



FACULDADE BAIANA DE DIREITO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

IZAIAS ALVES DOS SANTOS

**O DECRETO Nº10.004/2019 E A (IN)CONSTITUCIONALIDADE
DE DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: UMA ANÁLISE À
LUZ DO PDL 643/2019.**

Salvador
2020

IZAIAS ALVES DOS SANTOS

O DECRETONº10.004/2019 E A (IN)CONSTITUCIONALIDADE DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: UMA ANÁLISE À LUZ DO PDL 643/2019.

Monografia apresentada ao curso de graduação em Direito, Faculdade Baiana de Direito, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Gabriel Marques

Salvador

2020

TERMO DE APROVAÇÃO

IZAIAS ALVES DOS SANTOS

O DECRETONº10.004/2019 E A (IN)CONSTITUCIONALIDADE DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: UMA ANÁLISE À LUZ DO PDL 643/2019.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Direito,
Faculdade Baiana de Direito, pela seguinte banca examinadora:

Nome: _____

Titulação e instituição: _____

Nome: _____

Titulação e instituição: _____

Nome: _____

Titulação e instituição: _____

Salvador, ____/____/2020.

À minha família, em especial a minha esposa Cláudia, minhas filhas Izaiane, Mayra e Sophia Luane, além de meu cachorrinho Tyto, que verdadeiramente me amam, e são a razão de meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ser tão generoso comigo, bem como pela Sua enorme presença em todos os momentos da minha vida.

Agradeço a minha esposa Cláudia, pela dedicação a mim e a nossas filhas, principalmente nos momentos em que estive ausente, empenhado na vida acadêmica.

Agradeço também a minhas filhas Izaiane, Mayra e Sophia Luane, por compreenderem o fato de que, pelo tempo que tive que me dedicar aos estudos, muitas vezes deixei de sair e lhes proporcionar uma vida com maior interação social.

Agradeço à família Maia, por terem me acolhido como irmão, especialmente minha mãe “Morena”, que com sua infinita bondade e amor me adotou como filho.

Agradeço ao meu pai Manoel, pela retidão de caráter e dedicação aos filhos.

Agradeço ao Exército Brasileiro, particularmente ao Colégio Militar de Salvador, na pessoa do Subdiretor de Ensino, o coronel Guglielmi, e ao meu ex-chefe, tenente-coronel Eduardo, por terem me concedido as dispensas necessárias para a realização do estágio supervisionado.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor Gabriel Marques, pelo seu profissionalismo e dedicação aos orientandos, sempre disposto a ajudar !.

Agradeço, ainda, aos meus amigos da turma 2014.2, em especial a Fernanda Veloso e Marília Mendes, por sempre me ajudarem nos momentos de dificuldade em acompanhar as aulas e na preparação para as avaliações, bem como pela amizade sincera, muito obrigado !

Por fim, agradeço a todos os professores da Faculdade Baiana, pelo profissionalismo e pela perseverança em manter um ensino de excelente qualidade.

“O ensino, como a justiça, prospera e vive muito mais realmente da verdade e moralidade, com que se pratica, do que das grandes inovações e belas reformas que se lhe consagram.”

Rui Barbosa.

RESUMO

O presente trabalho se propõe em analisar e discutir acerca da (in)constitucionalidade do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, à luz do Projeto de Decreto Legislativo nº 643, apresentado pelo Deputado Ivan Valente, com o objetivo de sustar a referida norma. Com o fito de compreender a profundidade da temática, é realizado um exame acerca da situação atual da educação no Brasil, verificando os resultados do Índice da Educação Básica (Ideb) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), principais indicadores de desempenho do sistema de educação do Brasil. Posteriormente buscou-se levantar a existência de algum modelo de gestão de ensino que fosse eficaz. Além disso, analisou-se os modelos da cidade de Sobral-CE, por apresentar excelente desempenho no Ideb e também o sistema de ensino dos colégios militares, particularmente dos colégios do Exército Brasileiro, por ser o principal modelo sugerido pelo MEC. Em seguida, foi apresentado o decreto em questão e o PDL 643, que pretende sustá-lo. Por fim, procurou-se analisar os argumentos do PDL contrários aos colégios militares, confrontando com os princípios constitucionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os regulamentos dos colégios militares e o manual das escolas cívico-militares. Por fim, com base nos conceitos abordados ao longo da pesquisa, será discutido a (in) constitucionalidade do Decreto 10.004, utilizando a técnica do processo de falseamento dos argumentos apresentados no PDL 643.

Palavras-chave: colégios militares, exército, educação, escolas, decreto 10.004 e escolas cívico-militares.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

art.	artigo
CBM	Corpo de Bombeiros Militares
CF/88	Constituição Federal da República
CM	Colégio Militar
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assiantencial
EB	Exército Brasileiro
Ecim	Escola Cívico-Militar
FFAA	Forças Armadas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NAE	Normas de Avaliação Escolar
NPGE	Normas Pedagógicas de Gestão Escolar
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PGE	Plano de Gestão Escolar
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RICM	Regimento Interno dos Colégios Militares

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental	19
Tabela 02	Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental	20
Tabela 03	Ideb do Ensino Médio	22
Tabela 04	Pisa em leitura, dos países participantes da América Latina	23
Tabela 05	Pisa em Matemática, dos países participantes da América Latina	26
Tabela 06	Pisa em Ciências, dos países participantes da América Latina	27
Tabela 07	Ideb/2017 dos Colégios Militares do Exército Brasileiro	69
Tabela 08	Ideb/2017 dos colégios da PM/CBM da Bahia	70
Tabela 09	Pontuação, de acordo com número de habitantes do município	72
Tabela 10	Escolas aprovadas pelo MEC para o Pecim/2020	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	15
2.1 DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO	16
2.2 DOS INDICADORES DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	17
2.2.1 Da pesquisa sobre educação	18
2.2.2 Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb	18
2.2.3 Resultado do Ideb brasileiro em 2017	19
2.2.4 Resultado da Prova Brasil, na rede pública de ensino	20
2.2.5 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa	21
2.2.5.1 Resultado do Brasil em leitura	21
2.2.5.2 Resultado do Brasil em Matemática	22
2.2.5.3 Resultado do Brasil em Ciências	23
2.3 MODELO ALTERNATIVO DE GESTÃO ESCOLAR DE QUALIDADE	24
2.4 MODELO DE ESCOLAS DO TIPO EFICAZ	26
2.4.1 Características das escolas do tipo eficaz	27
2.4.2 Importância da liderança	28
2.4.3 Da expectativa quanto ao desempenho dos alunos	28
2.4.4 Do ambiente e do clima escolar	28
2.4.5 Do objetivo de ensino-aprendizagem	29
2.4.6 Da distribuição racional do tempo na escola	29
2.4.7 Do acompanhamento e participação dos pais	30
2.5 DAS DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE GESTÃO DO TIPO EFICAZ	30
2.6 DA INFLUÊNCIA DA SITUAÇÃO SOCIO ECONÔMICA DO ALUNO	31

3 DOS MODELOS DE ENSINO QUE APRESENTAM GESTÃO EFICAZ	33
3.1 O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE	33
3.2 DAS AÇÕES REALIZADAS NA REFORMA EDUCACIONAL DE SOBRAL	35
3.2.1 Diagnóstico situacional da educação no município	35
3.2.2 Da alfabetização na idade certa	35
3.2.3 Das avaliações externas das escolas	36
3.2.4 Da seleção dos gestores	37
3.2.5 Documentação legal e normas pedagógicas	37
3.3 DO SISTEMA DE ENSINO DO EXÉRCITO	38
3.4 DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)	39
3.4.1 Dos colégios militares – CM	40
3.4.2 Da educação preparatória e assistencial	41
3.4.3 Da educação assistencial	41
3.4.4 Da previsão legal dos colégios militares	41
3.4.5 Da criação e localização dos colégios militares	42
3.4.6 Das finalidades gerais dos colégios militares	42
3.4.7 Do projeto pedagógico do SCMB	43
3.4.8 Das atividades cívico-militares	44
3.5 DA DOCUMENTAÇÃO DE GESTÃO PEDAGÓGICA	44
3.5.1 Plano de Sequência Didática – PSD	45
3.5.2 Plano de Execução Didática – PED	45
3.5.3 Plano de aula – PA	45
3.5.4 Plano educacional individualizado – PEI	45
3.5.5 Do diários de classe – DC	46
3.6 DAS DEPENDÊNCIAS DOS COLÉGIOS MILITARES	46
3.6.1 Seção de Supervisão Escolar	46

3.6.2 Seção de Apoio Pedagógico	47
3.6.3 Seção de Cursos	47
3.6.4 Seção de Atendimento Educacional Especializado – SAEE	47
3.7 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	48
3.8 DOS AGENTES DE APOIO AO ENSINO	48
3.8.1 Do coordenador de ano	49
3.8.2 Do coordenadores gerais de Disciplina - CGD	49
3.8.3 Dos coordenadores de Disciplina	49
3.9 DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	50
3.9.1 Da avaliação diagnóstica	50
3.9.2 Da avaliação formativa	51
3.9.3 Da avaliação somativa	51
3.9.4 Da média para aprovação de ano	51
3.10 DO COMPORTAMENTO DISCIPLINAR DOS ALUNOS	52
3.10.1 Da frequência às atividades	52
3.10.2 Do regime disciplinar	53
3.10.3 Da falta disciplinar	53
3.10.4 Das medidas disciplinares	53
4 DO DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019	55
4.1 PROPOSITURA E LEGITIMIDADE	55
4.2 DOS DISPOSITIVOS DO DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019	55
4.2.1 Princípios do Pecim (art. 3º)	55
4.2.2 Objetivos do Pecim (art. 4º)	56
4.2.3 Das diretrizes do Pecim (art. 5º)	56
4.2.4 Da distribuição de competências (art.s 6º ao 10º)	57

4.2.4.1 Da competência do Ministério da Educação (art. 6º)	57
4.2.4.2 Da competência do Ministério da Defesa (art. 7º)	57
4.2.4.3 Da competência das Forças Armadas (art. 8º)	58
4.2.4.4 Da competência dos Entes Federativos (art. 9º)	58
4.2.4.5 Da competência das escolas participantes do Pecim (art. 10º)	59
4.2.5 Do modelo das escolas cívico-militares (art. 11)	59
4.2.6 Da capacitação (art. 12)	60
4.2.7 Do público alvo do Pecim (art. 13)	60
4.2.8 Da implementação do Pecim (art. 15)	60
4.2.9 Da avaliação e da certificação das Ecim (art.s 16 ao 18)	61
4.2.10 Das disposições finais do Pecim (art. 19 a 25)	61
4.2.11 Da coordenação estratégica e implementação (art. 19)	61
4.2.12 Da forma de participação (art. 20)	62
4.2.13 Do apoio técnico e financeiro (art. 21 e 22)	62
4.2.14 Da subordinação das Ecim (art.23)	62
4.2.15 Dos militares que atuarão nas Ecim (art.24)	62
4.2.16 Das parcerias para execução do Pecim (art. 25)	62
5 DA ANÁLISE DA (IN)CONSTITUCIONALIDADE DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES, À LUZ DO PDL 643/2019	64
5.1 DO PROJETO DE DECRETO LEGISLATIVO (PDL) Nº 643/2019	65
5.1.1 Da legitimidade do autor	65
5.1.2 Da justificativa dos autores do PDL	65
5.2 DA ANÁLISE DOS ARGUMENTOS CONSTANTES DO PDL 643/2019	69
5.3 DA VIOLAÇÃO AOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO	75
5.3.1 Do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola	76

5.3.2 Do princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber	76
5.3.3 Do princípio do respeito às diferenças individuais	77
5.3.4 Do princípio da valorização dos profissionais da escola	77
5.3.5 Do princípio da gestão democrática	77
5.3.6 Do princípio da valorização da experiência extraescolar	79
5.3.7 Do princípio da garantia de padrão de qualidade e busca permanente pela melhoria	80
5.3.8 Do princípio da educação integral	81
5.3.9 Do princípio da participação ativa da família na escola	81
5.3.10 Do princípio da autonomia pedagógica da escola e de gestão financeira	82
5.4 DA VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA LEGALIDADE E DA EXTRAPOLAÇÃO AO PODER REGULAMENTAR DO EXECUTIVO	83
5.5 DO PARECER DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL	84
6 CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi levantado que o Brasil ainda tem 11,5 milhões de analfabetos. Esse levantamento revela a dificuldade brasileira de se trabalhar com planejamento em longo prazo em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido para o decênio 2014/2024. Os dados apontaram também que metas intermediárias importantes como a elevação da taxa de alfabetismo para mais de 93,5% e a universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, também não foram totalmente cumpridas.

Diante desse contexto, o Governo Federal publicou o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, instituindo o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, com a finalidade de implantar, até o ano de 2023, 206 escolas desse tipo, que se destinam melhorar a qualidade da educação no país.

O ponto propulsor da realização desta pesquisa se deu devido a informações, constante do Portal do MEC (2019), de que esse modelo de ensino poderá ser implantado em até 10 % de das escolas públicas da educação básica, o que corresponde, de acordo com o Inep (2020), a cerca de 6 milhões de estudantes.

Logo, existe uma relevância social na temática, pelo possível impacto que poderá causar na educação da juventude brasileira. Surge daí a necessidade de se verificar se o referido decreto, que instituiu o programa nacional das escolas cívico-militares, está em conformidade com os princípios constitucionais da educação, e as demais normas que regulam a educação básica no Brasil ?

Portanto, o presente trabalho se propõe a examinar e discutir acerca da (in)constitucionalidade do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, à luz do Projeto de Decreto Legislativo nº 643, apresentado pelo Deputado Ivan Valente, com o objetivo de sustar a referida norma.

É de se enfatizar, ainda, que os objetivos específicos desta monografia é realizar um exame acerca da situação atual da educação no Brasil, levantar a existência de algum modelo de gestão de ensino que seja eficaz e possa servir de alternativa ao proposto pelo governo, bem como de verificar se o sistema de ensino dos colégios militares do Exército Brasileiro se encaixam no modelo levantado como sendo de gestão eficaz.

Ademais, cumpre salientar que foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, através de livros, manuais, artigos e periódicos que abordam a temática. É importante frisar, que este trabalho também possui como base de construção, tanto legislação quanto doutrina.

Tendo por escopo solucionar tal controvérsia, será realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando o método hipotético dedutivo.

Impende ressaltar, que no primeiro capítulo, irá se analisar um exame acerca da situação atual da educação nacional, verificando os resultados do Índice da Educação Básica (Ideb) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), principais indicadores de desempenho do sistema de educação do Brasil.

No capítulo posterior, será levantado a existência de algum modelo de gestão de ensino que seja eficaz. Além disso, analisar-se-á os modelos da cidade de Sobral-CE, por apresentar excelente desempenho no Ideb e também o sistema de ensino dos colégios militares, mormente, dos colégios do Exército Brasileiro, por ser o principal modelo sugerido pelo MEC.

Já no capítulo terceiro, será apresentado, de forma detalhada, o decreto em questão e o PDL 643, que pretende sustá-lo.

Dando prosseguimento, no capítulo quarto, será analisado os argumentos contrários ao decreto 10.004, apresentado pelo Parlamentar Federal, confrontando-os com os princípios constitucionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases, os regulamentos dos colégios militares e o manual das escolas cívico-militares. Além disso, será apresentado um parecer do Ministério Público do Distrito Federal, em resposta aos questionamentos de parlamentares distritais contrários à implantação de escolas de gestão compartilhadas - similares as escolas cívico-militares – no Distrito Federal.

Por fim, com base nos conceitos abordados ao longo da pesquisa, será discutido a (in) constitucionalidade do Decreto 10.004/2019, utilizando a técnica do processo de falseamento dos argumentos apresentados no PDL 643/2019, defendendo-se a tese da constitucionalidade do decreto do Poder Executivo.

2 DO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação no Brasil ganhou relevos importantes a partir da Carta Magna de 88, sendo entendida na atualidade como um direito social fundamental, cuja natureza subjetiva obriga o Estado a oferecê-la, importando em responsabilidade o não cumprimento, conforme se depreende da leitura do caput do art. 205, da CF/88, o qual, articulado com o art. 206, inciso VII, da CF/88, garante que ela além de ser obrigatória e gratuita, deve ser, também, de qualidade, sendo assegurada como princípio, para que sejam atingidos os objetivos – liberdade, igualdade e solidariedade – que estão esculpidos em nosso ordenamento maior.

É salutar o entendimento de Isa Gabriela de Almeida Stefano (2014, p. 348), a qual nos informa que o princípio da qualidade da educação é dos mais importantes, pois assegura o direito a igualdade. Indo além, Isa Gabriela de Almeida Stefano (2014, p.350) nos diz que não é admissível que pessoas na mesma situação tenham ensinos diversos, sendo dever do Estado oferecer o ensino com seriedade, profissionalismo e qualidade para todos, sempre com vistas a capacitar o aluno em sua vida social e profissional.

Os direitos sociais, por sua vez, objetivam promover a redução das desigualdades, sendo um instrumento de suma importância para que seja alcançada a dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (RFB/88).

Nesse diapasão, leciona Claudia Ferreira Mota (2015, p.350), que a educação é tratada como um direito social por ser responsável pela preparação da cidadania (que é um dos fundamentos da RFB/88, previstos no art. 1º, II) e para formação de recursos humanos que permitirá garantir o desenvolvimento social construindo uma sociedade livre, justa e solidária.

Quanto à obrigatoriedade da prestação educacional, esse é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. Nesse sentido, o art. 208, I, c/c § 1º da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito de ter qualquer brasileiro o direito subjetivo de acesso ao ensino obrigatório e gratuito, oponível ao Estado, não tendo este nenhuma possibilidade de negar a solicitação protegida por expressa norma jurídica constitucional (SOUSA, 2010, p.50).

O fato é que, embora a nossa constituição seja considerada um exemplo para o mundo, há uma grande distância entre o ideal formal contido na carta e a prática real, onde não está superado o desafio em fazer com que sejam respeitados e aplicados os princípios

constitucionais, nem as garantias previstas tanto no texto constitucional quanto na legislação infraconstitucional (CHALITA, 2004, p.110).

Corroborando com esse entendimento, podemos observar que, em sentido oposto à expressa garantia constitucional, em nosso país o princípio da qualidade na educação não está sendo efetivado, vez que não se pode ignorar que o modelo de educação adotado tem apresentado resultados insatisfatórios nos níveis de aprendizagem, em especial entre os estudantes carentes. Segundo estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, apresentado no final do ano de 2018, apenas 2,1% dos alunos carentes no Brasil conseguem atingir o nível de bons conhecimentos em Ciências, Matemática e leitura (OCDE, 2018).

Esse desempenho abaixo do nível 2 - de conhecimentos rudimentares e com poucas análises e interpretações – reflete problemas na educação, o que, por óbvio, se nada for feito, conduzirá à permanência da perversa desigualdade social.

2.1 DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO

A fim de diagnosticar a real situação do sistema educacional brasileiro, foi desenvolvido pelo MEC o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, o qual começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990, com o objetivo de acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. Seus dados são utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação na definição de políticas públicas voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro (IBGE, 2019).

