

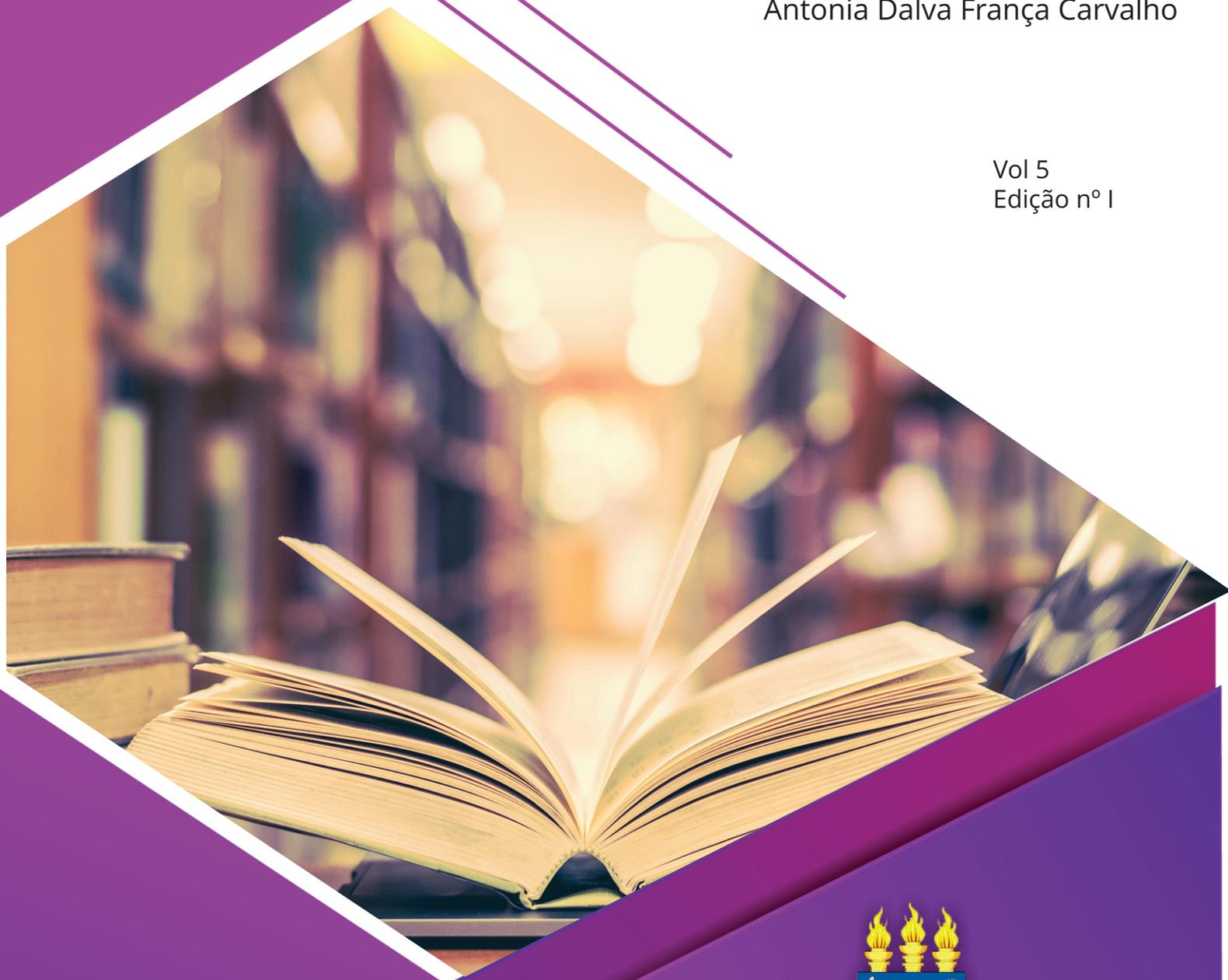
# 2022

**Revista Eletrônica**

## Epistemologia e Práxis Educativa

Organização:  
Antonia Dalva França Carvalho

Vol 5  
Edição nº 1



Universidade Federal do Piauí - **UFPI**  
Programa de Pós-Graduação em Educação - **PPGED**  
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação  
e Epistemologia da Prática Profissional - **NIPEPP**

## A REFLEXÃO COLABORATIVA E O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE FUTUROS PROFESSORES

**Boniek Venceslau da Cruz Silva**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Docente e orientador do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ciência e Cultura do Piauí.

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
boniek@ufpi.edu.brNorte.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1648-2652>

### RESUMO

Entendemos que as práticas pedagógicas são momentos que podem propiciar o surgimento de dilemas e situações-problemas no ofício dos professores em formação. Entendemos também que estes momentos oportunizam a análise e compreensão do processo de mobilização/desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK, em inglês) ao longo da formação inicial. Neste trabalho, apresentamos o conceito de reflexão colaborativa e como ele pode facilitar a investigação dos indícios do PCK de futuros professores. Para a sua construção, dialogamos com autores, como, por exemplo, Garcia (1992b; 1999), Gómez (1992), Schön (1992; 2000), Zeichner (1993), dentre outros interlocutores. Por fim, compreendemos que o conceito idealizado possa funcionar como estratégia para os professores universitários (professores formadores) trabalharem o desenvolvimento do PCK dos licenciandos em situações de ensino e aprendizagem, como será objeto de discussão durante este ensaio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas Pedagógicas; Reflexão Colaborativa; Trabalho Coletivo; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

### Collaborative reflection and the development of future teachers' pedagogical content knowledge

### ABSTRACT

We understand that pedagogical practices are moments that can lead to the emergence of dilemmas and problem-situations in the profession of teachers in training. We also understand that these moments provide opportunities for the analysis and understanding of the process of mobilization/development of pedagogical content knowledge (Pedagogical Content Knowledge – PCK, in English) throughout initial training. In this work, we present the concept of collaborative reflection and how it can facilitate the investigation of signs of PCK in future teachers. For its construction, we dialogue with authors, such as, for example, Garcia (1992b; 1999), Gómez (1992), Schön (1992; 2000), Zeichner (1993), among other interlocutors. Finally, we understand that the idealized concept can work as a strategy for university professors (training teachers) to work on the development of the PCK of undergraduates in teaching and learning situations, as will be the subject of discussion during this essay.

**KEYWORDS:** Pedagogical Practices; Collaborative Reflection; Collective Work; Pedagogical Content Knowledge.

## **La reflexión colaborativa y el desarrollo del conocimiento del contenido pedagógico de los futuros docentes**

### **RESUMEN**

Entendemos que as práticas pedagógicas são momentos que podem propiciar o surgimento de dilemas e situações-problemas no ofício dos professores em formação. Entendemos também que estes momentos oportunizam a análise e compreensão do processo de mobilização/desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK, em inglês) ao longo da formação inicial. Neste trabalho, apresentamos o conceito de reflexão colaborativa e como ele pode facilitar a investigação dos indícios do PCK de futuros professores. Para a sua construção, dialogamos com autores, como, por exemplo, Garcia (1992; 1999), Gómez (1992), Schön (1992; 2000), Zeichner (1993), dentre outros interlocutores. Por fim, compreendemos que o conceito idealizado possa funcionar como estratégia para os professores universitários (professores formadores) trabalharem o desenvolvimento do PCK dos licenciandos em situações de ensino e aprendizagem, como será objeto de discussão durante este ensaio.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas Pedagógicas; Reflexión Colaborativa; Trabajo colectivo; Conocimiento pedagógico del contenido.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino com base na reflexão e na prática colaborativa já vem sendo alvo de discussões tanto no campo da Educação, de forma mais geral (veja, por exemplo: MARQUES DA SILVA, 2011) como no campo do Ensino de Ciências (CARVALHO, 2016).

