

Colégios Militares e as interfaces possíveis entre saúde, educação e inclusão

Military Schools and the possible interfaces which correlate health, education and inclusion

**Márcio dos Reis Cardoso¹, Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan³,
Sílvia Maria de Oliveira Pavão².**

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, ² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, ³ Prof.^a Dr^a da Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: cardosomarciorc2@gmail.com

RESUMO: A temática do presente estudo está circunscrita às interfaces entre educação, saúde e inclusão. O problema de pesquisa está na forma como se processam essas dimensões. Tendo como principal objetivo a avaliação do grau de interlocução entre essas três instâncias, a pesquisa foi realizada no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), por meio de estudo qualitativo, a partir de análise documental e coleta de dados via questionário eletrônico direcionado aos docentes. Os resultados apontaram para a boa relação entre essas três áreas, sobressaindo-se a satisfação dos educadores em relação à estrutura física e às condições laborais. Por fim, conclui-se que a interlocução entre saúde, educação e inclusão no CMSM é satisfatória, embora haja espaço para avanços.

Palavras-chave: Saúde; Educação Inclusiva; Colégios Militares.

ABSTRAT: The theme of the present study is circumscribed to the interfaces which correlate education, health, and inclusion. The research problem lies on the manner these dimensions are processed. As its main objective the evaluation of the degree of interlocution these three instances achieve, this research was conducted at Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), through a qualitative study, based on document analysis and data collection via an electronic questionnaire directed to teachers. The results showed a good connection between these three areas, highlighting the satisfaction of educators in relation to the physical structure and working conditions. Finally, it was concluded that the dialogue between health, education and inclusion at CMSM is satisfactory, although there is room for improvement.

Keywords: Health; Inclusive Education; Military Schools.

Introdução

A Educação Inclusiva ainda é um terreno em exploração em todas as redes de ensino do país, mesmo não sendo um projeto educacional recente. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada no ano de 2008, os sistemas de Ensino Municipais, Estaduais e Federais buscaram adequar-se a essa nova proposta. Essa realidade apresenta-se como um grande desafio também no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), onde a modalidade especial tem se consolidado a cada ano. Na condição de uma das quatorze unidades escolares dessa natureza que o Exército Brasileiro (EB) mantém, o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) também busca respostas às demandas cada vez mais frequentes.

A perspectiva da inclusão pressupõe um esforço coletivo na busca de um ambiente sadio, pautado pela equidade e empatia. Nesse sentido, a escola apresenta-se como ferramenta social, que possibilita não só a construção de conhecimentos científicos, como também o compartilhamento de

valores que poderão favorecer o bem-estar pessoal e social e o acesso às informações corretas e seguras sobre as coisas do mundo. Justamente por isso, constitui-se em um ambiente naturalmente fecundo às orientações essenciais sobre os cuidados com a saúde individual, coletiva e suas relações.

Diante desse contexto, emergem questões relativas à interlocução possível entre as dimensões escola, saúde e inclusão, ensejando o problema desta pesquisa, o qual se evidencia da seguinte forma: como os fatores oriundos das documentações legais, do fazer docente, do paradigma da Educação Inclusiva e das interações entre inclusão, saúde e educação, afetam as relações de ensino-aprendizagem dos alunos de um estabelecimento de ensino militar, na visão dos professores?

No Brasil, a Educação Inclusiva nas escolas regulares ainda é algo novo, sendo também uma novidade nos Colégios Militares. São poucos os estudos que analisam as questões que afetam a inclusão educacional nesse sistema. Portanto, este trabalho prima pelo ineditismo, inaugurando discussões acerca do problema, aliando-se à atualidade do tema da Educação Inclusiva e do papel da escola enquanto disseminadora de hábitos de autocuidado.

Esta pesquisa foi produzida no contexto do Projeto Educação, Saúde e Inclusão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), conduzido pela Professora Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, gestora da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da UFSM, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, que desenvolve ações de apoio ao público interno, com vistas a garantir o acesso, a permanência, a promoção da aprendizagem, a acessibilidade e as ações afirmativas aos estudantes.