Nesse sentido, a participação nas avaliações do Saeb é facultativa para as escolas particulares e obrigatória para as públicas. Todavia, como forma de incentivo, todas as instituições que participarem da aplicação censitária do Saeb e que cumprirem os critérios determinados, terão seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado (INEP, 2020).

Importa destacar, também, que o público-alvo do Saeb são os estudantes dos segundos, quintos e nonos anos do ensino fundamental, e do terceiro ano do ensino médio, das escolas urbanas e rurais (INEP, 2020).

Continuando, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP aplica avaliações nacionais por intermédio da Provinha Brasil, que é um instrumento que avalia alunos do segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de detectar problemas do processo de alfabetização das crianças e melhorar a qualidade do letramento inicial. Além disso, realiza a Prova Brasil, a cada dois anos, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental (INEP, 2020).

Prosseguindo, os alunos do 3º ano do ensino médio também são avaliados no contexto da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), cuja prova oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país (MEC, 2019).

Por último, vale lembrar ainda que, apesar de na atualidade o ENEM ser considerado uma prova que substituiu os vestibulares como mecanismo de seleção para ingressar no ensino superior, principalmente nas faculdades públicas, esse exame criado em 1998, foi pensado, originalmente, com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes ao concluírem a educação básica e também melhorar o nível de ensino das escolas brasileiras, vez que a pontuação alcançada pelas escolas nesse exame é um forte indicativo no que se refere ao nível de ensino dos sistemas de educação (federal, estadual e municipal) (INEP, 2019).

2.2 DOS INDICADORES DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Os indicadores de desempenho da educação básica brasileira não apresentam bons resultados, por conta disso, para Roberta Silva (2017, p.77) a sociedade brasileira começa também, nos anos recentes, a expressar a necessidade de enfrentar o desafio de superar a exclusão escolar do processo de aprendizagem em si, por compreender que matricular não é o mesmo que garantir o aprendizado. Prosseguindo, Roberta Silva (2017, p.90) nos ensina que o acesso à escola não é o mesmo que o acesso ao direito à educação:

quando esse direito é definido sob uma perspectiva mais ampla e atual em relação ao seu significado para cada ser humano e para a humanidade é que se percebe o atraso brasileiro em relação aos direitos humanos também nessa vertente (SILVA, 2017, p.78).

Apesar do atraso e do abandono escolar encontrarem-se em rota positiva, é na análise dos parâmetros de aprendizado que se percebe as maiores dificuldades que o Brasil ainda tem pela frente, visto que o desempenho dos alunos brasileiros em provas padronizadas, tanto em nível nacional quanto internacional, é sofrível. Essa situação foi comprovada pelos resultados da pesquisa educação/2017, pelo IDEB/2019, pela Prova Brasil e pelo PISA/2018 (BECKEHAZY, 2018, p.34).

2.2.1 Da pesquisa sobre educação

Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad), foi levantado que o Brasil tem 11,5 milhões de analfabetos. Esse levantamento revela a dificuldade brasileira de se trabalhar com planejamento em longo prazo em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 2014 e que aponta diretrizes, metas e estratégias para política educacional até 2024. O IBGE aponta que metas intermediárias importantes como a elevação da taxa de alfabetismo para mais de 93,5% e a universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, não foram totalmente cumpridas (IBGE, 2019).

A pesquisa mostrou que a meta de garantir que 85% dos estudantes do ensino médio estejam frequentando a série esperada para a idade ainda não fora alcançada. Além disso, em 2017, apenas 68,4% dos alunos do ensino médio tinham entre 15 e 17 anos, faixa etária que idealmente é prevista para quem cursa a última etapa da educação básica. Portanto, verifica-se que são quase 2 milhões de estudantes atrasados (IBGE, 2019).

2.2.2 Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb

O Ideb foi instituído em 2007, pelo INEP, e é considerado o principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil. É calculado a cada dois anos, com base no fluxo escolar e nas médias de desempenho dos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, nas avaliações nacionais, sendo que o último resultado divulgado pelo INEP foi referente às avaliações realizadas em 2017.

Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes (MEC, 2020).

Nessa direção, aponta o MEC, quando afirma que, de posse do resultado do Ideb, as autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho e, também, poderá monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, podendo, ainda, estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos (MEC, 2020).

2.2.3 Resultado do IDEB brasileiro em 2017

Como pode ser observado na tabela a seguir, nos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º anos), as metas definidas pelo MEC no Plano Nacional de Educação, tanto para o Brasil quanto para os estados e municípios, estão sendo atingidas.

Tabela 1 - Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental

	<i>IDEB Observado</i>			<i>Metas</i>		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
Brasil	5.5	5.8	x	5.2	5.5	5.7
Estadual	5.8	6.0	x	5.3	5.6	5.9
Municipal	5.3	5.6	x	4.8	5.1	5.4

Fonte: elaborada pelo autor, com base nos dados do INEP, (2020).

Todavia, para os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º anos), os resultados mostram que as metas não foram alcançadas por nenhum ente da federação.

Tabela 2 - Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental

	<i>IDEB Observado</i>			<i>Metas</i>		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
Brasil	4.2	4.5	x	4.7	5.0	5.2
Estadual	4.2	4.5	x	4.2	4.8	5.1
Municipal	4.1	4.3	x	4.3	4.6	4.9

Fonte: elaborada pelo autor, com base nos dados do INEP, (2020).

Já para o ensino médio, os indicadores foram piores que os apresentados pelo ensino fundamental, pois os resultados revelaram que as metas estão mais distantes de serem atingidas.

Tabela 3 - Ideb do Ensino Médio

	<i>IDEB Observado</i>			<i>Metas</i>		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
Brasil	3.7	3.8	x	4.3	4.7	5.0
Estadual	3.5	3.5	x	4.0	4.4	4.7

Fonte: elaborada pelo autor, com base nos dados do Inep, (2020).

2.2.4 Resultado da Prova Brasil, na rede pública de ensino

Antes de apresentar os resultados da prova Brasil, faz-se necessário entender, primeiramente, que de acordo com o número de pontos obtidos nesta avaliação, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado, sendo considerado pelos especialistas em educação que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado (Inep, 2019).

Assim, com base nos resultados da Prova Brasil 2017, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, conforme se segue: na disciplina de

língua Portuguesa, do 5º ano, 44% dos alunos não aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de texto. Os resultados do 9º ano são ainda piores, vez que 66 % não aprenderam o adequado na mesma competência (Inep, 2019).

Já em Matemática, do 5º ano, 56% dos alunos não aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas. Resultado ainda mais estarrecedor apresentou o 9º ano, onde foi constatado que 85 % não aprenderam o adequado na referida competência (Inep, 2019).

2.2.5 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa

O Pisa é o maior estudo sobre educação do mundo, sendo realizado a cada três anos. O último exame (2018) apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. Os resultados permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países. Serve, ademais, para que aprendam com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule ou reformule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem (Inep, 2019).

O fato desolador foi que a edição do Pisa de 2018 revelou que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Por derradeiro, verifica-se que esses índices estão estagnados desde 2009 (Inep, 2019).

2.2.5.1 Resultado do Brasil em leitura

Os resultados apontam que cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O mais preocupante, contudo, foi que os resultados nos revelam que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura (INEP, 2019).

Tabela 4 - Pisa em leitura, dos países participantes da América Latina

<i>País</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Classificação</i>	<i>Média da OCDE</i>
Chile	452	43°	487
Uruguai	427	48°	
Costa Rica	426	49°	
México	420	53°	
Brasil	413	57°	
Colômbia	412	58°	
Argentina	402	63°	
Peru	401	64°	
Panamá	377	71°	
República Dominicana	342	76°	

Fonte: elaborada pelo autor, com base nos dados do Inep, (2020).

Esse resultado alcançado pelo Brasil em leitura representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade (Inep, 2019).

Todavia, os resultados revelaram que os demais países latino-americanos avaliados também obtiveram classificação inferior à média dos países da OCDE, sendo que o país mais bem colocado da América do Sul na categoria leitura é o Chile, em 43° do ranking geral, seguido de Uruguai e Costa Rica. O Brasil surge na 57ª posição.

2.2.5.2 Resultado do Brasil em Matemática

Nessa disciplina os resultados foram ainda mais alarmantes, mostrando que 68,1% dos estudantes brasileiros estão no pior nível de proficiência e não possuem nível básico, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Mais de 40% dos jovens que se encontram no nível básico de conhecimento são incapazes de resolver questões simples e rotineiras. Por fim, apenas 0,1% dos 10.961 alunos brasileiros participantes do Pisa apresentou nível máximo de proficiência na área (Inep, 2019).

Tabela 5 - Pisa em Matemática, dos países participantes da América Latina

<i>País</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Classificação</i>	<i>Média da OCDE</i>
Uruguai	418	58°	489
Chile	417	59°	
México	409	61°	
Costa Rica	402	63°	
Peru	400	64°	
Colômbia	391	69°	
Brasil	384	70°	
Argentina	379	71°	
Panamá	353	76°	
República Dominicana	325	78°	

Fonte: elaborada pelo autor, com base nos dados do Inep, (2020).

2.2.5.3 Resultado do Brasil em Ciências

Conforme apontado no exame, nenhum aluno brasileiro conseguiu chegar ao topo da proficiência na área de Ciências, sendo que 55% não atingiram nem ao menos o nível básico.

Tabela 6 - Pisa em Ciências, dos países participantes da América Latina

<i>País</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Classificação</i>	<i>Média da OCDE</i>
Chile	444	45°	489
Uruguai	426	54°	
México	419	57°	
Costa Rica	416	60°	
Colômbia	413	62°	
Brasil	404	66°	
Argentina	404	65°	
Peru	404	64°	
Panamá	365	76°	
República Dominicana	336	78°	

Fonte: elaborada pelo autor, com base nos dados do INEP, (2020).

Em relação aos países sul-americanos que participaram do exame, o Brasil supera a Colômbia, Argentina e Peru em leitura, só é melhor que a Argentina em matemática e empata em último lugar com Argentina e Peru em ciências

2.3 MODELO ALTERNATIVO DE GESTÃO ESCOLAR DE QUALIDADE

Diante desse contexto preocupante da situação de calamidade em que se encontra a educação básica no Brasil, particularmente quanto a não efetivação do princípio da qualidade, bem como o não cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, buscou-se pesquisar sobre a existência de algum modelo de gestão escolar que, se bem aplicado, possa contribuir para que a escola consiga oferecer um ensino de qualidade, que, conforme observação contida em relatório da ONU a educação básica de qualidade é o diferencial primordial para o desenvolvimento dos povos (PNUD, 1996).

Assim, encontramos em Paulo Freire (1997) esta concepção, que traz como educação verdadeira e de qualidade àquela transformadora e capaz de conscientizar as contradições do mundo humano, senão vejamos:

educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas vozes parciais da realidade, buscando sempre nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro (FREIRE, 1997, p. 34).

Segundo Paula Ferreira (2019, p.58) as dificuldades para melhorar a qualidade na educação são de caráter sistemático e estrutural, visto que as escolas simplesmente reproduzem a cultura hierárquica, excludente e, por vezes, academicamente um tanto quanto displicente. Nesse sentido, Paula Ferreira (2019, p. 60) cita que “esse apreço pela opressão ao mais fraco, o apego à improdutividade e o acolhimento desses traços na burocracia estatal tem afetado também as escolas públicas brasileiras”.

No entendimento de Carlos Patto (1991 p.47), quatro aspectos deveriam ser revistos para a superação das dificuldades a qual a escola pública elementar se defronta na consecução de sua tarefa de socializar conhecimento de qualidade:

O primeiro, é a desvalorização social de usuários mais empobrecidos e a negação de sua capacidade de aprender que, para ele, contribuem para a própria dinâmica da escola que não ensina, sendo preciso reconhecer os “mecanismos escolares” que dificultam a aprendizagem.

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades, as quais muitas vezes até possuem. Entretanto, ainda existe a expectativa de que o aluno não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos desfavoráveis à aprendizagem (PATTO, 1991, p.48).

Dessa forma, é no mínimo incoerente concluir, a partir do rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando de várias maneiras a aprendizagem escolar, que a chamada ‘criança carente’ traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1991, p.49).

O segundo, é que o sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos aos seus próprios objetivos, vez que reproduz de forma ampliada as condições de produção dominantes na sociedade. Sob essa ótica, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares e a um comportamento que se caracteriza pelo descompromisso social (PATTO, 1991, p. 62).

O penúltimo aspecto é de que o discurso científico naturaliza o fracasso escolar como se ele se desenvolvesse por si próprio e não pudesse ser combatido por medidas técnico-administrativas e gestão escolar eficiente. Por conseguinte, características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que o leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou da natureza da criança que fracassa (PATTO, 1991, p.65).

Por derradeiro, Carlos Patto (1991, p.80) afirma que a estrutura burocrática, impessoal e massificada, gera mecanismos de neutralização de conflitos que no ambiente escolar inibe o potencial reflexivo e exacerba a resistência às mudanças que se fazem necessárias. Nesse rumo, os cursos de treinamento que se propõem a mudar a lógica do sistema educacional precisam ser urgentemente repensados, vez que profissionais que geralmente também não dominam os conteúdos que querem transmitir dirigem-se às “massas” de professores, e estes se comportam de forma passiva, não gerando um debate necessário para a melhoria da qualidade de sua formação.

Indo nessa mesma direção, Gatti e Barretto (2009, p.56) também se debruçaram sobre o tema da formação docente, afirmando que a formação dos profissionais da educação precisa superar, urgente, questões estruturais, culturais e de disputas de interesse.

Outros autores que contribuíram com o tema da qualidade na educação, foram Schwartzman e Oliveira (2002, p.79), que compararam como a escola é “vista por fora” e como a comunidade escolar – pais, professores e diretores – a veem “por dentro”. Os pesquisadores constataram que “por fora”, o conceito de escola ainda não foi bem definido no país, vez que as secretarias de educação denominam de escola estabelecimentos sem as mínimas condições para tal: professores não habilitados legal ou substantivamente, sem diretores, ou com diretores escolhidos sem aferição de competência, além de possuir bibliotecas sem livros, dentre outras dificuldades.

Dando prosseguimento, os resultados da pesquisa apontaram que “por dentro” da escola existe uma sensação generalizada de que as coisas vão indo bem. Pais estão geralmente satisfeitos com o que recebem. Professores, embora reconheçam limitações e dificuldades, se declaram entre “muito” e “extremamente” satisfeitos com o seu trabalho e os resultados obtidos. Eles observaram, que olhando a escola por dentro, sem referenciais externos, direção, pais e professores não conseguem desenvolver uma visão crítica a respeito de seu trabalho (SCHWARTZMAN; OLIVEIRA, 2002, p. 90).

Concluindo, os pesquisadores observaram que fica evidente, diante desse quadro, que a escola cumpre todas as formalidades e rituais, os professores usam os termos da moda, mas os resultados não são satisfatórios, sendo que, vista só por dentro, a escola é incapaz de perceber a relação entre o que faz e os resultados que alcança (SCHWARTZMAN; OLIVEIRA, 2002, p. 98).

Pelo que foi demonstrado até o momento, não faltam diagnósticos em relação aos desafios da qualidade da educação brasileira e seu caráter estrutural, que parece servir de base para a construção de uma cultura de naturalização do fracasso. Contudo, como fruto da pesquisa realizada, será apresentado um modelo de gestão escolar que vem obtendo resultados satisfatórios: são as escolas do tipo eficaz.

2.4 MODELO DE ESCOLAS DO TIPO EFICAZ

Para melhor compreensão do significado da palavra eficácia, a presente pesquisa utilizará o conceito de Fernando Maximiano (2009, p.12) o qual aduz que é a palavra usada para indicar que uma determinada organização realiza seus objetivos, logo, quanto mais alto for o grau de realização dos objetivos, mais a organização é eficaz.

Segundo Guiomar Namó de Mello (2019, p.58), apesar das críticas e limitações que podem ser feitas aos resultados dos estudos sobre escolas eficazes, a identificação de algumas características dessas escolas, que parecem exercer maior influência sobre o êxito da aprendizagem dos alunos, constituiu um ponto de partida importante, vez que a partir da análise dos resultados de vários estudos, tornou-se possível refinar a identificação dessas características ou fatores na medida em que alguns deles foram recorrentes em quase todas ou na maioria das investigações.

Essa análise revelou que, tomadas isoladamente, a maioria das características apresentadas pelas escolas eficazes faria parte das recomendações de educadores experientes em gestão escolar, ou mesmo de pessoas inteligentes e de bom-senso. Para o pesquisador, isso, entretanto, não invalida os estudos realizados, apenas confirma que, em larga medida, o funcionamento eficaz de uma escola depende das mesmas condições básicas que se requerem para o sucesso de quase todas as instituições e empreendimentos humanos (MELLO, 2019, p.14), como se verá adiante.

2.4.1 Características das escolas do tipo eficaz

Em uma revisão realizada por Purkey & Smith (1983, p.230) de estudos com diferentes delineamentos, chegou-se a um núcleo básico de características das escolas eficazes em relação aos seguintes aspectos: presença de liderança, expectativas em relação ao rendimento do aluno, ambiente ordenado, atmosfera ou clima da escola favorável ao processo ensino aprendizagem, natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos, distribuição racional do tempo, tipo de acompanhamento e avaliação do aluno, além de estratégia de capacitação de professores, relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região), e, por fim, o apoio e participação dos pais.

Para cada um desses aspectos, os resultados dos estudos revistos pelos autores parecem ser surpreendentemente consistentes, considerada a sua diversidade em termos de abrangência de amostras, referencial teórico e metodologias adotadas.

No tópico seguinte, será apresentado, de forma resumida, por não ser o foco principal da presente pesquisa, traços que evidenciam as principais características comuns às escolas do tipo eficaz.

2.4.2 Importância da liderança

Resultado de pesquisa realizada por Guiomar Namó de Mello (2018, p.16), aponta para a importância de que a liderança tenha um conteúdo não apenas administrativo mas também pedagógico, no sentido de ser fortemente orientada para a valorização do desempenho, tanto da equipe escolar como dos alunos. O pesquisador salienta que grande parte dos estudos reforça, nesse sentido, o papel do diretor escolar, porém, em algumas escolas estudadas, a liderança não era exercida por este último e sim por outro membro da equipe técnica ou docente, ou mesmo um supervisor baseado em órgão regional da administração do ensino.

O que parece sobressair como padrão, neste aspecto, é que a eficácia da escola está associada a uma condução técnica cuja presença seja forte e legítima no âmbito escolar e que o diretor é quem está melhor posicionado para assumir essa condução. Guiomar Namó de Mello complementa dizendo que a existência de escolas de baixo desempenho, nas quais mais frequentemente se encontra uma direção débil, sem que outra liderança tenha tido possibilidade de emergir, parece confirmar essa conclusão quanto à importância da direção escolar (MELLO, 2018 p.35).