No nosso trabalho compreendemos que a prática de ensino baseada na reflexão e no trabalho coletivo, na formação inicial de professores de Ciências/Física, pode favorecer o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme iremos detalhar no decorrer deste capítulo.

Iremos apresentar um breve regaste das discussões, vantagens e críticas relacionadas à reflexão e as práticas colaborativas. Por fim, pretendemos, com esta problematização, criar espaço para o que chamaremos de “reflexão colaborativa”.

Inicialmente, compreendemos que a prática de um professor se constitui pelo resultado de uma teoria, quer ele seja conhecedor dela ou não (ZEICHNER, 1993). Portanto, o futuro professor, desde o processo de planejamento até a aplicação de intervenções didáticas, é dirigido por teorias de aprendizagem, metodologias de ensino e de suas próprias crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Alguns autores (veja, por exemplo: GARCIA, 1999; FORMOSINHO, 2009) já apresentam que os futuros professores, principalmente nos primeiros anos de exercício da docência, baseiam suas intervenções didáticas em práticas aprendidas na sua formação inicial, nas suas reflexões e nas suas próprias crenças de ensino e aprendizagem.

Portanto, entendemos que o processo de reflexão, na formação inicial de professores, pode propiciar o desenvolvimento da noção de um contínuo desenvolvimento profissional, incumbindo que “o pensamento de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (ZEICHNER, 1993).

Contudo, compreendemos que um dos principais modelos de formação inicial (o modelo da racionalidade técnica) pode configurar-se como um entrave aos

processos de reflexão do professor. Ele foi, e ainda é, muito significativo na formação inicial de professores. Este modelo se baseia no entendimento que a prática profissional reside na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de conhecimentos de origens teóricas e técnicas.

Interpretamos que a prática do futuro professor, inclusive a sua prática formativa dentro de seus cursos de formação inicial, são repletas de situações problemáticas e de dilemas. Dessa forma, talvez o modelo de racionalidade técnica, ainda encontrado nos cursos de formação inicial, não dê suporte para a reflexão do futuro professor, devido a sua característica técnica e teórica, a qual exclui condições sociais importantes para o ensino. Devido a este fato, acreditamos ser fundamental e necessário inserir a base reflexiva na formação de futuros professores.

Portanto, é importante compreender como os futuros professores se comportam diante destas situações, pois defendemos, também, que estes momentos são relevantes para o desenvolvimento do PCK<sup>1</sup> destes futuros professores, pois colocam em cheque tanto os conhecimentos de sua base para o ensino como os conhecimentos que estruturam o PCK desses futuros professores.

Portanto, entender a “ciranda” de problematizações, vantagens e possibilidades da reflexão no processo de ensino e aprendizagem, configura-se relevante para o ensino que pretende potencializar o desenvolvimento do PCK na formação inicial de professores.

Neste ensaio, em especial, buscamos apresentar alguns elementos importantes no processo de reflexão colaborativa. Nele, evidenciamos a necessidade do estudo do pensamento prático do professor como fator que faz interlocuções importantes com o processo de elaboração, aplicação e avaliação de intervenções didáticas de futuros docentes.

Dessa forma, entendemos também que a reflexão colaborativa é um componente fundamental no desenvolvimento do PCK de futuros professores, pois ela possibilita a análise dos componentes do PCK diante de situações problemáticas

---

<sup>1</sup> Embora, o PCK seja uma temática central deste artigo, ele foi alvo de outras publicações. Devido a este fato, solicitamos, para maior aprofundamento do tema, consultar Silva (2020).

de ensino e aprendizagem. Entendemos que vários componentes e conhecimentos podem influenciar nesse processo de reflexão colaborativa e, por consequência, no desenvolvimento do PCK de professores, como será destacado neste ensaio.

## 2 A NOÇÃO DE REFLEXÃO E TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Garcia (1992) destaca que o conceito de reflexão é muito utilizado por educadores e pesquisadores. Para o autor, ela se tornou tão popular que boa parte das propostas de formação de professores incluía o conceito como elemento estruturador.

O autor ainda ressalta a polissemia do conceito, encontrado na literatura como, por exemplo, prática reflexiva, formação de professores orientados para a indagação, professor como cientista aplicado, reflexão técnica, reflexão prática, reflexão crítica, reflexão-na-ação, dentre outras. Discutiremos algumas destas vertentes do significado de reflexão, visando, principalmente, a justificativa e estruturação do nosso conceito, a saber: reflexão colaborativa.

O conceito de reflexão é ligado ao ensino reflexivo. O precursor do segundo foi John Dewey, ainda na década de 30, no século passado. Como explica Zeichner (1993), para Dewey a ação reflexiva implicava uma consideração ativa, persistente e cuidadosa. Citando Dewey, Zeichner (1993) chama a atenção que:

[...] a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para o problema. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnica que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer (ZEICHNER, p. 18, 1993).

Mas, conforme ressalta Garcia (1992), quem difundiu o conceito de reflexão, estendendo-o ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia

da prática, com os seus livros “The Reflective Practitioner (1983) e Educating the Reflective Practitioner”, foi Donald Schön. Para Schön (2000):

[...] quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividades, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, ‘que pensar a respeito’. Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de uma outra maneira. Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contém um elemento de surpresa. Algo não está de acordo com nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão e temos duas formas de fazê-lo (SCHÖN, p.32, 2000).

Uma destas formas seria a reflexão-na-ação. Ela se constitui como um processo no qual os profissionais, principalmente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A reflexão-na-ação ocorre quando pensamos no que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Para Gomez (1992), ela se configura como um processo de diálogo com a situação problemática.

Alarcão (2007) concorda com Gomez (1992), para a autora, a reflexão-na-ação acompanha a ação em curso, pressupondo uma conversa com ela. Ocorre a reflexão no decorrer da ação, embora com breves distanciamentos e reformulações do que estamos a fazer enquanto estamos fazendo.

Schön (2000) ressalta que a reflexão-na-ação ocorre no “presente-da-ação”, no qual podemos intervir na situação em desenvolvimento. Para ele, o pensar do professor, nesta situação, serve para dar uma nova cara ao que ele faz, enquanto ainda o faz. Ele ressalta que:

[...] a surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. [...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, p.33, 2000).

Uma segunda forma seria a reflexão sobre a ação. Ela se constitui como análise que o professor faz a posteriori, ou seja, após a sua ação. Para Gomez (1992), neste tipo de reflexão, o professor pode aplicar instrumentos conceituais e estratégias de análise no sentido de compreensão e reconstrução de suas ações. Alarcão (2007), ela se configura como um distanciamento da ação, uma reconstrução da ação com sua análise posterior.