A referida universidade desponta como uma ilha de excelência, no cenário nacional e internacional, no que tange à produção de conhecimentos relativos à Educação Especial (EE), sendo uma das únicas instituições do país a oferecer o curso de graduação nessa área. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a melhoria das estratégias de abordagem do tema “saúde”, dentro da perspectiva inclusiva, nos processos de ensino-aprendizagem do CMSM, por meio da utilização dos conhecimentos levantados no âmbito daquele renomado estabelecimento de Ensino Superior.

A fim de esclarecer essas inquietações, este estudo delineou como principal objetivo avaliar o grau de interlocução entre saúde e educação nos processos de ensino-aprendizagem do CMSM, dentro do cenário inclusivo. Os objetivos específicos apresentam-se como:

1. Distinguir as peculiaridades de um Colégio Militar (CM), enquanto instituição de ensino *sui generis*.
2. Identificar cocorrências entre saúde e educação inclusiva nos documentos de ensino do CMSM.
3. Verificar o modo como os conceitos sobre saúde é trabalhado no contexto educacional do CMSM, a partir do aspecto normativo.
4. Avaliar o interesse de docentes no ensino das questões que implicam na atenção e cuidado com a saúde individual e coletiva.

Metodologia

Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, a qual “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2003). Quanto aos objetivos, a pesquisa teve um caráter exploratório, segundo Lakatos e Marconi (2002), permite identificar as diferentes formas dos fenômenos, ao mesmo tempo em que amplia a explicação das relações de causa e efeito, favorecendo a compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos

que influenciam o objeto de estudo. O local escolhido foi o CMSM, uma instituição militar, que ministra o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Sul.

A primeira fase da coleta teve caráter documental, explorando-se os documentos que regem o ensino nos Colégios Militares. Nessa fase, procurou-se identificar menções a processos ou situações que ligassem saúde, educação e inclusão. Em uma segunda fase, dirigido aos professores do Ensino Fundamental e Médio, foi aplicado um questionário com perguntas relacionadas ao tema. Beck, Gonzales e Leopardi (2001, p. 208) identificam que o instrumento de coleta escolhido “contêm um conjunto de questões (respostas às perguntas que o informante preenche), todas logicamente relacionadas com um problema central”. As questões foram propostas via formulário eletrônico (*Google Forms*) e a população escolhida foram os 94 (noventa e quatro) professores do CMSM, entre eles: servidores civis, militares de carreira e militares temporários.

O link para acessar o questionário foi enviado aos coordenadores de cada ano escolar, os quais o disponibilizaram e divulgaram no âmbito de suas seções, convidando os docentes a participarem, em caráter voluntário. O trabalho de coleta foi realizado no primeiro semestre do ano de 2020, quando o cenário mundial era de incertezas em relação às consequências da Pandemia de COVID-19.

Na aplicação do instrumento, foram consideradas as questões morais, que envolveram o estudo. Tudo foi feito com o consentimento dos indivíduos, os quais foram informados de que se tratava de uma pesquisa científica, que lhes assegura o sigilo e o anonimato e lhes garante os cuidados na manipulação dos dados em conformidade com a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Os pesquisadores comprometeram-se em preservar a privacidade dos participantes, cujas informações coletadas foram utilizadas única e exclusivamente para a execução do estudo.

1. Sistema Colégio Militar do Brasil: educação básica segundo os valores castrenses

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é composto por 14 (quatorze) estabelecimentos de ensino, instalados em todas as cinco regiões geográficas do país, sendo três na região Sul, dois na região Centro-Oeste, quatro na região Sudeste, dois na região Norte e três na região Nordeste. Em geral, os estabelecimentos estão instalados nas grandes capitais, com exceção dos colégios de Juiz de Fora e Santa Maria, que se situam em cidades com grande concentração de efetivo militar. O SCMB é um dos subsistemas do Sistema de Educação e Cultura do Exército (SECEX), entidade mantenedora.

Sua origem, remonta ao século XIX, quando em 1853, o então Senador da República Luís Alves de Lima e Silva teve a ideia de criar uma instituição de ensino pautada nos valores e tradições do Exército, a fim de atender aos órfãos dos militares que tombassem no campo de batalha, no serviço de defesa da nação. O sonho do Senador, que dezesseis anos mais tarde viria a tornar-se Duque de Caxias, foi concretizado em 1889 pelo conselheiro Tomaz Coelho, que arquitetou a criação do Imperial Colégio Militar da Corte, no Rio de Janeiro. A partir dessa primeira unidade, foram sendo criados colégios por todo o país.