2.4.3 Da expectativa quanto ao desempenho dos alunos

As pesquisas demonstraram que as escolas eficazes são aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos, desde que o trabalho didático-pedagógico e o seu acompanhamento sejam adequados e, ainda, que eles sejam estimulados a sempre realizarem, no prazo, as tarefas propostas pelos professores (MELLO, 2018 p.48).

2.4.4 Do ambiente e do clima escolar

No entendimento de Guiomar Namó de Mello (2018, p.52), a possibilidade de que haja eficácia da escola é mais acentuada quando existe um ambiente ordenado, que sinalize com clareza para alunos e professores o propósito da instituição escolar, ou seja, o trabalho de ensino-aprendizagem.

Para o pesquisador, esse ambiente ou clima da escola eficaz, parece incluir, além de altas expectativas quanto à aprendizagem dos alunos, uma organização que maximize as oportunidades de aprendizagem e um grau adequado de pressão para obter sucesso acadêmico. Neste sentido, seria um clima que valoriza mais o desenvolvimento intelectual do que o desenvolvimento afetivo ou social (MELLO, 2018 p.70).

2.4.5 Do objetivo de ensino-aprendizagem

Os objetivos de ensino devem ser claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significa um grau razoável de participação dos professores no planejamento curricular. Além disso, Guiomar Namó de Mello (2018, p.80) afirma também que os objetivos devem ser mais focalizados na aprendizagem de conteúdos básicos, sem grande dispersão em termos curriculares e com propósitos claros, que não estejam diluídos em termos de habilidades e conhecimentos de caráter muito amplo.

Em outras palavras, isso pode significar que a eficácia da escola fica comprometida quando objetivos muito ambiciosos e de caráter genérico são estabelecidos, sem que fique claro para os alunos (MELLO, 2018 p.84).

2.4.6 Da distribuição racional do tempo na escola

É de fundamental importância que haja otimização do tempo dedicado ao ensino-aprendizagem propriamente dito, vez que constitui outra característica recorrente nas investigações sobre eficácia da escola. Para o pesquisador, parece haver pouca dúvida de que a eficácia será tanto maior quanto mais tempo for dedicado à atividade-fim da instituição escolar.

2.4.7 Do acompanhamento e participação dos pais

Foi constatado, também, que o acompanhamento do progresso do aluno, o qual deve ser realizado tanto pela escola quanto pelos pais, é um fator preponderante para o seu sucesso. Além disso, deve ser dado retorno aos pais dos pontos positivos e negativos do desempenho de seus filhos, bem como realizar o planejamento de estratégias para superar dificuldades. Essa característica está presente em quase todas as escolas bem sucedidas (MELLO, 2018, p. 210).

Dito isso, Guiomar Namó de Mello (2018, p.220) aduz que o suporte e participação dos pais, que compartilham dos objetivos da escola e possuem, eles também, expectativas de sucesso acadêmico para seus filhos, constitui outro fator que está presente na maior parte das escolas eficazes.

Finalmente, após a descrição das estratégias eficazes de gerenciamento escolar, Guiomar Namó de Mello (2018, p.250) nos adverte de que elas não são um trilho que levará todo e qualquer sistema escolar a alcançar seus objetivos, faz-se necessário atentar quanto a algumas observações, que serão abordadas a seguir.

2.5 DAS DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE GESTÃO DO TIPO EFICAZ

No que tange às dificuldades enfrentadas pelo gestor que se propõe a bem administrar uma escola aplicando metodologias que as caracterizam, um problema inicial se coloca quando se comparam escolas eficazes entre si. Para o pesquisador, resulta bastante claro que, embora as características descritas sobre as escolas eficazes estejam presentes na maioria delas, o tipo de interação e combinação desses traços difere muito de uma escola para outra (MELLO, 2018, p. 280).

Outro argumento apresentado indica que uma pergunta que fica sem resposta quando se adotam abordagens meramente descritivas de escolas eficazes, refere-se ao como e porque essas características estão presentes em algumas escolas e não em outras. Dito de outra forma, é fácil descrever uma escola eficaz, mas bastante difícil explicar o processo pelo qual ela se desenvolveu nessa direção.

Acrescenta, ainda, advertindo com bastante contundência, para o risco de se tomar as características presentes em escolas eficazes como um receituário para promover mudanças ou melhorar a eficácia de qualquer escola. É preciso, antes, realizar um diagnóstico pormenorizado sobre todos os aspectos que envolvem o contexto escolar em que se está inserido, considerando fatores externos e internos, para que se possa conhecer qual o marco situacional da escola, e a partir daí realizar um planejamento do que e de como implementar mudanças que contribuam para sua eficácia (MELLO, 2018, p. 295).

É necessário destacar que a história das reformas educacionais está repleta de exemplos que demonstram que mudanças bem sucedidas numa escola ou região não produzem os mesmos resultados ou até produzem resultados inversos aos esperados. Assevera, por sua vez, que isso acontece porque o equilíbrio entre os vários fatores constitutivos da dinâmica de cada escola não segue um padrão homogêneo e, somando-se a isso, a modificação desse equilíbrio por meio da imposição de modelos predefinidos pode levar a desarticulações ou até mesmo a rupturas (MELLO, 2018, p. 298).

Diante do exposto, uma boa proposta pedagógica e prática de sala de aula constituem de fato o núcleo "duro" da base material da cultura da escola. Para o pesquisador, o sucesso ou fracasso vão depender, administrativamente, das decisões que forem tomadas pela direção. Na prática de sala de aula o pesquisador aduz que, desde pequena, a criança tem capacidade para entender a estrutura das diferentes disciplinas ou matérias, quando se coloca a ênfase adequada no professor como professor e também facilitador, não apenas como "facilitador" (MELLO, 2018, p.320).

2.6 DA INFLUÊNCIA DA SITUAÇÃO SOCIO ECONÔMICA DO ALUNO

Segundo Alexander, Rose & Woodhead (2017, p.45), outra tradição importante de estudos diz respeito à influência da origem socioeconômica dos alunos sobre os resultados de aprendizagem. Os pesquisadores dizem que trabalhos empíricos focalizados na sala de aula têm empregado novos enfoques e metodologias e vêm questionando os resultados segundo os quais apenas a capacidade financeira da família das crianças podia determinar um ensino bem sucedido. Os resultados mostraram que evidências mais realistas, segundo as quais, se o ensino for eficaz, o impacto da família e da escola são balanceados.

Alexander, Rose & Woodhead (2017, p.48), respondendo a pergunta de pesquisa sobre se "a escola faz diferença?", descobriram que novos resultados sugerem mesmo que, a partir de determinado ponto, a criança socialmente favorecida pode compensar a ineficácia do ensino, ao passo que crianças de meios sociais desfavorecidos tendem a ser duplamente prejudicadas, se o ensino não for eficaz.

Por fim, os pesquisadores afirmam que estratégias de progressão, planejamento curricular e manejo de sala de aula, incluem-se entre os aspectos investigados em seus estudos, que geraram um corpo considerável de dados empíricos sobre a eficácia dos diferentes métodos de ensino e de organização curricular, capazes de mitigar os impactos negativos da condição socio econômica dos alunos carentes.

Diante do quanto demonstrado até aqui, procurou-se pesquisar sistemas de ensino públicos existentes no Brasil que apresentassem resultado considerado satisfatório nos indicadores de desempenho do MEC, mormente quanto ao Ideb, que é o principal indicador, vez que além de abranger as notas obtidas pelos alunos nas avaliações do Saeb, verifica também o fluxo escolar (abandono escolar, repetência, etc). E, além disso, foi verificado se na proposta pedagógica desses sistemas existe a previsão de implementar a maioria das "ferramentas" de gestão escolar do tipo eficaz, tal qual analisado neste capítulo.

É importante salientar que foram identificados diversos modelos, porém, para atender ao escopo desta pesquisa, optou-se por escolher apenas dois, o sistema de ensino municipal de Sobral-CE e o sistema dos colégios militares.

3 DOS MODELOS DE ENSINO QUE APRESENTAM GESTÃO EFICAZ

Primeiramente, cumpre destacar que foi identificado outro modelo civil de gestão escolar que merece destaque por apresentar excelentes resultados no Ideb/2017 e no Pisa/2018, são as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, cuja história começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (PORTAL REDE FEDERAL, 2020).

A rede é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, cuja missão é qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (PORTAL REDE FEDERAL, 2020).

No entanto, a Rede Federal não será objeto de estudo da presente pesquisa, visto que optou-se pela apresentação do sistema de ensino da cidade de Sobral, por ser mais representativo da realidade socioeconômica brasileira, conforme será observado quando da apresentação dos seus indicadores econômicos e IDH.

3.1 O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE

Antes de detalhar o sistema de ensino de Sobral, é de fundamental importância mostrar alguns dados socioeconômicos da cidade, cuja população estimada é de 208.935 pessoas. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de dois salários mínimos, ocupando a posição 1938º no Brasil. Entretanto, o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010] era de 44,2%. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade é 0,714, o segundo melhor do Estado do Ceará, porém ocupa a posição 1486º no ranking nacional (IBGE, 2020).

Apesar desses baixos indicadores socioeconômicos, na educação a situação é muito diversa. Os resultados do Ideb/2017 (último disponibilizado pelo Inep) mostram que a cidade de

Sobral ocupa o primeiro lugar do País, com nota 9,1 na avaliação dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Na avaliação dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o município também ocupa a primeira colocação, com nota 7,2. Uma outra unidade da rede municipal, a Escola Coronel Araújo Chaves, obteve a segunda maior nota do Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental, com Ideb 8,5 (Inep, 2019).

Conforme informação da Prefeitura Municipal de Sobral (2019), após o município ter obtido a 1ª colocação no Ideb, a cidade foi homenageada pelo Ministério da Educação, em Brasília (DF), com a certificação de “Destaque da Educação Fundamental 2017” em solenidade realizada em setembro/2018. Além disso, a direção e estudantes da Escola Coronel Araújo Chaves receberam um certificado pelo bom desempenho e pela qualidade da sua política educacional.

Naquela ocasião, foram homenageadas quatro escolas de cada região do Brasil que tiveram o maior Ideb ou a maior evolução desde o início de sua aplicação, em 2005. Sobral saltou da posição 1.366º, em 2005, para 1º lugar em 2017.

A cidade de Sobral-CE, por ser um município pobre e populoso, com baixo IDH, dentro do contexto de um problema de cunho nacional – o baixo rendimento sistemático e estrutural dos alunos brasileiros nos testes padronizados nacionais e internacionais, – emerge como um exemplo de sucesso escolar, servindo como um caso paradigmático (BECKEHAZY 2018, p.30).

Nesse sentido, todos os indicadores educacionais de Sobral mostram uma trajetória consistente e sustentável de melhoria, que descola da dos demais municípios de mesmo porte populacional no Brasil, mas que segue em paralelo ao Estado do Ceará (BECKEHAZY 2018, p.38).

Maurício Holanda Maia (2013, p.20) também nos diz que os principais condicionantes das reformas exitosas de Sobral, os quais estão em conformidade com os princípios das escolas do tipo eficaz, foram: um processo de parametrização de expectativas de aprendizagem e de alfabetização que reflete o consenso internacional sobre o tema, a adoção institucionalizada de conceitos e práticas de eficácia escolar na gestão pedagógica e escolar da rede municipal e um conjunto de lideranças com crenças fortes o suficiente para sustentar uma coalizão longa.

O Presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB), João Batista Araujo e Oliveira, (2019) Ph. D. em Educação, afirma que em Sobral um pai de aluno sabe que pode matricular o filho em

qualquer escola pública municipal, pois o padrão de ensino será muito semelhante e, até o momento, nenhuma outra cidade brasileira atingiu esse nível simultâneo de desempenho e equidade.

Como nos assegura João Batista Araujo e Oliveira, (2019), não são ações isoladas do sistema de ensino da cidade que garantem seu desempenho, ou algumas ações em si, mas é o conjunto de ações que cria as condições para um avanço, sendo que só há avanço quando as reformas modificam o que acontece na sala de aula.

Finalizando, o educador afirma que o fator de distinção de Sobral perante a maioria dos demais municípios brasileiros é a aplicação consistente e continuada de poucos princípios básicos de política e gestão educacional, as quais serão demonstrada a seguir.

3.2 DAS AÇÕES REALIZADAS NA REFORMA EDUCACIONAL DE SOBRAL

Marcos Oliveira (2015, p.5), também corrobora com o presidente do IAB quando nos afirma que Sobral se destaca no cenário nacional, composto por 5.570 municípios (IBGE, 2020), pela aplicação de princípios consistentes e continuados de política e gestão educacional eficaz.

Nesse contexto, os alunos da cidade são alfabetizados no 1º ano do ensino fundamental e a partir daí, leem para aprender, sendo que “para a gestão municipal não há dúvidas a respeito do que caracterize um aluno alfabetizado, como alfabetizar e como saber se ele foi alfabetizado” (OLIVEIRA, 2015, p.60).

3.2.1 Diagnóstico situacional da educação no município

A reforma educacional exitosa de Sobral começou em 1997. No entanto, no início do ano 2000 o município realizou uma avaliação diagnóstica do nível de leitura dos alunos que estavam concluindo a 2ª série, tendo como resultado a indicação de que 48% dos avaliados não podiam ser considerados leitores (MAIA, 2013, p.96).

3.2.2 Da alfabetização na idade certa

A principal consequência do resultado desastroso apresentado pela avaliação diagnóstica realizada em Sobral, foi fazer com que os gestores municipais estabelecessem uma política de alfabetização na idade certa, como prioridade da Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, foram então definidas duas metas: “a Meta I, de alfabetização de 100% das crianças até os sete anos de idade e a Meta II, de alfabetização de 100% das crianças de oito anos ou mais que ainda não havia aprendido a ler e escrever”. Essa ambiciosa meta foi quase que integralmente atingida já em 2002 (MAIA, 2013, p.120).

Além dos resultados positivos da alfabetização na idade certa, a qual acabou se consolidando como o primeiro “segredo” do sucesso educacional da cidade, Maurício Holanda Maia (2010, p.138) sinaliza que houve também a melhoria das taxas de abandono, reprovação, aprovação e distorção idade-série, bem como sobre a redução significativa do absenteísmo dos alunos. Ele cita também que outro aspecto de grande relevância foi que se verificou considerável elevação da equidade nos resultados de alfabetização conseguidos pelas escolas de Sobral (MAIA, 2013, p.140).

Indo além, o educador nos assegura que foi observado evidências de que a experiência gerou aprendizagem profissional e organizacional, elevou o conceito e a confiança dos pais nas escolas municipais e também a auto-estima de alunos, funcionários, professores, gestores escolares e equipes técnicas da secretaria municipal.

3.2.3 Das avaliações externas das escolas

As escolas de Sobral compartilham os mesmos materiais de ensino estruturado e se submetem a avaliações bimestrais. Isso permite assegurar que os alunos recebam um mesmo padrão de ensino e que seus resultados possam ser comparados. Soma-se a isso o fato de os professores serem apoiados e supervisionados para fazerem o que está previsto na documentação pedagógica. Importante destacar também que os resultados dessas avaliações não são usados para punir as escolas ou alunos mas, sim, para orientar a recuperação imediata dos alunos (IAB, 2019).

João Batista Araujo e Oliveira (2019) destaca que tanto quanto disponibilizar material e oferecer formação, foi de fundamental importância afirmar e consolidar, junto aos professores e gestores escolares, uma atitude onde não mais teriam voz os discursos que atribuem a responsabilidade pelo fracasso escolar às próprias crianças e suas famílias.

3.2.4 Da seleção dos gestores

Outro fator que merece destaque na gestão da educação de Sobral foi que, tanto para o preenchimento dos cargos diretivos da secretaria de educação quanto para os de diretores das escolas, foram estabelecidos critérios de mérito, através de um rígido processo seletivo, por intermédio de prova intelectual, deixando de lado a prática anterior, quando os diretores eram escolhidos por processo de votação em eleição realizada nas escolas.

Cabe ressaltar ainda, que, em Sobral, quando os diretores são nomeados, ao assumirem suas escolas eles já sabem o que fazer, quando e como fazer. Tendo como missão principal implementar a proposta pedagógica municipal/programa de ensino, sendo responsabilizado pelos resultados obtidos por sua unidade escolar, tanto nas avaliações nacionais e estaduais quanto nas municipais. Por outro lado, ele tem poder e autoridade para dirigir a escola (IAB, 2019).

3.2.5 Documentação legal e normas pedagógicas

O segundo grande “segredo” das reformas de Sobral é o arcabouço legal, pois tudo está normatizado, não deixando espaço para improvisos nem experimentações. Além disso, existe uma forte fiscalização não só por parte da secretaria municipal, como também pelos pais/responsáveis e pela comunidade escolar (BECKEHAZY, 2018, p.75).

Os diplomas normativos asseguram uma gestão administrativa e pedagógica voltada para o direito de aprender de todos os alunos, contribuindo também para a formação sistemática de quadros técnicos, bem como para a consolidação de um sistema de monitoramento pedagógico que é a base da permanente evolução dos indicadores de performance de seus alunos, por meio de princípios de eficácia pedagógica, eficiência administrativa e gestão institucionalizada e democrática (BECKEHAZY, 2018, p.87).

Encerrando o estudo do sistema de ensino do município de Sobral, em que restou comprovado que, de fato, é um sistemas que usa técnicas e ferramentas de gestão do tipo eficaz, o que pode ser facilmente comprovado não apenas pelos resultados apresentado no Ideb, mas, principalmente, pela qualidade da gestão educacional, como visto no presente capítulo.

Doravante, será apresentado o sistema de ensino do Exército Brasileiro, vez que o decreto que instituiu as escolas civico-militares preconiza a utilização de militares do Exército em sua gestão administrativa e pedagógica.

Posteriormente, será abordado o sistema dos colégios militares, de forma mais detalhada que o caso de Sobral, por ser o modelo que o Governo Federal adotou como paradigma para as escolas civico-militares.

3.3 DO SISTEMA DE ENSINO DO EXÉRCITO

Na atualidade, o sistema de ensino do Exército Brasileiro (EB) está regulado pela Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército), a qual, em seu art. 1º, diz que ele “possui características próprias, e tem por finalidade qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização”.

O ensino militar, como já dito, possui regulamentação específica, vez que suas modalidades e formas de ensino são bastante diversas do ensino civil, com vários cursos e estágios em que os alunos obedecem a um regime de internato e são obrigados a seguirem rígidos regulamentos disciplinares, como se depreende da leitura da lei de ensino do EB (EXÉRCITO, 2020).

Nesse sentido, nos termos do art. 2º da lei de ensino do EB o MEC homologou o Parecer nº 1.295/2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que estabelece normas relativas à admissão de equivalência de estudos e inclusão das Ciências Militares no rol das ciências estudadas no país. Além disso, o art. 83, da LDB, autoriza a equivalência dos cursos realizados pelas instituições militares com os cursos civis (especialização, graduação, mestrado e doutorado), de acordo com normas fixadas pelos sistemas de ensino das FFAA. (BRASIL, 1996).

Para atender à sua finalidade, o sistema de ensino do EB mantém as seguintes modalidades de cursos: formação, que asseguram a qualificação inicial básica, para a ocupação de cargos e desempenho de funções de menor complexidade; E de graduação, que qualifica em profissões de nível superior, com ou sem correspondentes civis, para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções militares (EXÉRCITO, 2020).