Segundo Schön (2000), este modo de agir (reflexão sobre a ação) proporciona ao professor pensar retrospectivamente sobre o que faz, possibilitando conhecer a ação após o fato. Ele sugere que este proceder possa ser feito em ambiente de tranquilidade.

Para Gomez (1992), a reflexão-na-ação e sobre a ação de Schön possibilitam uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Para ele:

[...] quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição dos problemas e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada (GOMEZ, p.106, 1992).

Já para Garcia (1992), a principal contribuição de Schön reside na característica fundamental do ensino e da profissão docente. Para ele:

[...] é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCIA, p.60, 1992b).

Na literatura, conforme exposto por Garcia (1992), encontramos outras definições para a reflexão. Por exemplo, Liberali (2010) apresenta as reflexões técnica, prática e crítica.

Para a autora, uma das marcas da reflexão técnica reside na avaliação a partir de normas da teoria. Ela ressalta que, embora ocorra uma tentativa de refletir,

tomando como ponto de partida as ações e suas análises por meio das avaliações, o natural é a aplicação dos conhecimentos teóricos sem um conhecimento mais amplo das ações. Ou seja, a teoria é responsável por explicar e transformar as ações.

Para Gomez (1992), ela se trata de uma concepção epistemológica da prática com laços no positivismo, que perdurou até meados do século XX. Uma de suas principais marcas é a visão do professor como técnico capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais, em que a principal preocupação é “a eficiência e eficácias dos meios para atingir determinados fins, sendo que estes fins não estariam abertos à crítica ou à mudança” (LIBERALI, p. 27, 2010).

No caso da reflexão prática, Liberali (2010) argumenta que ela se caracteriza como uma tentativa de encontrar soluções para a prática na própria prática. Uma de suas marcas reside no fato da resolução de problemas da ação que não são passíveis de solução apenas de forma instrumental. Para a autora, ocorre:

[...] a tentativa de compreender as ações a partir da sua experiência e conhecimento de mundo. Partindo de uma visão essencialmente pragmática, problemas e eventos da prática são discutidos com pouca referência ou correlações de determinada ação com o mundo externo, ou com o contexto educacional em termos amplos (LIBERALI, p.28, 2010).

Por fim, a reflexão crítica é baseada na pedagogia crítica. Como destaca Liberali (2010), a reflexão crítica retoma características das reflexões técnica e prática, mas o seu foco encontra-se nas questões éticas. Ela implica na transformação da ação ou transformação social. Para Liberali (2010), assumir uma postura crítica significa:

[...] ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade (LIBERALI, p.32, 2010).

Assim, Garcia (1999) ressalta a importância de determinar quais reflexões conduzem a um desenvolvimento profissional do professor e quais conduzem apenas

à autocomplacência. No nosso ensaio, pretendemos discutir quais reflexões geram ações rotineiras e quais geram momentos de reflexão colaborativa e o desenvolvimento do PCK de professores.

Desta forma, acreditamos que a criação de atividades, sejam elas individuais ou em grupos, nas quais os professores possam se posicionar diante de suas experiências, anseios, dilemas e necessidades podem potencializar o desenvolvimento dos seus PCK.

Embora, o conceito de reflexão pareça-nos ser uma ferramenta frutífera para investigações na formação inicial de professores, é preciso deixar claro que desde as suas primeiras aparições com Dewey e sua proliferação com Schön, ele vem sendo alvo de críticas. Aqui, chegamos ao segundo ponto fulcral deste tópico, ou seja, o trabalho colaborativo. Acreditamos que ele pode potencializar a reflexão em futuros professores, principalmente quando impulsionadas em situações problematizadoras (que geram problemas e inquietações no futuros docentes), e, por consequência, a mobilização ou desenvolvimento do PCK.

Como a noção de reflexão, o trabalho colaborativo entre professores já vem sendo abordado como uma possível solução para a melhoria do ensino (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2006). Para os autores, professores que trabalham coletivamente, principalmente na perspectiva de buscarem aperfeiçoamentos para seus ofícios, alcançam resultados mais satisfatórios.

O trabalho colaborativo também é visto como uma ferramenta de desenvolvimento profissional de professores (MARQUES DA SILVA, 2011; CARVALHO; 2016).

Como destaca Marques da Silva (2014), a colaboração pode ser um fator importante na potencialização do processo de reflexão entre professores. Para a autora, por exemplo, nas escolas o trabalho coletivo entre professores é incentivado, principalmente, na elaboração, execução e avaliação de atividades e projetos educacionais.

A partir da interação entre seus pares, alunos, formadores e comunidade escolar, relações formativas são construídas, sejam elas diretas ou indiretas, e, por

consequência, possíveis problemas e dilemas podem ser problematizados com a reflexão dos grupos.

O trabalho colaborativo proporciona a reflexão e discussão de métodos, estratégias de ensino, materiais e experiências, sejam elas problemáticas ou exitosas. Neste sentido, como argumenta Marques da Silva (2014), o trabalho coletivo, o qual proporciona um trabalho em colaboração verdadeiramente, vai além do apoio entre os professores. Nele, acentuam-se as críticas das práticas existentes, possibilitando a busca da melhoria do ofício do professor.

Dessa forma, a escola é o local mais natural para o trabalho colaborativo entre professores. Nessa direção, chamamos a atenção que o binômio universidade-escola pode potencializar a vivência do trabalho coletivo do futuro professor.

Entretanto, baseando-se principalmente na experiência do proponente deste ensaio como professor da educação básica, durante uma década, podemos encontrar alguns professores que se pautam no individualismo. Neste caso, estes professores, geralmente, blindam seus trabalhos dos olhares “estranhos”, buscando autoafirmação e construindo verdadeiras fortalezas para possíveis defesas de críticas futuras aos seus trabalhos.

Portanto, concordamos com Carvalho (2016), a qual ressalta que existem diferentes níveis de colaboração. Em relação aos níveis de colaboração, a autora cita Little (1990)<sup>2</sup>, a qual destaca que os níveis de colaboração são determinados pelo contato entre os pares. Nesta perspectiva, a pesquisadora cria quatro níveis de colaboração, a saber: narrativa e busca de ideias, assistência, partilha e trabalho em co-propriedade.

Conforme explica Carvalho (2016), no primeiro nível, o contato entre os professores se dá na forma de troca de histórias não sistematizadas e fechadas ao exame crítico de seus pares. Este nível é caracterizado pelo status individual e conservador das colaborações.

---

<sup>2</sup> LITTLE, J. W. Teachers as Colleagues. In Lieberman, A. (Ed.): **Schools as collaborative cultures: creating the future now**. London. Falmer Press, 1990. p.165 -193.

O segundo nível, assistência, é marcado pela ajuda na solução de situações conflituosas. A colaboração é circunscrita pela hierarquia entre os professores. No terceiro nível, partilha, é observável a permuta de materiais, reflexões, impressões e práticas de ensino. É marcante, neste nível, a não hierarquização dos participantes no trabalho coletivo. Nele, “o grupo” compartilha as suas experiências com a escola.