Essa rede é destinada, prioritariamente, aos dependentes de militares do Exército, que adquirem o direito de matrícula após uma mudança de guarnição, ou em outras situações previstas em regulamento. Também existem vagas destinadas aos dependentes de militares de outras forças armadas e auxiliares, mediante condições específicas. De forma subsidiária, o sistema também atende a dependentes de civis, que entram no sistema de forma voluntária, exclusivamente por meio de processo seletivo. Em função de a constante movimentação pelo país ser uma das características da profissão militar, os colégios militares apresentam-se como uma forma de minimizar os efeitos dessas transferências. Ao mudar de um CM para outro, a tendência é de que o aluno não sofra tanto o impacto da mudança, uma vez que as características são as mesmas, tendo em vista a gestão e um conjunto de normas único para todas as unidades do sistema.

Nessas escolas, são ministrados os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso é possível devido a uma previsão da Lei de Ensino do Exército, que permite à instituição manter paralelamente ao ensino profissional uma Linha Assistencial e Preparatória:

Art. 7º O Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades. § 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. § 2º Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar. (BRASIL, 1999).

Elas seguem a mesma estrutura curricular proposta pelo Ministério da Educação, sendo que suas peculiaridades estão assentadas na herança cultural deixada pela instituição mantenedora. Os pressupostos básicos, elementos culturais de níveis mais profundos, segundo a classificação de Schein (2017), são os mesmos do Exército, ou seja, hierarquia e disciplina. Especificamente para os alunos, também é aplicada uma classificação hierárquica, conforme estatuído em regulamento interno:

Art. 75. A graduação do aluno nos diversos graus da hierarquia escolar constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar. § 1º Os graus da hierarquia escolar definem-se entre o posto de coronel-aluno e a graduação de cabo-aluno [...]. (BRASIL, 2008).

Ainda que as relações hierárquicas entre os alunos não sejam tão exacerbadas como nos corpos de tropa, elas também existem e são exercidas de forma mais temporária. Nesse sentido, é sempre escalado um aluno como chefe de turma, o qual tem a função de retirar as faltas e “apresentar” a turma ao professor ou outro agente de ensino. Essas relações também aparecem quando se constitui o “Batalhão Escolar”. Essa estrutura geralmente é adotada por ocasião das formaturas¹ e segue a analogia da organização de um Batalhão (uma unidade militar com autonomia operacional e administrativa). Entretanto, os postos e graduações são distribuídos aos alunos de acordo com seus méritos e de acordo com o ano escolar.

A disciplina também se faz presente no dia a dia do aluno por ter sido incorporada pelo SCMB. Previsto nas normas internas, “o regime disciplinar dos CM é de natureza educativa, visa à educação integral do aluno e fundamenta-se nos padrões éticos da sociedade brasileira e nos valores do Exército Brasileiro” (BRASIL, 2008). Dessa forma, os dispositivos disciplinares, similares aos dos militares, são cuidadosamente aplicados em alinhamento com o objetivo fundamental do ensino, e servem como um instrumento a serviço da formação integral do aluno.

Além dos pressupostos básicos, estão também incorporados no *ethos* do aluno do CM os valores expostos, consubstanciados na missão, na visão de futuro e nos valores do Exército. Isso fica bem explícito quando se verifica a proposta pedagógica e as normas do sistema, nas quais “a ação educacional desenvolvida nos CM é feita segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro, cuja proposta pedagógica tem como meta desenvolver valores caros para os militares (BRASIL,

¹ Nota dos autores: São chamadas de formaturas as reuniões militares, em que os participantes são distribuídos em grupamentos, cada qual com seu comandante, conforme as classificações hierárquicas. Esse evento segue uma ritualística rigidamente regulada nas normas castrenses, na qual são realizados movimentos sincronizados, a pé firme e em marcha.

2008)”. O ambiente escolar estimula a prática dos seguintes valores: Patriotismo, Dever, Lealdade e Probidade.

Essa apropriação também se encontra presente nos símbolos, nas normas, nos prédios, no vestuário, nos padrões de comunicação, nos treinamentos, no sistema de recompensas e punições, nos heróis e mitos, nas cerimônias e nos rituais, ou seja, nos “artefatos culturais” (SCHEIN, 2017).