Além dos cursos de formação e graduação, o Exército possui também cursos de especialização, os quais qualificam os militares para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções que exijam conhecimentos e práticas especializadas. Somando-se a isso, existem os cursos de extensão, que ampliam os conhecimentos e as técnicas adquiridos em cursos anteriores. Indo além, possui cursos de aperfeiçoamento, que tem por finalidade atualizar e ampliar conhecimentos obtidos com a formação ou graduação, para o desempenho de funções de maior complexidade (EXÉRCITO, 2020).

Importante destacar que todos os oficiais, após o curso de formação militar, saem com o título de bacharel em Ciências Militares, e os sargentos com o título de tecnólogo, sendo que durante a carreira vão realizando os demais cursos como aperfeiçoamento, especialização, extensão, mestrado e doutorado. Dentre os cursos de especialização que os militares realizam estão os cursos voltados para a área de educação, tais como: curso de Instrutor de Educação Física, curso de Psicopedagogia e o curso de Coordenação Pedagógica, destinado para os oficiais, além dos cursos de monitor de educação física e técnico de ensino, destinado aos subtenentes e sargentos (EXÉRCITO, 2020).

Por fim, para a preparação de militares à ocupação de cargos elevados e o desempenho de funções privativas do Quadro de Estado-Maior da ativa (funções de maior responsabilidade/complexidade), o EB possui cursos denominados de “altos estudos militares”, que qualificam, bem como atualizam, ampliam e estruturam conhecimentos em ciências militares, políticas e sociais (EXÉRCITO, 2020).

Para além dos cursos supramencionados, o EB fornece educação de nível fundamental e médio, conforme art. 7º da Lei nº 9.786 de 8 de fevereiro de 1999.

O Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditos, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades.

Art. 1º O ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio a que se refere o caput poderá ser ministrado com a colaboração de outros Ministérios, Governos estaduais e municipais, além de entidades privadas.

Considerando que os colégios militares foram reconhecidos pelo MEC como modelo para a gestão administrativa e pedagógica das escolas cívico-militares, será verificado em detalhe as principais ferramentas de gestão desses estabelecimentos de ensino.

3.4 DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)

Inicialmente, é importante compreender o contexto em que surgiu o Sistema Colégio Militar do 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 (EXÉRCITO, 2020).

Luis Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias e Patrono do Exército, 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 (EXÉRCITO, 2020).

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 (DEPA, 2020).

Somente 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, destacou-se dentro do cenário educacional do País. (DECEX, 2020).

3.4.1 Dos colégios militares – CM

Para disponibilizar o ensino preparatório e assistencial aos dependentes dos militares de carreira, o EB criou os CM, os quais são estabelecimentos que ministram o ensino regular no nível básico nas modalidades fundamental e médio e estão subordinados diretamente à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (RICM, 2020).

3.4.2 Da educação preparatória e assistencial

A educação preparatória é definida como sendo destinada para a preparação para a vida, tendo como objetivo capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, compreendendo como em aberto esta capacitação. Além disso, o ensino preparatório deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares, em especial para o ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército ou seja pela preparação aos demais processos seletivos ao ensino superior (DEPA, 2020).

Logo, esse tipo de ensino deve preparar o jovem para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo, onde apenas a posse do conhecimento não é suficiente, sendo necessário, também, saber aplicá-los no momento e na medida adequada às diversas situações (DEPA, 2020).

3.4.3 Da educação assistencial

De acordo com a DEPA(2020), a educação assistencial, por sua vez, remete à gênese e à justificativa do próprio SCMB, ou seja, a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar e das dificuldades impostas à família castrense. Mormente, porque o EB é uma das instituições de maior capilaridade do Brasil, estando presente em todas as Regiões brasileiras e em diversos países com quem o Brasil tem embaixada ou está realizando missões de paz da ONU.

O diretor expõe, ainda, que por conta das constantes e obrigatórias mudanças de uma cidade para outra, para atender às necessidades da instituição, os militares são obrigados a morarem em lugares que às vezes não são atendidas nem por escolas regulares, fazendo com que seus dependentes tenham que estudar na modalidade EAD, do Colégio Militar de Manaus. Nesse caso, a educação assistencial tem a finalidade de minimizar esses impactos e contribuir com a manutenção do moral elevado da tropa. (DECEX, 2019).

3.4.4 Da previsão legal dos colégios militares

Os Colégios Militares foram enquadrados no art. 7º, da Lei nº 9.786, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, como ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades. Convém ressaltar que no parágrafo 2º do mesmo art. está previsto a adoção de regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para as escolas militares.

3.4.5 Da criação e localização dos colégios militares

Nesse sentido, foram criados treze CMs até o ano de 2019: O Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA, em 1912), Colégio Militar de Fortaleza (CMF, em 1919), Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH, em 1955), Colégio Militar de Salvador (CMS, em 19573), Colégio Militar de Curitiba (CMC, em 1958), Colégio Militar do Recife (CMR, em 1959), Colégio Militar de Manaus (CMM, em 1971), Colégio Militar de Brasília (CMB, em 1978), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG, em 1993), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF, em 1993); Colégio Militar de Santa Maria (CMSM, em 1994), Colégio Militar de Belem (CMBel, em 2015) e, por último, está sendo construído o Colégio Militar de São Paulo (CMSP em 2019) (DECEX, 2020), os quais contam com cerca de 15.000 estudantes matriculados, em 2020. (DEPA, 2020).

3.4.6 Das finalidades gerais dos colégios militares

A proposta pedagógica do SCMB, que orientam o sentido e o alcance das atividades do processo ensino-aprendizagem e sinalizam a ação educacional proposta para os CM, está estabelecida no art. 4º do Regulamento dos Colégios Militares (R-69), o qual fora aprovado pela Portaria nº 042 de 06 de fevereiro de 2008, do Comandante do Exército.

Em apertada síntese, pode se inferir que a proposta pedagógica do SCMB, se propõe a propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuadas de informações relevantes, desenvolver a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer

provas, além de prepará-lo para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los (R-69, 2020).

Além disso, o regulamento revela que a proposta pedagógica visa capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos.

Somando-se a isso, o sistema se propõe também a estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte e, sobretudo, despertar vocações para a carreira militar.

3.4.7 Do projeto pedagógico do SCMB

Como já é de conhecimento comum, para se implementar uma proposta pedagógica é necessário elaborar um projeto. Nesse rumo, de acordo com o Diretor da DEPA, o Projeto Pedagógico do SCMB foi elaborado e revisado por educadores comprometidos com uma educação de excelência, baseada nos valores e tradições do Exército Brasileiro, utilizando as abordagens pedagógicas do ensino por competências, balizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e na LDB (DEPA, 2020).

O ensino por competência tem seus alicerces na concepção construtivista, no qual a ênfase repousa no papel central do sujeito, na produção do seu saber e não apresenta metodologia ou sugestões de técnicas de como ensinar, pois a preocupação (científica) é com a aprendizagem e não na forma como o indivíduo aprende (LOCH, 1995,p.74).

No magistério de Antoni Zabala (1998, p.98), a competência que se almeja desenvolver nos estudantes deve ser entendida como a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Somando-se a isso, a competência é a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional (ZABALA, 1998, p.110).

Nesse sentido, todo ensino deve estar voltado para o desenvolvimento do que ele chama de aqui competências, por intermédio da prática da leitura e da escrita em todas as disciplinas, assim como para um trabalho inter/multi e transdisciplinar e contextualizado (ZABALA, 1998, p.120).

Seguindo nessa direção, nos colégios militares toda atividade metodológica é baseada sobre cinco eixos cognitivos: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Nesse eixo, os docentes assumem o papel não apenas de professor, mas também de mediador, ou seja, o professor deixa de ser o centro do processo, e o aluno assume o papel de agente ativo na busca de uma aprendizagem que ocorre por meio da interação, da troca de experiências e da proposição de situações problemas (NPGE, 2020).

3.4.8 Das atividades cívico-militares

Inicialmente, é primordial esclarecer que existe muita diferença entre colégio militar e escola de formação militar, aquele, é vocacionado para prover a educação básica para jovens, esta, é destinada à formação militar de oficiais e sargentos de carreira.

Assim, a instrução militar passada para os alunos é considerada básica, tendo como propósito desenvolver competências e habilidades, a partir da apreensão de conceitos estruturantes como relação entre individualidade e coletividade, ética, disciplina, hierarquia, direito, dever e patriotismo, que o permita refletir, compreender e vivenciar aspectos básicos da rotina militar, baseado em princípios e valores cultuados pelo Exército Brasileiro. (R-69, 2020).

Portanto, o ensino cívico-militar deve ser efetivado de forma a contribuir para que o aluno adquira uma postura crítica e ativa em relação à sociedade, a partir dos pressupostos do civismo, da moralidade, da honestidade e da democracia, e que se perceba como um ator social, participando da edificação de uma sociedade mais justa (R-69, 2020).

3.5 DA DOCUMENTAÇÃO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

O principal documento que norteia a gestão pedagógica dos CM são as Normas de Planejamento de Gestão Escolar (NPGE), que é o documento elaborado anualmente pela Diretoria e encaminhado a todos os CM, para regular o planejamento, a gestão escolar e a execução do ensino. Ato contínuo ao recebimento desse documento, todos os CM confeccionam seu plano geral de ensino (PGE), de acordo com suas especificidades, atendendo ao máximo as orientações das NPGE (DEPA, 2020).

3.5.1 Plano de Sequência Didática – PSD

Outra ferramenta de gestão do sistema é o plano de sequência didática, que é um documento elaborado pela Diretoria com a participação de representantes de todos os CM e constituem-se na base para o planejamento docente. Neles são encontradas as propostas filosóficas da área/disciplina, os eixos cognitivos (arqui competências), o enfoque pedagógico e metodológico, a matriz de competências, habilidades, além da distribuição dos objetos do conhecimento, por trimestre, com suas respectivas cargas-horárias (NPGE, 2020).

3.5.2 Plano de Execução Didática – PED

Já o plano de execução didática, por sua vez, é elaborado pelo professor, no início de cada trimestre, com base no plano de sequência didática, sendo fundamental para a implantação e execução do ensino por competência, uma vez que devem contemplar as sequências didáticas, cujas elaborações devem promover o desenvolvimento das competências e habilidades por meio dos objetos do conhecimento. Nesse documento o docente apresenta as estratégias de ensino-aprendizagem que serão utilizadas na sala-de-aula, as quais devem estar alinhadas com as técnicas e ferramentas de metodologias ativas de aprendizagem (NPGE, 2020).

3.5.3 Plano de aula – PA

O plano de aula é o documento de autoria específica do professor, trata-se de um instrumento para o planejamento detalhado da forma como será executada a aula em cada turma, devendo estar de posse dos docentes durante suas aulas, vez que, se por acaso, algum agente da coordenação/supervisão de ensino comparecer para assisti-la, o docente deverá disponibilizar uma cópia desse documento para facilitar o acompanhamento (NPGE, 2020).

3.5.4 Plano educacional individualizado - PEI

Visando atender aos objetivos da educação especial e inclusiva, o plano educacional individualizado é um documento de caráter obrigatório, que deve ser elaborado para cada aluno que apresente algum tipo de deficiência, sendo imprescindível para a adaptação curricular de pequeno porte. Além disso, deve ser confeccionado pelos professores de todas as disciplinas, com a colaboração da Seção Psicopedagógica, por intermédio do psicopedagogo e do orientador educacional.

3.5.5 Do diários de classe - DC

Mais uma ferramenta de gestão que é disponibilizada para todos os docentes é o diário de classe, cujas finalidades são: registrar quais sequências didáticas já foram ministradas, anotar a presença dos alunos às aulas e registrar os principais fatos observados sobre os mesmos, desde fatos positivos a outros que necessitem de maior atenção. Além de servir também para o docente lançar as notas das avaliações realizadas. Por fim, outra utilidade do diário de classe é que, caso o professor titular tenha que ser substituído, outro docente terá condições de dar prosseguimento às aulas, vez que saberá quais objetos do conhecimento já foram abordados (DEPA, 2020).

3.6 DAS DEPENDÊNCIAS DOS COLÉGIOS MILITARES

Os CM, ao contrário da maioria das escolas públicas, possuem uma grande estrutura física de apoio que lhe permite dar o suporte necessário para a boa condução do processo ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos e agentes de ensino, além de uma educação de qualidade, um bem estar garantido pelo conforto das instalações. Por padrão, além das dependências administrativas, esportivas e das salas de aula, todos os CM devem dispor, no mínimo, da seguinte estrutura: seção de supervisão/coordenação escolar, seção psicopedagógica, seção de apoio pedagógico, seção técnica de ensino, e ainda deverá contar com uma seção de apoio a educação especial e inclusiva (RICM, 2020).

3.6.1 Seção de Supervisão Escolar

Uma das seções mais importantes dos CM, por ser responsável pela coordenação de todas as ações pedagógicas. Tendo como principais atribuições: fiscalizar a confecção da documentação obrigatória de ensino, bem como suas postagens no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) avaliar as aulas, orientar os professores quanto aos procedimentos didático-metodológico. Enfim, é considerada a seção responsável por fazer cumprir todas as normas pedagógicas da Diretoria de Ensino, sendo chamada de “olhos da DEPA”(DECEX, 2020).

3.6.2 Seção de Apoio Pedagógico

Essa seção se constitui em mais uma ferramenta que contribui sobremaneira para dar suporte aos discentes, pois é destinada a atender os alunos que apresentem dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas, devido ao atraso do desenvolvimento de suas habilidades essenciais em leitura e raciocínio lógico. O apoio pedagógico visa oferecer novas e diferentes oportunidades de aprendizado e conseqüente aprimoramento das capacidades intelectuais e motoras, tendo como objetivo principal evitar o fracasso escolar. Esse trabalho é extensivo, ou seja, é realizado durante todo o ano letivo, exclusivamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (NPGE, 2020).

3.6.3 Seção de Cursos

Por intermédio da seção de cursos, os CM além de oferecerem uma educação de qualidade no turno regular, ofertam, no contraturno e de forma voluntária, atividades de ensino destinadas à preparação para os vestibulares e para os concursos às escolas militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército, ministrando os conteúdos das diversas disciplinas que constituem os diferentes exames vestibulares regionais, fazendo as adaptações necessárias. Além disso, a preparação para o ENEM, principal porta de acesso às faculdades públicas, deverá ser alvo cada vez maior de atenção, principalmente nos aspectos de interdisciplinaridade e contextualização das questões (DEPA, 2020).

3.6.4 Seção de Atendimento Educacional Especializado - SAE

Esse setor é o responsável pelo atendimento aos alunos que tenham qualquer deficiência que enseje alguma necessidade educacional especial. Cuida também de orientar os professores na realização das adaptações curriculares que se fizerem necessárias. Para isso, deverá contar em seus quadros com profissionais especializados, psicopedagogos, psicólogos, assistente social, etc (DEPA, 2020).

3.7 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A inserção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no SCMB, vem ao encontro das determinações previstas, dentre outros documentos, na Constituição Federal (art.s 208 e 227) e na LDB, mais especificamente nos art.s 4º e 58, destacados a seguir:

Art. 4º, III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58. - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Para o General Machado (2020), Diretor do Sistema Colégio Militar do Brasil, os CMs, guardiães do sonho do Duque de Caxias, não poderiam se olvidar de, em disponibilizando ensino preparatório e assistencial aos dependentes dos militares, buscar a inserção dos alunos público alvo da educação especial em sua prática pedagógica.

Com essa finalidade, as ações contidas nos conceitos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, apontam para procedimentos diferenciados no âmbito da comunidade escolar. Dessa forma, em consonância com a definição proposta pela LDB, a educação especial deverá ser entendida como uma modalidade de ensino, transversal ao ensino regular (NPGE, 2020).

Portanto, a educação inclusiva aponta para o apoio e o atendimento à diversidade numa ação educacional humanística e democrática, cujo o olhar será dirigido para a singularidade do indivíduo, com o objetivo de promover o desenvolvimento, a aprendizagem, a acessibilidade plena e a inserção social (DEPA, 2020).

3.8 DOS AGENTES DE APOIO AO ENSINO

Os CM também dispõem de uma adequada quantidade de militares e civis atuando como agentes diretos e indiretos de ensino para colaborarem no apoio ao processo ensino-aprendizagem. Além de possuir um professor para cada disciplina/ano escolar, contam também com coordenador de ano, coordenador geral de disciplina e coordenador individual de disciplina, os quais se reúnem periodicamente para definirem para o período subsequente as estratégias pedagógicas (DEPA, 2020).

3.8.1 Do coordenador de ano

Os Coordenadores de ano são os responsáveis diretos pela coordenação das atividades interdisciplinares e multidisciplinares desenvolvidas no ano. Esses profissionais estão diretamente subordinados à supervisão escolar e devem buscar uma estreita ligação com as diversas seções dos CM. Além disso, deverão reunir semanalmente os professores de seu ano para a fixação dos programas comuns do Colégio, planejar atividades interdisciplinares, bem como conferir as avaliações de aprendizagem, além de sugerir providências ou iniciativas para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem (NPGE, 2020).

3.8.2 Do coordenadores gerais de Disciplina - CGD

Estes profissionais, por sua vez, são os principais responsáveis pela orientação da elaboração da documentação de ensino e análise dos instrumentos de avaliação, observando a adequação cognitiva dos objetos de conhecimento e de sua vinculação às competências e habilidades previstas nas normas pertinentes, devendo estar em condições de interferir nos planejamentos e avaliações que não estiverem alinhados ao proposto no currículo (NPGE, 2020).

3.8.3 Dos coordenadores de Disciplina

Por último, os CM dispõem também de profissionais destinados à coordenação de cada disciplina por ano escolar. Esses professores são escolhidos pelo CGD para o desempenho da função. Trata-se de uma atividade que, se exercida por professor civil, é gratificada, sendo

atribuída ao profissional de melhor perfil. Para os docentes militares inexistente gratificação, podendo assumir o cargo independente da antiguidade (maior posto). Ou seja, um tenente pode ser coordenador de uma disciplina que tenha um capitão como professor, desde que o tenente tenha maior capacitação técnica, como mestrado/doutorado, por exemplo (NPGE, 2020).

3.9 DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como se depreende das Normas de Avaliação Escolar (NAE, 2020), as quais regulam a avaliação da aprendizagem nos CMs, esta deve ser entendida em três níveis relacionados: do discente, do docente e institucional. Neste diapasão, os resultados dos discentes devem ser vinculados aos resultados dos docentes, bem como os resultados de cada CM ser vinculados aos resultados de seus alunos e professores.

Logo, o sucesso ou o fracasso de cada aluno encontra-se vinculado à eficácia da atuação de seus respectivos professores, além da influência de fatores externos à escola (participação da família na educação, aspectos biopsicossociais, entre outros). Neste sentido, a atuação dos docentes, vinculada ao apoio estrutural, material e didático oferecido pelo CM, é essencial para que o resultado dos estudantes evidenciem os objetivos da proposta pedagógica. Finalizando, partindo destes três níveis, é possível generalizar as categorias de avaliação em diagnóstica, formativa e somativa (NAE, 2020).