Por último, o nível da co-propriedade, é marcado pela responsabilidade entre os professores, na organização de forma autônoma e na livre colaboração de todos.

Deste modo, entendemos que, apesar da existência de diferentes níveis de colaboração, o trabalho coletivo pode proporcionar ambientes de ensino e aprendizagem mais satisfatórios e produtivos, também, na formação inicial de professores.

Acreditamos que a colaboração entre professores formadores e futuros professores, seus pares e a comunidade escolar oportuniza e capacita o trabalho dos professores em formação ao se deparar com situações problemáticas, potencializando momentos de reflexão colaborativa e, por consequência, mobilizações e desenvolvimentos do PCK.

### **3 A NOÇÃO DE REFLEXÃO COLABORATIVA E SEUS COMPONENTES**

Conforme discutimos acima, compreendemos que a reflexão, no processo de ensino e aprendizagem, dá-se em vários estágios do pensamento do professor. Ela ocorre antes, durante e depois da ação e que o trabalho colaborativo pode potencializar o processo.

Neste tópico, pretendemos apresentar o conceito de reflexão colaborativa, apresentando suas relações no processo de ensino e aprendizagem, bem como sua importância no processo de desenvolvimento do PCK de futuros professores.

A noção de reflexão colaborativa<sup>3</sup>, que apresentamos aqui, evidencia a necessidade do estudo do pensamento prático do professor como fator que faz

---

<sup>3</sup> Em outros trabalhos, como, por exemplo [SILVA; MARTINS (2018;2019)], buscamos investigar como a reflexão colaborativa se articula, com os demais componentes da base de ensino dos futuros professores, no processo de mobilização do PCK de futuros professores de Física.

interlocuções importantes com o processo de elaboração, aplicação e avaliação de intervenções didáticas de futuros professores, pois, entendemos que eles possuem crenças sobre ensino e aprendizagem, que fazem parte do processo de elaboração, aplicação e avaliação de intervenções didáticas, algumas implícitas ou pouco problematizadas.

### 3.1 O componente da afetividade na reflexão colaborativa

A afetividade por ser definida por diferentes caminhos, a saber: psicológico, filosófico e pedagógico. Iremos centralizar nossas atenções para o último, principalmente no que diz respeito entre as relações pedagógicas existentes entre professor formador e futuro professor.

Convergimos com Zeichner (1993) no sentido que a reflexão compreende elementos afetivos como, por exemplo, intuição, emoção e paixão. Neste sentido, inserimos dentro da noção de reflexão colaborativa este componente: a afetividade.

Elas são elementos fundamentais nas condutas da sala de aula, funcionando como reguladores da aprendizagem de conteúdos e de fator para controle da resistência diante de atividades propostas pelo professor formador.

O futuro professor está sempre em constante aprendizagem, a qual pode começar, mesmo que ainda de forma implícita, no período no qual ele é estudante da Educação Básica.

Entendemos que os professores formadores podem imprimir tanto marcas positivas ou negativas, as quais facilitam ou tornam o processo de ensino e aprendizagem mais complexo, conforme ressalta Freire (2004):

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca" (FREIRE, 2004, p. 66).

Freire (2004) argumenta que nas relações de ensino e aprendizagem e nas práticas educativas, a dimensão afetiva deve ser valorizada. Para ele é difícil entender:

[...] a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. (FREIRE, 2004, p. 145).

Assim sendo, o professor formador marca as relações de ensino e aprendizagem dos futuros professores. Dessa forma, a afetividade, quando inserida dentro do processo de ensino e aprendizagem, favorece as relações entre o professor formador e seus discentes. Para Murgo, Alves e Francisco (2016), ela se configura como uma relação que pode:

[...] ser favorável ou não para que os alunos tenham êxito no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, porque a dimensão afetiva de um professor extrapola a dinâmica das relações interpessoais, ao abarcar, inclusive, seus posicionamentos e ações na práxis-pedagógica (MURGO; ALVES; FRANCISCO, 2016).

São justamente os posicionamentos e as práticas pedagógicas dos professores formadores que servem como elemento de construção das primeiras crenças de ensino e aprendizagem dos futuros professores. Estas crenças serão refletidas durante o processo de construção, aplicação e avaliação de estratégias didáticas dos postulantes ao cargo de professores.

Dessa forma, a afetividade pode propiciar relações de ensino e aprendizagem mais interessantes e acessíveis para o futuro professor; pois, quando ele se sente apto e motivado para participar do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, este é potencializado.

Portanto, entendemos que a afetividade pode tanto exercer influências no processo de ensino e aprendizagem de futuros professores como no desenvolvimento do PCK.

Shulman (2015) ressalta que na sua proposta original a afetividade não foi considerada; embora ele destaque a sua importância dentro da base de ensino do professor.

Portanto, em relação ao PCK, por ser um conhecimento tácito e, em muitas ocasiões, escondido da visão do futuro professor, uma relação afetiva harmoniosa entre o professor formador e o futuro professor pode proporcionar uma melhor elucidação do PCK de futuros professores, proporcionando problematizações deste e, por consequência, possíveis desenvolvimentos.

### **3.2 O componente da tomada de decisão na reflexão colaborativa**

Além do componente da afetividade, a reflexão colaborativa inclui a tomada de decisões e as crenças sobre ensino e aprendizagem. Discutiremos, agora, o papel da tomada de decisões no desenvolvimento do PCK de futuros professores.

Inicialmente, trazemos à tona a diferença entre pensamentos de rotina e pensamentos reflexivos. Entendemos que o primeiro não traz avanços significativos no desenvolvimento do PCK de futuros professores, pois são pensamentos mecanizados e oriundos da repetição de práticas pedagógicas, sejam elas exitosas ou não, o que pode ocasionar na estabilização do PCK, seja ela bem elaborado ou não.

Compreendemos que a ação diárias, que gera os pensamentos de rotina; embora possam trazer a surpresa ao futuro professor, implica na busca de soluções lógicas e racionais. Ela é direcionada pelos passos e procedimentos empacotados na direção de confirmar o que a lógica e a razão da prática pré-estabelecida já prescrevem. Neste tipo de procedimento, é comum elementos como a emoção, paixão e intuição, que diz respeito à afetividade, serem, geralmente, desconsiderados.

Dessa forma, acreditamos que os pensamentos de rotina não geram maiores desenvolvimentos no PCK dos futuros professores, pois embora eles possam colocá-los diante de situações problemáticas, que entendemos como momentos oportunos para desenvolvimento do PCK, as respostas dadas para estes momentos são mecanizadas, visando à confirmação do status da situação prescrita na teoria.

Em contrapartida, o pensamento reflexivo gera a reflexão do futuro professor diante da solução problemática. Este tipo de ação reflexiva pode proporcionar ao

futuro professor a percepção de lacunas na sua base de ensino, o que ocasiona deficiências no desenvolvimento do seu PCK.

Entendemos que a reflexão colaborativa, principalmente quando inserida em práticas colaborativas na formação inicial de professores, elucida tais lacunas, acarretando uma visão mais global da situação problemática e proporcionando-lhe um pensamento reflexivo, que o fundamentará na tomada de decisão diante da situação problemática.