Em relação aos símbolos, nota-se que a simbologia também permeia e se manifesta em quase todos os outros elementos. Há simbologia na disposição arquitetônica dos colégios, na forma de comunicação, nas cerimônias e nos uniformes. Analogamente ao que é feito nas Forças Armadas, os alunos são expostos a um variado aparato simbólico, que se manifesta nos demais artefatos culturais, como será visto adiante.

Quanto às normas que regulam o SCMB, tal qual no Exército, elas também são extremamente rebuscadas e regram desde procedimentos e condutas dos alunos até os pormenores da vida escolar. Os principais dispositivos são o Regulamento do Colégios Militares (R-69) e o Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM). Além disso, existem normas para regular as avaliações, a ação psicopedagógica e a ação de supervisão escolar. Existe também uma norma que dá as diretrizes para o planejamento anual de ensino. Cada CM tem que, por obrigação, confeccionar suas próprias normas para delineamento do ano escolar, detalhando as especificidades de cada unidade. Chamadas de Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE), elas são a base para que cada colégio confeccione, anualmente, seu Plano Geral de Ensino (PGE), o qual deve ser enviado para o órgão gestor do sistema para aprovação. Essas normativas diretamente relacionadas ao ensino serão discutidas mais adiante.

Analisando-se os conjuntos arquitetônicos, verifica-se que os colégios, em regra, seguem o “panóptico foucaultiano”, com destaque para um conjunto central, onde estão as instalações de comando. Em geral, a presença de alunos não é permitida nesse prédio. Dentro das instalações colegiais, também se exige o uso de uniformes, os quais também são cheios de simbologias, existindo um para cada ocasião. O aparato simbólico insere-se também na vestimenta, a qual contém divisas e insígnias, que indicam o ano ao qual o aluno pertence, o seu grau hierárquico dentro do Batalhão Escolar e as distinções recebidas. Os uniformes dos CM são bastante antigos e tradicionais, sendo que, geralmente, usa-se, no dia a dia, uma calça cáqui com uma listra vermelha, uma camisa de botão cáqui e, como cobertura, uma boina vermelha garança.

Os padrões de comunicação militares também foram apropriados, sendo que a “continência” também deve ser feita pelo aluno aos seus superiores. Entre os próprios alunos não é um ato exigido, sendo por eles devida apenas aos sargentos e oficiais. Outros padrões de comunicação também são bem característicos da vida castrense, como o uso de gírias e jargões militares. Observa-se que os alunos, embora estejam sujeitos, não tem o mesmo tempo de exposição a atividades tipicamente militares (formaturas, por exemplo). Dessa forma, não há por parte deles tanta precisão na execução dos ritos e rituais castrenses. Entretanto, os alunos também são sujeitos a treinamentos. Para isso existe uma disciplina chamada Instrução Cívico-Militar, conforme prescrevem as NPGE:

- a. A instrução cívico-militar e as atividades cívico-militares compõem a grade curricular do EF/EM com seus PSD [Planos de Sequência Didática] e visam assegurar a disciplina escolar, estimular o civismo e obter padrões de procedimentos consoantes com a proposta pedagógica.
- b. As atividades desenvolvidas nas Formaturas (ACM) e nas Instruções desenvolvidas pelas Companhias de Aluno (ICM) estão previstas nos Planos de Sequência Didática (PSD) e constituem-se em ATIVIDADES de ensino. (DEPA, 2022).

Os sistemas de recompensas e punições seguem a mesma sistemática do EB, com regras bem explícitas. As recompensas são atribuídas àqueles que se destacam em suas atividades, sendo capituladas no RICM:

Art. 85. Além daquelas constantes dos documentos citados no artigo anterior, são devidas ao aluno as seguintes formas de recompensa: I - integrar o Pantheon de ex-alunos, segundo estatuto próprio aprovado pelo Cmt CM; II - integrar a Legião de Honra, conforme o Anexo "D" a este RI; III - ser "aluno-destaque"; IV - receber diploma os concludentes do 3º ano/EM e elogio por assiduidade para os demais anos; V - ser promovido no grupamento/batalhão escolar; VI - assinar o Livro de Honra; e VII - receber prêmios e medalhas, conforme estabelecido no Anexo "F" a este RI. (DEPA, 2011).

