandonando o modelo teórico-cientificista. Os estudos eram realizados em dois ciclos, tendo no ciclo inicial a concepção da matemática como ciência basilar de outras aprendizagens.

O primeiro ano era pensado como um preparatório ao ensino da matemática pela transmissão de conhecimento dos conceitos básicos da matemática. No segundo ano os conceitos tornavam-se mais complexos e o restante dos anos eram dedicados a compreensão dos conceitos da matemática aplicados às outras disciplinas:

O objetivo de formar uma elite de técnicos e homens de ciência que, em pouco mais de meia dúzia de anos, pudessem servir o aparelho de Estado teve naturalmente os seus reflexos nos métodos pedagógicos utilizados na Academia fluminense. Tal como nas suas congêneres europeias, também nessa instituição a escolha dos métodos pedagógicos foi orientada pelo objetivo de consolidação de uma cultura de precisão e objetividade. Um etos assente no cultivo de valores como objetividade foi uma característica estruturante da elite técnico-científica que protagonizou a política de modernização dos Estados oitocentistas (Carolino, 2012, p. 262).

Para Carolino (2012) a Academia Real Militar realizou verdadeiro contributo para o estabelecimento para o ensino regular e superior de ciências e engenharia no Brasil, em contexto iluminista com a sistematização de métodos da matemática em ciências aplicadas, além da tradução de inúmeros manuais de trigonometria e astronomia da Academia francesa. Nogueira (2014, p. 165) também defende as contribuições históricas da Academia Militar para o avanço dos conhecimentos científicos: “Apesar do viés doutrinário militarista, a Academia Militar teve muita importância na formação de engenheiros e topógrafos, sendo que muito contribuíram para a abertura de estradas e construções de portos no Brasil”

As reformas no Colégio Militar prosseguiram entre os anos de 1874 até 1904, início da República. Em 1890, a Reforma Benjamin Constant retomou os estudos preparatórios e a profissionalização de cinco anos para infantess, seis anos para cavalarianos e artilheiros e sete anos para oficiais do Estado Maior. Foi constatado, no entanto, que a formação após a reforma continuada com excesso de teoria e lacunas para a instrução militar. No ano de 1889 foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG) para a formação específica de artilheiros, oficiais do Estado Maior e Engenheiros (Nogueira, 2014).

Diante da valorização e novo papel do Exército na República, a educação nas escolas militares foi pensada para suprir os déficits de instrução militar a partir de uma pedagogia técnica-científica que se distanciasse das ciências humanas, para que não houvesse desenvolvimento da criticidade que levasse os militares a se envolverem com questões políticas (Nogueira, 2014).

Já no período entre 1905 e 1946 as reformas se fizeram no âmbito do ensino superior objetivando eliminar o excesso de teorias para evidenciar maior prática profissional. No pós-Primeira Guerra Mundial houve nova onda de reformas, como a reforma de 1924 para reestruturar o ensino, reforçada pelas reivindicações e reforma de

1929 e a reforma de 1940 que alterou o tempo de duração dos cursos, porém, foi anulada pela reforma de 1942. Silva (2021) afirma que as reformas da escola militar ocorriam em paralelo as reformas da educação brasileira, pois, o ensino militar possui certa autonomia garantida em lei.

A regulamentação do ensino militar no Brasil ocorreu no ano de 1919, após, no ano anterior a Guarda Nacional ter sido extinta, e a segurança do país ser responsabilidade do Exército. A centralização da formação militar ocorreu a partir do ano de 1944, no Rio de Janeiro, com a Escola Militar de Resende, que após o ano de 1951 passou a ser chamada de Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Santos (2010) afirma que a educação no Brasil sempre teve em sua base, o fundamento regulador e estruturador, pois, ao resgatar elementos históricos da educação civil nacional, nota-se que as primeiras escolas surgem sob o domínio da Igreja Católica com o objetivo claro de formação de pessoas cristãs.

O trabalho do pedagogo em Instituições Militares é importante para o direcionamento tanto do trabalho docente quanto da atuação discente. Menezes (2015) esclarece que o ensino no contexto militar tende a padronizar comportamentos e ações, que prioriza a formação disciplinar do soldado e estabelece uma previsão de resultados. Porém, com a atuação do pedagogo, os processos de aprendizagem contam com uma avaliação metodológica democrática em que discentes e docentes podem promover ações democráticas que se traduzem para a formação cidadã do marinheiro.

Para Silva e Fernandez (2019) destacam que, em Instituições militares, as inovações levadas pelo pedagogo devem ser aprovadas por superiores hierárquicos, o que limita a autonomia de sua atuação. Porém, as práticas do pedagogo devem ser alinhadas aos objetivos institucionais, para que promova os preceitos mínimos de uma didática dentro do contexto que se insere.

Em suma, o pedagogo tem como função organizar a didática e avaliar os processos metodológicos e a eficácia da aprendizagem, contribuindo para que se insira conceitos básicos dos objetivos para a educação nacional contidos nos documentos que dão as diretrizes para a educação brasileira (Silva; Fernandez, 2019).

Passos *et al.* (2019) explicam que há a permanência e reprodução da pedagogia com base na disciplina e hierarquia nas Instituições Militares, limitando a atuação do pedagogo, porém, este profissional é importante para a sistematização e avaliação

didática e introdução de formação para a cidadania em conjunto a formação militar. Passos *et al.* (2019) afirma, ainda, que o pedagogo no espaço militar, é também militar, portanto, deve ter obediência para com os superiores hierárquicos e se submeter a todas as normas de conduta da Instituição em que atua.

1.2 AS TRANSFORMAÇÕES NOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Confundindo-se com a história da construção nacional, a educação está inserida no Brasil desde o primeiro ano da chegada dos portugueses. Atribuída, primeiramente aos padres jesuítas, o primeiro período da educação nacional foi realizado pela pedagogia brasílica, pela pedagogia *Ratum Studiorum e* pela pedagogia do período pombalino (Saviani, 2007).

Com a chegada da Família real ao Rio de Janeiro, no ano de 1808, foram expandidos o ensino superior e técnico, porém, para as classes populares, o ensino primário não era priorizado. Com a Constituição de 1824, já no contexto da República, a influência positivista impactou na afirmação da gratuidade do ensino para cidadãos brasileiros e a separação do Estado e da Igreja, configurando o ensino laico.

A influência positivista da Primeira República no plano educacional teve efeitos passageiros, além de que vários projetos nem sequer foram implantados. Alguns intelectuais, como Rui Barbosa, até acusavam os positivistas de terem conhecimento superficial das doutrinas pedagógicas de Comte. De fato, por introduzir as ciências físicas e naturais nas escolas de nível elementar e secundário, a reforma contrariava a orientação comtista, que as recomenda apenas para os maiores de 14 anos (Aranha, 2015, p. 323).

São os poderes públicos os provedores das estruturas e recursos necessários para que os cidadãos possam ter acesso ao sistema de ensino. A alfabetização passou a ser pensada como programa de campanha nacional, somente a partir do ano de 1947. Até a década de 1930 a educação era priorizada para as elites, pois não havia investimentos na ampliação do ensino público. Após a centralização do ensino pela reforma educacional varguista, retirando a autonomia dos estados é que foram percebidas remodelações para a educação (Terra, 2021).

Foi a partir das novas políticas econômicas para a substituição do modelo agrário para o industrial que a educação sofreu significativas modificações. No ano de 1930,

surgiram as Universidades brasileiras possibilitadas pela criação do Ministério da Educação e da Saúde, à época sob o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, que executava atividades pertinentes a diversos ministérios, como o esporte, a saúde, o meio ambiente e a educação (Brasil, 2020). O projeto para a Educação Nacional ocorreu por duas esferas que disputavam ideologicamente o rumo para as políticas educacionais, tendo um lado representado por Gustavo Capanema, que propunha uma reforma modernizadora e do outro, os representantes aliados às ideias conservadoras. Anteriormente à Era Vargas, não havia uma Política Nacional para a Educação. Somente a partir de 1932 que foi efetivada a Reforma Francisco Campos, em que os cursos complementares tinham propostas pedagógicas diversificadas (Saviani, 1989).

O Manifesto dos Pioneiros, redigido por Fernando de Azevedo e aprovado por 26 educadores, foi lançado no ano de 1932 levantando questões para reformas da educação brasileira. Pelo documento era enfatizado a necessidade de compulsoriedade para o ensino público, a laicidade e gratuidade. O documento era fundamentado pela racionalidade científica como base para os processos pedagógicos. Azevedo *et al.* (1932) revela que a unificação do sistema público de ensino foi pensada a partir da concepção de direito biológica que os seres-humanos tem à educação, que deve ser realizada para cumprir finalidades individuais e coletivas.

Para Fernando Azevedo e seus apoiadores um dos pontos cruciais para a educação naquele momento era a laicidade para que o ambiente escolar não impusesse pressões para os estudantes. Tal concepção tornou a Igreja e a doutrina católica concorrentes diretas do Estado. A gratuidade permitia a ampliação da escolarização das camadas populares, conferindo maior equidade de oportunidades educacionais em relação à elite e, também, se relaciona a terceira meta de tornar a educação obrigatória, pois, se há obrigatoriedade no ensino, o Estado deve fornecer os meios de acesso a toda a população (Azevedo, 1932).

Ao ser lançado em meio ao processo de reorganização política no Brasil, o manifesto dos pioneiros da educação nova se tornou o marco do processo de renovação educacional no Brasil, pois além de evidenciar o fracasso do atual modelo educacional, lançou ideias tidas como inovadoras, advogando pelo acesso universal à educação, independente de classe social (Medeiros, 2020).

Apesar de tais manifestações, foi aprovada a Lei Francisco Campos separando o ensino entre secundário e profissionalizante para que houvesse a distinção de formação entre a elite e a classe popular, que deveria ser qualificada rapidamente para se tornar mão de obra para a indústria (Ferreira Júnior, 2010).

A partir da promulgação da nova Constituição da república de 1934, a educação passou a ser encarada como direito universal da população, sob responsabilidade da família e do poder público (Brasil, 2020). A Constituição de 1934 garantiu a obrigatoriedade e gratuidade para o ensino em fase primária, criou o Plano Nacional de Educação para fiscalizar todos os graus de ensino e delegou o financiamento da educação para todas as esferas do governo, isto é, federal, estadual e municipal, agregando as disciplinas de educação moral e política para intensificar o espírito nacionalista na população, além de tornar o ensino religioso facultativo.

Na primeira fase do governo Vargas (1930 - 1937), compreendida como “segunda república, foram realizadas reformas educacionais e trabalhistas de caráter elitista, pois separava as massas trabalhadoras das elites, pois oferecia trabalhos intelectuais para as classes mais altas e trabalhos braçais para a classe trabalhadora, e essa distinção também era evidente na educação, em que diferentes classes sociais recebiam instruções diferentes (Boutin; Silva, 2015).

Isso ocorria, uma vez que o governo Vargas possuía seu escopo no desenvolvimento econômico nacional, compreendendo seu alcance por meio de um acelerado processo de industrialização. No ano de 1937, foi promulgada a nova Constituição Federal que oficializou a dualidade do sistema de ensino, separando em secundário e profissionalizante, além da obrigatoriedade da criação de escolas nas indústrias para os filhos dos operários que tinham urgência de ingresso no mercado de trabalho, de forma que o ensino secundário era para aqueles que pretendiam cursar o ensino superior (Boutin; Silva, 2015).

Capanema foi nomeado em 1934, para o Ministério da Educação, permanecendo até o ano de 1945. No ano de 1937, Capanema sugeriu ao presidente Vargas uma reforma na organização da Educação brasileira com o projeto “Plano Nacional de Educação”, porém, com a agitação do Golpe do Estado Novo, o projeto ficou esquecido (Horta, 2010). Nesse contexto, era interesse do governo criar uma casta de trabalhadores que já fossem doutrinados para o trabalho desde o período escolar, para empregar a força de seu trabalho

braçal, contribuindo com o desenvolvimento nacional. No entanto, Boutin e Silva (2015, p. 4496) argumentam que esse processo na realidade era a utilização do ensino como instrumento que se alinhava ao projeto reformista de Vargas, que em última análise, ampliava a disparidade social entre as classes e “formava uma massa de trabalhadores dispostos a cooperar para o aumento do lucro e da produtividade do sistema capitalista”, pois impedia a classe trabalhadora de almejar a ascensão social, uma vez que não possuíam conhecimento nem oportunidades para prosseguir com a qualificação educacional proporcionada pelo Ensino Superior.

É por meio da Reforma Capanema que são instituídas diretrizes mais explícitas sobre a função política e social da educação. Nesse sentido, o Ministro impôs para os processos educacionais a função de direcionar ideologicamente o educando de acordo com os valores da nação brasileira. Isto é, nos livros didáticos relacionava-se uma série de restrições conferidas no Decreto-Lei n. 1.006 de 1938, tais quais: conteúdos que atentem a honra ou unidade nacional; que contenha ideologia contrária ao regime político da nação; que ofenda o Chefe da Nação ou outra instituição nacional; que induza a descrença quanto ao poder da nação; que incentive o sentimento de superioridade regional; que incentive a discriminação e ódio a outras nações; que incentive a luta de classes; que combata confissões religiosas; que pregue contra os vínculos conjugais e a unidade familiar; que induza o Homem ao sentimento de inutilidade e desvalorização do esforço individual (Brasil, 1938, art. 20º).

O educador Anísio Teixeira criticou a Reforma Capanema, afirmando que não havia ruptura com o ensino aristocrático diante das Leis orgânicas do ensino, pois o ensino superior era de restrito acesso e o povo ficaria novamente esquecido (Ferreira Junior, 2010). Porém, ainda não havia sido resolvido o problema de qualificação de mão de obra para a indústria de forma que:

Para além dos cursos profissionalizantes criados pelas “Leis Orgânicas do Ensino”, a recém-formada burguesia industrial também passou a reivindicar escolas de formação dos trabalhadores que fossem mais céleres na qualificação profissional que aquelas concebidas pelas Reformas Capanema. Assim, para atender a demanda por mão de obra com qualificação profissional exigida pela sociedade urbano-industrial que se modernizava de forma acelerada, o governo possibilitou a criação de um sistema de ensino técnico paralelo, mantido pelos 78 sindicatos patronais, que formasse os trabalhadores de acordo com as necessidades imediatas dos vários ramos econômicos da indústria e do comércio (Ferreira Junior, 2010, p. 77-8).

No ano de 1942, Getúlio Vargas assinou um complemento da Lei Orgânica do Ensino, o Decreto N. 4.127, que instituía escolas técnicas nos estados brasileiros. No mesmo ano, foi assinado o Decreto N. 4048 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) teve sua primeira versão criada em 1961, pela Lei nº4042/61, no início do governo Dutra. A criação da Lei de Diretrizes e Bases foi o marco para a sistematização do ensino no país a partir de marcos regulamentadores. A partir do ano de 1964, no período militar, houve reformas no ensino médio e na universidade pela Lei 5.540/68, do decreto-lei nº 477 de 1969, e outros, como o relatório Atcon em 1966 e 1970 (Cunha, 2014).

Notou-se, nesse período, a ampliação das bolsas de estudo no ensino superior, a criação de um sistema nacional de pós-graduação e instituição do sistema de departamentos, extinguindo o sistema de cátedras, numa tentativa de aproximar os estudantes e professores do governo:

O processo revolucionário burguês autocrático brasileiro – a modernização socioeconômica imposta de cima para baixo – atingiu sua culminância durante o período do chamado “milagre econômico” (1968-1973), ocorrido durante o regime militar. Foi nesse contexto de modernização acelerada das relações capitalistas de produção, no qual o Brasil se consolidou como uma sociedade urbano-industrial, que se realizou a expansão quantitativa da escola do ensino fundamental. Ou seja, foi tardiamente que o Brasil começou a deixar de ser uma sociedade “sem escolas” para as classes populares, processo este que teve início na década de 1970. E mesmo com esse atraso secular, trata-se, ainda, de um processo inconcluso (Ferreira Júnior, 2010, p. 85).

Seguindo o pensamento militar pedagógico, os cursos como economia, engenharia e tecnológicos eram valorizados como estratégicos, em contraponto aos cursos de letras, filosofia e ciências sociais que foram desintegrados por serem considerados subversivos. Carlos, Cavalcanti e Neta (2018) afirmam que ao invés das reformas educacionais promovidas pelo governo militar diminuir a desigualdade social, aumentaram-nas, pois, o ensino básico e o segundo grau eram garantidos a todos, no entanto as universidades evidenciavam a manutenção do ciclo social que garante a ascensão dos mais ricos e impede o crescimento dos mais pobres. A existência dos movimentos estudantis que incomodavam o governo militar, era atribuída ao currículo, criticado por não estar totalmente vinculado ao trabalho:

O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Sugeriu um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do ensino superior não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil (vivia-se, realmente, uma agitação mundial, em geral, comandada pelos jovens, tanto no mundo Ocidental como no Leste) daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho. Seria um ensino baseado em generalidades, e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, não exigindo praticamente trabalhos de laboratório, deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas”. O ministro Campos acreditava que o engajamento político dos jovens na década de 1960 era devido ao fato de estudarem em cursos que os deixavam livres demais – ele insistiu nisso durante anos, mesmo notando que os movimentos estudantis estavam se dando no mundo todo, sob regimes escolares os mais diferentes possíveis (Ghiraldelli Júnior, 2009, p. 113).

Nesse período, a educação passou a apresentar caráter programático e tecnicista, e a prática educacional reduzia-se à simples transmissão de conhecimentos, com teorias excessivas que não permitia questionamento dos alunos (Vieira, 1982). A lei 5.692/71 mudou a organização de ensino no Brasil, tornou a profissionalização o principal objetivo do segundo grau, para que os estudantes estivessem prontos para o mercado de trabalho assim que concluíssem o 2º grau. Para isso, o governo determinou que todos os colégios públicos e privados do país transformassem seu 2º grau (atual ensino médio) em profissionalizante (Boutin; Camargo, 2015).

Cunha (2007) ressalta, ainda, que o regime militar expandiu a privatização do ensino por meio das vantagens estabelecidas com a Constituição de 1967 e a emenda de 1969, que as conferiu imunidade fiscal, tornando o negócio muito lucrativo, além do crescente interesse da sociedade civil de matricular seus filhos em escolas privadas pelo status conferido e como alternativa a deterioração do ensino público.

O conceito de desempenho humano está ligado ao ato de cumprir determinada missão ou meta previamente traçada e está diretamente ligada a duas condições humanas que são: o “querer fazer” e o “saber fazer” que é o que possibilita o indivíduo a realizar algo com eficácia. Pode-se acrescentar que, dessas duas competências, querer e saber, surge o “poder fazer” que se complementa com os princípios éticos ligados à competência do “dever fazer”, que só se desenvolve com habilidades humanas que transcendem os conhecimentos técnicos (Cunha, 2007).

A escola deve preencher o espaço do “saber fazer” já que cabe a ela as formações teórica e prática, cada dia mais valorizadas no mundo por isso a relação entre a escola e

o mercado de trabalho deve ser a mais próxima possível, levando em consideração a rapidez e facilidade no compartilhamento de informações na atualidade. “Saber fazer” com a ética do “dever fazer” implicam “querer” e “poder”, habilidades que permitirão ao educando desempenhar a profissão escolhida de modo pleno e ser valorizado pelo mercado de trabalho.

A educação, então, atravessou o período militar sendo marcada pela falta de clareza nas políticas educacionais e pela contradição da política adotada pelo governo, pois pretendia ser democrática, dada a universalização do acesso à educação e a laicidade do ensino, porém, em sua prática impunha métodos fechados de transmissão de conhecimento sem questionamentos, configurando um forte caráter ideológico que servia para legitimar o poder estabelecido e apaziguar as inquietações sociais.

1.3 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A Nova República, após a abertura política no Brasil, remodelou a proposta para a educação por meio dos novos fundamentos sociais e políticos afirmados pela Constituição de 1988. A Educação, por meio da Constituição Federal de 1988 foi afirmada como direito fundamental pautada pelos princípios dos Direitos Humanos, em que foi garantida a inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino regular como forma de promover a inclusão e justiça social (Melo, 2012).

Entre os artigos 205 a 214, no título VIII, capítulo III, da seção I da Constituição Federal de 1988, encontram-se as diretrizes para a fundamentação da prática educativa no território brasileiro. O artigo 205 afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Fica compreendido que a educação é direito de todos, sendo responsabilidade do Estado e da Família a garantia do acesso ao processo educativo, tendo por objetivo de formação três eixos: o desenvolvimento integral da pessoa humana; o preparo para a cidadania por meio da reflexão crítica reflexiva e a capacitação para a entrada no mercado de trabalho.

Como princípios para a educação, a Constituição de 1988 afirma que:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988, art. 206).

Pela afirmação de princípios educacionais para a educação, são afirmadas as pautadas na democracia, participação cidadã, gestão de qualidade e valorização da diversidade e liberdade de expressão.