Dessa forma, neste ensaio, a tomada de decisão configura-se como um processo reflexivo, que envolve aspectos individuais ou coletivos (colaborativos) e afetivos. Sendo assim, a tomada de decisão é um processo que requer consciência da situação como um todo, pois ela fundamenta-se antes do momento da decisão e termina depois dela.

A noção de reflexão colaborativa, que estamos construindo, procura entender como os futuros professores enfrentam estas situações, ou seja, às quais não se resolvem por intermédio de repertórios técnicos, em que as relações de ensino e aprendizagem comportam-se de forma incerta.

Entendemos que o pensamento reflexivo, que circunscreve a tomada de decisão, ocorre principalmente diante de situações problemáticas de ensino e aprendizagem, nas quais o PCK destes futuros professores é posto em cheque.

Dessa forma, compreendemos que embora existam momentos, na prática formativa dos futuros professores, de pensamentos de rotina, caracterizados pelo impulso, tradição e autoridade; é fundamental a busca de práticas que busquem a criação de pensamentos reflexivos, pois acreditamos que estes são mais indicados para o desenvolvimento do PCK de futuros professores.

Para tanto, defendemos que a noção de reflexão colaborativa possa tanto depreender um pensamento reflexivo; mas, também, uma estratégia didática que vise facilitar o processo de tomada de decisão de futuros professores diante de problemas enfrentados durante os processos de ensino e aprendizagem na sua formação inicial.

### **3.3 O componente das crenças sobre o ensino e aprendizagem na reflexão colaborativa**

Por fim, o último componente da reflexão colaborativa são as crenças no processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão colaborativa também pode funcionar como uma estratégia didática, ou seja, um momento de ensino e aprendizagem, no qual as crenças de ensino e aprendizagem dos futuros professores e dos professores formadores ficam em evidência.

As análises destas situações podem se tornar um momento propício para que o futuro professor desenvolva a reflexão dos seus conceitos e práticas, possibilitando repensar crenças implícitas de ensino e aprendizagem, esquemas conceituais do conteúdo e suas próprias atitudes diante do processo de ensino e aprendizagem.

As crenças de ensino e aprendizagem dos futuros professores afloram quando eles são convidados a construir estratégias de ensino, atividades, avaliações, dentre outras. Desta forma, entendemos que, a partir do momento que os futuros professores são colocados em situações de ensino e aprendizagem, principalmente em momentos os quais propiciem o desequilíbrio de suas certezas didático-pedagógicas, podem oportunizar a percepção de lacunas nos seus próprios PCK.

#### **4 À GUIA DE UMA CONCLUSÃO**

Compreendemos que práticas colaborativas podem propiciar condições para a reflexão colaborativa, pois elas depreendem situações nas quais a negociação entre as crenças de ensino e aprendizagem e situações problemáticas são agravadas.

Desta forma, o acompanhamento do planejamento escolar, dos estágios, atividades em grupo, entrevistas, diários de campo e aulas simuladas configuram-se como potencializadores das crenças de ensino e aprendizagem.

Portanto, elas tendem a notabilizarem-se como um espaço colaborativo de ensino e aprendizagem, pois baseiam-se na estruturação de momentos de reflexões colaborativas dos futuros professores.

Concebemos estes momentos como ferramentas para problematização e análise de crenças implícitas sobre ensino e aprendizagem, colaborando para o desenvolvimento, posterior, dos seus próprios PCK.

## REFERENCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, L. S. **Desenvolvimento profissional de futuros professores: travessias que se entrecruzam em contextos formativos**. 2016. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.51-76.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica: questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MARQUES DA SILVA, M. C. C. P. A. **Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador infantil**. 2011. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

MURGO, C. S.; ALVES, W. A.; FRANCISCO, M. V. A afetividade na relação professor-aluno: perspectivas de estudantes de Pedagogia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Art Med Editora, 2000.

SILVA, B. V. C. O conhecimento pedagógico do conteúdo: modelos e implicações ao ensino de ciências. **Epistemologia e Práxis Educativa**, v. 3, p. 1-17, 2020.

SILVA, B. V. C.; MARTINS, A.F.P. O conhecimento pedagógico do conteúdo referente ao tema Natureza da Ciência na formação inicial de professores de Física. **CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA**, v. 36, p. 735-768, 2019.

\_\_\_\_\_. Uma proposta para avaliação do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores de Física acerca da temática Natureza da Ciência. **CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA**, v. 35, p. 389-413, 2018.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## **REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE DO ENSINO DOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL**

### **Italo César Sousa Duarte**

Pedagogo. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2374-2712>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3098425211737815>

Email: [italo.duarte@ufpi.edu.br](mailto:italo.duarte@ufpi.edu.br)

### **Raimunda Alves Melo**

Doutora em Educação.

Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>

Lattes: 3832472151302951

E-mail: [raimundinhamelo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhamelo@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

Os colégios militares caracterizam-se como instituição subordinada ao Exército Brasileiro, que possui um departamento específico para cuidar das quatorze unidades de ensino presentes no território nacional, que é a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial – DEPA, que se subordina ao Sistema Colégio Militar do Brasil. Na presente pesquisa bibliográfica efetuamos uma reflexão acerca da atuação dos Colégios Militares em todo o Brasil, vislumbrando o ensino proposto por essa instituição e a qualidade da oferta de vagas, bem como a sua finalidade e historicidade, que possui caráter preparatório e assistencial, tanto aos filhos de militares, como a filhos de civis e que desejam ingressar na escola com o intuito de buscar uma melhor qualidade do ensino proposto. Os resultados mostram que a aceitação da escola na sociedade é grande, por acreditarem na qualidade do ensino, que visa a vida em família, em sociedade e, também, o entendimento dos seus direitos e deveres dentro da sociedade. Isso quer dizer que o ensino dos colégios militares, possuem disciplinas que proporcionam esse conhecimento, no intuito de despertar o conhecimento social, político e filosófico nos educandos dessa instituição.

**Palavras-chave:** Colégio Militar, ensino militar, qualidade do ensino.

## REFLECTIONS ON THE QUALITY OF EDUCATION AT COLLEGES MILITARY OF BRAZIL

### ABSTRACT

Military colleges are characterized as an institution subordinate to the Brazilian Army, which has a specific department to take care of the fourteen teaching units present in the national territory, which is the Directorate of Preparatory and Assistance Education - DEPA, which is subordinate to the Military College System of the Brazil. In this bibliographical research, we reflect on the performance of Military Colleges throughout Brazil, envisioning the teaching proposed by this institution and the quality of the offer of places, as well as its purpose and historicity, which has a preparatory and assistance character, both to children of military personnel, as well as children of civilians who wish to enter school in order to seek a better quality of education. The results show that the acceptance of the school in society is great, as they believe in the quality of education, which aims at family life, in society, and also the understanding of their rights and duties within society. This means that the teaching of military colleges has disciplines that provide this knowledge, in order to awaken social, political and philosophical knowledge in the students of this institution.