Existem também as punições, que são bem mais brandas que às aplicadas às transgressões militares, porém seguem o mesmo processo do "contraditório" e da "ampla defesa". As prescrições relativas às punições estão descritas em um compilado chamado de Normas Reguladoras do Regime Disciplinar (NRRD), o qual não será analisado neste trabalho.

Outros artefatos herdados pelos CM são os mitos e heróis. Aqui também se fazem presentes por meio da atribuição da denominação histórica de prédios, salões, turmas de formação. A preocupação institucional e a normatização no culto dos mitos e heróis também foram herdadas, sendo evidenciadas por meio de concursos literários e formaturas alusivas às memórias de vultos históricos e grandes batalhas.

Por fim, as cerimônias e rituais obedecem aos mesmos protocolos previstos para o cerimonial militar. Semanalmente é feita uma formatura, com ritualística militar, na qual os alunos são colocados rigidamente perfilados, de acordo com a estrutura do Batalhão Escolar. Durante o evento, são realizados ritos e rituais, nos quais transparecem as manifestações de hierarquia e disciplina que reforçam os valores adotados pela Força Terrestre, conforme disciplinado nas NPGE:

Nas formaturas gerais do CM, devem ser observadas as seguintes orientações: a. aluno como mestre-de-cerimônias ou narrador; b. aluno para hastear a Bandeira Nacional, como forma de reconhecer o desempenho escolar; c. os oficiais-alunos devem estar com espada e luvas, integrando o Batalhão Escolar; d. os oficiais instrutores e os sargentos monitores podem transitar por dentro dos grupamentos de alunos nas formaturas especiais e deslocar-se ao lado dos grupamentos durante os desfiles dos alunos; e. adotar a saudação "Zum Zaravalho" como elo entre os CM. Nessa saudação escolar deve-se atentar para o previsto no RICM; f. inserir o Canto da Canção AVANTE CAMARADAS, Canção preferencial da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial; [...]. (DEPA, 2022).

Como se pode ver, o aparato cultural do Exército foi quase que inteiramente absorvido pelo SCMB, com as devidas adaptações, que respeitam o fato de que os alunos não são militares. O Órgão Técnico-Normativo ao qual subordinam-se os 14 CM denomina-se Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) que, por sua vez, é subordinada a um dos Órgãos de Direção Setorial da instituição, o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

A DEPA, atualmente a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, é o órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX, abrangendo um Sistema de 14 (quatorze) Colégios Militares a difundir brilhantemente o ensino no nosso País: Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Militar de Fortaleza, Colégio Militar de Manaus, Colégio Militar de Brasília, Colégio Militar de Recife, Colégio Militar de Salvador,

Colégio Militar de Belo Horizonte, Colégio Militar de Curitiba, Colégio Militar de Juiz de Fora, Colégio Militar de Campo Grande, Colégio Militar de Santa Maria, Colégio Militar de Belém e Colégio Militar de São Paulo, realizando, ainda, a supervisão pedagógica da Fundação Osório. (DEPA, 2021).

O comando de um colégio é atribuído sempre a um Oficial Superior no posto de Coronel, sendo escolhido, preferencialmente, um que já tenha comandado uma unidade de tropa. Em sua estrutura organizacional, geralmente existe uma Divisão de Ensino, uma Divisão de Pessoal (ou repartição com o mesmo status), uma Divisão Administrativa e um Corpo de Alunos. Este último reúne e se responsabiliza pelo enquadramento dos discentes, bem como pela aplicação dos instrumentos disciplinares, inclusive as “punições” (evidentemente, de caráter pedagógico), traçando um perfeito paralelo com os mecanismos coercitivos adotados pelo EB e descritos no regulamento disciplinar daquela instituição.