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 afirma, ainda, que o Plano Nacional de Educação tem estabelecido para o processo educativo nacional os seguintes objetivos:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Brasil, 1988, art. 214)

Ficou, então, estabelecido que o processo de formação e capacitação profissional caminha juntamente a formação humanística valorizando todas as dimensões do desenvolvimento humano. A década de 1980, foi marcada por intensas reflexões acerca da reorganização na educação. Saviani (1989) promoveu um debate sobre a educação e o trabalho por meio do texto “Sobre a concepção de politecnia” colocando em pauta a dualidade estrutural que marcou o ensino médio no Brasil.

O debate sobre a criação da nova LDB teve como certa a proposta lançada em 1992, por Darcy Ribeiro, que inovou a educação por meio de medidas como a democratização da gestão escolar, ampliação de vagas, maior autonomia para as escolas na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa de Avaliação Institucional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Avaliação Seriada, o Saeb, a alimentação na escola, o livro didático, os programas: dinheiro direto na escola, a tv escola, o Proinfo que objetiva

a informática na escola e o Proformação para a formação de professores que estão exercendo a docência (Vieira, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trouxe, em seus artigos, o reconhecimento das experiências e conhecimentos obtidos pelos alunos fora do âmbito escolar, considerando o contexto o qual se inserem, porém, Melo (2012, p. 90) afirma que a educação “continua sendo uma das grandes responsáveis pelas desigualdades econômicas e sociais”.

Isso porque, apesar da ampliação do acesso ao ensino básico, a qualidade do ensino ofertado ainda é considerada baixa. Por meio das avaliações gerais, constata-se que os alunos terminam o ensino fundamental sem dominar a leitura e a escrita. Na década de 1990, foram realizadas discussões acerca do crescente índice de evasão escolar, repetência e baixa proficiência em alunos da educação básica, verificados por meio de provas sistematizadas. Villani e Oliveira (2018) afirmam que as políticas públicas para a educação adotaram um padrão internacional de produção de informação por meio de análises de dados e estatísticas.

A Base Nacional Comum Curricular tem origem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), formulados desde o ano de 1997. De 2008 até o ano de 2010, foi lançado o programa Currículo em Movimento que objetivou a otimização da qualidade da educação nacional. No ano de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação discutindo a necessidade da implementação de uma Base Nacional Curricular, que foi formulada e aprovada no mesmo ano, iniciando-se com a Resolução n.5 de 2009, que definia o currículo para a Educação Infantil, aprovada em 2010. Para o Ensino Fundamental foi aprovada a Resolução n.7 e para o Ensino Médio a Resolução n.2, somente em 2012.

Outro Marco significativo foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Ministério Da Educação, 2012), objetivando erradicar o analfabetismo de jovens e adultos, e em 2013 o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (Ministério Da Educação, 2013). No ano de 2014, foram estabelecidas 20 metas para a educação, dentre as quais, quatro delas abordam a Base Curricular para a Educação, sendo assim, no ano de 2015, a portaria n. 592 formou uma Comissão de Especialistas em Educação encarregados de formular a primeira Base Nacional Comum Curricular, que no mesmo ano foi disponibilizada. Já no ano seguinte, em 2016, houve uma reformulação nas ideias

contidas no documento e a segunda versão da BNCC foi disponibilizada. No ano de 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Para o Ensino Médio, a BNCC foi homologada em 2018, contando com a base curricular para esta etapa de ensino básico.

1.4 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Os direitos fundamentais foram reconhecidos a partir do século XVIII e, naquele momento histórico, visava-se tão somente a limitação do poder estatal em face do indivíduo (Sarlet, 2010). Na Constituição da República de 1988 é que estes direitos passam a constituir uma fração do gênero dos direitos subjetivos. Logo, não representam uma modalidade autônoma, à parte, mas sim, um grupo especial.

Nesse sentido, Martins Neto (2003) afirma que os direitos fundamentais “são simplesmente direitos subjetivos assinalados com uma marca particular, que é sua qualidade de fundamentais, em contraposição a outros dela destituídos, que podem ser ditos não-fundamentais” (Martins Neto, 2003, p. 78). Assim, se faz necessário pontuar que a noção de direitos fundamentais se encontra devidamente inserida no conceito dos princípios constitucionais fundamentais, princípios estes que guardam os valores fundamentais da ordem jurídica de um país.

Importa registrar que na atualidade o reconhecimento e proteção dos direitos fundamentais se encontra consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. De acordo com Sarlet (2010), os direitos fundamentais possuem um sentido mais preciso e restrito, constituem o conjunto de direitos e liberdades institucionalmente reconhecidos pelo direito positivo do Estado. Sendo, assim, direitos caracterizados por serem delimitados no espaço e no tempo, cuja terminologia se deve ao caráter básico e fundamentador do sistema jurídico. Neste sentido, Durkheim (1975, p. 41), conceitua educação da seguinte forma:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

A principal importância deste conceito se deve à sua amplitude. O valor constitucional que foi dado ao direito à educação, enquanto direito social fundamental, bem como suas finalidades já explicitadas, não permite mais pensar a educação enquanto mera instrução, ou robotização através da memorização contínua. Por educação tecnicista, de ensino mecanizado, se pode entender aquela que não atende em plenitude às suas finalidades. Deste breve conceito já é possível notar que a pedagogia moderna rompeu o paradigma da educação meramente vinculada à profissionalização, rompeu o paradigma da educação “robotizada”, que aqui se critica (Saviani, 1989).

Destaca-se do conceito de educação, seu caráter de processo de desenvolvimento intelectual visando à integração social do indivíduo. Já que é nesta diretriz do conceito, ou seja, por este caminho da educação, que se pode ver a cidadania como ponto de chegada. Diniz (1998), explica que a expressão “direito da educação”, que se trata de um conjunto de normas concernentes à formação e informação das pessoas, e também aquelas normas relativas à política, organização, administração, didática educacionais, e ainda ao currículo escolar.

Qualquer norma que vier a regular estas matérias por ela mencionadas, estará inserida no direito à educação, devendo, em decorrência, respeitar seus limites constitucionais, bem como atingir as finalidades deste direito. Infere-se assim que uma norma não pode vir a mitigar o direito à educação, perfazendo limites impeditivos para a consecução das finalidades educacionais. Por outro lado, não pode também a norma, mormente a legislação ordinária, omitir-se acerca da necessária regulamentação do direito à educação, o que, da mesma forma, acarretaria violação à Constituição da República (Diniz, 1998).

Dio (1981) explica que o direito à educação tutelar as relações jurídicas existentes entre alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, desde que estes estejam envolvidos, mediata ou imediatamente no processo ensino-aprendizagem. A partir do conteúdo e finalidade dos direitos sociais analisados no tópico anterior, assim como da inclusão do direito à educação no rol de direitos sociais previstos no art. 6º da Constituição Federal, pode-se afirmar que o direito à educação visa proporcionar aos indivíduos as circunstâncias materiais para que possam desfrutar de igualdade e liberdade reais.

Gomes (2011), ensina que a educação possui o compromisso de promover e consolidar o valor da dignidade da pessoa humana, através da transmissão de valores que permeiam esta, e não apenas através da transmissão de conhecimento científico. Na esteira dos objetivos perseguidos pelos direitos sociais, afirma que a educação possui a função de “conscientizar os seres humanos sobre seus direitos e apontar caminhos que permitam a efetivação da igualdade, liberdade, justiça e paz social para o exercício de uma vida digna” (Gomes, 2011, p. 44). Nesse cenário, a educação ocupa um papel de extrema importância: demonstrar a importância e despertar a consciência cidadã e social dos indivíduos que se encontram em formação.

Bobbio (1992, p. 81), afirmou que “não existe atualmente nenhuma carta de direitos [...] que não reconheça o direito à instrução” como direito fundamental. Há um consenso teórico na sociedade brasileira, com relação à importância da educação para a dignidade e o desenvolvimento de cada pessoa, bem como para o desenvolvimento econômico e social brasileiro e para consolidação do regime democrático (Barcellos, 2011, p. 81). Nesse cenário, a educação é vista como o conjunto de ações que correspondem ao encaminhamento, não apenas acadêmico, mas também social, dos alunos. O direito à educação também está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948, art. 26).

Em resumo, o referido artigo afirma que toda pessoa tem direito à educação, sendo gratuita pelo menos nos níveis elementar e fundamental. O mesmo artigo determina ainda que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

Os países das Nações Unidas reconheceram os Direitos da Criança, como o acesso à educação e lazer, além de cuidados e proteção, a partir do ano de 1959 e gradativamente a maioria dos países, também, os reconheceram. O primeiro princípio da Declaração dos Direitos da Criança (1959) afirma a universalidade para o acesso aos direitos declarados no documento:

A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (ONU, 1959, princ.1).

Compreende-se, assim, que todas as crianças, indiscriminadamente, têm garantia institucionalizada no plano global sobre os direitos previstos no documento referido. O segundo princípio garante as condições, propiciadas por leis ou outras instrumentalizações de proteção social, para que a criança possa se desenvolver fisicamente, espiritualmente, moralmente, mentalmente e socialmente, de forma sadia mantendo sua dignidade e liberdade. O terceiro princípio diz respeito ao direito da criança de receber um nome ao nascer e fazer parte de uma nacionalidade, já o quarto princípio garante o acesso à saúde e proteção para a criança e mãe para que possam ser assistidas pela previdência social, sendo assim: “A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas” (Organização Das Nações Unidas, 1959, princ.4).

O princípio número 5 afirma o direito que a criança tem em ser incluída nos processos educacionais e sociais, independente de suas necessidades e condições físicas e mentais. Nesse sentido, houve a reafirmação do direito de inclusão da criança no decorrer dos anos em outros documentos que abordaram o tema. o princípio número 6 discorre sobre os cuidados e afetos durante o desenvolvimento da criança, a garantindo um ambiente de crescimento seguro fisicamente e moralmente, ainda, afirmando que a criança não deve ser apartada da mãe, com exceção a casos específicos em que a mãe demonstre não ter condições para cuidar dos filhos. Para esses casos, o Estado deve garantir o cuidado e prover as condições necessárias para o desenvolvimento da criança, garantindo os mesmos direitos previstos para as crianças que se integram a um lar familiar.

O princípio número 7 da Declaração dos Direitos da Criança (1959) afirma que a educação primária além de um direito é um dever, pois se faz compulsória e o brincar faz parte das atividades educacionais que objetivam seu pleno desenvolvimento, sendo o Estado e a sociedade civil responsáveis por propiciar condições para que as crianças possam ter acesso a esse direito:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (ONU, 1959, princ. 7).

Nota-se que o princípio número 7 afirma o compromisso da Instituição Escolar de promover um ambiente em que a criança possa desenvolver a capacidade de emitir juízo, ao mesmo passo, em que as diretrizes para orientar os melhores caminhos para a promoção da educação é realizada a partir dos interesses da criança, dessa forma, compreende-se, a importância de dar voz a criança para que se possa compreender seus interesses e os melhores caminhos a percorrer para a promoção da educação e desenvolvimento.

O princípio número 8 afirma a prioridade de assistência e socorro para as crianças, e o princípio número 9 garante a proteção da criança contra explorações, tráfico, crueldade e negligência de seus direitos. A criança não pode exercer nenhuma profissão que lhe comprometa a saúde, interfira em seu desenvolvimento integral ou atrapalhe seu processo educativo. Por fim, o último princípio assegura proteção para a criança contra qualquer tipo de discriminação racial, religiosa ou qualquer outro tipo. Todas as medidas legais acerca dos direitos da criança, objetivam criar um ambiente de harmonia entre os povos e propiciar um desenvolvimento que capacite o indivíduo para servir o seu semelhante.

Piaget (1975, p. 40), aponta que o direito à educação deve garantir a todos “o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como, dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida

social atual”. A educação então deve reforçar o respeito pela liberdade e direitos dos sujeitos ao mesmo passo que viabilizar o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Complementarmente Piaget (1976) determina o que seria o pleno desenvolvimento da personalidade humana, sendo a formação de indivíduos capazes de ter autonomia intelectual e moral, respeitando esta autonomia dos demais indivíduos, em decorrência da regra da reciprocidade. A Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988 (CF/88), prevê no art. 6º, os direitos sociais, estando incluído dentre estes o direito à educação, sendo apontado em primeiro lugar, mas de forma genérica.

De forma mais específica no capítulo III, Seção I da CF/88, o artigo 205 aponta que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda, para Boaventura (1997) mesmo na condição de parte do todo ou de instrumento de realização dos direitos sociais, importa ressaltar que o direito à educação possui fins próprios e intrínsecos aos quais se destina, dispostos no art. 205 da Constituição Federal.

A educação, longe de ser um adorno ou resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. Considerada na sua essência, educação é o passaporte para a cidadania. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo (Tessman, 2006, p. 71).

Assim, para o presente trabalho, importa discorrer acerca de dois aspectos/objetivos do direito à educação: o direito à educação como direito ao pleno desenvolvimento da pessoa e como preparo ao exercício da sua cidadania. Gomes (2011) coloca que no que toca ao pleno desenvolvimento da pessoa, tem-se que visar à formação indispensável ao desenvolvimento das potencialidades, aptidões e da personalidade do indivíduo.

Ao abordar o direito à educação sob o aspecto do direito ao pleno desenvolvimento da pessoa, Maliska (2001), remete à lição de Piaget, afirmando que o

direito ao pleno desenvolvimento da personalidade humana consiste em “em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia de outrem [...]” (Maliska, 2001, p. 160). Principalmente no momento atual, a autonomia e o protagonismo são fundamentais para o desenvolvimento saudável e pleno dos alunos, isso porque promove uma expansão dos conhecimentos e das habilidades.

A democracia possui na cidadania seu princípio fundamental, possibilitando a formação cidadãos informados, ativos, emancipados, que exercem plenamente sua cidadania, e não apenas a cidadania entendida em um sentido formal e abstrato (Maliska, 2001). Dessa forma, a educação nesse contexto passa a se assemelhar ao conceito de educação cidadã. A partir dos objetivos gerais do direito à educação, previstos na Constituição Federal (Emenda Constitucional nº 53, de 2006, Brasil, 1988), no art. 205, decorrem seus princípios, estes previstos no art. 206 da Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Dos princípios listados no rol do art. 206 da Constituição Federal, interessa a este trabalho aquele previsto no inciso IV da norma constitucional, que assevera a garantia do padrão de qualidade. Para Boaventura (1997) a qualidade se refere à qualidade não somente interna, aferida pelos processos de avaliação, como também qualidade externa, pela qual o ensino corresponde aos padrões e necessidades da comunidade.

Partindo da constatação de que a qualidade do ensino não diz respeito apenas à qualidade formal, mas também à satisfação das necessidades da comunidade, observa-se que a educação desemboca na dignidade da pessoa humana. A concretização dos direitos do homem, na procura por melhor qualidade de vida, deve obrigatoriamente passar pela satisfação da dignidade da pessoa humana, do que decorre o reconhecimento do direito à

educação como requisito essencial para a inclusão social.

Nessa senda, é possível afirmar que uma educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, para o seu preparo para o exercício da cidadania e pautada por uma garantia no padrão de qualidade correspondente às necessidades da comunidade objetiva a satisfação e proteção do princípio da dignidade humana. Disso, conclui-se, preliminarmente, que o direito à educação possui como meio e fim o preparo da pessoa ao exercício da cidadania, pela promoção de políticas públicas, com a consequente satisfação do princípio da dignidade da pessoa humana. Além de assegurar a educação como direito social de todos, é apontada pela Constituição a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um dos princípios do ensino no país, segundo o inciso I, do art. 206 do texto constitucional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, também prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência no inciso I, do art. 3º, questão que será melhor abordada oportunamente. Esta igualdade de condições para o acesso, bem como para a permanência na escola “constitui pressuposto indispensável ao desenvolvimento da liberdade do cidadão” (Maliska, 2001, p. 170). Ou seja, apenas a educação viabiliza o desenvolvimento cidadão e das ideias que perpetuam o acesso aos direitos:

O direito de iguais condições para o acesso e permanência na escola é, em parte, a constatação do constituinte de que o Brasil é um país em que muitas crianças estão fora da escola, de que é necessário dar a oportunidade de estudo também àqueles que não a tiveram na época adequada, enfim, tal direito, é um instrumento de diminuição das desigualdades fáticas (Maliska, 2001, p. 172).

O acesso à educação é direito de todos, entretanto, devido a inúmeros fatores, como distância, deficiências, discriminações, desconhecimento, muitos brasileiros ainda se encontram longe das salas de aula principalmente nos níveis mais elevados de educação.

- CAPÍTULO II -

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O papel das crianças já começou a ser questionado após o século XII, isso porque apenas os jovens e adultos tinham uma importância crucial para a sociedade que tinha a sua base totalmente ligada a execução de tarefas pesadas e tomadas de decisão, tarefas que ambas não poderiam ser plenamente executadas por crianças (Áries, 1981).

Tal realidade resultava em uma sociedade que não questionava a presença e o desenvolvimento infantil, associando a criança uma simples fase transitória na qual era necessário apenas garantir sua sobrevivência até que o tempo passasse tomasse a forma de um adulto. A definição de adulto passou por uma série de transformações ao longo do tempo, sendo na contemporaneidade, necessário que um indivíduo tenha 18 anos completos para ser considerado adulto, em tempos anteriores ao último século, uma criança de doze anos já poderia ser considerada adulta o suficiente para ter um emprego, se casar e concluir as demais tarefas que são naturais da fase adulta (Áries, 1981).

A convenção social que coloca a mulher como cuidadora direta do lar e dos filhos, pois, durante os primeiros anos de vida a criança necessita de auxílio para realizar basicamente todas as tarefas. Quando essa necessidade diminui conforme a criança vai criando autonomia se inicia o processo que termina com a fase adulta, mesmo que sua formação física e mental ainda não esteja concluída (Áries, 1981).

É importante salientar que o afeto como característica principal de um conjunto social nomeado como “família”, não é tão antigo. Como bem explica Veyne (1989), as convenções sociais antigas eram muito mais práticas e não envolviam tantos sentimentos como ocorre atualmente. Como exemplo, na Roma Antiga, uma parcela de bebês que nascesse com alguma deficiência física ou mental aparente era automaticamente descartada, sendo essa uma decisão tomada – na maioria das vezes – pelo seu progenitor.

Sendo assim, o descarte e a posterior execução desses bebês, era legítima e

amplamente aceita pela sociedade, isso porque se acreditava que a vida da criança teria um objetivo previamente traçado pelos seus pais, e esses objetivos diferiam de acordo com a classe social da família. Caso derivassem de família pobre, era esperado que essa criança crescesse e fosse capaz de executar funções braçais e que viabilizassem sua sobrevivência e a de sua família. Por outro lado, se fosse de família rica era esperado que essa criança fosse detentora das habilidades físicas e mentais necessárias para tomar decisões, influenciar pessoas e conduzir a sociedade (Veyne, 1989).

Em ambos os casos, uma criança com deficiência física ou mental, de natureza média ou até mesmo grave, não seriam capazes de atender os propósitos que seus familiares tinham idealizado durante toda a sua formação gestacional. Obviamente, raras eram as famílias que não compactuavam com a prática de descarte, ou então que descobrissem deficiências apenas após alguns anos de vida. Entretanto, essas crianças eram mantidas dentro de casa e representavam uma vergonha para a família, já que eram uma alegação de que os genes que ali corriam eram defeituosos (Veyne, 1989).

Dessa forma, é possível compreender que o papel da criança nas sociedades antigas era completamente operacional, ou seja, a importância de sua existência estava ligada ao que poderia executar quando crescesse e qualquer limitação que estivesse ligada ao não cumprimento desse planejamento prévio, basicamente inviabilizava a existência dessa criança para a sociedade. Muitos séculos se passaram até que a figura da criança tomasse outras formas para a sociedade, para Heywood (2004), essa transformação de perspectiva só ocorreu por intermédio da igreja católica, seu surgimento e sua seguinte consolidação. Tal realidade se deve ao fato de que os ensinamentos católicos colocavam o bebê e a criança como seres sagrados, puros, inocentes e precisos, sendo esses os únicos para os quais era destinado o Reino dos Céus.

O descarte e a execução de crianças, mesmo sendo essas portadoras de deficiências físicas ou mentais, não era mais apenas uma decisão dos progenitores da mesma e aceita pela sociedade. Tais práticas passaram a serem associadas ao ocultismo e bruxaria, ações essas que eram punidas com tortura e morte (Heywood, 2004). É apenas nessa época, meados do século XVIII, que a figura da criança toma certa importância para a sociedade, isso porque as crenças compartilhadas naquele período relacionavam a criança como uma pura e direta criação de Deus, que deveria ser ampara, protegida e apoiada, valorizando ainda mais o conceito de família e tornando quase que institucional

a existência de afeto nesses grupos sociais.