**Keywords:** Military College, military education, teaching quality.

## REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLEGIOS MILITARES DE BRASIL

### RESUMEN

Los colegios militares se caracterizan por ser una institución subordinada al Ejército Brasileño, que tiene un departamento específico para atender las catorce unidades docentes presentes en el territorio nacional, que es la Dirección de Educación Preparatoria y Asistencial - DEPA, que está subordinada a las Fuerzas Armadas. Sistema de Colegios del Brasil. En esta investigación bibliográfica, reflexionamos sobre el desempeño de los Colegios Militares en todo Brasil, vislumbrando la docencia propuesta por esta institución y la calidad de la oferta de plazas, así como su finalidad e historicidad, que tiene un carácter preparatorio y asistencial, tanto para hijos de personal militar, así como hijos de civiles que deseen ingresar a la escuela para buscar una mejor calidad de educación. Los resultados muestran que la aceptación de la escuela en la sociedad es grande, ya que creen en la calidad de la educación, que apunta a la vida familiar, en la sociedad, y también a la comprensión de sus derechos

y deberes dentro de la sociedad. Esto significa que la docencia de los colegios militares cuenta con disciplinas que brindan este conocimiento, con el fin de despertar conocimientos sociales, políticos y filosóficos en los estudiantes de esta institución.

**Palabras clave:** Colegio Militar, educación militar, calidad de la educación.

---

## 1 INTRODUÇÃO

A educação militar ofertada nos Colégios Militares – CMs se destaca, principalmente pela qualidade do ensino ofertado, para tanto esse ensino foi se consolidando na tentativa de suprir uma necessidade, primeiramente histórica das Forças Armadas do Brasil, depois suprir uma necessidade histórica na educação, segundo Vianna (2001) e Mendes (2014), este ensino tem suas práticas pedagógicas fundamentadas na transmissão da tradição e cultura do Exército Brasileiro, razão pela qual, há necessidade de adaptação de alunos e professores aos pressupostos da instituição.

Os CMs caracterizam-se pela forte transmissão dos valores éticos e pautados na disciplina, na moral e no preceito da hierarquia e dos valores arraigados na sociedade, bem como a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, o colégio é uma instituição gratuita sob gestão, é de responsabilidade do Exército Brasileiro, tendo este a tarefa de transmitir valores como a disciplina e o respeito à hierarquia e também de oferecer um ensino de qualidade.

As instituições de ensino militar, espalhadas ao longo de todo o Brasil e que somam um total de quatorze unidades de CMs, é regulamentada pedagogicamente pelos princípios gerais e os preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), esses estabelecimentos de ensino funcionam com o objetivo de atender alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Em suas diversas finalidades, os Colégios Militares procuram desenvolver em seus alunos a capacidade crítica, filosófica e política, de acordo com o documento do Sistema Colégio Militar do Brasil, que é subordinado a Diretoria de Ensino Preparatória e

Assistencial – DEPA, que nesse caráter preparatório, tem a finalidade de preparar os seus educandos para os diversos exames militares com foco na Academia Militar das Agulhas Negras e também para os diversos exames de ingresso em diversas instituições de Ensino superior do país, a exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, já o caráter assistencial, vem com a finalidade de dar suporte a família e ao educando, visando o conforto e a segurança ao seu ensino, bem como desenvolver os valores éticos e morais que são repassados dentro da força terrestre ao qual mantém a escola.

## 2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL

Desde os primeiros tempos do Brasil independente, os militares pleiteavam a criação de uma instituição encarregada de educar os filhos dos servidores do Exército e da Armada. Em 1840, no período regencial, com Araújo Lima surgiu a proposta de criar o "Colégio Militar do Imperador". A ideia era nobre, mas não chegou a se tornar uma realidade.

Duque de Caxias viveu, junto a seus comandados, as agruras dos que deixaram suas famílias para se dedicarem à defesa da Pátria na Guerra do Paraguai. Percebeu o quanto influenciava no ânimo de luta dos soldados sabê-las amparadas. Logo entendeu que, além da pensão a garantir o sustento, a educação oficial "evitaria a indigência" de seus órfãos, caso eles sucumbissem na frente de batalha. Sabedores de que a Pátria protegia sua família, o moral da tropa cresceria e, junto, o poder de combate das tropas imperiais.

Acalentando essa ideia, Caxias deixou o Comando do Exército e elegeu-se Senador do Império. Em 1853, apresentou um projeto ao senado, criando um Colégio Militar na Corte. Não conseguiu convencer os seus pares, e a iniciativa não prosperou. O mesmo Caxias, em 1862, insistiu, novamente, na criação de uma Escola "... que amparasse os órfãos, filhos de militares da Armada e do Exército, que participaram na defesa da Independência, da Honra Nacional e das Instituições". Mais uma vez, o desejo não se concretizou.

Apenas no final do Império, o Conselheiro Tomás Coelho, ex Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, conseguiu a criação do Imperial Colégio Militar

(Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889). O educandário, em pouco tempo, impôs-se dentro do cenário educacional do País. Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena. Reações contrárias aos novos estabelecimentos de ensino aconteceram. Nos orçamentos, de 1915 e de 1916, foram apresentadas emendas visando à extinção dos três Colégios Militares, então, existentes. Felizmente, não logram êxito essas tentativas, e o Senador pelo Piauí, Abdias Neves, surgiu impávido em defesa daquelas instituições. Com base no judicioso parecer do Chefe do Estado-Maior do Exército, General Bento Manoel Carneiro Monteiro, aprovado integralmente pelo então Ministro da Guerra, General José Caetano de Faria, o assunto foi arquivado. E o que era melhor, animou o Governo Federal a criar o Colégio Militar do Ceará (Lei nº 3674, de 07 de janeiro de 1919).

Quatro estabelecimentos funcionavam normalmente quando, por razões políticas Zenildo de Lucena. Eram reativados, em 1993, os Colégios Militares de Curitiba, de Salvador, do Recife e de Belo Horizonte. Em 1993, foram criados ainda os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande e, em 1994, o de Santa Maria., o Colégio Militar de Barbacena foi extinto, em 1925, e os seus servidores distribuídos por outras organizações do Exército. Em 1938, novo golpe, desta vez, com a extinção dos Colégios Militares do Ceará e de Porto Alegre. Restou, apenas, o Colégio Militar do Rio de Janeiro. Alguns anos depois, o Ministro da Guerra, General Henrique Teixeira Lott, iniciou nova fase de progresso para o ensino colegial no Exército, criando o Colégio Militar de Belo Horizonte (1955), resgatando uma dívida de 30 anos com o povo mineiro. Nascia, também, o Colégio Militar de Salvador em 1957, já idealizado pelo então Ministro Ciro do Espírito Santo Cardoso. Não ficou aí o imenso labor do Ministro Lott. Era criado o Colégio Militar de Curitiba, em 1958, e, completando o ciclo, surgia o Colégio Militar de Recife em 1959.

Os antigos Colégios de Porto Alegre e de Fortaleza foram transformados em Escolas Preparatórias e voltaram a funcionar como Colégios Militares em 1962. Entre avanços e recuos, os anos passaram e ocorreram novas modificações no Sistema Colégio Militar do Brasil. Na década de 70, eram criados os Colégios Militares de Manaus (1971) e de Brasília (1978), este último já previsto em despacho pelo então Presidente

Juscelino Kubitschek em 1959. A Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA era criada em 1973 (Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973), para coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino desses Colégios.