3.9.1 Da avaliação diagnóstica

Este tipo de avaliação destina-se a selecionar os alunos que serão destinados para a seção de apoio pedagógico, são avaliações cujo o objetivo é determinar o nível em que o aluno domina as habilidades previstas para iniciar um curso, disciplina, unidade didática ou assunto, devendo as condições iniciais para a aprendizagem alimentar o planejamento do processo educacional do discente, do docente, bem como o da instituição em relação ao aluno (NAE, 2020).

Para este especial fim, os alunos recém ingresso no colégio militar deverão realizar avaliação diagnóstica nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, e caso não obtenham resultado

satisfatório, demonstrando não dispor de conhecimentos básicos para o ano pretendido, os pais serão orientados para que matriculem seu dependente em ano escolar anterior. Caso os pais/responsáveis não concordem, os alunos podem ser matriculados no ano escolar pretendido e serão incluídos no apoio pedagógico para que alcancem, com a maior brevidade, o nível mínimo esperado pelo sistema (NAE, 2020).

3.9.2 Da avaliação formativa

Já a avaliação formativa destina-se ao acompanhamento do discente durante todo o período do curso e conduzi-lo ao pleno alcance das habilidades previstas. Deve ser diária e contínua, permitindo o rápido retorno de como está se processando a aprendizagem e a interação docente e discente, o que propicia a mudança imediata de rumos quando o resultado esperado não é atingido. Por fim, a avaliação formativa tem a finalidade de retroalimentar o processo educacional, por acontecer ao longo do mesmo, acompanhando seu desenvolvimento (NAE, 2020).

3.9.3 Da avaliação somativa

Por último, são realizadas avaliações somativas, as quais têm o escopo de verificar, de forma quantitativa e qualitativa, o nível em que as habilidades previstas foram alcançados durante uma disciplina, um curso ou parte dele. Os seus resultados são expressos por notas. Ao certificar o processo educacional ao fim de uma etapa, possibilitando o prosseguimento dos estudos - se for o caso -, a avaliação somativa expede um aval que deve ser estendido do discente ao docente e à instituição. Por conta disso, ao ser dito que um aluno está apto quanto às habilidades previstas em qualquer momento do processo educacional, significa, também, que tanto os docentes quanto a instituição alcançaram seus objetivos no mesmo processo (NAE, 2020).

3.9.4 Da média para aprovação de ano

Durante o trimestre, os alunos deverão realizar três avaliações parciais por disciplina (prova mais simples, com menor quantidade de questões, elaborada pelo professor com o aval do coordenador de disciplina), cuja média será somada com uma avaliação de estudo (prova mais complexa, técnica, elaborada pelo professor, com o aval do coordenador de disciplina e, ainda, necessita da aprovação do Diretor de Ensino para ser aplicada) (NAE, 2020).

A Média final para aprovação no ano é nota cinco, sendo facultada a realização de uma prova de recuperação final para quem não atingir a referida média (NAE, 2020).

3.10 DO COMPORTAMENTO DISCIPLINAR DOS ALUNOS

Os Colégios Militares contam com uma estrutura física e de pessoal específicos para o apoio às atividades de ensino e para a manutenção da disciplina dos alunos, e ainda coordenar e acompanhar a execução da Instrução Cívica e Militar. Para isso, contam com uma estrutura denominada de “Corpo de Alunos”, a qual se subdivide em companhias (DECEX, 2019).

Tomando como exemplo o Colégio Militar de Salvador (CMS): o 6º, 7º e 8º anos compõem a 1ª companhia; o 9º e 1º anos do ensino médio formam a 2ª companhia; os alunos do 2º e 3º anos do ensino médio integram a 3ª companhia. Cada companhia tem um oficial como comandante e dois sargentos (masculino e feminino) para cada ano escolar para atuarem como monitores, os quais são os principais responsáveis pelo acompanhamento da conduta dos alunos (disciplina) (PGE/CMS, 2020).

3.10.1 Da frequência às atividades

A frequência aos trabalhos e atividades escolares é obrigatória, podendo ser tolerado atraso de até cinco minutos. Caso o atraso seja por tempo maior, o aluno deverá aguardar o início da próxima aula para adentrar na sala.

Porém, para estar habilitado ao ano escolar seguinte, o aluno deverá frequentar a pelo menos 75% das aulas/atividades, sendo que o aluno perde um ponto para cada tempo de aula ou atividade que faltar, desde que tenha justificativa, caso contrário, perderá três pontos, além de ficar sujeito a sanção disciplinar.

3.10.2 Do regime disciplinar

Conforme se depreende do Regulamento Interno dos Colégios Militares, o regime disciplinar reflete na formação do jovem, influenciando sua conduta dentro e fora do universo escolar.

Em consequência, todos, por intermédio de atos e atitudes, devem cercar-se do maior cuidado na aplicação dos dispositivos regulamentares, sem perder de vista que o objetivo fundamental do ensino é “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elementos de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (RICM, 2020).

Ainda convém lembrar, que as normas disciplinares devem ser encaradas como mais um instrumento a serviço da formação integral do aluno, não sendo toleráveis na sua aplicação, nem o rigor excessivo, que as desvirtuam ou deformam, nem a benevolência paternalista, que as comprometam ou degenerem (RICM, 2020).

3.10.3 Da falta disciplinar

Para que o regulamento disciplinar seja aplicado de forma justa, revela-se de fundamental importância entender conceito de falta disciplinar: “ qualquer violação dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar aos colégios militares” (R-69, 2020).

Do exposto, é considerado como falta disciplinar toda ação ou omissão contrária à disciplina escolar, bem como outras ações ou omissões não especificadas no regulamento disciplinar, nem qualificadas como crime nas leis penais brasileiras, que afetem a honra pessoal, os preceitos de ética e o decoro social (R-69, 2020).

3.10.4 Das medidas disciplinares

Como consequência da falta disciplinar, o regulamento interno prescreve que seja aplicada medida sancionadora, a qual é um instrumento de caráter socioeducativo, para a preservação

da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do discente. (R-69, 2020).

Nessa direção, os alunos que cometem algum fato que seja considerado como provável transgressão disciplinar, recebem um documento denominado de “Razões de Defesa”, que deverá ser assinado pelos pais/responsáveis, cujo objetivo é de apresentar justificativa para o fato negativo observado, logo, tem o sagrado direito ao contraditório e a ampla defesa (R-69, 2020).

O oficial, no julgamento da transgressão do aluno, deverá considerar as causas atenuantes, como tempo que o aluno estuda no CM, gravidade da conduta, bem como circunstâncias agravantes, como reincidência no mesmo fato negativo, por exemplo (RICM, 2020).

Após a decisão sobre a aplicação de medida disciplinar, bem como a realização de seu enquadramento, conforme previsto no regulamento, o pai/mãe/responsável pelo aluno deve ser comunicado, por escrito, sobre a decisão tomada pelo comandante de companhia, para assiná-la e restituí-la ao CM (RICM, 2020).

Concluindo, as medidas disciplinares a que estão sujeitos os alunos são as seguintes, em ordem de gravidade crescente: 1) advertência; 2) repreensão; 3) atividade de orientação educacional (AOE); 4) retirada do colégio; e a critério do diretor de ensino, a medida disciplinar de retirada do colégio poderá ser transformada em atividade de estudo de caráter disciplinar e educativo, a ser cumprida no contraturno ou aos finais de semana (RICM, 2020).

Diante do contexto preocupante da situação de calamidade em que se encontra a educação básica no Brasil, conforme detalhado no segundo capítulo, sobretudo por não estar conseguindo cumprir as metas decenais do PNE (2014-2024), o Governo Federal publicou o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, com a finalidade de instituir o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (pecim), o qual será detalhado no capítulo seguinte.

4 DO DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019

O presente decreto instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

4.1 PROPOSITURA E LEGITIMIDADE

O decreto foi feito pelo Presidente da República, “no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput , inciso IV, da Carta Magna, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 2º, caput , inciso II, e no art. 16 da Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999, e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014”.

Será apresentado, de forma pormenorizada, todos os art.s do decreto, tendo em vista que o objetivo da pesquisa é analisar sua constitucionalidade, que será realizado no capítulo seguinte.

4.2 DOS DISPOSITIVOS DO DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019

Nos termos das disposições gerais do decreto 10.004, o Pecim será desenvolvido pelo MEC com o apoio do Ministério da Defesa (MD) e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal (DF) na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares - Ecim.

Impende destacar que esse programa é complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da educação básica em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital e não implicará o encerramento de outros programas ou a sua substituição.

4.2.1 Princípios do Pecim (art. 3º)

Esse programa destina-se a promover a educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais; atender preferencialmente às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social; desenvolver ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, deverá haver articulação e cooperação entre os entes federativos; uma gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos.

Somando-se a isso, deverá promover o fortalecimento de valores humanos e cívicos; adotar modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares; realizar boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público e adotar modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação.

4.2.2 Objetivos do Pecim (art. 4º)

Tem como objetivos fomentar e fortalecer as escolas que integrem o Programa; contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação/2014; contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade; proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar.

E, ainda, contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação; estimular a integração da comunidade escolar; colaborar para a formação humana e cívica do cidadão; contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares; contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares e, também, colaborar para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar.

4.2.3 Das diretrizes do Pecim (art. 5º)

As diretrizes do programa são: elevar o IDEB das escolas que forem transformadas em Ecim, por meio de integração transversal com os programas do MEC; utilizar modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares (CM) do Exército Brasileiro (EB), das Polícias Militares (PM) e dos Corpos de Bombeiros Militares (CBM); ser implementado de forma gradual, nas modalidades fomento e fortalecimento, nos Estados, nos Municípios e no DF.

Além disso, celebrar acordos de cooperação no âmbito da administração pública; estabelecer parcerias entre as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital e as Secretarias de Estado de Segurança Pública dos Estados e do DF; realizar parcerias entre os entes

federativos e aplicar os recursos disponibilizados pelo MEC para a implementação do Programa.

Somando-se a isso, deverá viabilizar a contratação pelas FFAA de militares inativos (oficiais, subtenentes e sargentos) como prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC) para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa; avaliar continuamente as escolas que aderirem ao Programa; realizar a certificação das Ecim e, também, utilizar oficiais e praças das PMs e CBMs, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa.

Por derradeiro, na aplicação dos recursos para a contratação de militares, deverão ser consideradas as disposições contratuais estabelecidas para esse fim nas parcerias firmadas com o MD, os Estados, os Municípios e o DF e com entidades privadas sem fins lucrativos.

4.2.4 Da distribuição de competências (art.s 6º ao 10º)

Para gerirem o Pecim o Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019, distribuiu competências específicas para o MEC, MD, FFAA, Entes Federativos e para as escolas participantes.

4.2.4.1 Da competência do Ministério da Educação (art. 6º)

Editar atos normativos necessários à operacionalização e à gestão; prestar apoio técnico e financeiro às escolas públicas regulares para participarem, conforme regras a serem estabelecidas em atos específicos; capacitar os profissionais que atuarão nas Ecim; definir a forma e os critérios para a participação das escolas pública regulares estaduais, municipais e distritais; definir metodologia de monitoramento e avaliação; definir o perfil profissional dos militares que atuarão nas Ecim.

Deverá, também, acompanhar o processo seletivo dos militares inativos a serem contratados pelas FFAA como PTTC; acompanhar o processo seletivo dos militares das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares que atuarão nas Ecim; certificar as escolas; gerir os recursos orçamentários e financeiros, inclusive em relação à descentralização de recursos em favor de órgãos da administração pública federal que possam apoiá-lo na consecução de seus objetivos, sem comprometimento orçamentário desses órgãos.

4.2.4.2 Da competência do Ministério da Defesa (art. 7º)

Ao MD cabe: descentralizar os recursos orçamentários e financeiros destinados às FFAA, com o objetivo de efetivar a contratação de profissionais militares inativos; colaborar com o MEC na definição dos perfis profissionais dos militares inativos das Forças Armadas; e coordenar com o MEC o processo seletivo dos militares inativos das FFAA a serem contratados como prestadores de tarefa por tempo certo (PTTC) para atuarem nas Ecim.

4.2.4.3 Da competência das Forças Armadas (art. 8º)

Para as FFAA foram atribuídas as seguintes competências: promover a seleção dos militares inativos, de acordo com as orientações estabelecidas pelo MD e pelo MEC; contratar os militares inativos como PTTC que atuarão no desempenho de tarefas de apoio à gestão escolar, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa; e executar a gestão administrativa dos referidos militares.

4.2.4.4 Da competência dos Entes Federativos (art. 9º)

Compete aos estados e municípios que aderirem ao programa: garantir as condições para a implementação em sua circunscrição, que será regulamentada por meio de instrumento específico; estabelecer e garantir a parceria entre as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital e as Secretarias de Estado de Segurança Pública dos Estados e do DF para a implementação.

Os entes deverão, ainda, disponibilizar o corpo docente e os demais profissionais da educação necessários à implementação das Ecim; elaborar diagnósticos e planos locais para a implementação; disponibilizar militares, quando necessário, do contingente efetivo da PM ou do CBM, em observância ao disposto no item 10 do § 1º do art. 21 do Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983:

§ 1º São ainda considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou bombeiro-militar ou de interesse policial-militar ou bombeiro-militar, na forma prevista na legislação federal e estadual aplicável, os policiais-militares e bombeiros-militares da ativa nomeados ou designados para:

10) as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar.

Bem como prestar informações ao MEC sobre a execução do Programa, para fins de acompanhamento e de avaliação; integrar sistema de monitoramento do programa; promover sua divulgação com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre as vantagens que serão trazidas pela implementação das escolas; por fim, apoiar a realização de consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar com o objetivo de aprovar o modelo de escola a ser implementado.

4.2.4.5 Da competência das escolas participantes do Pecim (art. 10º)

Já para as escolas que aderirem ao programa, compete adotar o modelo de Ecim elaborado pelo MEC, com atendimento às suas especificidades; garantir as condições para a implementação do programa, nos termos do disposto em regulamento; elaborar diagnóstico e plano escolar para a implementação do modelo de escola cívico-militar; prestar informações à respectiva Secretaria de Estado ou municipal de educação e ao MEC sobre a execução da implementação do modelo de Ecim, conforme definido em ato do Ministro da Educação, para fins de acompanhamento e de avaliação.

Indo além, as escolas deverão integrar ao ambiente escolar as tarefas desenvolvidas pelos militares em geral (Exército e PM) que atuarão nas escolas; e, por derradeiro, realizar consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar com o objetivo de aprovar o modelo de escola a ser implementado.

4.2.5 Do modelo das escolas cívico-militares (art. 11)

Como já fora anunciado anteriormente, quando se fala em “modelo de Ecim” refere-se ao conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos CMs do EB, das PM e dos CBM, a ser implementadas nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa.

De acordo com o § 1º do art. 11 a gestão na área educacional deverá ser alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania.

O § 2º estabelece que a gestão na área didático-pedagógica deverá ser alcançada por meio de ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica.

Por último, o § 3º institui que na área administrativa a gestão deverá ser realizada por meio de ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças.

4.2.6 Da capacitação (art. 12)

No que se refere a capacitação dos militares que atuarão no referido programa, o art. 12 determina que, de acordo com o modelo adotado de Ecim (CM do EB ou da PM) deverá ser realizado capacitação para todos os profissionais envolvidos no programa, observando as características de cada modelo.

4.2.7 Do público alvo do Pecim (art. 13)

O Programa tem como público alvo os alunos matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental (EF) e médio (EM); gestores, professores e demais profissionais das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio.

Finalizando, convém destacar, ainda, que serão priorizados os alunos, os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social.

4.2.8 Da implementação do Pecim (art. 15)

A implementação do Programa deverá ser executada por meio de ações e instrumentos que incluam: uma etapa inicial de adesão voluntária dos entes federativos, consulta pública formal e execução do modelo da Ecim nas escolas participantes; a disponibilização de militares inativos das FFAA ou de militares das PMs e CBMs; a capacitação de militares, de gestores, de professores e dos demais profissionais da educação básica, além do fornecimento de apoio técnico e financeiro.

Deverá, ainda, haver a disponibilização de apoio pedagógico aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem; a promoção e difusão de boas práticas nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa; a avaliação da implementação das Ecim para fins de certificação; a contratação de militares inativos como PTTC pelas FFAA, sob coordenação do MD e o fortalecimento da infraestrutura escolar.

4.2.9 Da avaliação e da certificação das Ecim (art.s 16 ao 18)

De acordo com o § 1º do art.16, as escolas cívico-militares serão avaliadas continuamente, como forma de aferição da melhoria e do atingimento das metas do modelo proposto. Também serão objeto de avaliação pelo MEC as atividades de apoio à gestão educacional, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa.

O § 2º do mesmo art. estabelece que ato normativo do Ministro da Educação definirá as metas e a metodologia de mensuração efetiva de resultados para implementação do programa.

No art. 17 consta que os critérios para a obtenção e a perda da certificação concedida à Ecim serão estabelecidos em ato do Ministro da Educação.

Por fim, o art. 18 estabelece que as escolas não participantes do programa poderão, desde que vinculadas a ente federativo que tenha aderido, adotar o modelo de Ecim a qualquer tempo e solicitar a certificação da escola, desde que atendidos os critérios de participação definidos pelo MEC.

4.2.10 Das disposições finais do Pecim (art. 19 a 25)

Os oito últimos art.s do Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019, estabelecem a cargo de qual órgão ficará a coordenação estratégica do programa, sua implementação, como se dará a participação, o aporte financeiro, bem como autoriza a realização de convênios, dentre outras medidas.

4.2.11 Da coordenação estratégica e implementação (art. 19)

Compete à Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares da Secretaria de Educação Básica do MEC a coordenação estratégica do programa e a implementação das ações dela decorrentes.

4.2.12 Da forma de participação (art. 20)

A participação dos Estados, dos Municípios e do DF ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em ato do Ministro da Educação.

4.2.13 Do apoio técnico e financeiro (art. 21 e 22)

Já o apoio técnico e financeiro, ficará a cargo do MEC, que deverá aportar recurso ao MD, aos Estados, aos Municípios e ao DF, na forma estabelecida em ato do Ministro da Educação, para subsidiar a execução, conforme as dotações orçamentárias da União consignadas ao Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente e outras fontes de recursos provenientes de entidades públicas e privadas. Bem como, de acordo com o art. 22, fica autorizada a aplicação do apoio financeiro destinado ao MD e aos entes da federação para a contratação de serviços relativos ao programa.

4.2.14 Da subordinação das Ecim (art.23)

Importante destacar que não haverá vinculação ou subordinação técnico-administrativa das escolas participantes ao MD, vez que permanecerão subordinadas às respectivas Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital.

4.2.15 Dos militares que atuarão nas Ecim (art.24)

Os militares que atuarem nas escolas cívico-militares não serão considerados, para todos os fins, como profissionais da educação básica, nos termos do disposto no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” .