Logo, é possível relacionar o conceito moderno de infância com o posterior conceito de família, sendo ambos espaços de afeto e desenvolvimento, em teoria. Dessa forma, a gravidez deixa de ter um significado associado a uma consequência e passa a ser totalmente relacionada a um planejamento, um objetivo (Áries, 1981). A criança deixa de ser vista como um ser adulto em dimensões menores, e passa a ser compreendida como um indivíduo em formação que precisa ser conduzido até a fase adulta, onde poderá seguir seus próprios caminhos e constituir sua família. Gagnebin (1997) afirma que a criança, naquele contexto, não era apenas responsabilidade de seus progenitores, mas também era sua posse. Ou seja, pertenciam aos seus pais, assim como um pedaço de terra ou um cavalo.

Novamente, a evolução desse pensamento foi um processo lento e conflitante, até que a criança pudesse ser reconhecida com um indivíduo ainda na infância e não apenas quando se tornasse um adulto. A escola surge como um espaço de desenvolvimento para essas crianças, com o objetivo de discipliná-las e educá-las de acordo com as regras sociais da época (Gagnebin, 1997).

O período que se segue a fase da infância é conhecido hoje como adolescência, e em períodos mais remotos não existia. Isso porque, como supracitado, quando atingisse cerca de 12 ou 13 anos, a criança já era tida como um adulto formado. Porém, hoje se reconhece e se procura compreender o período de transição entre a infância e a fase adulta. A fase que compreende a adolescência costuma ser extremamente conflituosa, pois, o indivíduo nessa faixa etária possui uma série de questionamentos e certezas pré-fundamentadas, que podem ou não serem baseadas na realidade (Eisenstein, 2005).

Becker (2017) explica que apesar de já terem passado pelo período da infância e terem autonomia suficiente para executar um grande leque de funções, ainda não estão formados de forma completa no que diz respeito ao seu corpo físico e ao seu psicológico. Sendo assim, ainda precisam e é fundamental, que recebam orientações por parte dos adultos com os quais tem contato, para que continuem sendo guiados para o caminho saudável de sua evolução.

Porém, esse apoio e auxílio por parte dos pais ou responsáveis legais, em um contexto moderno, é muitas vezes negligenciado pelo estilo de vida moderno que exige que todos os adultos da família estejam inseridos no mercado de trabalho, com objetivo

de garantir o sustento e a evolução social e financeira dos mesmos. Logo, esse jovem e sua saúde mental podem ficar em segundo plano, aliado a ausência de diálogo, viabilizando assim, o desenvolvimento de sofrimentos psíquicos e emocionais (Costa, 2017).

Ainda nessa mesma linha, Becker (2017) nos explica que a adolescência pode ser vista como uma fase de testes, ou seja, de verificações para que se tenha certeza de que esse indivíduo se tornará um adulto apto e responsável para viver plenamente em sociedade. Muitas decisões precisam ser tomadas, incluindo aquelas que estão relacionadas à vida acadêmica, profissional e pessoal.

Em idade de desenvolvimento, desde o início da sua primeira infância até os anos finais da adolescência, os indivíduos são obrigados, pela Constituição Federal vigente em território nacional, a frequentarem instituições de ensino podendo ser de natureza pública ou privada. Dessa forma, mais da metade de toda a primeira etapa de sua vida, é passada em escolas e demais centros de ensino. É exatamente por esse motivo que a escola tem um papel fundamental na formação desses jovens, visto que é nesse espaço que há uma forte socialização e a formulação de ideologias, opiniões e gostos.

2.2 PEDAGOGIAS MAIS PRATICADAS NO BRASIL

No Brasil atualmente a maioria dos educandários utilizam como baluarte acadêmico uma das sete linhas pedagógicas de ensinamentos citadas abaixo demonstrando a diversidade de abordagens possíveis na facilitação do processo de aprendizagem. Em um país de proporções continentais se faz necessária a pluralidade de abordagens pedagógicas, haja vista as características de cada indivíduo e os vários contextos regionais.

2.2.1 Linha tradicional

Também chamada de “conteudista”, a linha tradicional teve início no século XVIII, que sempre destinada a generalizar o conhecimento. É a mais popular nas escolas brasileiras, tem como foco principal a entrega de conteúdo e tem como principal objetivo preparar o aluno para o vestibular no final do ensino médio. O trabalho do professor é transmitir informações, principalmente em aulas introdutórias e unificadas. Os alunos são

avaliados periodicamente com provas escritas sobre o conteúdo das aulas e, caso não alcancem a nota mínima, são reprovados e devem repetir a disciplina ou toda a série.

As metodologias não assumem fórmula neutra em que os conteúdos são depositados, pois as especificidades dos conteúdos pedem sistematização e coerência em sua produção e transmissão, de forma que as metodologias assumem uma base teórica a partir da visão humana sobre a educação e o mundo (Campos, 2010).

Nota-se, assim, que as metodologias são os modelos de ensino utilizados por educadores com o objetivo de que o aluno adquira conhecimentos e desenvolva competências e habilidades. Dentre os métodos de ensino, pode-se destacar a pedagogia tradicional, em que a sistematização de regras e normas direcionam a didática que tem papel normativo. A exposição oral é a centralidade da transmissão de conhecimento, mesmo diante do aporte de outros recursos didáticos (Martins; Piovezana, 2011).

O modelo diretivo faz parte da teoria empirista, a qual acredita que o aluno é um papel em branco e o professor é o único detentor do conhecimento, sendo assim, é papel do professor imprimir no aluno o conhecimento. A decoração por meio da prática repetitiva de exercícios e aplica o de provas avaliativas são as principais práticas da pedagogia tradicional, pois exalta-se a memória para o sucesso da aprendizagem (Libâneo, 2015).

Nesse método, a aprendizagem tem como foco o professor. A pedagogia-diretiva v  a educa o como instrumento de adapta o do indivíduo   sociedade, v  a sociedade como harm nica, equilibrada, integrada e não precisa ser mudada, prezando pela preserva o de seu status quo, esse   um modelo educacional não-crítico (Martins; Piovezana, 2011).

2.2.2 Linha Comportamental

Intimamente relacionado ao tradicional, o segmento comportamental visa fazer com que os alunos adotem padrões de comportamento desejados moldados por necessidades sociais definidas. O trabalho de estudo   planejado com materiais programados. O professor   responsável pela transmissão de informaçoes, gerenciamento de tempo e respostas dos alunos. O *feedback*   dado constantemente, os testes são avaliados e os resultados são recompensados.

A didática empirista acreditava que todo conhecimento provém da experiência e que o ser humano nasce como uma tábula-rasa cabendo ao professor imprimir os conhecimentos, pois é somente pela experiência e da razão que a criança conseguira obter conhecimento (Campos, 2010).

Para Costa (2011) as técnicas aplicadas para a análise comportamental estão em acordo com a realidade da contemporaneidade e, sendo utilizada na educação obtém sucesso para manter a disciplina dos estudantes. A partir da pedagogia comportamental os estudantes são preparados para atuar na sociedade de produção considerando as consequências da ação dos sujeitos a partir de recompensas pela realização assertiva da atividade.

Atualmente, considera-se que o mercado de trabalho é extremamente flexível e volátil exigindo que os sujeitos atuem com interesse, proatividade e extrema concentração. Em tal perspectiva a educação programada promovida pela pedagogia comportamental com métodos de reforço, generalização e extinção auxiliam para a formação adaptativa dos estudantes a realidade mercadológica (Costa, 2011).

2.2.3 Linha Construtivista

No Século XX surgiram novas teorias no contexto da psicologia educacional, destacando-se as afirmações de Jean Piaget e Vygotsky que compreendem que a aprendizagem ocorre na interação do sujeito com o ambiente natural, estruturado culturalmente, que permita a interação social (Arias; Yera, 1996).

O teórico Piaget (1896-1890) nasceu na Suíça e desde muito novo interessou-se por pesquisas científicas, tendo seu primeiro trabalho, sido publicado quando ele tinha apenas 11 anos de idade. Piaget formou-se em ciências naturais, filosofia e psicologia, área a qual desenvolveu grande interesse.

Elaborando propostas que contrariavam a teoria do inatismo-maturacionismo e do comportamentalismo, Piaget apresentou sua teoria que ficou conhecida como epistemologia-genética. Santos (2014) explica que há diversas interpretações para o significado de construtivismo, apesar do termo estar sempre atrelado a construção do conhecimento.

Para Piaget (2010) o desenvolvimento dos humanos não resulta de condicionamentos, muito menos é inato e sim construído a partir da experiência com o

meio. O pressuposto interacionista afirma que há trocas na relação do sujeito com o meio, modificando a estrutura cognitiva para a adaptação das novas informações e as equilibrando (Santos, 2014).

Silva *et al.* (2015, p. 77) elucidam que Piaget demonstrou que há estágios que caracterizam o desenvolvimento humano. A psicologia genética de Piaget afirma que o conhecimento humano ocorre por meio de rupturas representadas por cada fase de seu desenvolvimento que será influenciado por “maturação biológica, as atividades, as experiências sociais e a equilibração”.

A maturação biológica é determinada por processos genéticos e permite que o ser humano receba a informação que se tornará conhecimento; a atividade é a ação do sujeito no meio e o aprendizado resultante disso; as experiências é a interação social. A equilibração ocorre por meio da organização sistematizada de pensamentos e comportamentos e pela assimilação e acomodação.

A teoria de Piaget desvendou o caráter construtivo do processo de aprendizagem, dessa forma, as experiências e interações com o mundo devem ocorrer de forma ativa, tanto física como mentalmente, para possibilitarem as mudanças nos pensamentos e habilidades:

À luz dos referenciais piagetiano e kellyano, o construtivismo pessoal apropriou-se e expandiu a ideia de que a aprendizagem é um processo majoritariamente individual, no qual a construção de conhecimentos ocorre mediante interações do indivíduo com o mundo (Custódio *et al.*, 2013, p. 15)

Piaget condiciona o indivíduo como construtor de seu aprendizado, porém, não considera a influência dos aspectos culturais e sociais que são envolvidos nesse processo. Já o teórico Vygotsky reuniu os elementos da ação individual e social do sujeito construindo sua teoria sócio-histórica.

Vygotsky (1998) afirma que o indivíduo estabelece incessantes trocas com o meio, de forma a assimilar elementos culturais, físicos e sociais, os transformando e dando significado. Pela teoria de Vygotsky é possível compreender a influência social, cultural e individual para os processos psicológicos. O sujeito, por meio da inter-relação internaliza as informações e as modifica conforme conhecimentos previamente formados e a autorregulação.

Para Vygotsky a educação escolar é essencial para promover a assimilação do conhecimento cultural e a “análise sofisticada dos elementos da realidade” (Silva *et al.*, 2015, p. 83). Conhecendo a base das formulações científicas, o sujeito se apropria da consciência de seu próprio ordenamento mental, porém, para que haja um resultado satisfatório nos processos de ensino-aprendizagem, esta, deve ser construída a partir de elementos da realidade do aluno, para que este possa, por meio da apreensão de operações intelectuais mais complexas, estabelecer novas relações com o mundo.

O desenvolvimento, então, parte da interação do indivíduo com o seu meio, sendo descrito por Vygotsky (1998) como: nível de desenvolvimento real, que diz respeito aos conhecimentos já efetivados e nível de desenvolvimento potencial, referindo-se ao potencial de realização do sujeito. Como intermediário entre os dois níveis de desenvolvimento está o desenvolvimento potencial ou proximal, que significa a distância entre a autonomia para a realização e o apoio auxiliar para a realização.

Santos (2014) afirma que na teoria de Vygotsky o homem é visto como um ser ativo, que vive em interação e transformações com o meio. No desenvolvimento infantil, a criança responde e altera os estímulos recebidos pelo meio, em interação a aspectos culturais e históricos socialmente construídos. Dessa forma, o contato e intermediação dos adultos é que permitem o pleno desenvolvimento comportamental da criança. Quanto aos aspectos motores e verbais, inicialmente são misturados, a acompanha as ações e depois as dirige. Inicialmente, a fala infantil exerce papel preponderante em seu desenvolvimento psicológico pois recebem o tratamento interpretativo do adulto.

Partindo dos princípios teóricos do construtivismo, Custódio *et al.* (2013) enfatizam que como método pedagógico levam o redirecionamento de posições, tornando o aluno protagonista de seu aprendizado, enquanto o professor, tradicionalmente detentor e transmissor do conhecimento, passa a realizar a mediação do processo de aprendizagem a partir das características do desenvolvimento do aluno.

Ademais, há maior incentivo para o diálogo e valorização das experiências do aluno, pois a concepção do construtivismo é que o conhecimento se constrói de forma contínua diante das ações dos sujeitos sobre um objeto. Nesse sentido, Custódio *et al.* (2013) explica que há maior respeito pelas ideias trazidas pelos estudantes.

A ciência é percebida como criação do ser-humano, de forma que novos conhecimentos devem ser efetivados a partir das experiências e conhecimentos que já

foram adquiridos, para que o indivíduo possa internalizar saberes de forma efetiva, superando as dificuldades de compreensão.

Diante disso, os erros passam a ser normais, parte do processo de aprendizagem:

A escola como espaço formal do processo educativo e civilizador deve ser organizada levando em conta o conteúdo e a forma. Tal espaço de construção de conhecimento é caracterizado pela possibilidade de formular perguntas, explorar e poder errar. O erro é visto como construtivo. A orientação ou a concepção que apresenta o erro como pecado e, dessa maneira, como algo que deve ser evitado, é revista pela escola construtivista. Assim, o erro não está na ordem do patológico ou do pecado. O erro está na ordem do necessário e reengendra o processo de avaliação (Guimarães, 2010, p. 42).

Nota-se, que o aluno tem maior liberdade e motivação para participar ativamente das atividades em sala de aula, pois não é guiado pelos métodos rígidos de decoreação para provas e avaliações padronizadas pelo conceito de acerto/erro.

Pinto (2013) afirma que a metodologia construtivista aplicada ao ensino de História no 8º ano do ensino fundamental – anos finais oportuniza a vivência dos alunos como sujeitos que, também, fazem parte da construção da História. Propondo a aproximação dos alunos ao conteúdo programático, Pinto (2013) realizou uma atividade que propunha a reconstrução da história do bairro em que a escola está localizada por meio da participação ativa dos alunos.

A autora notou maior motivação e aprendizagem na atividade, visto que o conteúdo estudado estava próximo, pertencia a realidade vivenciada pela comunidade escolar. Para tanto, foram propostas atividades em que os alunos deveriam entrevistar pessoas e anotar fatos curiosos sobre o bairro, e depois, com os dados registrados e os conhecimentos prévios adquiridos em aula, deveriam montar uma apresentação em slides para recontar a história do bairro.

Para as disciplinas de História e Geografia a pedagogia construtivista é benéfica, pois, a partir de situações problemas, faz com que os alunos reflitam criticamente sobre as informações e se sintam desafiados e curiosos para buscar as respostas que necessitam para corresponder ao desafio lançado pelo professor.

Para Nogueira (2015) a prática construtivista para o ensino de história e geografia permite ir além da sistematização do currículo, pois abre espaço para a valorização da história oral por meio da escuta e registro da experiência dos alunos; amplia o processo

de aprendizagem por meio da interdisciplinaridade trazida por fontes diversas e conhecimentos complementares e permite o desenvolvimento de estudo de casos e abordagens conceituais sobre o ensino de história e geografia provocando questionamentos e curiosidade que leva a motivação.

Dessa forma há maiores possibilidades de compreensão por parte do discente do conteúdo aprendido em sala de aula, além da criação de um ambiente democrático de aprendizagem, em que há diversas sociabilizações e questionamentos (Nogueira, 2015).

Machado (2010) em experiência metodológica construtivista com alunos dos anos finais do ensino fundamental, complementa afirmando que diante da metodologia construtivista, o docente se torna agente de transformação e inovação no ambiente escolar, atuando para fortalecer a potencialidade dos alunos, respeitando sua fase de desenvolvimento e seu ritmo de aprendizado.

Para História e Geografia, o construtivismo é um método problematizador que leva a caminhos da superação das dificuldades de aprendizado, pois dá novo significado ao ensino, o desvinculando dos métodos de memorização. Ao docente, no entanto, cabe o papel de buscar o máximo dos níveis de progressão de aprendizado dos alunos os preparando para diversas dimensões da atuação em sociedade (Machado, 2010).

Compreende-se que a pedagogia construtivista rompe com modelos de ensino que se moldam pela memorização ou cartilhado para propor inovações que despertam a curiosidade do aluno, impactando em maior interesse e participação, o que impacta na melhora do desenvolvimento e da aprendizagem em sala de aula.

2.2.4 Linha democrática ou não-diretiva

Aqui, o aluno é o personagem central do aprendizado, pois a linha democrática é oposta à linha tradicional. O aluno ainda pode escolher como quer aprender o conteúdo para seus estudos sem um horário padrão. Nesta linha, o professor tem o papel de supervisor que colabora com os alunos, pais e demais funcionários da escola e tem mais direitos de participar das atividades da instituição de ensino (em reuniões e encontros onde toda a comunidade escolar é envolvida nas decisões- fazendo.). A linha democrática é baseada na escola inglesa de Summerhill nascida em 1920. Essa abordagem visa eliminar exames, avaliações participativas e obras que podem ser literárias ou artísticas. A ênfase está na liberdade de escolha dos alunos.

O modelo de ensino não-diretivo, afirma que o professor é um auxiliador para a aprendizagem, pois o aluno já traz uma bagagem de conhecimento e tem capacidade de aprender por si mesmo, logo, não cabe ao professor ensinar, mas sim facilitar o caminho aos conhecimentos.

2.2.5 Linha Montessoriana

A teoria Montessoriana é atribuída a Maria Tecla Artemisia Montessori como uma pedagogia inovadora que centra a criança no processo de aprendizagem, respeitando sua fase de desenvolvimento e duas necessidades. O método montessoriano é utilizado em mais de 25.000 escolas pelo mundo, além de influenciar aspectos estruturais e organizacionais em diversas escolas que não estão atreladas especificamente ao método de Montessori (Oliveira *et al.*, 2021).

Entre as características da pedagogia montessoriana que influenciam escolas, principalmente nos níveis infantil e iniciais do ensino fundamental, pode-se considerar o tamanho de mesas e cadeiras adaptados para a criança, a menor prática de castigos, o estímulo do sensorial por meio do manuseio de materiais concretos, o respeito na comunicação entre professores e estudantes e a valorização das descobertas científicas que fundamentam métodos pedagógicos (Nogaro; Anese; Ferrari, 2019).

Oliveira *et al.* (2021) explicam que para Montessori, os adultos eram construídos a partir das crianças e não o contrário, de forma que a criança não é um sujeito passivo que precisa ser moldada, mas sim sujeito ativo que se esforça o tempo inteiro para a realização de tarefas independente do adulto. Tal esforço é percebido já na primeira infância, fase em que a criança passa a se interessar sobre o funcionamento do mundo para que possa atuar sobre ele.

Tal método pedagógico prioriza a liberdade de expressão da criança, compreendendo que ela deve ser estimulada em sua autonomia para a realização de tarefas. Ao permitir que a criança faça suas próprias escolhas, é o seu ser que será desenvolvido, desconstruindo a prática das atividades da criança apenas orquestrada pela vontade do educador (Habowski; Conde; Marchese, 2018).

2.2.6 Linha Waldorf

A pedagogia Waldorf foi criada em 1919 pelo filósofo alemão Rudolf Steiner, que ministrando aulas para os filhos de operários de uma fábrica de cigarros – Waldorf Astória – criou a escola Waldorf. Steiner utilizou dos princípios da Antroposofia para ministrar suas aulas, porém de forma não confessional, objetivando que a educação fosse uma porta inicial para a transformação na relação dos homens, dessa forma, afirmava que o homem só evolui quando ocorre o seu desenvolvimento cognitivo e este, por sua vez, desenvolve os valores éticos e morais do indivíduo (Romanelli, 2008).

A pedagogia Waldorf chegou ao Brasil no ano de 1956, ano em que foi fundada, no bairro Higienópolis em São Paulo, a primeira escola Waldorf, que tinha como docentes e treinadores de docentes, o casal alemão Karl e Ida Urich, que anteriormente lecionavam na escola Waldorf de Pforzheim, na Alemanha. Houve uma aceitação e crescimento muito grande o que levou a expansão do modelo pedagógico para outras escolas do território brasileiro (Federação Das Escolas Waldorf No Brasil, 2019).

No Brasil, atualmente, há 88 escolas (ensino fundamental e médio) com pedagogia Waldorf e alguns jardins de infância e 170 escolas em processo de filiação, totalizando 1700 professores para 16.000 alunos. (Stainer, 2016; Fewb, 2019). Nessas escolas é utilizado um modelo pedagógico holístico, em que se tem como slogan “a educação para a liberdade”, que significa a atenção voltada para a formação integral do ser-humano em detrimento da formação curricular do aluno.