O Ensino é conduzido pela Divisão de Ensino, por meio das coordenações (uma para cada ano escolar). As “Coordenações de Ano” constituem-se em repartições, às quais estão subordinados os professores das diversas disciplinas de cada ano escolar, e são chefiadas pelo professor militar de maior precedência dentro da hierarquia. Todos os professores estão tecnicamente subordinados à Seção de Supervisão Escolar que, em termos operacionais, organiza o fazer docente, por meio dos seus coordenadores de ano e de disciplina. Há também uma Seção de Expediente, que cuida da parte administrativa, uma Seção de Meios Auxiliares, que fornece o suporte técnico e material para alunos e professores, e uma Seção Técnica de Ensino (STE), responsável pelo planejamento escolar e pela avaliação da aprendizagem. Chama a atenção a existência de uma repartição incomum em outras redes de ensino: a Seção Psicopedagógica. Contando, normalmente com um Psicólogo, um Assistente Social e Pedagogos, essa seção vai muito além de ações afetas aos psicopedagogos, realizando a orientação educacional, controles de desvios da vida escolar e social, bem como o contato com os responsáveis, quando a situação assim exige. Finalmente, a partir de 2018 passou a fazer parte da estrutura dos colégios a Seção de Atendimento Educacional Especializado, responsável pela gestão da Educação Especial.

Em termos de estrutura física, os CM têm condições privilegiadas quando se compara com a maioria das escolas brasileiras. Além de contar com enfermaria, guarnecida por médicos, profissionais de enfermagem e dentistas, os colégios dispõem de ginásios, estádios, bibliotecas, laboratórios e até piscina, em alguns casos. Ao aluno é oferecida uma gama variada de atividades extraclasse, de cunho esportivo, artístico, cognitivo e cultural. Os discentes seguem horários rígidos e devem apresentar-se com uniformes limpos e passados e cabelos de acordo com um padrão estabelecido. Para as meninas, as unhas e acessórios são pormenorizadamente reguladas em normas específicas, não ficando atrás do regimento a que às militares do EB são submetidas. Os alunos são divididos em turmas, para cada qual é escolhido um chefe dentre seus integrantes, cargo que vai se revezando entre eles ao longo do ano, até que todos passem por essa função. Essas turmas são reunidas em Companhias de Alunos (tal qual são organizados os soldados nas unidades de tropa), comandadas por um oficial, auxiliado por sargentos que são chamados monitores. No CMSM, existem três companhias: a primeira, que reúne o sexto e sétimo ano; a segunda, à qual pertencem o oitavo e nono ano; e a terceira, que engloba o ensino médio. Todas elas subordinam-se ao Corpo de Alunos.

2. Interfaces entre Saúde, Educação e Inclusão nas normativas do SCMB

A escola, além de ser um local onde as pessoas passam grande quantidade de tempo, constitui-se em ferramenta social responsável por transmitir aos estudantes conteúdos formais

acerca da cidadania. Esses conteúdos são construídos na modalidade formal ou informal, compreendendo o direito das pessoas em participarem da sociedade de forma digna e igualitária.

Enquanto direitos básicos, educação e saúde são instâncias que não podem estar dissociadas. A saúde se insere nesse contexto de direitos, uma vez que é condição básica para o exercício da cidadania. Embora seja um conceito bastante amplo, pode ser definido, conforme orientações da Organização Mundial de Saúde, como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não consistindo apenas na ausência de doença ou de enfermidade. A partir dessa definição pode-se inferir que se trata de uma condição que requer circunstâncias adequadas de educação, trabalho, moradia, alimentação, vestuário, lazer, acesso aos bens e serviços indispensáveis e demais fatores que para ela possam contribuir.

Conforme confirmam Pavão et al. (2005), essa conjuntura coloca as instituições educacionais em situação de protagonismo na construção do sujeito, tendo um papel imprescindível na vida do ser humano, na sua formação como pessoa, pois a transmissão de conhecimentos e valores é por ela regulado. Sob esse entendimento, estão abrigados os princípios de uma educação inclusiva.

Dada a importância do espaço escolar, ele deve ser compartilhado por todos, pois a inclusão beneficia todas as pessoas, crianças ou jovens; independente do comprometimento (sensorial, motor, físico ou intelectual) que tiverem, como aponta Belisário Filho (1999) ao salientar que a inclusão é um processo natural que emerge das práticas educativas de professores, alunos e pais. Entretanto, a inclusão educacional não deve estar associada unicamente ao acesso das pessoas com deficiência aos espaços educacionais, pois o ser humano é um todo complexo, que se realiza a partir de suas experiências vitais.