Em 1988, foram fechados o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar do Recife, que já prestavam relevantes serviços à educação. A retomada do processo de crescimento dos Colégios Militares acontece quando assume a Pasta do Exército o General

Em 1989, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, as meninas foram admitidas como alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos. No ano de 1995, formou-se a turma pioneira de alunas dos Colégios Militares. Anualmente, por ocasião dos concursos de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, moças e rapazes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições.

Os Colégios Militares têm, hoje, o seu ensino valorizado por uma destinação preparatória à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), ao Instituto Militar de Engenharia (IME), à Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), à Academia de Força Aérea (AFA), ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), dentre outros estabelecimentos de ensino militares, além dos vestibulares às diversas instituições de ensino superior e civis, sem perder a sua característica assistencial de acolher órfãos e dependentes de militares, de acordo com os critérios estabelecidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

Em 2001, foi criado o Curso Regular de Educação a Distância (CREAD), coordenado pelo Colégio Militar de Manaus, com a finalidade de oferecer apoio à educação básica, na modalidade a distância, do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e de 1º ao 3º Ano do Ensino Médio, para filhos e dependentes de militares, em idade regular, que estejam servindo no Comando Militar da Amazônia (CMA), Comando Militar do Norte (CMN) e dos dependentes de militares das Forças Armadas que estejam em missão no exterior e no Comando Militar do Oeste (CMO), além de demais locais determinados pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA).

Em agosto de 2015, o Estado-Maior do Exército visitou o Estado do Pará e, após essa visita, o Comandante do Exército decidiu criar o Colégio Militar de Belém (CMBel) nas atuais instalações da Escola de Governo do Estado do Pará. O Colégio Militar de Belém foi criado por intermédio da Portaria Nr 1.034-CmtEx, de 6 de agosto de 2015, sendo seu núcleo ativado a contar de 1º de agosto do mesmo ano. Em 9 de outubro de 2018, o então Comandante do Exército, General de Exército Eduardo Dias da Costa Villas Bôas, com o objetivo de ampliar o Sistema Colégio Militar do Brasil, assinou a portaria criando o Colégio Militar de São Paulo, 14º Colégio Militar do Brasil, com previsão de início das aulas em fevereiro de 2020.

A DEPA, atualmente a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, é o órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX, abrangendo um Sistema de 14 (quatorze) Colégios Militares a difundir brilhantemente o ensino no nosso País: Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Militar de Fortaleza, Colégio Militar de Manaus, Colégio Militar de Brasília, Colégio Militar de Recife, Colégio Militar de Salvador, Colégio Militar de Belo Horizonte, Colégio Militar de Curitiba, Colégio Militar de Juiz de Fora, Colégio Militar de Campo Grande, Colégio Militar de Santa Maria, Colégio Militar de Belém e Colégio Militar de São Paulo, realizando, ainda, a supervisão pedagógica da Fundação Osório.

### **3 A EDUCAÇÃO MILITAR NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS**

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas

de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A partir de buscas feitas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, podemos construir a nossa pesquisa bibliográfica, e construindo o percurso que iríamos fazer durante a nossa pesquisa, e constatamos que existem diversas pesquisas feitas no âmbito de Colégios Militares, com o intuito de procurar mais informações para repassar a comunidade acadêmica e assim fornecer ainda mais dados relevantes para a sociedade como um todo, colocando em questionamento a prática pedagógica desenvolvida dentro dessas escolas e se são benéficas ou não aos educandos ali presentes.

Vianna (2001), sistematizou a história da instituição educacional do Exército no Paraná. A partir de fontes de livre acesso disponíveis no CM de Curitiba – CMC: escritas, manuais, boletins, sindicância e atas de reuniões, o autor elaborou um panorama histórico daquela instituição. O pesquisador concluiu que toda a estrutura física do CMC é planejada a fim de evitar empecilhos que comprometam o comportamento e a atenção dos alunos para os estudos e demais tarefas para as quais são incumbidos de realizar na instituição. Por fim, Vianna (2001) concluiu que o interesse do Exército Brasileiro pela educação militar repousa no fato de legitimar os valores de ordem moral, a tradição da instituição e a formação de uma consciência humanística, patriótica e cívica que contribua para o projeto de nação defendido pelo sistema.

Gadelha (2015), vem falar da efetividade da educação no Estado do Ceará, um estudo realizado no Colégio da Polícia Militar do Ceará, onde ele versa sobre essa qualidade do ensino ofertado bem como da sua efetividade frente a toda a comunidade escolar, alunos, pais e professores, a análise feita sobre o Colégio da Polícia Militar do Ceará apresentou dados interessantes sobre o sistema de ensino ali praticado. Inicialmente podemos perceber que existe uma convivência bastante salutar entre os servidores militares e civis, todavia devemos salientar que os militares estão mais voltados para a administração do colégio e a exigência das regras de convivência dos alunos, as quais são fundamentadas em princípios e normas da vida militar. Os

servidores civis são encarregados essencialmente pela efetivação do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, o exercício da docência.

Lohmann (2015), A pesquisa foi realizada através de três artigos. O primeiro, “O discurso sobre o acesso à permanência de mulheres nas Forças Armadas Brasileiras: o que conta a literatura” teve como finalidade mapear os trabalhos científicos produzidos sobre as mulheres no ambiente militar, o segundo, “Entre a disciplina e a ordem: A construção identitária de meninas no Colégio Militar do Rio de Janeiro” analisou a estruturação da identidade de alunas em atividades escolares à partir de 1989, e o terceiro, “A interação de alunas do Colégio Militar do Rio de Janeiro em práticas físico-desportivas: a tradição reinventada” analisou as representações sobre as atividades físico-desportivas realizadas no CMRJ com a inserção feminina e suas interações na atualidade.

Santos (2018), Observou-se, empiricamente, a manifestação da Cultura Escolar tanto no plano de ordem coletiva como individual. Ela se estrutura, reinventa-se, faz-se duradoura na medida em que dita padrões e hábitos, replicáveis no tempo e em suas formas. Constitui, então, tradição, conteúdo de uma memória escolar e parâmetro cultural que permanece e influencia a conduta dos novos agregados (alunos, professores, gestores, policiais, etc.). Ao abarcar elementos da Cultura Militar, a instituição confere normas que impõem um padrão comportamental. As normas regulam a vida escolar, configurando-se como instrumento de controle social, ditando e padronizando as condutas, as práticas, o tempo e os espaços. Criam-se “Alunos Policiais Militares” que devem obediência aos regulamentos instituídos.

#### **4 OS COLÉGIOS MILITARES E A EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA**

Para muitos, os Colégios Militares são tidos como colégios que atendem as suas expectativas, tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito dos valores da sociedade, pois é uma escola que no geral, procura repassar o sentimento de patriotismo, civismo e moralidade, com isso, caiu no ideário popular que as escolas com esse modelo de ensino é o local ideal para seus educandos estudarem, e não somente pelos valores transmitidos, mas, pela quantidade de alunos aprovados nos exames classificatórios,

como por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, onde os CM se destacam em número de aprovações por todo o Brasil.