Bach Júnior (2012), explica que Steiner considerava o homem em sua integridade física-anímico e espiritual, sendo assim, a educação não poderia ser voltada nem para o mercado de trabalho e nem para o Estado e sim para o desenvolvimento completo abrangendo todas as dimensões humanas:

A ideia de liberdade não faz sentido, se isolada como discurso teórico. No campo educativo, ela possui duas aplicações a serem verificadas na prática de modo direto: no corpo discente, como seres em formação predominantemente heterônoma, e, no corpo docente, como seres em formação prevalentemente autônoma (Bach Junior; Stoltz; Veiga, 2013, p. 163).

Nota-se assim, que a pedagogia Waldorf, tem a preocupação de construir o conhecimento de forma conjunta entre professores e alunos em uma relação de ser-humano para ser-humano. Uma das mais importantes premissas desta pedagogia se faz

no âmbito do incentivo ao pensar, o querer e do sentir estimulando um desenvolvimento natural e saudável da criança. Steiner compara a criança a uma planta, em que visivelmente apenas nota-se galhos e folhas, porém sabe-se que logo essa planta desabrochará em flores e frutos, com isso, afirma que a criança já tem, internamente, a disposição necessária para gerar bons frutos, basta olhá-la além de sua superfície, realizando uma análise aprofundada de todos os aspectos da vida humana (Steiner, 1907, p. 3).

Para Steiner, era necessário que houvesse a autoridade na escola como forma de condicionar a criança para a liberdade e fraternidade posterior na vida adulta, por isso criticava as escolas russas, em que os mestres se colocavam em igualdade com os alunos (Romanelli, 2008). O filósofo divide o desenvolvimento da criança em setênios, em que cada um continha características específicas que deveriam ser levadas em consideração na aplicação dos conceitos pedagógicos.

O primeiro setênio é o da imitação, nas palavras de Steiner: “Duas palavras mágicas caracterizam a maneira como a criança se relaciona com o mundo: imitação e exemplo” (Steiner, 1907, p. 7), sendo assim, o autor explica que as ações dos adultos que convivem com a criança são seguidas e imitadas, a criança então até os sete anos de idade “não aprende por instrução e sim por imitação”, então é necessário que se crie um ambiente em que a criança possa desenvolver sua criatividade, sua autonomia em escolhas, que serão influenciadas diretamente pelo que ela observa ao seu redor.

Romanelli (2008), estudando os conceitos de Steiner, ressalta que o autor repudia a ideia da criança oferecer julgamentos próprios antes da puberdade, sendo assim, o próximo setênio deve ser embasado no princípio de autoridade objetivando que se experimente a igualdade de direitos entre os seres-humanos. Para Steiner, era necessário que houvesse a autoridade na escola como forma de condicionar a criança para a liberdade e fraternidade posterior na vida adulta, por isso criticava as escolas russas, em que os mestres se colocavam em igualdade com os alunos (Romanelli, 2008).

No terceiro setênio, já na juventude em passagem para a vida adulta (dos 14 aos 21 anos), a educação deve despertar o amor e a sensibilidade aos aspectos condizentes com o desenvolvimento dos seres-humanos. Dessa forma, as escolas Waldorf se concretizam para alcançar a trimembração social: igualdade, liberdade e fraternidade,

tendo alto nível de autonomia e características próprias de acordo com o contexto escolar em que se insere, porém, seguindo os princípios básicos das esferas de atuação.

As escolas Waldorf na atualidade seguem uma base curricular que lhes permite agir com identidades próprias e ainda assim guiadas pela filosofia de Steiner, dessa forma, na fase após a troca da dentição é estipulado o aluno a apropriação da memória e a compreensão do que se sabe. Afirmando que a criança, ao entrar na escola, não se faz uma “folha em branco e sim cheia de escritas”, cabe aos docentes a condução das mesmas guiadas pelas suas emoções a apresentar-lhes por meio das artes os caminhos da vida (Stockmeyer, 2016).

A educação integral preza pelo desenvolvimento da criança e do jovem, de forma a trabalhar com seus aspectos emocionais, cognitivos, físico, sociais e culturais, para isso é construído de forma compartilhada entre todos os agentes que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem do estudante. O estudante deve ser preparado para buscar os caminhos da aprendizagem, a desenvolver competências criativas, comunicativas, críticas, além de saber lidar com a resolução de problemas, demonstrando proatividade e flexibilidade e ser formado dentro de conceitos éticos de respeito a diversidade e diferenças entre as pessoas (Brasil, 2018).

Firmando compromisso com a educação integral, o documento norteador do ensino respalda a adesão das pedagogias que se centram no aprendizado, como a Waldorf. O artigo n. 12 da Lei de Diretrizes e Base instituída pela Lei n.9.394 de 1996, afirma que os estabelecimentos de ensino, devem seguir as normas gerais para a educação, mediante a isso podem estabelecer suas práticas pedagógicas (Brasil, 1996). Sendo assim, a Waldorf, leva em conta as diretrizes da BNCC e a LDB, porém segue um ritmo diferente de aprendizagem. O seu conteúdo curricular também se difere do tradicional.

Para o primeiro ano escolar que se inicia entre os seis anos e meio e sete anos iniciam-se os processos de alfabetização infantil, o que Steiner enfatizou que não deve ser realizado antes dessa idade para não causar um defeito no desenvolvimento harmônico da fase anterior. Para essa fase também se ensina, além da língua materna, uma língua estrangeira, a aritmética, a relação com o ambiente, a música, a euritmia, educação física e trabalhos manuais (Stockmeyer, 2016). Para o segundo ano o currículo permanece inalterado apenas aprofundando ou dando continuidade aos conteúdos estudados. No terceiro ano acrescenta-se a geometria e as ciências naturais, já no quarto ano a

matemática, a história e a geografia, currículo que permanece no quinto ano, alterando-se no sexto ano com a inclusão da jardinagem, física e artes aplicadas, no sétimo ano a química, no nono ano, o ensino de artes e no décimo ano agrimensura, tecnologia e Primeiros Socorros, currículo permanece até o décimo segundo ano (Stockmeyer, 2016).

Esse breve resumo que aborda a natureza das disciplinas aplicadas na pedagogia Waldorf, deve ser complementado, descrevendo a identidade particular desse ensino. As crianças e pais que participam desse processo de aprendizagem são incentivados a produzir seu próprio material escolar, a substituir a comida do tipo fast-food por uma alimentação natural, as crianças brincam em espaços livres desenvolvendo seus movimentos com plenitude, além de praticarem culinária, artes de todos os tipos e desde pequenos apropriam-se do conhecimento e familiarização com uma língua estrangeira (em geral o alemão):

Nas escolas Waldorf os brinquedos disponíveis para as crianças são aqueles oferecidos pela natureza: troncos de madeira, bambu, panos de algodão e lã. Como também, manuseiam brinquedos simples feitos de madeira, objetivando o desenvolvimento da fantasia e da criatividade. Pois acreditam que os brinquedos devem passar uma verdade, e o plástico não possibilita essa proposta, pois é frio e muitas vezes leve, já a madeira é quente e apresenta um maior peso. As bonecas disponibilizadas nas escolas Waldorf não apresentam expressões de felicidade ou tristeza, pois assim a criança se sente livre para explorar os sentimentos durante as brincadeiras com as bonecas. Não esquecendo os momentos de brincadeira livre: correr, saltar, subir, descer, pisar na areia, na grama, na terra, andar em meio a árvores ou subir nelas (Chicocki, 2017, p. 15388).

Percebe-se com isso que a pedagogia Waldorf, incentivando a formação integral de seus alunos anda a contramão da sociedade tecnológica e de consumo, incentivando as crianças e os pais a não usarem tablets, computadores e celulares, pois para os adeptos da pedagogia, esses aparelhos inibem a criatividade da criança.

Nas escolas Waldorf a avaliação não ocorre como no ensino tradicional e não há reprovações, o que se configura em uma diferente abordagem pedagógica que avalia as competências gerais da criança e não, somente, algumas assertivas fragmentadas. As escolas que utilizam dessa metodologia de ensino, sofrem muitas críticas, pois a impressão que se tem é que a criança não está aprendendo e nem mesmo sendo preparada para os desafios futuros, como provas de vestibulares e entrada no mercado de trabalho, porém, estudos (Gerwin; Mitchell, 2007) afirmam que a pedagogia Waldorf não somente

é eficaz para todas as áreas de desenvolvimento dos alunos, como também, superam expectativas quando comparadas ao ensino tradicional.

2.2.7 *Linha freiriana*

O método freiriano afirma que o conhecimento não pode ser uma imposição, mas sim, a problematização temática de assuntos do interesse cotidiano, para que por sua codificação pedagógica, educador e educandos encontrem os significados pelo diálogo, solidificando a compreensão significativa que leva a aquisição do conhecimento (Freire, 2017).

Tudo é pensado para o desenvolvimento para a liberdade, respeitando cada fase do desenvolvimento infantil e adolescente e usando o lúdico, a afetividade e a emoção para conduzir as práticas de ensino. Esse pensamento condiz com os princípios de educação interdisciplinar para a autonomia propagado por Paulo Freire (1996), que fez duras críticas ao modelo fragmentado da educação tradicional.

Para o professor e educador pernambucano Paulo Freire (1984), a educação precisa estar sempre no campo da ideia de movimento e de mudança em contraponto a ideia estática de conceitos universais, ela precisa chegar ao aluno cheia de significado, de familiaridade e isso só é possível adequando os conteúdos à realidade vivenciada pelo aprendiz. Freire propõe uma educação que rompa com o cartilhado e incline-se para um repertório de significados, de exclusividade com os alunos com que se trabalha.

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido (Freire, 1996 p. 41).

Freire (2011) defende que a educação deve formar sujeitos autônomos, capazes de participar ativamente das decisões, de forma democrática. Tal fato somente é possível a partir da reflexão a partir da realidade em que se vive, do questionamento de situações significativas-existenciais, permitindo o desenvolvimento de uma postura crítica ante a sociedade e seus processos.

No Brasil atualmente a maioria dos educandários utilizam como baluarte acadêmico as teorias citadas abaixo demonstrando a diversidade de abordagens possíveis na facilitação do processo de aprendizagem. Em um país de proporções continentais se faz necessária a pluralidade de abordagens pedagógicas, haja vista as características de cada indivíduo e os vários contextos regionais.

A teoria da pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida no Brasil por Dermeval Saviani. Segundo essa teoria, a educação deve ser vista como uma prática social que tem como objetivo tornar possível a emancipação humana. Para Saviani, a educação crítica é aquela que prioriza a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e agir de forma consciente e transformadora na sociedade. Uma citação de Saviani que exemplifica essa abordagem é: “A educação é um ato político, na exata medida em que é a própria prática da liberdade” (Saviani, 2008, p. 14).

A teoria da Pedagogia Libertadora foi criada por Paulo Freire. Para ele, a educação é um processo de libertação, em que o aluno é visto como um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento e também na transformação social. Freire defendia que a educação deve ser um diálogo entre educador e educando, em que ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Um exemplo de citação de Paulo Freire é: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo” (Freire, 2012, p. 27).

A teoria da Escola Nova teve como principais representantes John Dewey e Maria Montessori. Essa abordagem defende uma pedagogia centrada no aluno, em que o ensino deve ser adaptado às necessidades individuais de cada aluno. A Escola Nova também enfatiza a importância da aprendizagem por meio da experiência, do trabalho em grupo e da resolução de problemas. Uma citação de John Dewey que exemplifica essa abordagem é: “A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original” (Dewey, 1938, p. 17).

A teoria da Pedagogia Tradicional, também chamada por alguns autores de pedagogia bancária, tem como principal representante o educador brasileiro Paulo Freire. Essa teoria defende um ensino centrado no professor, em que o aluno é visto como um receptor passivo de conhecimento. A Pedagogia Tradicional enfatiza a importância da memorização, da disciplina e da estruturação rígida do conteúdo a ser ensinado. Um exemplo de citação que ilustra essa abordagem é: “Conhecimento que não é aplicado é

como matéria orgânica morta que apodrece e exala um odor impuro e nauseante” (Freire, 1968, p. 62).

Jean Piaget propôs uma teoria do desenvolvimento cognitivo, que analisa os processos mentais pelos quais as crianças adquirem conhecimento e constroem a realidade ao seu redor. Segundo Piaget, o conhecimento é construído através da interação com o ambiente, e as crianças passam por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo. Uma citação que exemplifica essa abordagem é: “O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção cognitiva baseada em ações e interações do sujeito com o meio” (Piaget, 1973, p. 15).

Na teoria do socio construtivismo, Vygotsky destaca a importância das interações sociais na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Ele defende que o aprendizado acontece através da interação com outras pessoas mais experientes, que ajudam as crianças a internalizarem as informações. Além disso, ele enfatizou a importância da cultura e da linguagem na construção do conhecimento. Uma citação que exemplifica essa abordagem é: “A aprendizagem é um processo social que depende da interação com outras pessoas e do ambiente social e cultural em que a criança está inserida” (Vygotsky, 1978, p. 90).

Na teoria Montessoriana, Maria Montessori propôs uma abordagem educacional baseada na autonomia e na iniciativa das crianças. Ela defendia que as crianças são naturalmente curiosas e desejam explorar o mundo ao seu redor, e é papel do educador criar um ambiente propício para o desenvolvimento dessas características. Ela também enfatizou a importância do movimento na aprendizagem, por isso, criou um ambiente de ensino que estimula a liberdade e a experimentação. Uma citação que exemplifica essa abordagem é: “A criança é a construtora do ser humano que será, através da autodisciplina e da liberdade de escolha, ao realizar atividades que sejam significativas para sua vida” (Montessori, 1972, p. 25).

As teorias educacionais apresentadas nesta sessão foram propostas por autores que deixaram um legado importante para a educação. As propostas desses autores são fundamentais para aprimorar o processo educativo e proporcionar uma educação mais significativa e transformadora no CTPM e demais educandários nacionais. Ao compreender melhor essas teorias e suas aplicações na prática pedagógica, os educadores

podem se tornar mais efetivos em sua função e ajudar a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2.8 *Algumas Teorias do Ensino Militar*

As teorias do ensino militar são um conjunto de ideias que orientam a formação dos militares, fornecendo uma base teórica que busca garantir a eficiência e eficácia no cumprimento das missões militares, apresentaremos as teorias do ensino militar com seus respectivos autores.

Carl von Clausewitz foi um militar alemão que desenvolveu a teoria da guerra enquanto atividade política. Ele defendia que o sucesso militar depende de uma combinação de fatores políticos, logísticos e táticos que devem ser analisados de forma integrada. Além disso, ele enfatizava a importância da preparação mental dos soldados e da liderança no campo de batalha. Uma citação que exemplifica essa abordagem é: “A guerra é um ato de violência que tem como objetivo forçar o inimigo a submeter-se à nossa vontade” (Clausewitz, 1980, p. 87).

Sun Tzu foi um general chinês, autor de “A Arte da Guerra”, considerado um clássico da estratégia militar. Ele defendia a importância de conhecer o inimigo, a si próprio e o terreno onde se vai travar a batalha, antes de iniciar a luta. Além disso, ele enfatizava a importância da astúcia e da dissimulação em situações de conflito. Uma citação que exemplifica essa abordagem é: “Conheça seu inimigo e conheça a si mesmo; em cem batalhas, você nunca será derrotado” (Sun Tzu, 2002, p. 22).

Georges S. Patton foi um general americano com experiência na Segunda Guerra Mundial. Ele defendia a importância da disciplina e da determinação no campo de batalha, e enfatizava o desenvolvimento da coragem física e mental dos soldados. Além disso, ele acreditava que a liderança deve ser exercida com firmeza, mas também com empatia e compreensão. Uma citação que exemplifica essa abordagem é: “Não se preocupe com as suas falhas, preocupe-se com as suas chances de sucesso” (Patton, 2000, p. 65).

As teorias do ensino militar apresentadas neste trabalho são resultado da experiência de militares que buscaram sistematizar conceitos e práticas que ajudassem a garantir a eficiência e eficácia das operações militares. Essas teorias apresentam uma abordagem pragmática, que valoriza a preparação dos soldados, a liderança e a estratégia. Porém, também é importante lembrar que as teorias do ensino militar devem ser

contextualizadas e adaptadas à realidade de cada situação do processo de aprendizagem seja em unidades militares ou educandários civis.

2.2.9 Apontamentos sobre adestramento militar

O adestramento militar é um processo de treinamento e preparação dos militares para situações de combate e operações militares. Ele inclui atividades de instrução, treinamento físico e preparação psicológica, além de manuseio de armamentos, equipamentos e técnicas de combate. Para evidenciar a realização do adestramento militar, pode-se citar alguns exemplos de atividades comuns nesse processo, como: exercícios de instrução de ordem unida, que consistem em movimentos ordenados e sincronizados de um grupo de militares para fins cerimoniais e táticos, Treinamento físico, para fortalecimento e resistência corporal e demais treinamentos afins.

Dessa forma, o adestramento militar busca preparar os soldados para atuarem de forma eficiente e segura em situações de conflito e garantir a proteção da população e da soberania nacional. Há diferenças significativas entre o adestramento militar e o processo pedagógico de aprendizagem, embora ambos possam incluir atividades de instrução e treinamento, seus objetivos e métodos são distintos.

O adestramento militar é voltado para o treinamento dos militares em situações de combate e operações militares. É um processo sistemático de preparação física, técnica e psicológica para a realização de tarefas específicas em condições adversas. Ele enfatiza a obediência estrita às normas e à hierarquia militar, a disciplina e a eficiência nas atividades militares. O adestramento militar tem como objetivo preparar os soldados para executar suas funções com precisão e eficácia em situações de combate.

Já o processo pedagógico de aprendizagem se concentra na educação e formação acadêmica das pessoas. Ele é voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências em diversas áreas, como matemática, ciências, literatura, entre outras. Ele enfatiza a criatividade, a autonomia, a reflexão crítica e o pensamento analítico. O processo pedagógico busca formar cidadãos capazes de lidar com os desafios da vida em sociedade de forma consciente e responsável.

Apesar das diferenças, há algumas similaridades entre o adestramento militar e o processo pedagógico de aprendizagem, como o uso de técnicas de ensino, a avaliação do desempenho dos indivíduos e a solução de problemas. Ambos os processos visam

preparar as pessoas para enfrentar desafios e atingir objetivos específicos. No entanto, é importante ressaltar que o contexto e as finalidades de cada processo são diferentes, o que requer abordagens distintas em termos de métodos e recursos utilizados.

2.3 DISCIPLINA, AUTORIDADE E HIERARQUIA NA EDUCAÇÃO

Na concepção foucaultiana o poder pode ser apresentado em quatro vertentes, o poder pastoral, o poder soberano, o biopoder e o poder disciplinar. Apesar de cada forma de poder ter suas características notáveis, os poderes não se separam, do contrário, se inter cruzam e se completam. Ao poder soberano é atribuída a ligação jurídica contratual, já o poder pastoral é a atribuição da responsabilidade e controle sobre a vida das pessoas de certa comunidade como via de quase salvação. O poder disciplinar utiliza técnicas para o controle dos corpos, objetivando extrair máxima produtividade do indivíduo:

[...] o poder disciplinar leva a um controle vigiado tão incisivo que o sujeito não só aceita a vigilância como passa a subjetivar o próprio comportamento [...] um sujeito, ao constituir-se como centro de sua existência, apropria-se de um já dito e o assimila como se fizesse parte de sua subjetividade. Assim, o indivíduo vigiado passa a cuidar de si para apresentar os comportamentos previstos nas normas estabelecidas, por isso, segundo a perspectiva de Foucault, o poder disciplinar fabrica o sujeito (Santos, 2010, p. 48).

Quando o poder disciplinado passa a abranger toda uma população é estabelecido o biopoder que se traduz na construção de regras e ordem para a manutenção e estruturação de produtividade previsto em governos perante a sociedade. O poder disciplinar, nesse interim, é englobado como saber, assim como o poder pastoral. Nos estatutos das escolas militares é possível encontrar características do poder pastoral, do biopoder e do poder disciplinar (Santos, 2010).

Santos (2010) elucidando os ensinamentos de Foucault, afirma que o poder pastoral nasce da perspectiva da governança dos corpos para conduzi-los a produtividade, por meio da noção de soberania, da detenção do saber. A arte de governar se fundamenta no poder do pai, como em um pastoreio de ovelhas. Sendo o soberano que detém o poder pastoral tem o direito de castigar, de punir:

Esse tipo de poder se mantém e se fortalece pela imposição do medo, que visa a corrigir os malfeitores, os indisciplinados, através da dor, do sofrimento e da coerção. Desse modo, a obediência dos súditos ao rei se dá não pelo respeito ou pela disciplina, mas pelo medo de desobedecer e morrer ou ver sua família sofrendo fortes humilhações (Santos, 2010, p. 53).

A relação da disciplina pelo medo está estabelecida na forma de poder pastoral e na forma de poder disciplinar, sendo as normas geradas para que sejam alcançados os objetivos da formação almejada para o indivíduo. Tal forma de poder se naturaliza e se estende para todo o meio social em que é praticada, sendo reproduzida por seus membros.