A partir da percepção de que ter saúde é condição essencial para o sujeito se realizar enquanto ser humano, passou-se a analisar o arcabouço normativo dos colégios militares, a fim de descobrir o viés institucional de abordagem dos temas “saúde, escola e inclusão”, bem como, se existem intersecções entre eles. Primeiramente, recorreu-se ao Projeto Pedagógico (PP), documento orientador do ensino para todo o sistema, o qual adota um único Marco Conceitual e Situacional, deixando a cargo de cada unidade a elaboração de seus Marcos Operacionais. Mesmo que alguns colégios já tenham mais de um século, foi somente em 2015 que o documento foi adotado para todo o sistema, abarcando o quinquênio 2016-2020. Já nas primeiras páginas, o PP destaca a prioridade dos temas nas políticas do Exército, que definiu como um dos seus Objetivos Estratégicos: “desenvolver ações de apoio à família militar, com prioridade para as áreas de saúde – em tempo de paz e em operações – moradia, assistência social, assistência religiosa, lazer e ensino assistencial” (DEPA, 2021). Verifica-se, portanto, que a preocupação com saúde e educação está no rol de prioridades da instituição, ainda que em nível teórico.

Como visto nas seções anteriores, o SCMB é o órgão executor da linha de ensino preparatória e assistencial, cabendo-lhe a consecução daquele objetivo estratégico, no que tange ao ensino. Dentro das concepções filosóficas do PP, está uma série de práticas e de valores que, de maneira indireta, ligam-se à ideia de bons hábitos que, em última instância, podem levar à higidez física e mental. Contudo, o documento também faz somente uma menção direta a esse respeito, quando cita que uma das habilidades a ser desenvolvida pelo currículo é “entender a necessidade da prática de atividade física como hábito essencial à saúde” (DEPA, 2021). Como se pode ver, a análise do PP do SCMB permite inferir que o olhar institucional parece convergir para o entendimento de que a disciplina de Educação Física é a principal ferramenta para trabalhar os assuntos referentes à saúde, como se observa na concepção da proposta filosófica da disciplina:

A Educação Física concebe o aluno como ser humano integral responsável por produzir uma consciência da importância da atividade para a saúde, prevenindo doenças, sobretudo aquelas relacionadas à obesidade, ao sobrepeso e às

síndromes metabólicas e enfermidades vinculadas ao sistema cardíaco e circulatório. (DEPA, 2021).

Já em relação à inclusão, o PP traz uma seção especificamente reservada à Educação Especial. No entanto, a abordagem adotada aponta para uma visão mais reduzida do paradigma inclusivo, sendo que essa norma orienta para a adoção do termo Educação Especial, no sentido de que ela é dirigida para “crianças e adolescentes com deficiência”, omitindo-se em relação a alunos com transtornos e altas habilidades. Entretanto, esse lapso parece ter sido superado em outras legislações como será visto adiante.

Após uma breve investigação do PP, documento que define os pressupostos filosóficos e orientadores das estratégias institucionais para a consecução dos seus objetivos, a atenção foi direcionada a outros dois documentos básicos para o entendimento do sistema: o R-69 e o RICM. O primeiro tem a finalidade de estabelecer preceitos comuns aplicáveis a todos os colégios e estabelece regimentos relativos às estruturas de ensino e seu funcionamento, bem como outras prescrições relativas à condução da atividade letiva. A única menção que expressa questões concernentes à saúde encontra-se na descrição de uma das metas da proposta pedagógica: “estimular o aluno ao hábito saudável da atividade física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte” (BRASIL, 2008). Já o segundo, cujo fim é trazer um maior detalhamento das prescrições apresentadas no primeiro, apresenta como um fundamento da prática pedagógica o ato de “estimular o aluno ao hábito saudável da atividade física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte” (DEPA, 2022c). Naquilo que se refere à inclusão, o R-69 faz apenas uma referência quanto ao ingresso de candidatos “com deficiência”, fruto de regulamentações anteriores que admitiram o ingresso de candidatos com necessidades educativas especiais. O RICM, por sua vez, traz uma gama de competências atribuídas à Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), repartição responsável pela gerência da Educação Especial nos Colégios.