4.2.16 Das parcerias para execução do Pecim (art. 25)

Em conclusão, para a execução do programa poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou outros

instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital e com entidades privadas sem fins lucrativos.

5 DA ANÁLISE DA (IN)CONSTITUCIONALIDADE DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES, À LUZ DO PDL 643/2019.

Nesse capítulo, passa-se ao ponto fundamental da discussão que trata da fronteira entre a legalidade ou inconstitucionalidade na atuação normativa do Poder Executivo, mormente quando da publicação do Decreto objeto do presente estudo.

Inicialmente, cabe destacar que os limites ao Poder Normativo derivam da própria Constituição que reservou ao parlamento a função legislativa. O seu art. 44 diz que “o Poder Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal”.

Em contrapartida, como visto, é também na Carta Magna que se encontra o fundamento do Poder Normativo do chefe do Poder Executivo. Para alguns autores, como Moreira (2011), a faculdade de regulamentar leis seria, nos sistemas presidencialistas clássicos, inerente ao Poder Executivo.

Encontramos, ainda, na CF/88/88, vários princípios que justificam o uso limitado dos regulamentos expedidos pelo Executivo, como o princípio da separação dos poderes e da legalidade, além do princípio democrático (art. 1º, parágrafo único), do devido processo legal (art. 5º, LIV) e da supremacia do interesse público (art. 37).

Todavia, nem sempre os regulamentos respeitam os preceitos supramencionados. Nesse caso, quando isso ocorre, essas normas são passíveis de controle, que pode ser exercido tanto pelo Poder Judicial como pelo Poder Legislativo, este último chamado também de controle político.

Em relação aos vícios do ato administrativo normativo, eles podem ser relativos à ilegalidade ou à inconstitucionalidade. O primeiro ocorre quando se ultrapassa os limites da lei; o segundo, por sua vez, surge quando o regulamento cria direito ou obrigação sem fundamento de lei preexistente, avançando a competência definida para o Executivo.

Em consequência, segundo Trindade (2016), caso o Presidente da República, a pretexto de editar um decreto regulamentar (art. 84, IV), invada o assunto reservado às leis, poderá o Congresso, por meio do decreto legislativo, sustar a eficácia desse dispositivo no todo ou em parte.

Do quanto exposto, pode-se inferir que reputa-se importantíssima a utilização do Decreto Legislativo como instrumento de controle, disponibilizado pelo constituinte originário como meio para se evitar o esvaziamento da função legislativa do Congresso Nacional.

5.1 DO PROJETO DE DECRETO LEGISLATIVO (PDL) Nº 643/2019

Nessa direção, foi apresentado pelo Deputado Federal Ivan Valente, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), com o apoio da bancada do seu partido, em 01 de outubro de 2019, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Decreto Legislativo nº 643, com a finalidade de sustar os efeitos do Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019, cujos argumentos serão expostos no tópico seguinte, e posteriormente será verificado se são procedentes.

5.1.1 Da legitimidade do autor

A legitimação do autor, conforme exposto no PDL, está fundamentado no art. 49, incisos V, X e XI, da Carta Magna, que diz ser da competência exclusiva do Congresso Nacional sustar os atos normativos do Poder Executivo que exorbitem do poder regulamentar ou dos limites de delegação legislativa, fiscalizar e controlar, diretamente, ou por qualquer de suas Casas, os atos do Poder Executivo, incluídos os da administração indireta e, ainda, zelar pela preservação de sua competência legislativa em face da atribuição normativa dos outros Poderes.

5.1.2 Da justificativa dos autores do PDL

Primeiramente, o deputado Ivan Valente inicia alertando sobre a situação de precariedade enfrentada por um grande número de escolas públicas do ensino básico no Brasil, que em alguns casos carecem até de condições adequadas de salubridade, além de casos de violência entre alunos, e de alunos contra professores, sendo esses um dos reflexos lamentáveis da precariedade circundante.

Para o deputado, esses problemas conexos – precariedade e violência – precisam ser enfrentados com políticas públicas efetivas e duradouras, baseadas em diagnósticos precisos, em caráter de prioridade.

Afirma, também, que este não parece ser o caso da militarização do ensino público, que se propaga como uma onda (de 2013 a 2018, o número de escolas estaduais geridas pelas polícias militares cresceu 212%), sem que se conheçam evidências do impacto da militarização na qualidade do ensino público, ou que se explique, seja a pertinência, seja a legalidade de empregar militares da ativa ou da reserva, das FFAA ou das forças auxiliares (PM e CBM), no desempenho de funções de gestão educacional absolutamente estranhas a sua área de formação e atuação.

O PDL trás ainda como argumento a informação de que, segundo Catarina Santos, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, “a militarização da educação civil não pode ser a resposta de um governo democrático aos problemas da Educação (indisciplina, evasão, violência no ambiente escolar, dentre outros) que são reais, mas para os quais existem outras e melhores soluções”. Na mesma linha, Priscila Cruz, do movimento Todos pela Educação, alerta que “o preço é o senso de repressão e da supressão da individualidade dos alunos”.

Argumenta, também, que, não por acaso, a expansão das escolas militarizadas (batizadas agora de escolas cívico-militares) têm enfrentado questionamentos por parte de educadores e do Judiciário em diversas unidades da federação, como Goiás, Amazonas, Piauí, Rondônia e Bahia. Afirma, ainda, que no Piauí o MP notificou a Secretaria Estadual de Educação, recomendando a suspensão imediata dessa modalidade de escolas, por haver sido demonstrado que, nessas instituições, PMs estavam exercendo funções de natureza civil, como as de diretor, coordenador e supervisor, entre outros.

O Parlamentar informa que o procurador-geral de Justiça de Rondônia impetrou Ação Direta de Inconstitucionalidade contra leis e decretos que regulamentam e ampliam a rede de escolas cívico-militares no Estado, apontando irregularidades como a incompatibilidade de atribuições, a retirada de autonomia das escolas, a possibilidade de implementação de privilégios em relação à reserva de vagas para dependentes de militares, entre diversas outras.

Em seguida, ele assegura que o MPF da Bahia, por meio da Recomendação nº 04/2019, instruiu as escolas públicas municipais do Estado que passaram a ter gestão compartilhada com a PM a deixarem de restringir indevidamente a liberdade de expressão e a intimidade ou violar a vida privada dos alunos, seja por meio de imposição de padrões estéticos, pelo controle de publicações levadas pelos estudantes para a escola ou postadas em redes sociais, ou proibição de participação em manifestações, entre outras restrições consideradas pelo órgão como inconstitucionais e inócuas do ponto de vista da melhoria do ensino.

Alega, ainda, que na referida Recomendação o MPF-BA destaca que o ECA prevê o direito à “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (art. 17).

Dando prosseguimento aos seus argumentos, o deputado Ivan Valente reforça que quem defende a implementação do modelo das escolas cívico-militares costuma usar como referência os CMs do EB, que atendem basicamente os filhos de militares ou alunos que ingressam via processos seletivos. Assevera também que essas escolas têm média 7 no Ideb do EF e do EM, frente à média nacional de 4,9 e que as escolas cívico-militares apresentam desempenho mais próximo da base que do topo, com 5,6 no Ideb.

Indo além, assegura que, segundo especialistas, é patente que o Ideb maior dos CMs do EB tem relação direta com o nível socioeconômico médio dos alunos, oriundos de famílias de classe média ou média alta – diferentemente da média dos alunos das escolas regulares.

Traz também uma afirmação de Andressa Pellanda, coordenadora de políticas educacionais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de que ela estudou em CM e de que é testemunha que a qualidade dessas escolas está no fato de que têm recursos para assegurar uma boa infraestrutura, materiais disponíveis, profissionais da Educação bem formados, com condições de trabalho e valorização profissional, que é tudo o que se prevê no Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Contudo, a concepção pedagógica não está alinhada com preceitos de gestão democrática, como prevê nossa legislação, afirma Andressa.

Outro argumento trazido pelo PDL foi de que, Priscila Cruz, do movimento Todos Pela Educação, teria dito que as boas experiências no Brasil mostram que escolas bem geridas também têm muito mais disciplina e segurança, sem ampliar a evasão dos alunos que não se encaixam no modelo militarizado e com o favorecimento de projetos pedagógicos mais colaborativos e sintonizados com as competências para o século 21.

Ivan Valente nos assegura que os entraves legais para a implementação do Pecim são evidentes, vez que, segundo o deputado, a CF/88 é clara ao estabelecer, no art. 206, que o ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas e gestão democrática do ensino público, na forma da lei e que, por sua vez, os arts 23 e 211 da Carta Magna determinam que os sistemas de ensino sejam organizados em sistema de colaboração.

Posteriormente, afirma que o decreto que cria o Pecim viola também a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), vez que esta estabelece, em seu art. 12, que a elaboração e execução da proposta pedagógica é incumbência de cada estabelecimento de ensino.

Indo além, o PDL diz que a LDB, em seu art 15, determina que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. Em seguida, afirma que o art. 61 da LDB delimita com total clareza quem está habilitado e legalmente autorizado ao trabalho na educação escolar básica, que são os professores e trabalhadores em educação com habilitação específica.

Em suas justificativas contrárias à contratação de militares, o líder do PSOL na Câmara diz que não é demais recordar o que a CF/88 estabelece, em seu art. 37, incisos I e II, de que os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei e que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos.

Partindo do argumento anterior, o parlamentar concluiu, portanto, que fica patente que destinar a policiais, bombeiros e militares das Forças Armadas atribuições legalmente destinadas aos profissionais da Educação constitui flagrante desvio de função, como o seria empregar profissionais da Educação em atividades de policiamento.

O líder do PSOL na Câmara, cita a Lei nº 8.429/1992, a qual, no caput do art 11 e no inciso I, dispõe que “ constitui ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública, praticar ato visando fim proibido em lei ou regulamento ou diverso daquele previsto, na regra de competência”. Deprendendo que são anuláveis os atos administrativos produzidos nessa condição, como ele entende ser o caso dos atos decorrentes do Decreto contestado.

O parlamentar Federal, caminhando para o final do PDL 643, cita que observa-se, com nitidez, que o decreto que se pretende sustar extrapolou, e muito, o poder regulamentar concedido ao Poder Executivo, sendo absolutamente incompatível com os princípios reitores da CF/88, e considerou que a norma em questão representa desrespeito à ordem constitucional, por clara exorbitância do poder regulamentar ou dos limites de delegação legislativa, fundamentando no art. 49, V da Carta Magna, aludindo que cabe ao Congresso Nacional, com fundamento na Constituição Federal, sustar o referido Decreto.

Por último, o deputado Ivan Valente concluiu que é patente a inconstitucionalidade e ilegalidade do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, e solicita aos demais parlamentares a aprovação do PDL para sustar os efeitos da citada norma.

5.2 DA ANÁLISE DOS ARGUMENTOS CONSTANTES DO PDL 643/2019

De início, para verificar de forma objetiva qual o impacto da gestão que os militares exercem em seus colégios, buscou-se pesquisar os resultados dessas escolas no último Ideb, por ser o principal indicador de desempenho educacional do país. Nas tabelas a seguir estão os resultados dos colégios militares do Exército e das escolas da PM/CBM.

Frise-se que por conta do número de colégios militares administrados pelas PM/CBM terem-se expandido bastante, em torno de 300 em todo o Brasil, analisou-se, a guisa de exemplo, apenas os dados dos colégios militares que estão sob a gestão da Corporação Baiana, conforme se segue.

Tabela 7 - Ideb/2017 dos Colégios Militares do Exército Brasileiro

<i>Colégio</i>	<i>Ideb</i>	<i>Meta</i>	<i>Município</i>	<i>UF</i>	<i>Brasil</i>
Colégio Militar de Salvador-BA	7.9	7.9	3.2	3.4	4.4
Colégio Militar de Belo Horizonte-MG	7.8	7.6	4.5	4.5	
Colégio Militar de Curitiba-PR	7.7	7.5	4.8	4.7	
Colégio Militar de Porto Alegre-RS	7.7	7.3	3.9	4.4	
Colégio Militar de Juiz de Fora-MG	7.6	8.0	4.1	4.5	
Colégio Militar de Santa Maria-RS	7.5	7.3	4.6	4.4	
Colégio Militar de Campo Grande-MS	7.4	7.3	4.8	4.6	
Colégio Militar de Recife-PE	7.4	7.9	4.4	4.1	
Colégio Militar de Brasília-DF	7.3	7.2	4.3	4.3	
Colégio Militar do Rio de Janeiro-RJ	7.1	7.2	4.7	4.2	
Colégio Militar de Manaus-AM	6.5	6.6	4.7	4.4	

Fonte: elaborada pelo autor, com base em dados do INEP, (2020).

Tabela 8 - Ideb/2017 dos colégios da PM/CBM da Bahia

<i>Colégio</i>	<i>Ideb</i>	<i>Meta</i>	<i>Município</i>
CPM – Alfredo Vianna, Juazeiro	6.1	6.0	3.8
CPM – Eraldo Tinoco, Vitória da Conquista	5.8	4.1	3.7
CPM – Diva Portela, Feira de Santana	5.7	5.3	3.2
CPM – Prof Magalhães Neto, Jequié	5.5	3.8	3.4
CPM - Anísio Teixeira, Teixeira de Freitas	5.4	3.4	4.7
CPM – ACM, Itabuna	5.2	4.9	3.0
CPM - Prof Carlos Rosa, Alagoinhas	4.9	4.0	3.1
CPM – Dendezeiro, Salvador	4.9	5.8	3.2
CPM – Lobato, Salvador	4.7	5.5	
CPM – Rômulo Galvão, Ilhéus	4.6	4.4	3.4
CPM – Francisco Pedro de Oliveira, Candeias	4.4	4.0	3.9
CPM – João Florêncio Gomes, Salvador	4.1	4.1	3.2

Fonte: elaborada pelo autor, com base em dados do INEP, (2020).

Esses dados confirmam que os índices obtidos pelos CM administrados pelo Exército são muito superiores à média do ideb dos municípios e dos estados em que eles estão localizados. Tendo, inclusive, o Colégio Militar de Salvador no topo da classificação, não deixando dúvidas quanto a eficiência e qualidade do ensino do SCMB.

Embora os resultados dos colégios administrados pela PM-BA estejam distante dos alcançados pelos CM do EB, é notório que estão bem acima da média obtida pelas demais escolas dos seus municípios.

Dois fatores podem servir para explicar a diferença de notas dos sistemas (EB x PM): o primeiro pode ser devido ao maior nível socioeconômico dos alunos dos CM; o segundo, pode estar relacionado ao tempo em que a Corporação está gerindo a escola, vez que os CM do EB são até centenários, como o Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e o de Porto Alegre, por exemplo.

Dando prosseguimento, quanto ao argumento do Parlamentar Federal questionando a legalidade de empregar militares da ativa ou da reserva, das FFAA, ou das forças auxiliares na educação, foi constatado que inexistente a previsão de empregar militares da ativa das FFAA, conforme art. 14, incisos I e VII, do Decreto 10.004/2019:

Art. 14. Poderão integrar o Pecim, além do Ministério da Educação, do Ministério da Defesa e das Forças Armadas:

I - os militares inativos das Forças Armadas;
VII - os militares, da ativa e da reserva, das Forças Auxiliares dos Estados e do Distrito Federal.

Quanto ao emprego de militares da reserva das FFAA, impende destacar que, de acordo com o art. 37, inciso XVI, alínea b, da CF/88, quando houver compatibilidade de horários, permite-se a acumulação remunerada de cargos públicos, desde que seja de um cargo de professor com outro técnico ou científico. Assim, considerando que o militar da reserva é equiparado a um servidor público, infere-se que ele pode, sim, assumir cargo nas Ecim.

Faz-se mister informar que critérios gerais e eliminatórios foram estabelecidos para a seleção desses profissionais: “ I - idoneidade moral e reputação ilibada; e II - perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado” conforme art. 19, da Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Soma-se a isso o previsto no art. 21 “ O MEC apoiará a capacitação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no Pecim, nas modalidades presencial e a distância, por intermédio de disponibilização de conteúdos e/ou de cursos”.

Superada a dúvida quanto a possibilidade da participação dos militares na educação, passa-se a analisar o emprego das FFAA nessas atividades. Dessa forma, convém destacar, ainda, que o controverso art. 142 da CF/88, assim define a missão das FFAA:

Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.

Contudo, a Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999, no art. 16, ampliou a sua possibilidade de emprego, atribuindo-lhes algumas missões subsidiárias, tais como “cooperar com o desenvolvimento nacional e a defesa civil, na forma determinada pelo Presidente da República.”, podendo, assim, participar em campanhas institucionais de utilidade pública ou outras atividades de interesse social.

Por conseguinte, ao contrário do quanto alegado pelo deputado Ivan Valente, é notório que não existe impedimento para as FFAA atuarem, quando autorizada pelo Presidente da República, no apoio à educação, vez que inexistente atividade que seja de maior interesse social que o sagrado direito ao saber.

No que se refere ao emprego de policiais militares da ativa, existe a previsão legal de sua utilização, consubstanciada no decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, o qual aprova o regulamento para as PM/CBM:

Art. 21. São considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou de interesse policial-militar ou de bombeiro-militar, os militares dos Estados, do Distrito Federal ou dos Territórios, da ativa, colocados à disposição do Governo Federal para exercerem cargo ou função nos seguintes órgãos:

§ 1º São ainda considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou bombeiro-militar ou de interesse policial-militar ou bombeiro-militar, na forma prevista na legislação federal e estadual aplicável, os policiais-militares e bombeiros-militares da ativa nomeados ou designados para:

10) as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar.

Quanto ao argumento do deputado de que a precariedade e a violência, somado a vulnerabilidade social, precisam ser enfrentados com políticas públicas efetivas e duradouras, baseadas em diagnósticos precisos, em caráter de prioridade, foi pesquisado, no *site* do MEC, quais escolas aderiram ao modelo de Ecim e, logo após, verificou-se tanto da escola, quanto do município, quais os resultados obtidos no Ideb, com a finalidade de comprovar se as escolas selecionadas correspondiam aos critérios previsto no Decreto.

Posteriormente, buscou-se verificar quais as regras para seleção das escolas voluntárias para implantação do modelo cívico-militar, onde foi encontrado no art. 16 da portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, que os entes federativos deverão considerar para seleção, além de outros critérios, se estas contam com alunos em situação de vulnerabilidade social e estão com desempenho abaixo da média municipal/estadual no Ideb.