O medo perante a indisciplina se estabelece pela prática da punição realizada pelo controle de corpos e tempo pelo castigo e condenação. Quando a punição se torna pública, a intencionalidade é envergonhar, reprimir e expor o transgressor. A punição ocorre pela ordem hierárquica estabelecida pelo sistema de poder:

Enquanto o poder pastoral se assegura pelo direito de matar ou deixar viver, o poder disciplinar pune os indivíduos a partir da objetivação, ou seja, do ato de transformar os sujeitos em “objetos”; a partir do ato de convencê-los a agirem ou a pensarem de determinada maneira, são os sujeitos da disciplina. [...] O medo é, nesse caso, um poderoso instrumento de objetivação do sujeito, que passa a se subjetivar através do que vê. Esse sujeito, espectador da punição do outro, é levado a imaginar que, se ele cometer um erro ou crime, também será punido com igual rigor (Santos, 2010, p. 65).

São os elementos do poder, da autoridade, da hierarquia e da punição que tornam a construção subjetiva do sujeito possível, alinhando os objetivos de sua vigilância e cuidado para a normalização estimada em sua formação. Nesse sentido, a teoria foucaultiana defende que a disciplina não atua sobre o corpo em sua apropriação, agindo sem o uso da força física, mas sim a partir da normalização das atitudes, comportamentos e pensamentos a partir da padronização.

Os sujeitos tornam-se fábricas e objetos do exercício disciplinar, sendo atribuído o controle para além do bem-estar dos sujeitos em convívio social, mas, principalmente a sua produtividade. Nos regimentos das escolas militares, os estudantes, as vezes são proibidos de tomar parte de manifestações de ordem política, seja dentro ou fora das escolas, sendo que tais ressalvas tem que estar de acordo com a legislação vigente tendo o CTPM-MG proibido no código de ética deste apenas a participação do discente em manifestações de cunho político estando de uniforme de modo a não ligar o educandário



a vertentes políticas individuais. Em escolas comuns as liberdades individuais de manifestar-se, podem também serem tolhidas pois, objetiva-se educar enquanto o aluno estiver no ambiente escolar estando estes sujeitos a normas disciplinares, já nos Colégios Militares espera-se a formação de indivíduos que estejam alinhados ao objetivo institucional para que sejam úteis ao seu exercício (Santos, 2010).

- CAPÍTULO III -

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva, qualitativa, realizada pelo procedimento da Revisão Documental. A pesquisa é do tipo qualitativa, que pode ser conceituada como aquela que interpreta e analisa o conteúdo por sua qualidade e não por parâmetros de quantificação. Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a apropriação de teorias e métodos, analisar as perspectivas dos participantes em toda a sua diversidade, apresentar reflexões do pesquisador quanto ao seu objeto de estudo por meio de uma variedade de métodos:

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. As expressões chaves para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a “crescente individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (Flick, 2009, p. 20).

Nota-se, assim, que as pesquisas são, cada vez mais, realizadas pelas estratégias indutivas para que haja a sensibilização para o estudo dos diversos contextos sociais. Compreende-se, assim, que a pesquisa qualitativa não pode ser conceituada de forma unificada entre os caminhos teóricos e metodológicos, o que possibilita a inserção de diversas abordagens teóricas e seus métodos de discussão.

Quanto ao procedimento metodológico, optamos pela revisão documental. A revisão documental é um valioso recurso na coleta de dados para uma abordagem qualitativa. Entre os documentos que podem ser analisados pelo pesquisador, estão: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke; Andre, 1986, p. 38).

As vantagens das revisões bibliográficas e documentais é que se chega ao objeto de estudo, mesmo quando o seu acesso físico é impraticável, permitindo, assim, que o estudioso formule um novo conhecimento a partir dos registros ou dos conhecimentos já

produzidos. Markoni e Lakatos (2003) afirmam que a pesquisa documental se restringe à análise de documentos, escritos ou não, constituídos como fontes primárias de pesquisa, podendo ser analisadas depois do evento ocorrido ou durante a sua ocorrência:

A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 58).

A coleta de dados foi realizada a partir da análise dos documentos que norteiam a pedagogia e o regimento disciplinar do Colégio Tiradentes, em Minas Gerais. Pela análise de conteúdo, o pesquisador alcança seu objetivo de estudo, pois, por meio do rigor de suas técnicas de análise da comunicação, abre caminho para que o pesquisador não se perca na heterogeneidade do objeto estudado (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo foi feita em três fases fundamentais indicadas por Bardin (1977): pré-análise, que é uma etapa organizacional; exploração do material; tratamento dos resultados, na qual foi realizada a interpretação e discussão dos resultados. A primeira fase da Análise de Conteúdo, a chamada pré-análise consiste na leitura flutuante, na escolha do material e do tratamento e elaboração dos indicadores; na segunda fase se tem a exploração do material, selecionando aqueles que serão analisados e tratados na terceira fase que se apresenta na inferência e interpretação dos achados.

Em primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico entre dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando os seguintes descritores de pesquisa: “Ensino militar”; “direito fundamental da criança e do adolescente”; “Disciplina e hierarquia”; “desenvolvimento infantil”. Depois, foi realizada uma análise documental entre as diretrizes que direcionam o funcionamento e práticas pedagógicas do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Os parâmetros para o levantamento bibliográfico consideraram os seguintes critérios de inclusão: teses e dissertações publicadas na íntegra, nos últimos 10 anos (2013 e 2023) na Biblioteca Brasileira de Dissertações e Teses – BDTD, em língua portuguesa. Os critérios de exclusão foram: artigos, capítulos de livros e monografias, trabalhos duplicados e que não abordassem o tema da pesquisa.

Os dados foram apresentados pelas variáveis: autor/ano, título, objetivo, método/amostra e resultados. A interpretação foi pela Análise do Conteúdo de Bardin



(1977), na construção a posteriori das categorias: Humanidades na escola, Práticas Pedagógicas e Educação Militar contemporânea e a formação do jovem. A discussão ocorreu a partir dos dados coletados na análise documental inter cruzados com os dados da literatura.

- CAPÍTULO IV -

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo são expostos os resultados encontrados na literatura e as características do Colégio Tiradentes, depois feita a análise sobre as práticas disciplinares e pedagógicas do Colégio discutindo com a literatura atual sobre o tema.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA LITERATURA

Após a inserção dos descritores de pesquisa no banco de dados selecionados, foram encontrados 70 resultados iniciais. Após a inserção dos parâmetros de inclusão, foram excluídos 34 trabalhos fora da delimitação temporal, restando 36 resultados. Depois da leitura dos títulos e resumos e aplicação dos critérios de exclusão, foram excluídos 2 capítulos de livros, 6 dissertações com acesso restrito e 19 trabalhos que não correspondiam ao tema de pesquisa, restando 9 trabalhos para a composição da amostra da pesquisa. Dos resultados, 5 foram dissertações e 4 foram teses, sendo as principais características das pesquisas selecionadas, apresentadas no quadro 1:

Quadro 1 – Apresentação dos achados na literatura

Cód.	Autor/ Ano	Título	Objetivo	Método/ Amostra	Resultado
D1	Nogueira (2014)	Educação Militar: uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares (SCMB)	Desvelar o ethos como orientação da escola militar na formação de seus alunos	Pesquisa Bibliográfica	O ethos militar é trabalhado
D2	Paula (2016)	Diálogo, direitos humanos e agir pedagógico no contexto do colégio da Polícia Militar: um olhar sobre o fenômeno da violência escolar	Analisar o sentido e a contribuição de um agir pedagógico, ancorado na vivência dialógica no enfrentamento de situações de conflito, como	Análise Documental	O Colégio da Polícia Militar de Pernambuco, para enfrentar os desafios à afirmação de uma cultura não violenta, terá de rever seus instrumentos normativos a fim de consolidar relações mais humanas no espaço escolar, assumindo um agir pedagógico que se constitua

			via para afirmação de uma cultura não violenta		em uma relação educativa orientada para uma conversação genuína, própria ao princípio dialógico.
T1	Oliveira (2017)	Leituras, valores e comportamentos: práticas escolares no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG	Analisar as práticas escolares existentes no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG (CTPM-Uberaba).	Estudo de caso 7 alunos 3 militares (funcionário e diretor) 4 professores 1 bibliotecário 1 diretor pedagógico Total = 16	A pesquisa constatou que a incorporação de algumas normas pelos sujeitos da referida escola, e a tradução delas em códigos comportamentais – como, por exemplo, a marcha militar, a exaltação dos Símbolos Nacionais e o uniforme escolar similar ao das corporações militares –, confere àquele espaço uma identidade própria, cuja especificidade se faz legítima e é entendida, sobretudo pelos agentes produtores de tais singularidades (no caso os militares), como “necessária”.
D3	Hartman (2018)	O ensino de humanidades e as práticas docentes no Colégio Militar de Santa Maria - RS	Analisar os diferentes perfis docentes e seus impactos nas práticas docentes e no ensino de humanidades no Colégio Militar de Santa Maria-RS.	Estudo de caso N=10 professores	o ensino de humanidades é valorizado dentro da Divisão de Ensino, que existe uma preocupação geral com a qualidade do ensino, há respeito à autonomia docente e que os perfis docentes possuem trajetórias formativas, vivências e visões distintas, porém, estando alinhados à proposta pedagógica da Escola.
D4	Ribeiro (2019)	Fundamentos e práticas do colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins.	Compreender os fundamentos e as práticas que amparam o processo educativo do Colégio Estadual da Polícia Militar de Catalão – Colégio Polivalente	Estudo de caso 4 alunos Professores, gestores e funcionários	É uma instituição cujo projeto não coaduna com o que educadores e pesquisadores críticos esperam enquanto educação pública nacional, ou seja, aquela que promova a transformação social ou pelo menos a redução das desigualdades.
T2	Rosa (2020)	Cartas para Rebeca: reflexões docentes sobre as violências contra meninas e mulheres em uma	Analisar como docentes de uma escola pública estadual da Paraíba, que	Estudo de caso N= 20 docentes	Apesar dos docentes considerarem a violência contra a mulher um tema importante, este não tem recebido a devida atenção no

		escola Policial Militar	teve uma de suas estudantes estuprada e assassinada em 2011, têm problematizado este tema no currículo escolar.		currículo escolar, mesmo quando a escola tem o nome de uma estudante vitimada.
T3	Araujo (2021)	Colégios estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMG: um estudo com foco no discurso da qualidade de ensino e seus dispositivos de verdade	Investigar a temática Militares e Educação Escolar no Brasil – com recorte investigativo nas experiências dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMG	Estudo de caso N=186 pais de alunos	Os maiores índices enaltecem a disciplina, qualidade do ensino, respeito, segurança, professores, organização, compromisso, responsabilidade. assim, o discurso construído acerca da qualidade de ensino dos CEPMG, nesta investigação, está legitimado por estes dispositivos de verdade
D5	Jorge (2022)	Crenças do self criativo de estudantes do ensino médio de escolas civis e militares	Explorar as crenças do self criativo de estudantes de escolas civis e militares	Estudo de caso N= 253 estudantes	Para a amostra do estudo, as diferenças ambientais entre escolas civis e militares não resultaram necessariamente em variações da AEC e IPC.
T4	Guimarães (2022)	A “Mística do dever”: a construção do discurso de excelência da educação militar no Colégio Militar de Belo Horizonte (1950-1970)	Investigar o discurso de excelência das escolas militares	Revisão Bibliográfica e Documental	Diante do imaginário da “perda da disciplina” nas escolas públicas, que tanto alimenta o crescimento da educação militar, o que se deve problematizar é o próprio conceito de disciplina no ambiente escolar.

Fonte: Dados da pesquisa

Os trabalhos apresentaram suas perspectivas sobre a educação em Colégios Militares sob diferentes ângulos e enfoques, por meio da revisão da trajetória da educação militar no Brasil, a escuta de estudantes, professores, gestores, funcionários das escolas e pais e com revisões documentais e bibliográficas que reúnem conhecimentos amplos e variados sobre o tema. Abaixo são apresentados os dados da escola analisada, para que, depois apresente-se a discussão inter cruzando os dados secundários da pesquisa com a literatura.

4.2 APRESENTAÇÃO DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS

De acordo com o portal eletrônico oficial da PMMG, em 16 de março de 1937, ingressou na Polícia Militar de Minas Geras, na cidade de Barbacena, como soldado, o Coronel QOR Argentino Madeira. À época observar nenhum integrante da Polícia Militar estudava no Colégio Estadual de sua cidade, que abrigava somente as elites locais. Incomodava também ao jovem militar, o baixo nível cultural dos instrutores, mesmo quando a instrução era especificamente militar.

Em 1946, após concluir o Curso de Formação de Oficiais, o aspirante Argentino Madeira retornou a Barbacena e fundou no 9º BPM a Escola Regimental, onde ministrava aulas ainda em 1946, já transferido para Belo Horizonte e servindo no EMPM, se matriculou na Faculdade de Filosofia. Neste período a ideia de criação de um ginásio destinado aos servidores da PM e seus dependente começou a tomar consistência, embora muito combatida. Mas o Tenente Argentino Madeira contava como apoio de vários oficiais da PM, dentre eles Manoel de Almeida, José Gonçalves, Waldir Fourreaux e Jacinto de Amaral.

Com promulgação da Lei Nº 480, de 10/11/49, pelo Governador Milton Soares Campos foi criado no Departamento de Instrução (DI), em Belo Horizonte, o Ginásio Tiradentes da Polícia Militar. Esta conquista foi fruto do esforço e ideal de alguns oficiais, especialmente o Tenente PM Argentino Madeira, com a colaboração de toda corporação. O objetivo era oferecer educação escolar aos militares e seus dependentes. Estava dado o primeiro e mais importante passo, pois, em 1951 o Ginásio Tiradentes foi transformado em “Colégio Tiradentes”.

Seu primeiro diretor foi o professor e advogado Carlos Porfírio dos Santos, sucedido pelo então Tenente Argentino Madeira, hoje Cel PM QOR, que permaneceu no cargo até 28/06/51, dedicando duas décadas de relevantes serviços à comunidade escolar.

Dentre eles merecem especial destaque:

a) a construção da sede atual do Colégio Tiradentes/Santa Tereza à Praça Duque de Caxias s/n. em Santa Tereza, executada pelo pessoal do extinto Corpo de Serviço Auxiliar, CSA, sob o Comando do Cel. Antônio da Costa Dias, e inauguradas em

01/08/64. Grande parte dos recursos destinados à construção foram doados pelos integrantes da Corporação durante três anos.

b) a instalação do Curso Científico, em 1957 e do Curso Normal, em 1963 destinado à formação de professores para o antigo Curso Primário.

c) a expansão do Colégio Tiradentes para diversas cidades do interior de Minas Gerais

decorrente da qualidade do ensino do Colégio Tiradentes em Belo Horizonte, evidenciada com a aprovação em massa, nas escolas de ensino superior da Capital, da primeira turma de concluintes do 2º grau.

Em decorrência da Lei Estadual nº 4941, de 12 de setembro de 1968, o “Ginásio Tiradentes”, passou a denominar-se “Colégio Tiradentes da Polícia Militar”, conhecido pela sigla CTPM. Em 1969, a Corporação inseriu no Regulamento Geral da Polícia Militar (RGPM), como uma de suas competências, ministrar educação, ensino e prestar assistência, por meio de estabelecimentos próprios ao pessoal da Polícia Militar e seus dependentes legais.

Com o aumento da clientela pleiteando vagas e para fazer frente a essa demanda, foi necessária a criação de Unidades anexas na Região Metropolitana: Nossa Senhora das Vitórias, Gameleira, Minas Caixa, Contagem. Em 28 de fevereiro de 1977, as quatro séries iniciais (1ª à 4ª série do Ensino Fundamental) foram integradas ao Sistema de Ensino da PMMG.

De forma a oferecer condições de enfrentar o mercado de trabalho, o Colégio Tiradentes, funcionou nos anos de 1974 a 1981, em convênio com a UTRAMIG, com os Cursos Profissionalizantes com as habilitações de: Auxiliar de Enfermagem, Auxiliar de Documentação Médica, Instrumentação Cirúrgica, Oficial de Farmácia, Auxiliar Técnico de Eletrônica, Eletricidade, Mecânica, Auxiliar de Escritório e de Administração.

Na busca de uma melhoria no desempenho dos discentes, o Colégio Tiradentes, em convênio com o Novo Rumo Vestibulares, implantou no 3º ano do 2º grau, o Curso Integrado, visando oferecer aos alunos condições de aprovação nos diversos concursos e vestibulares, e, em 1989, expandiu para as 1ª a 2ª séries do 2º grau.

Através da Portaria SEE nº 3113/98, foram autorizados a funcionar no Colégio Tiradentes o Curso Regular de Suplência, destinado aos não possuidores dos ensinos fundamental e médio, visando suprir a escolarização regular não concluída na Idade

própria e o Curso de Aproveitamento de Estudos do Magistério, destinado a habilitar profissionalmente jovens e adultos que já concluíram o ensino médio, para o exercício do Magistério de 1º grau (Prof. de 1ª à 4ª série), que funcionou durante dois anos.

Pela Portaria SEE nº 326/01, as unidades anexas ao Colégio Tiradentes da PMMG transformadas em Unidades de Ensino Autônomas passando, conforme Resolução 3595/01-CG, a ter as seguintes denominações: Colégio Tiradentes da PMMG – Unidade Santa Tereza, Colégio Tiradentes da PMMG - Unidade Gameleira, Colégio Tiradentes PMMG - Unidade Nossa Senhora das Vitórias; Colégio Tiradentes da PMMG - Minas Caixa; Colégio Tiradentes da PMMG - Unidade Contagem. Através da resolução nº 4051, de 9 de novembro de 2009 e em reconhecimento legado deixado pelo saudoso Cel Argentino Madeira foi atribuído nova denominação ao Colégio Tiradentes da Polícia Militar Santa Tereza o qual passou a denominar Colégio Tiradentes Unidade Argentino Madeira. de atos considerados atentatórios à ordem social, prevenindo, dessa forma, os bens jurídicos tutelados pelos demais ramos do direito.

4.2.1 Unidades do Colégio Tiradentes

Figura 1 – Unidades do Colégio Tiradentes



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Conforme a proposta pedagógica do educandário o CTPM tem como entidade mantenedora PMMG pessoa jurídica de direito público, criada em 9 de junho de 1775, tendo sua sede administrativa geral localizada na Rodovia Papa João Paulo II, 4001,

(Cidade Administrativa), Bairro Serra Verde, Belo Horizonte Minas Gerais, é conta com uma rede de unidades escolares sediadas na capital e interior do estado de Minas Gerais, que integra o Sistema de Ensino da Educação Básica da PMMG, instituído pela Lei nº 20.010, de 05 de janeiro de 2012.

A entidade mantenedora, por intermédio do Comandante-Geral da PMMG, estabelece políticas e estratégias educacionais a serem efetivadas no CTPM, e cabe a ela cumprir a gestão técnica por meio da Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS).

A Rede CTPM é composta por 30 (trinta) unidades, distribuídas nas diversas regiões do Estado, visando ao atendimento da demanda de vagas dos dependentes legais dos policiais militares e de servidores civis, prioritariamente.

Os resultados do CTPM têm sido muito positivos. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2019 a escola obteve o primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre as escolas estaduais de ensino Médio. O IDEB é uma medida de qualidade do ensino que considera a média dos resultados alcançados pelos alunos em provas de língua portuguesa e matemática, além da taxa de aprovação.

A excelência do Colégio Tiradentes tem sido objeto de estudos acadêmicos que analisaram a percepção dos professores sobre a relação entre a gestão escolar e a qualidade do ensino do Colégio Tiradentes, indicando que a gestão escolar é um fator determinante na qualidade do ensino se destacado como uma instituição de referência no ensino público do estado. Sua trajetória e seus resultados educacionais indicam que é possível oferecer educação de qualidade com investimento em infraestrutura, formação de professores e planejamento de gestão escolar.

4.2.2 Estrutura Administrativa

A Direção Administrativa do CTPM é autoridade exercida pelo Comandante da Região de Polícia Militar (RPM) ou do Batalhão de Polícia Militar (BPM), responsável pela área territorial onde estiver sediado o CTPM. Em relação as unidades situadas na RMBH, estas são subordinadas ao CTPM Argentino Madeira e ao DEEAS.

O Comandante do CTPM é autoridade responsável pela gestão, coordenação e controle do CTPM, subordinado ao Diretor Administrativo. Cabe a ele assistir o Diretor

Administrativo no planejamento, na programação, no controle e na avaliação das atividades de ensino no âmbito da escola.

O Secretário Escolar é responsável pela supervisão dos serviços executados pela Secretaria da unidade e das atividades relativas à escrituração escolar. Também cabe a ele prestar apoio administrativo e auxiliar nos processos dos servidores militares e civis. Tem como função zelar pela gestão, coordenação e controle do CTPM na ausência do Comandante.

A Direção Pedagógica é responsável pelo assessoramento e apoio ao Comandante do CTPM no planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades operacionais do ensino, dentre outras especificadas no Regimento Escolar.