E não somente no ENEM, como em seletivos para a carreira militar, que é o foco dos CM, como o Instituto Militar de Engenharia – IME, Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN, Escola Preparatória de Cadetes do Exército – EsPCEEx, Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante – EFOMM e tantos outros, também sabemos que o seu ensino é diferente, por ter a disciplina como ferramenta primordial do sucesso de cada aluno, por isso que a maioria desses colégios são de tempo integral e fornecerem uma educação integral, dentro da integralidade do ser educando, desenvolvendo em cada estudante valores familiares, focado no entendimento dos seus direitos e deveres dentro da sociedade.

Assumiu-se então, no imaginário social, um referencial de qualidade no qual a condição de boa escola associa-se às melhores notas no ENEM, aos melhores resultados no IDEB e, numa certa medida, a maior quantidade de aprovações em universidades. Isso implica num referencial instrumental de qualidade educacional e, ao mesmo tempo, pode ser interpretado como um mecanismo de pressão sobre as escolas.

Assim, trata-se de um modelo de cidadão também moldado para um ideal de ascensão social. A instituição forma indivíduos obedientes e disciplinados, assíduos e pontual (controle do tempo), aseados (boa imagem pessoal), responsáveis e respeitadores da ordem, da hierarquia e das normas. O CPM reforça estas características em suas práticas, que por sua rotina tornam-se habituais e normais sendo reforçadas também pelos indivíduos. Cria-se um sujeito, uma identidade individual a partir de um condicionamento institucional, de um processo de conformação que molda o indivíduo sob o manto de determinado modelo de cidadão. Este cidadão é o produto da Cultura Escolar.

Luckesi (2011) nos apresenta a seguinte definição:

A avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está sendo aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que falta aprender. Identificar o que ainda falta aprender conduz às atividades de intervenção, caso se tenha o desejo

de obter um resultado mais satisfatório. [...] Ela incide sobre o que está acontecendo com o aprendiz. A seleção está comprometida com o aprendido, com o que já aconteceu, e incide, portanto, sobre o passado (o já aprendido). [...] A seleção é uma certificação, que serve de base para uma classificação. E é a classificação que, por si, seleciona, não a certificação. (LUCKESI, 2011, p. 423).

E é com essa citação de Luckesi (2011), que reiteramos a fala no sentido de valorizarmos o processo e não somente o final, pois o que de melhor retiramos é a aprendizagem, o que ficou de todo esse caminhar que o educando percorreu juntamente com os seus professores e não podemos medir a qualidade educacional de uma escola somente pelos seus resultados, mas pelo seu processo no ensino-aprendizagem de cada educando, buscando traçar o melhor ensino e a qualidade sócio-emocional de cada aprendiz ali inserido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, podemos elucidar a finalidade da criação dos Colégios Militares, bem como a sua missão e modelo de ensino, que são pautados na hierarquia, disciplina, valores, família e sociedade, que são os mesmos valores repassados dentro de uma academia de formação de soldados ou mesmo oficiais para a carreira das Forças Armadas do Brasil, tais valores são sentidos e evidenciados em cada prática escolar e na vivência de cada educando.

O objetivo desta pesquisa bibliográfica foi o de refletir sobre o discurso de excelência da educação ofertada pelos CMs e de conhecer a proposta educacional neste sistema de ensino. Assim, ao longo da consulta ao Banco de Dissertações e Teses da Capes constatamos que o volume de pesquisas sobre a educação militar restringe-se, em sua maioria, a pesquisadores vinculados à esfera militar. Com pouca variedade de estudos científicos, a realização desta pesquisa se justificou na medida em que proporcionou maior conhecimento sobre a história dos CMs, suas propostas pedagógicas e o discurso da educação de qualidade.

Como modelo educacional, já foi discutido a intenção da militarização de todas as escolas públicas do Brasil, contudo, tal prática seria inviável por vivermos em uma sociedade plural e de diversidades de pensamento, não podendo unificar o modelo

educacional do país em detrimento de uma parcela da sociedade que elucida a qualidade do ensino dos Colégios Militares.

Com isso observamos que a prática pedagógica existente nesse modelo de ensino é a prática tradicionalista, no entanto ela se apresenta de forma mais acolhedora, pois a cultura escolar sentida é de colaboração e de participação de toda a comunidade escolar, principalmente na preocupação com o outro, o que é também repassado dentro das instruções militares e que é denominado de “espírito de corpo”, e isso é um ensinamento da vida castrense, particularidade encontrada dentro das instruções militares, principalmente nas disciplinas de ordem unida.

Segundo os resultados das pesquisas indicaram neste estudo, o discurso de educação de excelência dos CMs é fundamentado pelos resultados alcançados em avaliações nacionais. Todavia, cumpre indagarmos se o sucesso obtido pela educação dos CMs não poderia ser também o sucesso das escolas regulares não militares. Isso, por seguir a legislação nacional educacional e por representar um sistema dentro das opções de educação ofertadas no país. Contudo, o que esta pesquisa bibliográfica possibilitou-nos compreender é como o sistema educacional dos CMs tem ampliado suas instituições e tem trazido à tona a questão da educação de qualidade a partir do discurso de educação de excelência. Conforme a perspectiva adotada nesta pesquisa, elegemos a educação dos CMs como objeto de pesquisa por considerá-lo um espaço formativo em franca expansão no país mediante o investimento na transferência de gestão de instituições públicas para o sistema militar.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Comando do Exército Brasileiro. Portaria n.42 – DEPA de 6 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Comando do Exército Brasileiro. Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM - DEPA dezembro de 2009.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

- GADELHA, Antonio Walberto. **A efetividade da educação no Estado do Ceará: estudo realizado no Colégio da Polícia Militar do Ceará'** 24/09/2013 108 f. Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Central
- LOHMANN, Liliana Adiers. **A interação de alunas do Colégio Militar do Rio de Janeiro em atividades escolares e práticas corporais'** 10/08/2015 85 f. Doutorado em Ciências Do Exercício E Do Esporte Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius / UERJ
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, C. F. M. **O Sistema do Colégio Militar: educação formal eficiente como instrumento.** 40f. Monografia (Curso de altos estudos de política e estratégia). Rio de Janeiro, RJ: Escola Superior de Guerra, ESG, 2014.
- OSSUCI, Erika Josiane. **Gestão Pedagógica, Disciplina E Hierarquia No Colégio Tiradentes Da Polícia Militar, Em Jacy-Paraná – RO'** 17/06/2016 121 f. Mestrado em Desenvolvimento Regional E Meio Ambiente Instituição de Ensino: Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Prof. Roberto Duarte Pires
- SANTOS, Amilton Goncalves Dos. **A Cultura Escolar No Colégio Da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA Juazeiro – BA 2018'** 23/02/2018 196 f. Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Juazeiro Biblioteca Depositária: Romulo Galvão
- VIANNA, G. S. **O sabre e o livro: Trajetórias históricas do CMC (1959-1988).** 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2001.