Indo além, serão selecionadas as escolas que obtiverem maior pontuação, conforme sua localização e população. Quanto a localização: se o município for definido como Região Metropolitana ou Capital do Estado recebe um ponto; se for município que seja da faixa de fronteira, recebe dois pontos. Já quanto a população, a quantidade de habitantes vale até quatro pontos de acordo com as faixas consideradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em cada Estado, conforme tabela a seguir:

Tabela 9 - Pontuação, de acordo com número de habitantes do município

<i>ESTADO</i>	<i>1 PONTO</i>	<i>2 PONTOS</i>	<i>3 PONTOS</i>	<i>4 PONTOS</i>
Acre	Até 9.176	Até 15.153	Até 32.412	Acima de 32.412
Alagoas	Até 8.491	Até 17.140	Até 25.702	Acima de 25.702

Amapá	Até 5.802	Até 12.495	Até 39.942	Acima de 39.942
Amazonas	Até 15.486	Até 22.809	Até 33.411	Acima de 33.411
Bahia	Até 11.201	Até 16.704	Até 27.274	Acima de 27.274
Ceará	Até 13.693	Até 20.352	Até 39.232	Acima de 39.232
Distrito Federal	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
Espírito Santo	Até 11.273	Até 18.260	Até 31.091	Acima de 31.091
Goias	Até 3.541	Até 6.904	Até 17.121	Acima de 17.121
Maranhão	Até 11.063	Até 17.588	Até 29.191	Acima de 29.191
Mato Grosso	Até 5.027	Até 10.392	Até 18.656	Acima de 18.656
Mato Grosso do Sul	Até 13.693	Até 20.352	Até 39.232	Acima de 39.232
Minas Gerais	Até 4.709	Até 8.005	Até 17.243	Acima de 17.243
Pará	Até 17.141	Até 27.904	Até 51.651	Acima de 51.651
Paraíba	Até 4.344	Até 7.164	Até 14.719	Acima de 14.719
Paraná	Até 5.046	Até 9.085	Até 18.040	Acima de 18.040
Pernambuco	Até 13.596	Até 21.939	Até 37.566	Acima de 37.566
Piauí	Até 4.401	Até 6.031	Até 10.402	Acima de 10.402
Rio de Janeiro	Até 17.525	Até 35.379	Até 127.461	Acima de 127.461
Rio Grande do Norte	Até 4.418	Até 7.925	Até 12.924	Acima de 12.924
Rio Grande do Sul	Até 2.965	Até 5.712	Até 14.380	Acima de 14.380
Rondônia	Até 8.783	Até 14.972	Até 31.135	Acima de 31.135
Roraima	Até 8.696	Até 10.943	Até 18.398	Acima de 18.398
Santa Catarina	Até 3.581	Até 7.479	Até 16.936	Acima de 16.396
São Paulo	Até 5.152	Até 12.799	Até 38.695	Acima de 38.695
Sergipe	Até 7.344	Até 13.503	Até 24.976	Acima de 24.976
Tocantins	Até 3.122	Até 4.608	Até 8.611	Acima de 8.611

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Informações do MEC, (2020).

Tabela 10 - Escolas aprovadas pelo MEC para o Pecim/2020

<i>UF</i>	<i>Cidade</i>	<i>Escola</i>	<i>Ideb da Escola</i>	<i>Média da Cidade*</i>
AC	Cruzeiro do Sul	Madre Adelgundes Becker	4.3	5.5
AC	Senador Guiomard	15 de junho	4.6	5.0
AP	Macapá	Antônio Ferreira Lima Neto	sem dados	
AP	Macapá	Prof. Antonio Munhoz Lopes.	sem dados	
AP	Macapá	Professor Nelson Alves Ferreira	sem dados	
AM	Manaus	Profª Tereza Siqueira Tupinambá	5.1	6.2
AM	Manaus	Prof. Reinaldo Thompson	4.8	6.2
PA	Belém	EEEM Prof. Francisco Paulo do Nascimento Mendes		Sem dados
PA	Belém	Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre	4.8	4.6

		Raimundo Cardoso		
PA	Belém	EEEFM Maestro Waldemar Henrique da Costa Pereira	sem dados	
PA	Santarém	EE José de Alencar	3.1	5.7
PA	Paragominas	Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Castelo Branco	4.8	2.8
RO	Porto Velho	EEEFM Ulisses Guimarães	Sem dados	
RR	Boa Vista	Escola Estadual Fagundes Varela	Sem dados	
	Caracarái	Escola Estadual Sebastião Benício da Silva	Sem dados	
TO	Gurupi	Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros	4.1	5.3
TO	Palmas	Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros	sem dados	
TO	Paraíso	Escola Estadual José Operário	sem dados	
BA	Feira de Santana	Escola Municipal Quinze de Novembro	Sem dados	
	Sobral	EEFM Ministro Jarbas Passarinho	3.0	7.2
CE	Maracanaú	EEFM Tenente Mário Lima	3.7	4.9
MA	São Luís	Unidade Integrada Duque de Caxias	Sem dados	
PB	João Pessoa	Caixa Escolar Chico Xavier	Sem dados	
PE	Jaboatão	Escola Municipal Natividade Saldanha	4.4	4.4
RN	Natal	Escola Municipal Professor Verissimo de Melo	Sem dados	
	Santa Maria	Centro Educacional 416 de Santa Maria	Sem dados	
DF	Gama	Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama	Sem dados	
GO	Águas Lindas de Goiás	Colégio Estadual de Águas Lindas	4.2	4.4
GO	Valparaíso de Goiás	Colégio Estadual Céu Azul Valparaíso de Goiás	4.8	5.1
GO	Luziânia	Colégio Estadual Maria Abadia Meireles Shinohara	3.9	5.2
GO	Santo Antonio do Descoberto	CAIC José Elias de Azevedo	3.7	4.2
MT	Cuiabá	Escola Estadual Salim Felicio	4.8	5.5
MT	Cuiabá	Escola Professora Maria Dimpina Lobo Duarte	4.9	5.5
MS	Corumbá	Escola Municipal José de Souza Damy	4.2	4.6
MS	Campo Grande	Escola Estadual Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias	sem dados	
MS	Campo Grande	Escola Estadual Marçal de Souza Tupã Y	5.5	5.4
MG	Belo Horizonte	Escola Estadual Princesa Isabel	2.9	6.5
MG	Ibirité	Escola Estadual dos Palmares	2.9	6.3
MG	Barbacena	Escola Municipal Embaixador Martim Francisco	4.7	7.1
RJ	Rio de Janeiro	3ª CRE	sem dados	
SP	Campinas	EMEF Profa. Odila Maia Rocha Brito	4.7	6.5
PR	Curitiba	Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay	sem dados	
PR	Colombo	Colégio Estadual Vinícius de Moraes	sem dados	
PR	Foz do Iguaçu	Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves	sem dados	
PR	Londrina	Colégio Estadual Profª Adelia Barbosa	sem dados	
RS	Alvorada	Escola Est. de Ensino Médio Carlos Drummond de Andrade	sem dados	
RS	Caxias do Sul	Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre	4.6	6.1

Zattera				
RS	Alegrete	Instituto Estadual Osvaldo Aranha	5.7	5.8
RS	Bagé	Escola Municipal Cívico Militar de Ensino Fundamental São Pedro	Sem dados	5.5
	Uruguaiiana	EMEF Do Complexo Escolar Elvira Ceratti – CAIC	4.2	5.2
SC	Biguaçu	EEB Emérita Duarte Silva e Souza	4.1	5.5
SC	Palhoça	EEB Prof. Ângelo Cascaes Tancredo	Sem dados	5.7
SC	Chapécó	EEB Professora Irene Stonoga	4.5	4.9
SC	Itajaí	Escola Básica Melvin Jones	4.3	6.4

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Informações do MEC, (2020).

Finalizando, da análise dos dados relativos aos Ideb das escolas e das cidades, observou-se que 92% das que foram selecionadas – dentre as voluntárias - apresentam resultado menor que a média obtida pelo seu município. Isto posto, pode-se inferir que a seleção foi realizada de forma criteriosa, atendendo aos principais critérios objetivos definidos na portaria. Entretanto, o número de escolas que vão ser beneficiadas ainda é incipiente, face a demanda atual da educação. Porém, é oportuno lembrar que esse programa é complementar aos demais que estão em andamento, não vai interrompê-los nem impedir que outros sistemas sejam implantados, conforme dispositivos do Decreto 10.004/2019.

5.3 DA VIOLAÇÃO AOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO

Ponto pacífico nos argumentos levantados pelo deputado Ivan Valente e por outros opositores ao programa que instituiu as escolas cívico-militares, seria um eventual desrespeito à Constituição e também à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em especial aos princípios que devem ser observados no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o art. 206 da Magna Carta, c/c art. 3º da LDB, o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Além disso, o ensino público em estabelecimentos oficiais deverá ser gratuito, devendo haver 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; gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Isto posto, passa-se agora a analisar se o Decreto 10.004/2019, o Manual ou o Regulamento das Ecim violam algum Princípio do Ensino, previstos na Carta Magna e na LDB.

5.3.1 Do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

As condições de igualdade para acesso e permanência nas Ecim estão garantidas no art 6º de seu manual, bem como no art 3º, inciso IX, do Decreto 10.004, os quais estabelecem que são princípios do programa a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação e permanência na escola. Importa complementar, que ao contrário dos colégios militares do Exército e das polícias, que realizam concurso para seleção dos futuros discentes, não haverá seleção para ingressar nas Ecim, nem reserva de vagas para dependentes de militares (MANUAL, 2020).

5.3.2 Do princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber

Já a liberdade, por sua vez, será estimulada a ser exercida com responsabilidade, sendo uma das diretrizes das Ecim, prevista no capítulo VIII de seu manual de gestão. Por isso, a disciplina na escola é tão importante. Uma disciplina que não significa o cerceamento da liberdade de se expressar, de expor suas opiniões e ideias, mas sim o uso dessa liberdade com responsabilidade, pensando no bem comum, com a convicção de realizar o bem, o correto, além de estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes e proporcionar a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar e externo à sala de aula (MANUAL, 2020).

Dando prosseguimento, pode-se observar que nesses estabelecimentos de ensino as manifestações artísticas-culturais serão estimuladas e valorizadas, conforme art. 8º:

Os fundamentos que compõem a proposta pedagógica das Ecim são:

III – valorizar as manifestações artísticas, culturais e esportivas dos alunos, não apenas como expectadores, mas também como participantes e disseminadores delas (MANUAL, 2020).

5.3.3 Do princípio do respeito às diferenças individuais

O respeito às diferenças individuais está materializado na seção III do manual de gestão, o qual nos assevera, que no contexto do pluralismo pedagógico e à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação básica é o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças e exercendo plenamente o direito à cidadania. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (REGULAMENTO, 2020).

5.3.4 Do princípio da valorização dos profissionais da escola

Quanto à valorização dos profissionais da escola, apesar de a participação dos militares em atividade de gestão educacional ser um ponto bastante controverso, eles não ocuparão cargos dos profissionais da educação previstos na LDB e outras legislações educacionais. O militar atuará, em colaboração, nas áreas de gestão administrativa, pedagógica e educacional, a fim de contribuir com a melhoria do ambiente escolar, conforme art. 24 do Decreto 10.004 “Os militares que atuarem nas Ecim não serão considerados, para todos os fins, como profissionais da educação básica, nos termos do disposto no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. Portanto, a valorização dos profissionais se efetivará a partir da colaboração dos militares nas atividades administrativas e pedagógicas, fato que, certamente, proporcionará maior qualidade do ambiente de trabalho para todos agentes de ensino.

5.3.5 Do princípio da gestão democrática

No que se refere ao princípio da gestão democrática, quase todas as pessoas que se opoem a esse modelo de ensino manifestam preocupação quanto a forma como será efetivada a gestão escolar. Vale lembrar, que no Brasil, no processo de luta pelo retorno à democracia, na década de 1980, o tema gestão democrática integrava a pauta dos educadores que reivindicavam, entre outros, mecanismos de participação - eleição de dirigentes escolares, instituição de

conselhos escolares, elaboração de regimento e de projeto pedagógico de forma coletiva, e exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público (ADRIÃO, 2006, p.57).

Nos termos de Saviani, (2013, p. 216), “[...] a gestão democrática expressava os anseios dos professores de participação nas decisões, em contraposição à sua exclusão levada a efeito pelo regime antidemocrático da época”.

Nesse sentido, da leitura do Decreto 10.004, da portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, que regulamenta a implantação do Pecim, bem como do seu manual de gestão, verifica-se que existe elementos objetivos suficientes para se esperar que a gestão seja efetuada de forma democrática, senão vejamos: de início, importa salientar que as secretarias de educação dos entes da federação são orientadas para providenciarem mecanismos democráticos para garantir o sagrado direito à educação, tanto para os professores quanto aos alunos que não desejarem participar do Programa..

Continuando, as etapas que antecedem a implantação/transformação de uma escola em Ecim, revelam seu caráter democrático, visto que inicia-se com uma convocação da comunidade escolar – que pode ser realizada por meio de carro de som, folder, rádio local, internet etc, para conhecer o Programa; em seguida, deve-se realizar audiência de esclarecimento, que consiste em uma reunião, previamente marcada, para explicação do modelo de escola que se pretende implantar (REGULAMENTO, 2020).

Indo além, deve-se realizar audiência de consulta pública, podendo ser organizada e coordenada pela diretoria escolar, visando aferir o grau de aceitação do modelo pela comunidade local, por votação, a qual deve ter regras claras para quem poderá participar. Devendo a escola garantir a participação do maior número de membros da comunidade escolar e deixar claro como será apurado o resultado (PORTARIA Nº 2015, 2019).

Quanto a votação, sugere-se ainda que possam participar da etapa consultiva os estudantes matriculados na escola, a partir dos 16 anos de idade, o responsável legal do estudante (tendo direito a um único voto por família, independentemente do número de filhos) matriculado e com frequência escolar regular nos doze meses que antecedem o processo de votação, professores efetivos, temporários, em função técnico-pedagógica, além de assistentes administrativos educacionais e auxiliares de serviços gerais (PORTARIA Nº 2015, 2019).

Em seguida, o resultado da audiência de consulta pública deverá ser formalizado e encaminhado ao Ministério da Educação. Salienta-se, ainda, que a critério das autoridades locais, outras formas de audiência poderão ser realizadas (PORTARIA Nº 2015, 2019).

Vencidas essas etapas iniciais e estando no contexto da implementação, para atender a esse importante princípio salutar à democracia, as Ecim devem criar ou manter os Conselhos Escolares já existentes, os quais serão regulados por instrumento próprio e devem contar com representantes da comunidade escolar (PORTARIA N° 2015, 2019).

O Conselho Escolar é um órgão colegiado consultivo, deliberativo e representativo da comunidade escolar, tendo por finalidade acompanhar as ações nos campos pedagógico, educacional, administrativo e financeiro da escola, mobilizando a comunidade escolar, a fim de colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo e para a melhoria da qualidade da educação, sendo vedado a finalidade de caráter político-partidário, religioso, racial ou de qualquer outra natureza, salvo aquelas que dizem respeito diretamente à atividade educativa da escola, prevista no seu Projeto Político-Pedagógico, devendo ser regido pelo regimento interno elaborado pelo próprio Conselho (MANUAL, 2020).

Finalmente, outra demonstração indubitável de que as Ecim se propõem a realizar uma gestão democrática, está materializada no seu manual, que foi construído, democraticamente, pelo MEC, com a participação de representantes das redes estaduais e municipais de educação. Em virtude da dimensão continental do Brasil e de suas especificidades regionais, o Manual buscou atender a essa diversidade, porém se mantendo fiel à sua filosofia de trabalho (MANUAL, 2020).

5.3.6 Do princípio da valorização da experiência extraescolar

A valorização da experiência extraescolar, segundo Teodósia Sofia Lobato Correia (2015, p.90) se constitui em uma orientação inovadora da LDB, resultado das lutas e conquistas sociais. Para a educadora, este princípio que é a confirmação da flexibilidade e ampliação do conceito do educativo, valoriza não apenas o saber sistematizado da educação formal, mas busca o desenvolvimento de uma cultura pedagógica que destaque o patrimônio cultural que o aluno-sujeito constrói fora e dentro da escola através de sua vivência social mais ampla.

A esse respeito, Moacir Carneiro (2002), comentando o art. 3º, inciso X, da LDB, que trata da valorização da experiência extra-escolar como princípio básico do ensino, afirma que esta é uma das desafiadoras questões do ensino brasileiro, vez que a tradição escolar brasileira, radicalmente formal e formalizante, tem impedido o desenvolvimento de uma cultura pedagógica que valorize o patrimônio de conhecimentos que o aluno construiu e constrói fora

do espaço de sala de aula. Para o educador, esta dificuldade traduz a relevância absoluta que se dá à qualidade formal do conhecimento, em detrimento de uma educação que possibilite a construção de um conteúdo de ensino capaz de satisfazer as necessidades de aprendizagem (MOACIR, 2002, p.39).

Moacir Carneiro (2002) nos assegura que o extra-escolar representa um canal importante para abrir espaços de articulação escola/comunidade. Indo ao encontro desse pensamento, as normas pedagógicas das Ecim orientam que haja incentivo e que sejam criadas condições reais para a participação ativa dos pais/responsáveis pelos discentes e demais atores da comunidades escolar nas atividades da escola (REGULAMENTO, 2020).

5.3.7 Do princípio da garantia de padrão de qualidade e busca permanente pela melhoria

As reformas educacionais no Brasil conseguiram atingir, quase na sua totalidade, a universalização do direito a educação, entretanto, este não vem efetivando o princípio constitucional da qualidade do ensino, como se depreende da análise dos dados negativos apresentados pelos principais indicadores de desempenho da educação básica, já demonstrado na presente pesquisa.

Para contribuir com a melhora da qualidade do ensino em nosso país, foi instituído o programa que cria as Ecim, com esse especial fim, que vem expressamente previsto no caput do art. 5º de seu manual, o qual diz que sua finalidade é prover uma educação básica de qualidade, proporcionando aos alunos o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a capacitação para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional (MANUAL, 2020).

Para além de oferecer uma educação de excelência, esse sistema de ensino almeja o seu permanente aperfeiçoamento. Nesse intento, nas prescrições diversas do manual das escolas cívico-militares encontramos que a proposta pedagógica atual será utilizada no Programa Piloto em 2020, e, durante a implantação das Ecim, para o constante aperfeiçoamento de seu conteúdo, receberá revisões, por meio de sugestões de todos aqueles que buscam a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Dessa forma, essas revisões periódicas buscarão aproximar os conceitos do Manual à realidade das Ecim, considerando as características e as peculiaridades de cada região do país.

5.3.8 Do princípio da educação integral

Quanto ao princípio da educação integral, esta foi contemplada nas Ecim no art. 8º do manual, o qual assevera que são fundamentos que compõem a proposta pedagógica: oferecer ao aluno condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos, considerando a realidade de sua vida, proporcionando uma formação integral para o seu desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual, afetivo, ético, moral, social e simbólico. (MANUAL, 2020). São encontrados também nos art.s 129 a 133 do Regulamento das Ecim as orientações para o desenvolvimento das atividades extracurriculares:

Art. 129. A realização de atividades extracurriculares deve ser estimulada, como forma de contribuir para o desenvolvimento da educação integral dos alunos.

Art. 130. A escola deve normatizar o funcionamento dessas atividades, que podem ser propostas pelos docentes, pelo Corpo de Monitores ou pelos demais integrantes da comunidade escolar.

Art. 131. As atividades devem ser autorizadas pelo Diretor Escolar, depois de avaliar a sua relevância e a sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos e para o bem da escola.

Convém destacar que para cada atividade deverá haver um responsável pela coordenação e execução, o qual deve estar autorizado pelo diretor, sendo que essa responsabilidade pela atividade não pode ser delegada, ou seja, mesmo que o responsável autorize a realização da atividade sem a sua presença, ele permanece responsável por todas as ocorrências que dela possam advir.