A Vice Direção Pedagógica desempenha a função de coordenação pedagógica geral, com responsabilidades inerentes à organização do turno. Cabe a ela substituir o Diretor Pedagógico quando necessário.

O Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica (SOESP) é constituído por Especialistas em Educação Básica da Polícia Militar. Compete aos profissionais deste setor assessorar diretamente o Comandante do CTPM e a Direção Pedagógica, dar suporte ao corpo docente e acompanhar o desempenho do aluno no CTPM, individualmente e/ou em grupo.

O corpo docente é formado por professores devidamente habilitados para o exercício da licenciatura, admitidos nos termos da legislação vigente.

A Secretaria Escolar é o setor responsável pela execução das atividades relativas à escrituração escolar, apoio administrativo e aos processos dos servidores militares e civis.

A Aprovisionadoria é o setor responsável pela execução das ações relativas ao controle, à demanda de aquisição, de preparo e de armazenamento da merenda escolar do CTPM.

A Caixa Escolar é o setor responsável pela execução das ações relativas à gestão financeira do CTPM. Configurando uma instituição jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como função básica administrar os recursos financeiros da escola oriundos da União, Estado, Município e aqueles advindos da arrecadação realizada diretamente pelas Unidades do CTPM, de acordo com as orientações e legislação em vigor.

O Corpo Disciplinar é o setor responsável pela coordenação das atividades militares e disciplinares do CTPM. Ele é composto por monitores policiais militares, que são designados pelo respectivo Diretor Administrativo, observado o perfil compatível com o que é estabelecido em documento próprio expedido pela DEEAS. Também pode ser composto por servidores civis designados para a função de Assistente de Turno que auxiliam o monitor militar. O Corpo de alunos é constituído por todos os alunos matriculados, cujos direitos e deveres estão previstos no Código de Ética do Aluno do CTPM –CEA.

4.2.3 Pedagogia

Os CTPMs mantêm regime disciplinar compatível com o preparo para o ingresso à carreira militar e suas vagas destinam-se ao público apresentado abaixo, observada a ordem de prioridade a seguir:

- a) dependentes de militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar;
- b) dependentes de servidores das carreiras a que se referem os incisos VII a XI do art.

1º da Lei nº 15.301, de 10 de agosto de 2004;

- c) demais candidatos que preencham os requisitos de seleção das unidades.

2.4.2. Organização do tempo escolar

Conforme Regimento Escolar, a organização do tempo escolar da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio são:

I- Ano letivo de 200 (duzentos) dias, no mínimo.

II- Semana letiva de 5 (cinco) dias, no mínimo.

III - Ano letivo dividido em 3 (três) etapas.

As Matrizes Curriculares são definidas pela DEEAS, em conformidade com as Diretrizes Nacionais, Estaduais e da PMMG. São os quadros distributivos da carga horária prevista por ano escolar. São elaborados em consonância com a legislação pertinente e homologação do Diretor de Educação Escolar e Assistência Social.

O Ensino Fundamental está organizado em 9 (nove) anos, sendo disponibilizadas aulas de segunda-feira a sexta-feira, havendo também a possibilidade de se complementar a carga horária com sábados letivos conforme peculiaridade de cada unidade escolar.

Essas aulas poderão ser ministradas em dois contraturnos, durante a semana ou aos sábados, conforme peculiaridades de cada unidade.

Para a consecução de suas finalidades e atendendo a objetivos, princípios e disposições previstos na legislação vigente, o CTPM ministrará os seguintes cursos:

I - Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º Ano) e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º Ano).

a) Conforme Regimento Escolar, na organização curricular do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) consta:

I - Linguagens: Língua Portuguesa (Redação e Expressão), Língua Inglesa, Arte, Educação Física.

II - Matemática: Matemática.

III - Ciências da Natureza: Ciências.

IV - Ciências Humanas: História e Geografia.

V - Ensino Religioso: Ensino Religioso.

b) Na organização curricular do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) consta:

I - Linguagens: Língua Portuguesa (Redação e Expressão), Língua Inglesa, Arte e Educação Física.

II – Matemática: Matemática

III - Ciências da Natureza: Ciências.

IV - Ciências Humanas: História e Geografia.

V - Ensino Religioso: Ensino Religioso.

Na perspectiva da formação cívico-militar, também é ofertada:

Orientação Cívico-militar, de interesse vital para a disciplina consciente, refere-se à civildade sendo parte integrante da educação policial militar; prepara o discente para o exercício da cidadania e a difusão de valores institucionais da PMMG; desenvolvida nos componentes curriculares Ciências Humanas, e de forma intrínseca em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.

O ensino da segunda língua é um projeto que será desenvolvido gradualmente na rede CTPM, tendo como objetivo ofertar a aquisição de uma segunda língua (inglês), em 2021 para o 1º ano EFI, para o 6º ano EFII e para o 1º ano do EM, buscando contribuir de forma competente para a expansão do conhecimento e da cultura, favorecendo o

desenvolvimento das habilidades e de competências da Língua Inglesa em âmbito global. Para os demais anos escolares, essa implementação será de forma gradativa.

Ao integrar o ensino de mais um idioma ao currículo da língua materna, amplia-se a visão do processo de aprendizagem, permitindo que o aluno desenvolva o conhecimento de duas línguas de forma aprofundada e, ao mesmo tempo, de maneira integrada, favorecendo a leitura, escrita, escuta e a comunicação.

O Novo Ensino Médio visa garantir o sincronismo das ações educacionais desenvolvidas em todas as unidades da Rede CTPM, com a implementação do Novo Ensino Médio na rede CTPM em 2021 para o 1º ano do EM, em 2022 para o 2º ano e conseqüentemente em 2023 para o 3º ano.

O Ensino Médio está organizado em 3 (três) anos. Para as unidades que adotam a BASE 1, a matriz curricular será composta por 35 h/aulas semanais, lecionadas de segunda-feira a sexta-feira nos respectivos turnos, havendo também a possibilidade de se complementar a carga horária com sábados letivos conforme peculiaridade de cada unidade escolar.

As unidades que adotam a BASE 2 para o 3º ano do Ensino Médio terão a matriz curricular composta por 42 h/aulas semanais, lecionadas de segunda-feira a sexta-feira nos respectivos turnos; havendo a possibilidade de complementar a carga horária de 7h/aulas em 2(dois) dias da semana no contraturno ou aos sábados, conforme peculiaridades de cada unidade.

Conforme Regimento Escolar, a organização curricular do Ensino Médio consta da seguinte forma:

a) Para o 1º ano do Ensino Médio:

● Formação Geral Básica:

I - Línguas: Língua Portuguesa (Literatura) , Língua Inglesa, Arte e Educação Física.

II - Matemática: Matemática.

III - Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química.

IV - Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

● Itinerários Formativos Integrados:

I- Projeto de Vida.

II - Oficina de textos.

● Itinerários Formativos Por Área:

I- Língua Inglesa na Prática.

b) Para o 2º e 3º anos do Ensino Médio:

I - Linguagens: Língua Portuguesa (Literatura, Redação e Expressão), Língua Inglesa, Arte e Educação Física.

II - Matemática: Matemática

III - Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química.

IV - Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Na perspectiva da formação cívico-militar também é ofertada:

Orientação Cívico-militar, de interesse vital para a disciplina consciente, refere-se à civilidade sendo parte integrante da educação policial militar; prepara o discente para o exercício da cidadania e a difusão de valores institucionais da PMMG; desenvolvida nos componentes curriculares Ciências humanas, e de forma intrínseca em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.

Conforme a legislação vigente, para os componentes curriculares Ensino Religioso e Educação Física haverá participação facultativa às aulas, mediante apresentação de requerimento ao Comandante da unidade do CTPM, a quem compete realizar o deferimento da solicitação.

O componente curricular de Ensino Religioso é ministrado, assegurando o respeito à diversidade cultural, com foco na formação para a cidadania e ética, desenvolvendo o respeito à alteridade. O componente curricular de Educação Física é obrigatório na educação básica, integra a proposta pedagógica do CTPM, contudo será facultada a participação nas atividades práticas, quando o aluno apresentar justificativa legal. Tais justificativas se aplicam aos seguintes casos:

I - O aluno, cujo requerimento de dispensa tenha sido deferido, permanecerá no CTPM no mesmo turno e horário, realizando atividades programadas pelo professor do componente curricular.

II - O aluno será avaliado, conforme as atividades programadas, devendo o professor do componente curricular efetuar respectivos registros e lançamentos no diário de classe. O Preparatório ENEM é um Projeto de Aprendizagem desenvolvido com os alunos do Ensino Médio, o qual assume o discente como o verdadeiro protagonista do processo de ensino-aprendizagem. De maneira exclusiva, os alunos da rede CTPM têm

acesso a aulas gravadas, conteúdos para pesquisas, roteiros de estudo, recursos audiovisuais e aplicativos que exploram o conceito de gamificação. Além disso, têm a sua disposição espaços para conversar com Youtubers sobre o ENEM e os principais vestibulares, participação interativa em painéis temáticos das áreas de conhecimento, avaliações, simulados e vídeos de resolução das questões.

O Preparatório ENEM tem como objetivo oferecer todas as condições para que os alunos obtenham os melhores resultados no ENEM.

4.2.4 Projeto Interdisciplinar de incentivo ao Esporte e à Cultura

Este Projeto tem por escopo promover o desenvolvimento de ações esportivas nas unidades da Rede CTPM para que haja a formação integral dos alunos. Objetiva também revelar talentos, contemplar direitos de desenvolvimento pessoal e social, integridade física, psicológica e moral por intermédio da diminuição da ociosidade e consequentemente a diminuição do risco social; proporcionando momentos para aprendizagens fundamentais como a capacidade para o trabalho em grupo, a discussão de normas da sociedade e de aspectos ideais para o convívio social.

4.2.5. Programação de atividades do Calendário Escolar

O Calendário Escolar é organizado conforme os seguintes parâmetros legais:

- a) Contempla no mínimo de 200 dias letivos.
- b) Apresenta carga horária mínima de 833 horas e 20 minutos para o Ensino Fundamental I, de 900 horas para o Ensino Fundamental II e de 1.050 horas para o Ensino Médio.
- c) É organizado em 03 (três) etapas letivas.
- d) As aulas acontecem de segunda-feira a sexta-feira, havendo a possibilidade de ocorrerem aos sábados letivos para que haja a complementação da carga-horária, conforme peculiaridade de cada unidade escolar. Para tanto, a elas é determinada a seguinte duração:

I - Matutino

Ensino Fundamental I - 07h às 11h30min

Ensino Fundamental II - 07h às 11h50min

Ensino Médio - 07h às 12h35min

II - Vespertino

Ensino Fundamental I - 13h às 17h30min

Ensino Fundamental II - 13h às 17h50min

Ensino Médio - 13h às 18h35min

- O 3º ano do EM terá 42 (quarenta e dois) módulos/aula semanais, sendo que 7 (sete) módulos/aulas serão ofertados no contraturno e/ou sábados de maneira presencial ou remotamente.

e) Ao professor, quando em exercício nas escolas, é garantido pelo Estatuto do Magistério 60 (sessenta) dias de férias, coincidentes com as férias escolares, sendo 30(trinta) consecutivos e 30 (trinta) alternados.

f) Constam no calendário datas que não poderão ser alteradas, tendo em vista a sincronia necessária à Educação Básica da Polícia Militar (EBPM) e referem-se:

I- aos dias escolares: comuns a todas as unidades do CTPM – destinados a Planejamento, Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, Recuperação Final e Formação Continuada dos Profissionais;

II- ao início e término do ano letivo;

III- a feriados nacionais e municipais.

4.2.6 Calendário Cívico-Social

Os Comandantes das unidades CTPM são os responsáveis pela organização e execução do Calendário Cívico-Social, bem como pela Hora Cívica e Ordem Unida, e devem zelar para que essas atividades não prejudiquem o cumprimento dos Planos de Ensino, mas sejam complementação do processo de exploração do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e atitudes diversas.

Conforme Regimento Escolar, o horário de chamada e formação dos alunos permanecerá às 6h45min e 12h45min, de acordo com o turno frequentado.

4.2.7 Recursos didático-pedagógicos

O material utilizado se dá por meio da parceria com o Sistema Positivo de Ensino (SPE). O SPE oferece uma série de recursos didáticos e pedagógicos, tais como: livro impresso e digital, ambiente virtual (Plataforma Positivo ON), formação continuada aos professores e ambiente exclusivo para a família e o aluno.

4.2.8 Organização da educação inclusiva no CTPM

A educação constitui direito da pessoa com deficiência assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais; segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Rede CTPM baseia-se nos princípios da legislação vigente, na igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas, e no planejamento com foco na equidade, reconhecendo as necessidades dos alunos e proporcionando condições para acesso e permanência no colégio.

A rede CTPM disponibiliza atendimento especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, e altas habilidades, conforme orientações expedidas pela DEEAS.

A permanência, o percurso escolar e o sucesso no processo de escolarização do aluno com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades acontecem a partir da flexibilização curricular e do desenvolvimento do Plano Desenvolvimento Individual - PDI.

4.2.9 Relação família e CTPM

A participação da família na vida escolar do aluno é importante para o desenvolvimento de sua aprendizagem. A Rede CTPM promove ações que buscam envolver a família, assistindo a entrada do aluno, amparando a sua permanência e acompanhando-o até a sua saída por meio de reuniões pedagógicas individuais e coletivas, ocasiões cívicas, culturais e festivas.

É previsto no Regimento escolar a participação e as obrigações dos pais e/ou responsáveis na vida escolar do aluno do CTPM.

São valores fundamentais da Rede CTPM e de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis do aluno; I- Observar a filosofia do CTPM que se fundamenta no gerenciamento participativo, envolvendo toda a comunidade escolar, principalmente a família, em seus direcionamentos, visando a uma educação de qualidade, aliada a uma disciplina consciente e interativa para o real exercício da cidadania; II- Acompanhar a vida escolar do aluno comparecendo nas reuniões promovidas pelo Colégio; III- Conhecer, cumprir e apoiar o aluno no cumprimento do previsto no Regimento Escolar, no Código de Ética do Aluno, nas Instruções Pedagógicas e nas Notas técnicas e demais legislações vigentes.

Os cargos e funções são estabelecidos em conformidade com a legislação em vigor para cada segmento, com o processo orientado em documentos anualmente expedidos pela DEEAS. Conforme previsto na Lei 20.010/2012 e Edital específico emitido pela DEEAS, a cada ano o processo para o ingresso no CTPM acontece através de sorteio, obedecendo-se ao processo de inscrição, seleção, matrícula e prioridades já descritas. Os alunos são enturmados de forma heterogênea, mediante análise da equipe pedagógica sob a coordenação da Equipe diretiva de cada unidade CTPM.

4.2.10 Regime disciplinar

O regime disciplinar do CTPM é de natureza educativa, visa ao desenvolvimento social, ético, moral, patriótico e cívico. Fundamentado no respeito ao próximo, no autodomínio, no acatamento às normas, no cumprimento de deveres, na solidariedade, no companheirismo, no respeito aos costumes e tradições da sociedade brasileira, nos valores e princípios da hierarquia e disciplina da Polícia Militar.

A aplicação do regime disciplinar será instituída pelo Código de Ética do Aluno que estabelece as normas disciplinares, define faltas, sanções e recompensas. Os símbolos do CTPM estão definidos e descritos em documento específico, tendo como referência a identificação da PMMG, os hinos, as bandeiras e o uniforme.

O uniforme do CTPM é a vestimenta padronizada e regulamentada em documento específico emitido pela DEEAS e manifesta-se como um dos principais símbolos que representam a instituição, reflete valores, tradição, contribui para a elevação da

autoestima, solidifica a hierarquia e a disciplina e potencializa a postura dos que o utilizam. E, sobretudo, transmite, subjetivamente, um ideal de igualdade entre todos os alunos, independentemente de origem ou condição.

Os uniformes utilizados pelo aluno do CTPM são compostos por: I – Uniforme de Trânsito e aula. II – Uniforme de Educação Física. III – Uniforme de Gala. IV - Uniforme da Fanfarra.

4.2.11 Processo avaliativo

Ao longo do ano letivo, são distribuídos 100 pontos divididos em 3 (três) etapas, da seguinte forma: I- 1ª etapa - 30 pontos. II- 2ª etapa - 35 pontos. III- 3ª etapa - 35 pontos. Os pais e responsáveis podem acessar o desempenho escolar dos alunos pelo Sistema Informatizado de Assistência Social (SIEA). A frequência do aluno é obrigatória em todas as atividades escolares, sendo o seu comparecimento computado globalmente para fins de promoção, conforme disposto no Regimento, Conforme a LDBEN e o parecer nº 21/2007 do CEE, o aluno será aprovado se tiver frequentado pelo menos 75% do total de horas letivas da carga horária curricular.

As unidades do CTPM são gerenciadas pela Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social, através de supervisões técnicas “in loco” ou à distância pelo acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido pela equipe administrativa e diretiva. Dentre as formas de acompanhamento, a Avaliação do Sistema (AS) é o instrumento avaliativo organizado pela DEEAS, comum a todas as unidades do CTPM com objetivo de verificar o nível de consolidação da aprendizagem dos alunos e reorientar a prática docente em caso de necessidade.

4.3 PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO TIRADENTES

O projeto político pedagógico (PPP) do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais é um documento que norteia as práticas educativas da instituição. Ele foi elaborado com a finalidade de definir os objetivos, ações, metodologias e metas que devem ser seguidos pela equipe pedagógica, docentes e alunos.

E fundamentado nos princípios da democracia, da cidadania, da solidariedade e da ética. Ele tem como objetivo oferecer um ensino de qualidade, voltado para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo sua capacidade cognitiva, reflexiva e crítica, além de promover a construção de valores éticos, morais, sociais e culturais.

Composto por três partes principais: a identidade da escola, o diagnóstico da realidade e o projeto pedagógico propriamente dito.

Na identidade da escola são apresentados os princípios, a missão, a visão e os valores que norteiam a instituição. No diagnóstico da realidade são analisados os dados sobre o público-alvo, o contexto social, a cultura e os aspectos políticos, econômicos e educacionais da região onde a escola está situada. Já o projeto pedagógico é a parte mais extensa do documento, nele são definidos os objetivos, as diretrizes, os conteúdos, as metodologias e as avaliações que devem ser conduzidos pela equipe pedagógica.

Entre as ações previstas no PPP do Colégio Tiradentes estão o incentivo à leitura e à pesquisa, a formação continuada dos professores, a utilização de recursos tecnológicos e a promoção de projetos interdisciplinares. Além disso, o documento prevê a promoção de um ambiente inclusivo, que respeita as diferenças e valoriza a diversidade cultural e social.

O PPP é um documento vivo, que deve ser constantemente revisado e atualizado de acordo com a realidade escolar. É importante que todos os membros da comunidade escolar estejam envolvidos na sua elaboração e implementação, para que o objetivo de oferecer uma educação de qualidade possa ser alcançado.

4.3.1 Modalidades de gestões educacionais.

Existem vários tipos de gestão escolares sendo a Gestão Democrática uma delas - “A gestão democrática é uma forma de gerir o sistema educacional em que todos os atores envolvidos no processo educacional têm voz e participam do processo decisório” (Freitas, 2006, p. 36). Defendida por Paulo Freire, Celso Antunes, José Carlos Libâneo.

Semelhante a gestão citada temos a Gestão Participativa - “é uma abordagem que visa estabelecer um processo de gestão no qual todos os membros da organização são reconhecidos como detentores da autoridade para participar das tomadas de decisão” (Oliveira, 2011, p. 71) seguida pelos teóricos: Edgar Morin, Peter Senge, Michael Fullan.

Consequente temos a Gestão Empreendedora - “é um estilo de gestão que se baseia em competências e habilidades dos indivíduos, para buscar oportunidades e criar estratégias inovadoras para a organização” (Dornelas, 2019, p. 25). Corroborada por Peter Drucker, Joseph Schumpeter, Tom Peters.

Já a Gestão por Competências - “é uma abordagem estratégica para gerenciar as pessoas nas organizações, baseada em seus potenciais, conhecimentos e habilidades, de modo a atingir os objetivos da organização” (Fleury; Fleury, 2002, p. 23).

A gestão educacional militar utilizada no CTPM, é um modelo de gestão que abrange instituições de ensino pertencentes às Forças Armadas e forças auxiliares. Essa modalidade de gestão tem como principal característica a valorização da disciplina, hierarquia e o desenvolvimento físico e mental dos estudantes.

4.4 AS IMPLICAÇÕES DA UTILIZAÇÃO DO CÓDIGO DE ÉTICA DO ALUNO DO CTPM EM FACE DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE FIGURAM COMO DISCENTES DO CITADO EDUCANDÁRIO

O regime disciplinar do CTPM apresenta uma natureza educativa, visando o desenvolvimento social, ético, moral, patriótico e cívico. Fundamentado no respeito ao próximo, no autodomínio, no acatamento às normas, no cumprimento de deveres, na solidariedade, no companheirismo, no respeito aos costumes e tradições da sociedade brasileira, nos valores e princípios da hierarquia e disciplina da Polícia Militar. A aplicação do regime disciplinar será instituída pelo Código de Ética do Aluno que estabelece as normas disciplinares, define faltas, sanções e recompensas. Os símbolos do CTPM estão definidos e descritos em documento específico, tendo como referência a identificação da PMMG, os hinos, as bandeiras e o uniforme.

O uniforme do CTPM é a vestimenta padronizada e regulamentada em documento específico emitido pela DEEAS afim de manifesta-se como um dos principais símbolos que representam a instituição, reflete valores, tradição, contribui para a elevação da autoestima, solidifica a hierarquia e a disciplina e potencializa a postura dos que o utilizam. E, sobretudo, transmitir, subjetivamente, um ideal de igualdade entre todos os alunos, independentemente de origem ou condição. Os uniformes utilizados pelo aluno

do CTPM são compostos por: I – Uniforme de Trânsito e aula. II – Uniforme de Educação Física. III – Uniforme de Gala. IV - Uniforme da Fanfarra.

4.4.1 Noções sobre o código de ética dos alunos do CTPM

O código de ética dos alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais é um conjunto de princípios e normas de conduta importante para garantir um ambiente escolar saudável e respeitoso. Com ele, espera-se que os alunos desenvolvam valores como responsabilidade, respeito, honestidade, lealdade, disciplina, entre outros.

Um aspecto positivo do código de ética é a ênfase dada à formação integral do aluno, não apenas com relação ao desempenho acadêmico, mas também em relação à formação moral e cidadã. Isso é especialmente importante em um contexto escolar que tem como objetivo formar cidadãos comprometidos e conscientes de seus deveres e direitos.

Além disso, o documento é claro e objetivo, deixando bem definidas as normas e expectativas em relação ao comportamento dos alunos. Isso é essencial para evitar conflitos e garantir que todos tenham um convívio harmônico. Contudo, é importante lembrar que o código de ética não deve ser uma imposição autoritária, mas sim uma construção coletiva, envolvendo alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Também é preciso que haja um acompanhamento efetivo por parte da equipe pedagógica para que as normas sejam aplicadas de forma justa e equilibrada.

É fundamental que os alunos tenham consciência de que seguir o código de ética não é uma obrigação meramente formal, mas sim uma postura que deve ser incorporada em seu dia a dia, tanto na escola quanto fora dela, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Embora o código de ética dos alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais seja uma importante medida para garantir a convivência e a formação cidadã dos estudantes, pode haver algumas críticas em relação a seu conteúdo e metodologia.

O regulamento de uniforme do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais é uma norma que estabelece as regras e instruções sobre o uso do uniforme pelos alunos em diferentes situações. O objetivo do regulamento é garantir a disciplina, ordem e identificação dos alunos do colégio.

Algumas das principais disposições do regulamento de uniforme do Colégio Tiradentes incluem a obrigatoriedade da utilização do uniforme completo, sem exceções, durante todo o período escolar, exceto quando houver expressa autorização da direção, sendo composto por camisa, calça, cinto, tênis ou sapato (modelo padrão), jaqueta e gorro (para uso em dias mais frios).

O uniforme deve ser usado devidamente limpo e em bom estado de conservação. Assim como a camisa do uniforme deve ser mantida dentro da calça, devendo ser utilizada apenas a exceção de atividades físicas sendo defeso ao discente o uso de acessórios (pulseiras, colares, brincos, piercings etc.) visíveis, bem como o manuseio de celular no horário de aula, devendo os alunos manterem sua atenção nas atividades acadêmicas.

O não cumprimento das regras estabelecidas no regulamento pode acarretar sanções disciplinares previstas no Regimento Interno do Colégio sendo importante ressaltar que todos os alunos devem obedecer às normas do regulamento de uniforme do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais a fim de garantir a manutenção da disciplina, representatividade, e a boa convivência na escola.

Uma possível crítica é em relação à sua abordagem disciplinadora, que pode ser excessivamente punitiva, com um viés militarizado. Isso pode passar a impressão de que a ética e os valores são impostos por meio de normas e regras rígidas, em vez de serem incentivados por meio de reflexão e diálogo. Outro aspecto que pode gerar críticas é sua falta de flexibilidade em alguns pontos, como a proibição de uso de acessórios ou objetos pessoais que não possuam cor preta, branca ou cinza, o que pode limitar a expressão da identidade e da diversidade cultural do estudante.

Além disso, o documento não aborda de forma explícita questões importantes, como o respeito à diversidade, a inclusão e a igualdade de gênero, que são cada vez mais relevantes na atualidade e que deveriam ser contempladas em um código de ética escolar sendo importante considerar que o código de ética não deve ser a única medida para garantir a formação ética e moral dos estudantes, devendo ser complementado por outras práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a reflexão e a participação consciente e crítica dos alunos na sociedade.

4.4.2 O código de ética dos alunos do CTPM em face da legislação contemporânea

Os Direitos Internacionais dos Direitos Humanos, a legislação nacional e o Código de Ética dos Alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais têm como objetivo garantir a proteção dos direitos humanos e a convivência ética. Apesar de terem origens e abrangências distintas, essas normas possuem convergências e complementaridades.

Em termos de Direitos Internacionais dos Direitos Humanos, é possível destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 e, desde então, tornou-se um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos em todo o mundo. Além dela, existem diversos tratados internacionais de direitos humanos, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre os Direitos das Crianças e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres.

No Brasil, o principal instrumento normativo de proteção dos direitos humanos é a Constituição Federal de 1988, que estabelece entre outros, princípios e valores como a dignidade da pessoa humana, a igualdade, a liberdade e a cidadania. Além disso, também existem leis específicas para garantir os direitos humanos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Maria da Penha e a Lei de Combate ao Racismo.

Já o Código de Ética dos Alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais tem o objetivo de assegurar a convivência ética entre os alunos e o respeito às normas e valores da instituição. O código se baseia em valores como a honestidade, responsabilidade, solidariedade, respeito, disciplina e comprometimento, que também estão presentes em outras normas já mencionadas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, é uma legislação que estabelece os direitos e deveres de crianças e adolescentes no Brasil, bem como as políticas públicas a serem implementadas em sua proteção e promoção. Ele visa garantir o desenvolvimento saudável, a proteção e a integração social de crianças e adolescentes no país.

O Código de Ética dos alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (CTPM) é um conjunto de normas e valores éticos que devem orientar o comportamento dos estudantes da instituição. Esse código de ética inclui orientações para

o respeito aos direitos humanos, a responsabilidade na realização das atividades escolares, o respeito aos professores e funcionários da escola, dentre outros aspectos, sendo o ECA e o Código de Ética normas complementares que têm por objetivo proteger as crianças e os adolescentes, promover seu desenvolvimento e educá-los para o convívio social. Dessa forma, o CTPM deve aplicar o Código de Ética de forma compatível com as disposições do ECA, visando sempre a proteção integral dos estudantes.

Em relação às crianças e adolescentes, é importante destacar que a escola deve promover a sua proteção integral, garantindo os seus direitos e respeitando suas particularidades e necessidades. O Código de Ética dos alunos do CTPM, portanto, deve ser aplicado de forma a garantir esses direitos e a promover uma educação que leve em conta as especificidades das crianças e dos adolescentes, conforme o disposto no ECA.

Embora possam parecer distintos, o código de ética dos alunos do CTPM possui pontos de convergência, como a proteção à vida, à integridade física e moral, à igualdade e à dignidade humana. Além disso, todos eles buscam garantir a convivência pacífica e harmoniosa entre as pessoas, seja na sociedade em geral ou no ambiente escolar.

Assim, pode-se constatar que o Código de Ética dos Alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais está em consonância com os Direitos Internacionais dos Direitos Humanos e com a legislação brasileira no que diz respeito à promoção da convivência ética e ao respeito aos valores fundamentais da pessoa humana.

4.4.3 O papel do código de ética do aluno do CTPM na gestão educacional militar

A gestão educacional militar busca valorizar a disciplina e a hierarquia como valores fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes como versa Max Weber: “Disciplina social é o que existe quando cada um pensa menos em si mesmo e mais no grupo do que em qualquer outra coisa” (Weber, 2001, p. 111).

O Desenvolvimento físico e mental buscando desenvolver habilidades físicas e mentais dos estudantes, como a resistência, a perseverança e a liderança, conforme Gardner “O desenvolvimento humano é um processo contínuo que requer estímulos adequados para o desenvolvimento das múltiplas inteligências - pensamento lógico-matemático, habilidades linguísticas, habilidades motoras, habilidades musicais, entre outras” (Gardner, 1994, p. 39).

E a formação de líderes capazes de lidar com situações complexas e tomar decisões corretas balizado por Warren Bennis “Líderes são pessoas que sabem fazer a coisa certa. Gerentes são pessoas que fazem as coisas direito” (Bennis, 2009, p. 1).

As principais críticas do modelo de gestão educacional militar juntamente com códigos e regulamentos disciplinares baseados nas normas utilizadas nas forças armadas e forças auxiliares são em alguns casos, a restrição à liberdade individual corroborado por Foucault (2013), pode ser considerada rígida em relação à liberdade individual dos estudantes, o que pode levar a limitações na escolha de ideias, crenças e orientações sexuais conforme Hannah Arendt , “A liberdade humana é impossível sem uma vida social, e a vida social é impossível sem a liberdade humana. Mas essa liberdade sempre enfrenta o risco de ser sacrificada em nome da ordem e da segurança” (Arendt, 2010, p. 99).

Em algumas situações a gestão educacional militar pode ser associada ao abuso de autoridade pelos líderes militares, o que pode resultar em práticas abusivas e desrespeito aos direitos dos estudantes neste viés temos Paulo Freire. “O diálogo é uma forma de encontro entre as pessoas, mediada pelo mundo, a fim de conhecerem e transformarem esse mundo. Mas quando o diálogo é substituído pela imposição autoritária, a transformação se torna impossível” (Freire, 2018, p. 59).

O processo educacional militar, como mencionado anteriormente, é marcado por valores como disciplina, hierarquia e desenvolvimento físico e mental dos estudantes. No entanto, essa modalidade de educação tem sido criticada por alguns estudiosos, incluindo Zygmunt Bauman (2013), em sua teoria da modernidade líquida. Bauman argumenta que a modernidade líquida é caracterizada pela instabilidade e fluidez das normas e valores, causando incertezas e desafios constantes para as pessoas. Ele afirma que, na sociedade líquida, novas demandas e necessidades surgem rapidamente e desaparecem com a mesma velocidade, o que torna difícil para as pessoas se adaptarem.

Nesse sentido, a educação militar pode ser criticada pôr em alguns casos enfatizar valores estáticos e inflexíveis em um mundo que exige adaptabilidade constante. A ênfase na disciplina e na hierarquia pode ser considerada uma forma de controlar os estudantes, em vez de capacitá-los a lidar com situações complexas e dinâmicas. Além disso, a educação militar pode ser vista como uma forma de reforçar a ideia de uma hierarquia, que não se adapta à realidade fluida da modernidade líquida. Essa ênfase excessiva na

hierarquia pode ser vista como uma forma de reproduzir injustiças sociais e limitar a mobilidade social.

Inicialmente, destaco que o Código de Ética dos Alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais é uma norma interna do colégio, elaborada para garantir a convivência ética entre os alunos e o respeito às normas e valores da instituição.

Entretanto, apesar de ser uma norma interna, o código de ética do aluno do CTPM deve estar sempre em conformidade com as leis e a Constituição Federal. Assim, verifica-se que a preocupação do código em zelar pelos princípios da honestidade, responsabilidade, solidariedade, respeito, disciplina e comprometimento, por exemplo, são valores constitucionais que devem ser observados não só no ambiente escolar, mas em toda sociedade.

Por outro lado, algumas disposições do código de ética merecem maior atenção e análise jurídica. Um exemplo é o uso do uniforme padrão do colégio, que é obrigatório para todos os alunos. É importante salientar que o uso do uniforme pode ser exigido pelos estabelecimentos de ensino, desde que não haja obrigatoriedade do uso de itens que possam ferir a liberdade individual dos alunos, como religião ou ideologia política.

Outra disposição que merece análise é a proibição do uso de aparelhos eletrônicos durante as aulas. É importante lembrar que o direito à educação é um direito fundamental estabelecido na Constituição Federal e que a proibição do uso de celulares, por exemplo, não pode prejudicar o acesso à informação pelos alunos, que podem utilizar tais dispositivos para pesquisas, por exemplo. Desta forma, é necessário equilibrar o estabelecimento de regras para o uso dos aparelhos eletrônicos com o direito à educação.

Salientamos que o Código de Ética dos Alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais parece estar em conformidade com as normas jurídicas vigentes. Porém, é importante que seja atualizado constantemente, a fim de se adequar às mudanças da sociedade e das legislações pertinentes.

Portanto, com base nas considerações acima expostas, entende-se que o Código de Ética dos Alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais é uma norma válida e de grande importância para a convivência ética entre os alunos, mas deve ser aplicado com respeito aos direitos fundamentais e às demais normas jurídicas.

4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Objetivando responder aos questionamentos da pesquisa, essa seção é dedicada a análise dos achados da literatura e dos documentos selecionados com as diretrizes formativas e de ética do CTPM-MG.

4.5.1 *Humanidades na escola*

Em sua pesquisa, Hartmann (2018) se propôs a investigar os perfis docentes dos Colégios Militares e o impacto do ensino de humanidades para a formação do estudante do Colégio Militar de Santa Maria-RS. A formação estimada pelos documentos legislativos que dão as diretrizes para a educação nacional, enfatizam que a formação discente deve ser realizada a partir da leitura crítica do mundo, para que possa se desenvolver integralmente e exercer sua cidadania de forma plena.

Diante dessa premissa, os conhecimentos em ciências humanas são fundamentais para a formação dos sujeitos. No contexto do Colégio Militar de Santa Maria – RS, Hartmann (2018) identificou que apesar de características variadas encontradas nos docentes entre civis e militares, os conhecimentos em humanidades são valorizados, o que torna a educação mais humanizadora e, em consonância com os objetivos expressos nos documentos legislativos que regem as escolas civis.

O artigo 9º do Regimento Interno do CTPM- MG afirma que os princípios educacionais da Instituição estão de acordo com a Lei nº 9.394/96 objetivando o preparo integral do estudante para o exercício pleno da cidadania, enfatizando também o desenvolvimento do respeito pelas condições humanas, as diferenças, desigualdades e necessidades específicas ou especiais.

Em contrapartida, exalta valores conservadores militar e tradicionais como a disciplina, a autoridade, a hierarquia, o patriotismo, o acatamento de normas, o autodomínio e a estética militar (CTPM-MG). Tais valores podem implicar na invisibilidade de temas emergentes contemporâneos que fazem parte da formação cidadã, como as discussões sobre a violência de gênero. Esse fator é evidenciado na pesquisa de Rosa (2020) ao recuperar um caso de Rebeca Cristina Alves Simões, jovem de 15 anos assassinada pelo padrasto, ex-Cabo da Polícia Militar, Edvaldo Alves que mantinha um relacionamento homoafetivo escondido de sua esposa, mãe de Rebeca.

Rosa (2020) afirma que mesmo tendo um aluno vítima de feminicídio, a escola silenciou-se diante da violência contra a mulher, fazendo apenas singela homenagem a Rebeca com a mudança do nome da escola para o nome da estudante. Ao entrevistar docentes militares e civis notou que todos reconhecem a importância da temática da violência de gênero na escola, porém, poucas ações são realizadas para a desconstrução da inferiorização da mulher por meio da segregação de tarefas e atividades realizadas por gêneros. Rosa (2020) conclui que o caráter militar da escola, em seus regimentos e práticas, pode anular temas emergentes e fundamentais para o exercício da cidadania.

A escola, em seu potencial formativo, pode reproduzir valores e práticas que ampliam a desigualdade e violência de gênero, ou atuar pelo enfraquecimento da masculinidade por meio dos conteúdos disseminados no currículo escolar. Diante disso, é necessário que a masculinidade tóxica disseminada seja substituída pela masculinidade não-violenta para que haja o empoderamento das meninas e adolescentes no combate à violência de gênero nas escolas (Rosa, 2020).

Com escopo também na violência escolar, Paula (2016) realizou sua pesquisa para evidenciar a necessidade de pedagogias que fortaleçam o diálogo em ambiente escolar com intencionalidade do combate a violência. Paula (2016) analisou as práticas e normativas escolares do Colégio da Polícia Militar de Pernambuco para a construção de uma cultura escolar não-violenta.

Os conflitos fazem parte do processo educativo, porém, se a escola não é pautada por diretrizes democráticas e construção dialógica entre alunos e alunos, professores e alunos e gestores e professores não consegue adentrar as causas dos conflitos mais violentos gerando um ciclo de violência escolar que prejudica os direitos humanos de professores e alunos. O Colégio Militar analisado por Paula (2016) tinha sua resolução de conflitos pautada na análise individual do estudante que gerou o conflito, por meio de seu histórico escolar, porém, como notou a pesquisadora, as informações eram incompletas e continham lacunas temporais que prejudicavam a análise comportamental do aluno em sua trajetória escolar.

Assim como o Colégio da Polícia Militar de Pernambuco, o Colégio Tiradentes tem por diretriz o controle e sanções punitivas diante de transgressões, o que gera uma situação conflitante ao aprendizado e manutenção do acesso ao direito à educação, pois,

ignora a escola democrática que reconhece a igualdade na dignidade das partes conflitantes, do mesmo modo que suas diferenças sociais e culturais (Paula, 2016).

4.5.2 Práticas pedagógicas

O foco da pesquisa de Ribeiro (2019) foi o Colégio da Polícia Militar de Catalão, para que pudesse compreender os conceitos que guiavam as práticas pedagógicas apresentadas pelo Colégio. Analisando a proposta pedagógica da escola, Ribeiro (2019) notou que as práticas escolares são fundamentadas no pensamento liberal, na produtividade, na privatização balizado nos conceitos de hierarquia e autoridade. Tal perspectiva pedagógica para a formação docente não se mostra consonante com as recomendações dos documentos legislativos brasileiros que balizam as práticas educacionais na solidariedade e transformação social para que haja construção de uma sociedade democrática com maior equidade e redução das desigualdades.

No regimento interno do CTPM é evidenciado que os maiores objetivos da formação discente estão no desenvolvimento pleno e valores humanos, porém pautados nos princípios da CTPM. Tal formação tem como objetivos primários, o crescimento na carreira profissional, a continuidade dos estudos e o interesse pela carreira militar. Nogueira (2014) ao pesquisar o *ethos* do ensino militar evidenciou que a formação discente na educação básica em escolas militares utiliza os mesmos preceitos da formação do soldado. Dessa forma, o tempo inteiro na educação militar é formulada e feita a modelação subjetiva do caráter discente para que seja disciplinado de acordo com a funcionalidade desejada, por meio do uso de vestimentas (farda), da padronização comportamental e da aparência das crianças, em sua distribuição por redes de hierarquia e submissão a rígido sistema disciplinar. Os alunos são envoltos diariamente a discursos e simbolismos que alteram seu comportamento, percepção de mundo e personalidade tornando-se produtivos ao interesse do mercado e a vida militar.

4.5.3 Educação Militar contemporânea e a formação do jovem

Guimarães (2022) demonstrou que a educação militar foi deslocada de seu caráter punitivo para o imaginário de regeneradora moral, em que se constitui com condições de

lidar com jovens melhor que suas próprias famílias, proporcionando condições mais satisfatórias das que o jovem normalmente encontra.

Ao entrevistar pais de crianças matriculadas em Colégio Militar, Araujo (2021) destacou que a maioria das pessoas optam para a inserção dos filhos em Colégio Militar justamente pelo caráter disciplinador, pela qualidade do ensino apresentada, pela segurança, pelo compromisso e responsabilidade que são transmitidos para a criança e o jovem e a organização do ensino. Todas essas premissas, considera Araujo (2021) partem de uma construção discursiva que atrai os pais para que matriculem seus filhos achando que estão fazendo a melhor escolha, porém, a militarização por meio da disciplina e hierarquia não são essenciais para a formação discente, pois, acima de qualquer outro valor deve haver o respeito humano, construído a partir do diálogo de iguais.

Jorge (2022) em sua pesquisa sobre a *self* criativa em estudantes de escolas civis e militares, afirma que as restrições vivenciadas no ambiente escolar militar não necessariamente afetam a criatividade da criança. O autor defende o ensino militar, afirmando que as críticas quanto a rigidez disciplinar e a hierarquia não se fundamentam se considerar que há déficits no desenvolvimento da criança em escola militar:

No caso dos alunos de escolas militares, a internalização dos valores das instituições militares (mérito, liderança, autonomia etc.), bem como o orgulho de fazer parte de uma instituição educacional de prestígio—reconhecidas por seu nível educacional de excelência e sucesso dos seus estudantes em exames educacionais—podem contribuir para o incremento da confiança criativa tanto dos homens quanto das mulheres (Jorge, 2022, p. 75).