5.3.9 Do princípio da participação ativa da família na escola

A proposta pedagógica das Ecim dedicam uma seção especial para tratar do papel fundamental que a família tem no desenvolvimento pleno dos alunos em uma proposta de educação integral. Por isso, como forma de orientar as famílias, também integrantes da comunidade escolar e com acesso ao Projeto Político-Pedagógico, foram feitas algumas orientações que, se observadas pelos pais e responsáveis, poderão contribuir para que a escola cumpra o seu papel educacional com mais qualidade e excelência (REGULAMENTO, 2020).

Para isso, faz-se necessário conscientizar as famílias para que compreender que a ação educacional empreendida pela escola complementa a educação do lar. Por isso, é importante conhecer a escola do seu dependente e as diretrizes de ensino que orientam a sua ação

educacional, a fim de que seja estabelecido um relacionamento efetivo entre a família, a escola e o aluno, baseado na perfeita identidade de princípios e comunhão de objetivos.

Além disso, é imperioso que a família exerça efetivo acompanhamento do desempenho escolar e disciplinar do aluno, mantendo-se informado do seu rendimento intelectual, da sua frequência aos trabalhos escolares e do seu comportamento disciplinar. E, ainda, zelar pela conduta e pela sua boa apresentação do aluno, em suas atividades externas, principalmente quando uniformizado (REGULAMENTO, 2020).

Por derradeiro, o art. 22 do regulamento prescreve que a Seção Psicopedagógica orienta o planejamento e a execução das ações psicopedagógicas da escola, visando contribuir com a formação e o desenvolvimento integral dos alunos, tendo como atribuições: contribuir para a integração da família à escola, por meio da participação dos pais e responsáveis em eventos promovidos pela escola, particularmente na reunião de responsáveis e mestres;

5.3.10 Do princípio da autonomia pedagógica da escola e de gestão financeira

Esse aspecto da autonomia pedagógica também foi contemplado pelo manual das Ecim, em específico no art. 102, o qual nos diz que cada rede de ensino tem autonomia para elaborar os seus próprios currículos, com o fim de assegurar aos estudantes o pleno desenvolvimento humano global em todas as suas dimensões.

Quanto a almejada autonomia de gestão financeira, esta foi normatizada pelo art. 208, que destinou à Divisão Administrativa responder por toda a parte administrativa da escola, envolvendo a gestão dos recursos humanos, da administração de pessoal, dos bens materiais e patrimoniais e do espaço físico, a logística, a tecnologia da informação, a execução orçamentária e financeira, o registro contábil, o controle dos processos, bem como a distribuição e arquivamento de documentos administrativos.

Além disso, o art. 209 prescreve a criação de seções administrativas para a efetivação da autonomia financeira, para melhor atender às diferentes atividades de apoio ao ensino, a Divisão Administrativa será composta pelas Seção de Materiais, Patrimônio e Finanças, que executará, acompanhará e controlará os bens de consumo e patrimoniais, bem como as atividades financeiras e contábeis da Escola Cívico-Militar.

5.4 DA VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA LEGALIDADE E DA EXTRAPOLAÇÃO AO PODER REGULAMENTAR DO EXECUTIVO

Já o princípio da legalidade, previsto na Magna Carta, está elencado no art. 5º, XXXIX, *in verbis*: “não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal”. No magistério de Ricardo Cunha Chimenti (2010, p. 62), significa “Qualquer comando estatal ordenando, prestação de ato ou abstenção de fato, impondo comportamento positivo (ação) ou exigindo conduta negativa (abstenção), para ser juridicamente válido, há de se emanar de regra legal”.

Analisando a afirmativa constitucional e o ensinamento do professor, pode-se observar que a lei neste caso deve ser entendida em sentido amplo, não somente em sentido infra, como espécie legislativa. Assim, a palavra “lei” deverá ser compreendida como qualquer ato normativo.

Partindo desse pressuposto, foi pesquisado, exaustivamente, o arcabouço normativo educacional, constitucional e infra, para inferir se o decreto objeto do presente estudo fere essa garantia constitucional, a séculos conquistada pela humanidade.

Inicialmente, cabe destacar que o art. 84, inciso IV, da Carta Magna diz que compete privativamente ao Presidente da República “ sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução”

Após isso, foi verificado no art. 211 da CF/88 que “ a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, atribuindo competência a cada ente, conforme § 1º, do art. 211 :

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Porquanto, constata-se que a união, em matéria educacional, exercerá função redistributiva e supletiva, em regime de colaboração com os demais Entes.

Nesse azimute, em 2 de janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.665, foi criada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), a qual possui como uma de suas atribuições propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos

padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos CM do EB, PM e CBM, para os ensinos fundamental e médio. Oito meses depois, foi publicado o Decreto presidencial nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, instituindo o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), que será implantado em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares (Ecim).

Castro e Riberio (2009) afirma que considerando a trajetória das políticas sociais no país, a Constituição de 1988 avançou na afirmação de direitos sociais e da responsabilidade pública na garantia destes direitos. Seus dispositivos referentes à política social redesenharam o sistema brasileiro de proteção social:

aproximando-o do modelo redistributivista, voltado para a proteção da sociedade dos riscos impostos pela economia de mercado. Neste novo desenho, afirma-se o projeto de uma sociedade comprometida com a cidadania substantiva, que pretende a igualdade entre seus membros (CASTRO E RIBEIRO, 2009, p. 30).

Nalú Farenzena (2010, p.14), corroborando com Castro e Riberio, nos diz que num país em que as matrículas públicas de Educação Básica estão predominantemente concentradas em redes estaduais e municipais de ensino, o ordenamento constitucional-legal prescreve como dever da União a prestação de assistência financeira e técnica a essas redes, no exercício de função redistributiva que deveria visar a garantia de padrão mínimo de qualidade do ensino e equalização de oportunidades educacionais.

5.5 DO PARECER DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL

Antes de encerrar o presente capítulo, é de fundamental importância trazer a lume o posicionamento do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT, acerca da legalidade da Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019 – Secretarias de Estado de Educação e de Segurança Pública do DF, que trata da implementação do projeto-piloto Escola de Gestão Compartilhada, em que integrantes da PM do DF serão inseridos em 4 escolas públicas, com a anuência da comunidade escolar, e terão atribuições na esfera da gestão disciplinar, permanecendo nas equipes gestoras das unidades de ensino e na responsabilidade pela gestão pedagógica.

Tal importância se verifica por conta da semelhança entre os modelos de gestão das escolas do DF e das escolas cívico-militares. Além disso, o Deputado Distrital Leandro Grass apresentou o PDL nº 008/2019, de sua autoria, que teve por escopo sustar os efeitos da Portaria que instituiu as escolas de gestão compartilhada, sob o fundamento de que o Poder Executivo extrapolou os limites de seu poder regulamentar; que havia interferência da segurança pública na gestão escolar, além de violar o princípio da legalidade e à Lei de Gestão Democrática, enfim, argumentos similares aos utilizados pelo Deputado Ivan Valente.

Todavia, o PDL teve parecer desfavorável ainda na Comissão de Constituição e Justiça, majoritariamente, os Deputados Distritais entenderam que a Portaria está em consonância com a legislação educacional.

Contudo, o MPDFT resolveu emitir o seu posicionamento sobre o assunto, que será apresentado a seguir, tendo em vista a similitude entre o caso do DF e o objeto de estudo da presente pesquisa.

De início, o MPDF destacou que o elemento essencial para legitimação da Portaria, no plano jurídico formal, foi que as unidades escolares selecionadas não foram obrigadas a aderir à execução do projeto-piloto Escola de Gestão Compartilhada, tal qual as escolas que aderirem ao Pecim. Além disso, o MPDF citou que a Portaria prevê a possibilidade de as partes promoverem, a qualquer tempo e de forma unilateral, denúncia da gestão compartilhada.

Em seguida, a Promotoria afirmou que o projeto-piloto Escola de Gestão Compartilhada tem boas perspectivas de vir a apresentar resultados satisfatórios na melhoria do processo de ensino-aprendizagem em regiões de elevada vulnerabilidade social e violência, mostrando-se compatível com os objetivos finalísticos da educação e com os princípios fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal e legislação correlata à educação.

Continuando, o MPDF argumentou que a CF/88 estabelece como um dos fundamentos da República o pluralismo político (art. 1º, inc. V), considerado como princípio fundante, o que significa dizer que o sistema jurídico posto deve ser valorado e interpretado de modo a receber as diversidades e divergências. Nesse sentido, a educação brasileira deve ser estabelecida e implementada dentro de uma concepção pluralista que inclui não somente a possibilidade de recepção de diferentes concepções pedagógicas, mas a possibilidade de escolha, no exercício discricionário e regulamentar do gestor público, em adotar gestões diversificadas e em cooperação a fim de alcançar o objetivo comum de melhoria da educação básica.

Indo além, o MPDF lembra que a cooperação da PMDF na educação pública já vem acontecendo a muito tempo, citando como exemplo o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd), da PMDF, com foco na prevenção e na conscientização dos alunos, alertando-os sobre os malefícios das drogas lícitas e ilícitas e sobre a conduta associada à violência.

Outro argumento citado foi de que o Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe no art. 4º que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, etc, e que esse artigo reproduz parte do art. 227 da CF/88, que estabelece o princípio da proteção integral da criança e do adolescente. Assim, para O MPDF, reforça-se que o Poder Público, ao escolher o modelo de gestão compartilhada com o objetivo de melhoria da educação pública no DF, prioriza as políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes, conferindo eficácia normativa imediata ao dever de proteção integral insculpido pelo legislador constituinte.

Se aproximando do final do parecer, o MPDF assevera, ainda, que muito ao contrário do que pregam os opositores à iniciativa do Executivo, o que se depreende é que o Governo do DF, alicerçado no princípio democrático de que todo poder emana do povo, erigiu à comunidade escolar a condição de verdadeira protagonista no processo educacional, em total consonância com a CF/88 e com os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito.

No que se refere à suposta ingerência na autonomia da escola pública, o MPDF afirma que também não se vislumbra ofensa à ordem jurídica posta. O compartilhamento da gestão disciplinar está em consonância com a LDB, reiterando-se que será preservada a autonomia pedagógica das unidades de ensino.

Concluindo, o MPDFT expressa o entendimento da legalidade da Portaria Conjunta nº 1/2019 – SEEDF e SSPDF, expedida dentro dos limites regulamentares e do poder discricionário do Poder Executivo, e por estar, ademais, em consonância com os princípios norteadores da educação, entre os quais o da gestão democrática, universalidade e gratuidade do ensino público, e com a efetiva realização das finalidades educacionais: pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É de conhecimento geral que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam

uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos um momento fecundo em problemas de diversas ordens, mas também rico de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário.

Porquanto, após trazer o caso do DF, bem como o parecer do MPDFT e considerando os argumentos apresentados pelo deputado Ivan Valente, do PSOL, confrontando com os princípios educacionais previstos na CF/88 e na LDB, bem como com as normas que regem o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, restou comprovado, que à luz dos argumentos apresentados no PDL 643/2019, o Decreto 10.004/2019, não viola o princípio da legalidade, nem extrapolou o poder regulamentar do Executivo. Além disso, também não fere a Constituição Federal, logo, pode-se inferir que é constitucional.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como tema: O Decreto nº 10.004/2019 e a (in)constitucionalidade das escolas cívico-militares: uma análise à luz do PDL 643/2019. O ponto propulsor da realização desta pesquisa se deu devido a informações do MEC (2019) de que esse modelo de ensino poderá ser implantado em até 10 % das escolas públicas da educação básica, o que corresponde a cerca de 6 milhões de estudantes

O objetivo geral era examinar e discutir acerca da (in)constitucionalidade do decreto que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, à luz do Projeto de Decreto Legislativo nº 643, apresentado pelo Deputado Ivan Valente, com o objetivo de sustar a referida norma.

Nesse sentido, considera-se que fora atingido, vez que durante a utilização da técnica do falseamento, analisando os argumentos do Parlamentar Federal e confrontando-os com os princípios constitucionais da educação, a LDB, os regulamentos dos colégios militares, o manual das escolas cívico-militares e, além disso, verificando o parecer do MPDFT, em resposta aos questionamentos de parlamentares distritais contrários à implantação no DF de escolas similares as escolas cívico-militares, concluiu-se pela constitucionalidade do decreto, vez que os argumentos não se sustentavam diante do previsto nas normas educacionais supramencionadas,

É de se enfatizar, ainda, que os objetivos específicos desta monografia foram realizar um exame acerca da situação atual da educação no Brasil, onde se constatou - após verificar os resultados do último Ideb (2017) e também do Pisa (2018) - a sua precariedade, necessitando com urgência de políticas públicas capazes de mudar o quadro estarrecedor em que se encontra.

Além disso, almejava levantar a existência de algum modelo de gestão de ensino que fosse eficaz e pudesse servir de alternativa ao proposto pelo governo. Inicialmente, verificou-se a existência de um modelo de gestão escolar do tipo eficaz, em que são utilizadas ferramentas que, se bem aplicadas, são capazes de proporcionar uma melhora no processo ensino-aprendizagem. Posteriormente, foi observado que a cidade de Sobral, no Ceará, tem um sistema de ensino que utiliza ferramentas de gestão semelhantes às do tipo eficaz e, com isso, vem obtendo excelentes resultados na educação. Assim, o modelo de ensino de Sobral destaca-se como uma alternativa viável para ser implantado em qualquer localidade do país

Por último, objetivava também verificar se o sistema de ensino dos colégios militares do Exército Brasileiro se encaixam no modelo levantado como sendo de gestão eficaz, onde, após uma minuciosa observação da documentação pedagógica, dos agentes de ensino direto e indireto previstos em cada escola, bem como pela sua estrutura física e administrativa, comprovou-se que é um modelo de ensino de excelência e, se aplicado nas escolas cívico-militares, guardando as devidas proporções, certamente, contribuirá com a melhora da qualidade do ensino.

Por fim, a pergunta a ser respondida na presente pesquisa constituiu-se em verificar se o decreto, que instituiu o programa nacional das escolas cívico-militares, está em conformidade com os princípios constitucionais da educação, e as demais normas que regulam a educação básica no Brasil. Do quanto exposto, e considerando que a análise fora realizada, especificamente, à luz dos argumentos do PDL 643/2019, conclui-se que sim.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: www.planalto.gov.br/cf1988. Acesso em: 20 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Desenvolvimento da Educação no Brasil**. Brasília. 1996

BRASIL. - Câmara dos Deputados. - **Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Relatório Final. Grupo de Trabalho da Comissão de Educação e Cultura. Brasília. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais – a experiência de Sobral - Ce**, Série Boas Práticas em Educação. Volume Um. Brasília. INEP. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Os Desafios do Plano Nacional de Educação**. INEP. Brasília. 2019.

BRASIL. - Lei 10.172/2001 – **Lei do Plano Nacional de Educação**.

BRASIL. - Lei 11.274/2006 – **Ensino Fundamental aos Seis Anos**.

CARNEIRO, M.A. **LDB Fácil – Leitura crítico-compreensiva art. a art.**. Editora Vozes, Petrópolis, 8a. Ed. 2012.

CHIMENTI, Ricardo Cunha e outros. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 7. ed. 2010.

CHALITA, Bastos. – **Educação para um saber consciente**.. Editora Vozes, Petrópolis, 9a. Ed. 2004.

MOTTA Claudia Ferreira- *Aspectos da Educação brasileira*. - Saraiva. São Paulo. 2015.

DECEX, **o regulamento dos colégios militares**. Acessado em 08/04/2020.
<http://www.decex.eb.mil.br>

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEPA, **o sistema colégio militar do Brasil**. Acessado em 05/09/2019.

<http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>.

DEPA, **projeto pedagógico do sistema colégio militar do Brasil**. Acessado em 08/05/2020.
<http://www.depa.eb.mil.br/sec-ens-menu>.

EXÉRCITO, **A Lei de Ensino do Exército Brasileiro**. Acessado em 05/09/2019.

<http://www.portaldeeducacao.eb.mil.br/>.

EXÉRCITO, **O Sistema Colégio Militar do Brasil**. Acessado em 15/09/2019.

<http://www.portaldeeducacao.eb.mil.br/>.

FREIRE, Ana Maria Araújo. - **Analfabetismo no Brasil**. - Editora Cortez. São Paulo. 1989.

MAIA, Mauricio Holanda. **O PNE e a Valorização do Magistério da Educação Básica**, em Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação Câmara dos Deputados. Brasília. 2010.

MAIA, Mauricio Holanda. - **O PNE e o Ensino Fundamental. Objetivos, Prioridades e Diretrizes** In: Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação. - Câmara dos Deputados. Brasília. 2015.

MAIA, Mauricio Holanda. - **Aspectos relacionados à descentralização, planos de carreira e remuneração de professores, proposta pedagógica e financiamento da educação na lei de diretrizes e bases da educação nacional.** - Câmara dos Deputados. Estudos e Notas Técnicas. Brasília. 2020. <http://www2.camara.gov.br/publicacoes/estnottec/tema11>

MELLO, Guiomar. – **Estratégia de Gestão Eficaz.** Editora Saraiva, São paulo, 3a. Ed. 2018.

PATTO, Carloss. – **Educação para alcançar um futuro melhor.** Editora Vozes, Petrópolis, 9a. Ed. 1991.

Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental. INEP. Brasília. 2020.

Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. INEP. Brasília. 2020.

RAMOS, jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas** - Problema Central do desenvolvimento. RJ: Zahar Editores, 1976.

SAVIANI, D. **A educação na Constituição Federal de 1988:** avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* , Recife: ANPAE , v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013

Juspodivm, 2018, v.1.

SILVA Roberta. – **Caminhos da educação de valor.** – Editora Vozes. São Paulo. 2017.

Sinopse Estatística da Educação no Brasil - 2003. INEP. Brasília. 2020.

SILVA, Antonio C. Ribeiro. **Educação por competências**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

SOBRAL. **Lei Municipal nº 489/2004** - Dispõe sobre o regime de autonomia pedagógica e administrativa da gestão das escolas da rede municipal de ensino

SOBRAL. **Lei Municipal nº 489/2004** - Dispõe sobre o regime de autonomia pedagógica e administrativa da gestão das escolas da rede municipal de ensino

SOUSA, Paula Silva. - **Analfabetismo funcionall**. - Editora Cortez. São Paulo. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. - **Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 37 (86), 59-79, INEP. Brasília. 1962. Re-editado no v. 64, n. 148, p. 243 - 256, dez., 1983 da mesma revista.

UNESCO/CEPAL. - **Educação e Conhecimento – eixo da transformação produtiva com equidade**. - INEP-IPEA-CEPAL. Brasília. 2018

VIANNA, Oliveira. - **Instituições Políticas Brasileiras**. - Belo Horizonte:Itaitaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense. 1987.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: Uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed 2002.

ZABALA, Antoni e Arnau, Laia. **Como aprender a ensinar competências**. GTradução de carlos Henrique. Lucas lima. Porto Alegre: Artmed 2010.