Tal achado demonstra que há posições conflitantes na literatura quanto aos impactos do ensino militar no desenvolvimento da criança. Marília (2017) analisou práticas pedagógicas do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, mesma escola analisada na presente pesquisa. Ao analisar as práticas pedagógica, regimento interno e regimento disciplinar, Marília (2017) afirma que há intencionalidade de poder nas práticas do Colégio Tiradentes por meio da valorização da estética, tradições e comportamentos militares. A educação no Colégio Tiradentes, ao ver da autora não tem maior qualidade que inúmeras escolas civis, pois os níveis de proficiência leitora evidenciaram a relação de transmissão do conhecimento como um “processo instrumental



de decodificação e destituído de sentido, reduzido à aquisição do código escrito” (Marília, 2017, p. 131).

Considera-se, assim, que as escolas militares podem representar déficits no acesso da criança ao direito à educação crítica e humanística, vista ao possível adestramento ideológico, que pode ocorrer quando são confundidos os conceitos de adestramento militar voltado para o combatente em tempo beligerante ligado ao treinamento para a vida militar, e a gestão militar de educandários como o Colégio Tiradentes da PMMG, que trabalham conceitos pedagógicos voltados ao fomentando habilidades críticas que auxiliaram o estudante no exercício pleno da cidadania, sendo apenas apresentados conceitos ligados ao militarismo e organização militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi identificar os fatores da formação discente em Colégio Militar que relativizam os direitos fundamentais da criança e do adolescente. Foi pretendido responder aos seguintes questionamentos: como são construídas as técnicas de coerção para a disciplinação dos estudantes para que se enquadrem e sirvam à finalidade estimada para a sua formação militar? Os discentes das unidades do Colégio Tiradentes terão seus direitos humanos relativizado em pró dos princípios da hierarquia e disciplina integrantes e fundamentais para a manutenção das corporações militares ao serem submetido a um código de ética baseado em regimentos disciplinares castrenses?

Para tanto, percorreu-se o caminho da compreensão de como a educação estruturou-se no Brasil e as origens da educação militar. Notou-se que a educação brasileira passou por diversas transformações ao longo dos anos, tendo o seu marco democrático na Constituição Federal de 1988, que afirmou a universalidade, gratuidade e qualidade para todos, partindo da percepção da educação como um direito fundamental.

Nesse mesmo ritmo, os direitos da criança e do adolescente foram reconhecidos e ambas as fases do desenvolvimento humano ficaram afirmadas como peculiares para a formação do indivíduo que passou a ser considerado um sujeito de direitos. A formação escolar tem como finalidade o preparo para a cidadania plena e a inserção no mercado de trabalho.

A educação militar nasceu para a formação de soldados com identidades militares subjetivas por meio da instrumentalização da disciplina e hierarquia como práticas que normalizam comportamentos desejados para a Instituição. As técnicas de coerção legal utilizadas são construídas pelo direito sancionador militar e correição de atitude e o fomento ao sentimento de identificação comportamental por meio da padronização estética realizada pela afirmação de valores e símbolos militares.

Diante destas informações, podemos concluir que o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais possui uma matriz curricular robusta, que busca desenvolver habilidades e competências dos alunos além de valores éticos e morais. é considerado

uma instituição de ensino de excelência no estado de Minas Gerais e tem atraído a atenção de pesquisadores interessados em entender sua trajetória e seus resultados educacionais.

Com unidades em diversas cidades mineiras, os alunos CTPM tem a disposição uma infraestrutura completa, com salas de aula equipadas, laboratórios de informática, ciências, línguas, bem como biblioteca e quadra esportiva. Além disso, a instituição conta com professores capacitados e comprometidos em oferecer um ensino de qualidade.

A teoria da modernidade líquida de Bauman demonstra os desafios que a sociedade enfrenta em um mundo em rápida mudança, onde as normas e valores são altamente fluidos. Nesse contexto, a educação militar pode ser criticada caso se concentre em valores rígidos e inflexíveis, que podem limitar a adaptabilidade e a mobilidade social dos estudantes evidenciando a preocupação com a consolidação de um sistema educacional com características militares, mas que trabalhe com as principais teorias pedagógicas contemporâneas em paralelo com o ensino militar.

A utilização de um código de ética do aluno baseado em normas disciplinares militares pode trazer implicações à garantia dos direitos humanos dos estudantes, sendo fundamental que a gestão educacional seja pautada pelos princípios da democracia, do respeito aos direitos fundamentais e da inclusão social, sendo que a administração do educandário pode ser de acordo com a administração militar, contudo os discentes não passam pelo processo de adestramento militar e sim por uma formação humanística de qualidade reconhecida por diversos órgãos governamentais e privados sob a tutela de militares.

O estudo demonstra a importância da reflexão sobre a relação entre a educação militar e os direitos humanos, evidenciando a necessidade de conciliar as características da formação militar como o fomento a hierarquia, disciplina, bem como a prática esportiva e identidade nacional, respeitando a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes.

Em suma, o presente estudo contribui para aprofundar o debate acerca da relação entre a educação militar e os direitos humanos, fornecendo elementos para a reflexão e elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas que conciliem a formação militar com o respeito aos direitos fundamentais dos estudantes como já vem ocorrendo no CTPM e outros educandários públicos geridos por corporações militares. Mas cabe a comunidade escolar e o poder estatal sempre ficarem vigilantes para que o direito das



crianças e adolescentes não sejam suprimidos como em qualquer estabelecimento de ensino.

Portanto chega-se à conclusão que o código de ética do aluno do CTPM, mesmo sendo baseado em regulamentos disciplinares dos militares estaduais, possui dispositivos que mantem a hierarquia e disciplina no Colégio Tiradentes proporcionando um ensino de excelência respeitando a individualidade, políticas de inclusão e a legislação vigente, sendo uma opção de qualidade para as famílias que são adeptas ao modelo de administração militar educacional , sendo tal modelo mais uma alternativa dentre várias existentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **A história da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2015.
- ARENDDT, H. A. **Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARAÚJO, E. **Estudo Histórico sobre a Polícia da Capital Federal (1808-1831)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.
- ARAÚJO, E. **Colégios estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMG: um estudo com foco no discurso da qualidade de ensino e seus dispositivos de verdade**. Tese. 172f. (Doutora em Educação). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.
- ÁRIES, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. In: BRUNER, J. **Juego, pensamiento e language**. Paris: Perspectivas, 1986.
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Debates e propostas, 1932. [Internet] disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: abr. 2023.
- BACH JUNIOR, J.; STOLTZ, T.; VEIGA, M. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. In: **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 23, n.42/ p. 161-175/ Jan-abr. 2013.
- BAUMAN, Z. **Vida a crédito: a era do capitalismo frágil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- Barreiro, J.C. **Os relatórios do Ministério da Marinha como fontes para a análise da formação da disciplina de trabalho na Marinha do Brasil (1780-1850)**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.1, n.2, 2005.
- BECKER, D. **O que é adolescência**. Brasiliense, 2017.
- BENNIS, W. **On Becoming a Leader**. New York: Basic Books, 2009.
- BITTENCOURT, Armando de Senna. A Marinha e o bicentenário da independência. **Revista Marítima Brasileira**. v. 138 n. 07/09. p. 42-56, 2018.
- BOAVENTURA, E.M. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BOLETIM POLICIAL. **Centenário da Polícia 1808-1908**. Ano II, N.I: República dos E.U do Brazil: Polícia do Distrito Federal, 1908. [Internet]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1265988/icon1265988.pdf. Acesso em: 6 abr. 2023.

BOUTIN, A.C.B.D.; Silva, K.R. **As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual**. EDUCERE, 2015.

BRASIL. Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1968.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1990.

BRASIL. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992. Pacto interamericano de direitos humanos. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996:

BRASIL. **História do MEC**. Portal MEC. 2020 [Internet] disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 6 abr. 2023.

CAMPOS, A.C. **Metodologia do ensino de Geografia**. São Cristovão -SE: Universidade Federal do Sergipe, 2010.

CARLOS, N.L.S.D.; CAVALCANTE, I.F.; NETA, O.M.M. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista trabalho necessário**, v.16, n.30, 2018.

CAROLINO, L.M. Manoel Ferreira de Araújo Guimarães, a Academia Real Militar do Rio de Janeiro e a definição de um gênero científico no Brasil em inícios do século XIX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, nº 64, p. 251-278 – 2012.

CLAUSEWITZ, C. **Da Guerra**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. Código de ética do aluno do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. [Internet] **CTPM** Disponível em: <http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/corpo-de-alunos/543-codigo-de-etica-dos-alunos-do-colegio-tiradentes>. Acesso em: 08 abr. 2023.

COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. Proposta pedagógica do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. [Internet] **CTPM**. Disponível em: <http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/corpo-de-alunos/544-proposta-pedagogica-do-colegio-tiradentes>. Acesso em: 8 abr. 2023.

COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. Regimento Interno do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. [Internet] **CTPM**. Disponível em: <http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/corpo-de-alunos/541-regimento-interno-do-colegio-tiradentes>. Acesso em: 8 abr. 2023.

COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. Regulamento de uniforme do colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. [Internet] **CTPM**. Disponível em: <http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/corpo-de-alunos/540-regulamento-de-uniforme-do-colegio-tiradentes>. Acesso em: 8 abr. 2023.

COSTA, J.S. **Análise do Comportamento aplicada a prática pedagógica na educação infantil**. Psicologia, v.1, n.3, 2011.

CHICOCKI, Manoela Soares. É tempo de brincar: pedagogia Waldorf. **XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, Bahia, p. 15.385 – 15.398, 2017.

COSTA, V.A.S.F. A Carência de fronteiras na adolescência da atualidade: o adolescente em pane. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 17(3): 13-22, dezembro, 2017. Pernambuco, 2017.

CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.

CUNHA, L.A. **Ensino profissionalizante: o grande fracasso da ditadura**. Cadernos de Pesquisa, v.44, nº154, out/dez 2014.

DEWEY, John. **Experience and Education**. Touchstone, 1938.

DIO, Renato Alberto Teodoro. **Contribuição à sistematização do direito educacional**. Tese. 211f. Taubaté, Universidade de Taubaté, 1981

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 10ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

EISENSTEIN, E. **Adolescência: definições, conceitos e critérios**. *Adolescência e Saúde*, v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2002.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Histórico da escola Waldorf no Brasil**. [internet] FEWB, 2019. Disponível em: http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/pw_brasil.html. Acesso em: 8 abr. 2023.

FERREIRA JUNIOR, A.. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE P. **A máquina está a serviço de quem?** São Paulo: Revista Bits, 1984.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. Penguin Classics, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GAGLIARDO, V.C. **A intendência de Polícia e a civilização do Rio de Janeiro oitocentista**. *URBANA - Dossiê Cidade e Habitação na América Latina*, v.6, n.8, p. 376-401, 2014.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

- GERWIN, D; MITCHELL, D. **Standing out without standing alone: profile of Waldorf School graduates.** *Research Bulletin*, v. 12, n. 2. 2007.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOMES, Ana. **A importância do adestramento militar na preparação dos soldados.** *Revista de Estudos Militares*, vol. 5, n.2, p. 23-40, junho de 2018.
- GOMES, Maria Tereza Uille. **Direito humano à educação e políticas públicas.** 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2011.
- GUIMARÃES, F.O. **A “Mística do dever”**: a construção do discurso de excelência da educação militar no Colégio Militar de Belo Horizonte (1950-1970). Tese. 294f. (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.
- HABOWSKI, A.C.; CONDE, E.; MARCHESE, E. **O método montessori na educação e as novas formas de sociabilidade.** In: *Anais do IV Sinase*, PUCRS, 2018.
- HARTMANN, E. **O ensino de humanidades e as práticas docentes no colégio militar de Santa Maria – RS.** Dissertação. 148f. (Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens). Santa Maria – RS: Universidade Franciscana, 2018.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORTA, J.S.B. **Gustavo Capanema.** Recife: Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.
- JORGE, G.O. **Crenças no self criativo de estudantes do ensino médio de escolas civis e militares.** Dissertação. 132f. (Mestre em Processos do Desenvolvimento humano e saúde). Brasília: Universidade de Brasília, 2022.
- KRIPKA, R.M.L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização.** *Revista de investigaciones*, n.14, 2015.
- LIBÂNEO, J.C. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MALISKA, Marcos Augusto. **O direito à educação e a constituição.** Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2001.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- MARTINS, J.; PIOVEZANA, L. **Didática e Metodologia de Ensino em Geografia**. Indaial: Uniasselvi, 2011.
- MARTINS NETO, João dos Passos. **Direitos fundamentais: conceito, função e tipos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- MEDEIROS, G.S.L. **Era Vargas: a Educação como instrumento político**. Id on line, Revista multidisciplinar e de Psicologia. V.14, nº50, p. 835 – 853, 2020.
- MEIRELLES, Juliana Gesuelli. **A chegada da família real e as mudanças sociopolíticas**. São Bernardo dos Campos: UFABC, 2015.
- MELO, J.M.S. **História da Educação no Brasil**. 2ªed. Fortaleza – CE: Ministério da Educação, 2012.
- MENEZES, Ú.G.D. O trabalho do Pedagogo em Instituições Militares: formando soldados ou cidadãos? **Revista do CFCH**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Edição Especial JICTAC, 2014.
- MINAS GERAIS. Constituição Estadual de Minas Gerais. Minas Gerais: **Governo do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=CE&num=1989>. Acesso em: 8 abr. 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. Brasília: **Ministério da Educação**, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Brasília: **Ministério da Educação**, 2013.
- MONTESSORI, Maria. **A Descoberta da Criança**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1972.
- NOGARO, A.; ANESE, R.A.; FERRARI, R.F. A atualidade do método montessoriano: evidências a partir da investigação de práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Vivências, Erechim**, v. 17, n. 32, p. 113-128, 2021.
- NOGUEIRA, J.G. **Educação Militar no Brasil: um breve histórico**. Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 6, n. 1, 2014.
- OLIVEIRA, J. D. **A Marinha de Guerra do Brasil na luta da independência: apontamentos para a história**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Senado Federal, 1880.

OLIVEIRA, A.M.B. **Leituras, valores e comportamentos: práticas escolares no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG.** Tese. 149f. (Doutorado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

OLIVEIRA, D.S. et al. **O Método Montessori na educação básica: uma revisão sistemática da literatura sobre sua influência para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais.** *Research Society and Development*, v. 10, n.5, 2021.

OLIVEIRA, V. T. **Gestão participativa: uma análise da sua aplicação no contexto escolar.** Monografia (Graduação em Administração). Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabuna-BA, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Crianças.** [Internet] Organização das Nações Unidas, 1959. Disponível em: https://hff.min-saude.pt/wp-content/uploads/2017/06/declaracao_dos_direitos_da_criancadoc.pdf. Acesso em: Abr. 2023.

PATTON, Georges S. **A Guerra como Eu a Vim.** São Paulo: Objetiva, 2000

PASSOS, Andréa Castro Meneses *et al.* **Outras pedagogias? O pedagogo nas Instituições Militares.** *Semioses: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade* | Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2019.

PAULA, S.R. **Diálogo, direitos humanos e agir pedagógico no contexto do colégio da Polícia Militar: um olhar sobre o fenômeno da violência escolar.** Dissertação. 177f. (Mestre em Direitos Humanos). Recife: Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Artes e Comunicação, 2017.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, Piaget. **Para onde vai a educação?** 3ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

PRATES, R.F.F. **Escolas de Aprendizes Marinheiros: Uma pesquisa na História da Educação.** In: *Anais da Anped Sudeste*, 2015.

RIBEIRO, R.S.L. **Fundamentos e práticas do colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins.** Dissertação. 189f. (Mestre em Educação). Catalão – GO: Universidade Federal de Goiás, 2019.

ROMANELLI, R.A. **Pedagogia Waldorf: breve histórico.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

ROSA, A.C.B.S. **Cartas para Rebeca: reflexões docentes sobre as violências contra meninas e mulheres em uma escola Policial Militar.** Tese. 156f. (Doutora em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2020.

SARLET, I.W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Cortez Editora, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Fundação Oswaldo Cruz/ Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. **A genealogia dos regimentos internos do colégio da polícia militar de Goiânia.** Dissertação. 133f. (Mestre em Letras e Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010.

SILVA, Rozenilda Maria de Castro. Companhia de Aprendizes Marinheiros da Província do Piauí: História de uma Instituição Educativa. In: Anais do **XXII Simpósio Nacional de História – Anpuh**, João Pessoa, 2003.

Silva, Wandoberto Francisco da. O destino dos filhos pobres, órfãos e enjeitados de Pernambuco: As Companhias de Aprendizes da Marinha (1847-1857). In: Anais do **XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011

SILVA, Gisele Moreira; FERNANDEZ, Silvina Julia. As múltiplas funções do pedagogo na força aérea brasileira. **Debates em Educação**, v.11, n.23, 2019.

SILVA, T.E.M. **Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil.** Dissertação. 94f. (Mestre em Sociedade Cultura e Fronteiras). Foz do Iguaçu-PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2021.

STAINER, Marie. Waldorf education directory for Latin America. [internet] **Sociedade Antroposófica**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/193-escolas-waldorf-na-america-latina>. Acesso em: 8 abr. 2023.

STAINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual.** Lanz Rudolf (trad.). [s.i.], 1907.

STOCKMEYER, Karl. **O currículo Waldorf ordenado por faixas etárias com citações de Rudolf Steiner sobre essas fases.** [internet]. 2016. Sociedade

Antroposófica. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/29-o-curriculo-waldorf>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SUN TZU. **A Arte da Guerra**. São Paulo: Pensamento, 2002.

TERRA, M. L. E. (orgs.). **História da Educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014

TESSMAN, Erotides Kniphoff. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade frente às normas constitucionais vigentes no Brasil**. In: GORCZEVSKI, Clovis; PREDIGER, André Eduardo Schröder, et al. (Coord.). **Direito & Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: **História da Vida Privada**. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

VIEIRA, S.L. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2.ed. Fortaleza: Eduece, 2015.

VIEIRA, S.L. **O (dis)curso da (Re)forma Universitária**. Fortaleza: UFC, 1982.

VILLANI, M.a; Oliveira, D.A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre PISA e o IDEB. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

SANDRO EDUARDO ROUSSIN SOARES



Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (2007), graduação em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (2014), graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (2021), mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Fundação Universidade de Itaúna (2021) e doutorado em Ciências da Educação - Emill Brunner World

University (2023). Atualmente é professor assistente I da Faculdade Mineira de Direito (PUC) e Professor na Academia De Polícia Militar de Minas Gerais. Ocupa o cargo de Primeiro Tenente da Polícia Militar de Minas Gerais. Tem experiência na área de Direito Público, atuando principalmente nos seguintes temas: Direito Educacional, Direitos Humanos e Direito Militar.

- ANEXOS -

ANEXO I – CARTA DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO



Contagem, 11/03/2021

Do: Prof. Dr. Ítalu Bruno Colares de Oliveira

Ao: Colegiado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em da Educação da EBWU.

Assunto: carta de aceite de orientação

Na qualidade de membro do PPGEBWU, venho pelo presente declarar que aceito orientar o aluno Sandro Eduardo Roussin Soares, em nível de Doutorado, desde março de 2021 para que desenvolva o projeto intitulado: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O ADESTRAMENTO MILITAR: Uma análise crítica da submissão de crianças e adolescentes a um código de ética do aluno baseado nas normas administrativas disciplinares dos militares estaduais do Estado de Minas Gerais Declaro ainda que estou ciente das obrigações do docente e do discente do PPGEBWU, conforme constam do Regimento do Programa.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Ítalu Bruno Colares de Oliveira
Orientador

De acordo:
Sandro Eduardo Roussin Soares

ANEXO II – CÓDIGO DE ÉTICA DO ALUNO DO COLÉGIO TIRADENTES



CÓDIGO DE ÉTICA DO ALUNO DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. Disponível em:

<<http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/corpo-de-alunos/543-codigo-de-etica-dos-alunos-do-colegio-tiradentes>>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

ANEXO III – REGIMENTO ESCOLAR DA REDE CTPM



REGIMENTO INTERNO DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. Disponível em: <http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/corpo-de-alunos/541-regimento-interno-do-colegio-tiradentes>>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

ANEXO IV – REGULAMENTO DE UNIFORMES E INSÍGNIAS DO CTPM



REGULAMENTO DE UNIFORME DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. Disponível em: <http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/corpo-de-alunos/540-regulamento-de-uniforme-do-colegio-tiradentes>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

ANEXO IV – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE CTPM



PROPOSTA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS. Disponível em: <http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/corpo-de-alunos/544-proposta-pedagogica-do-colegio-tiradentes>. Acesso em: 08 de abril de 2023.



ISBN: 978-6-58992-887-4



9

786589

928874