Prosseguindo na investigação, voltou-se o foco para as normas que dão diretrizes para o planejamento do ano escolar, as NPGE. Em relação ao tema “Saúde”, identificou-se uma preocupação com as questões voltadas para a parte do controle médico, conforme extrato da norma a seguir:

- a. As matrículas nos CM só serão deferidas após revisão médica, conforme previsto no R-69.
- b. Os CM deverão operacionalizar seguros de saúde e/ou escolar para estar amparados quando houver necessidade de atendimento médico de emergência. O Corpo de Alunos deve ter o controle dos alunos cujos responsáveis possuam ou não seguro-saúde, para fins de acionamento em caso de urgência.
- c. Com vistas à prática de educação física e desportos, deverá haver controle médico e de acompanhamento dos discentes pela Seção de Saúde.
- d. Atenção especial para viagens relacionadas aos projetos educacionais (Jogos da Amizade, Desafio Global do Conhecimento, HMun). (DEPA, 2022).

Assim como no Projeto Pedagógico, essa norma também relaciona uma vida saudável à realização de esportes. Essa normativa prescreve que os estabelecimentos de ensino devem “realizar a iniciação desportiva, com a finalidade de desenvolver o espírito de corpo de seus integrantes, revelar novos valores em diferentes modalidades e estimular o aluno à prática desportiva, como sendo uma atividade essencial a uma vida saudável (DEPA, 2022)”.

Especificamente em relação à Educação Inclusiva, as NPGE citam, como primeiro marco regulatório, a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para estudar o ingresso de alunos com deficiência no SCMB. Como produto dos estudos do grupo, foi apresentado ao Estado Maior do Exército (EME), órgão de direção geral da instituição, ao DECEX e à Justiça Federal e Militar, um

projeto para a implantação da EE, a qual deveria seguir o seguinte cronograma, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1. Faseamento da implantação da EE no SCMB.

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	ANO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
CMB e CMBH	2018
CMPA, CMRJ e CMC	2019
CMR e CMF	2020
CMJF e CMCG	2021
CMSM e CMS	2022
CMM, CMBEL e CMSP	2023

Fonte: DEPA (NPGE).

O Projeto previa a preparação de duas unidades por ano, para receberem nas melhores condições, alunos com necessidades educativas especiais, a partir de 2018 (a previsão inicial era 2016). Por preparação, entende-se a destinação de recursos específicos para despesas com adaptações arquitetônicas, capacitação de pessoal e compra de mobiliários e recursos pedagógicos. O CMSM estava previsto para entrar no projeto no ano de 2022.

Atualmente, o Projeto encontra-se em implantação procurando seguir o cronograma. Entretanto, devido a questões logísticas e administrativas, alguns colégios se adiantaram no processo e outros não conseguiram cumprir os prazos. Fato é que, hoje, há alunos público-alvo da educação especial na maioria das unidades do país. A regulação formal do assunto está diluída nos diversos documentos que regulam a educação básica no EB. Ainda não há, de acordo com os parâmetros para publicações oficiais do Exército, uma legislação específica para tratar da Educação Especial, embora as bases dessa normatização já tenham sido expedidas por meio de uma Diretriz Especial, em 2015. Esse documento regula todos os aspectos dessa modalidade de ensino, desde o ingresso de alunos público-alvo até a avaliação, por exemplo. Por fim, as NPGE mencionam um encontro que aconteceu em 2021, no qual integrantes das SAE de todos os Colégios Militares reuniram-se para elaborar uma Instrução Reguladora da Educação Especial (IREEI).

Fechando a exploração bibliográfica, também foram analisadas normas de ensino subjacentes que regulam processos específicos. As Normas de Avaliação do Sistema Colégio Militar do Brasil (NASCOMB) regulam e padronizam os processos avaliativos nos diversos graus. Somente para fins de registro, por tratar de um assunto muito técnico, não foram identificadas inserções diretas aos temas investigados.

Passou-se a averiguar as Normas de Supervisão Escolar, que estão mais focadas na gestão docente, tanto para apoio quanto para avaliação. Segundo as normas, a supervisão “deve ser entendida como uma ação que procura, junto com o corpo docente, coordenadores de anos/ciclos, coordenadores de disciplinas e demais órgãos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, melhorar e aperfeiçoar as relações dentro do colégio” (DEPA,2022b). As normas trazem a preocupação de “proporcionar aos professores as melhores condições para exercerem seus trabalhos e atingirem o aperfeiçoamento pedagógico, principalmente por meio dos Estágios de Atualização Pedagógica (EstAP) Nível II e de indicações para cursos ou seminários” (DEPA, 2022b). Embora não se tenha observado menção expressa a programas de apoio psicológico e afetivo aos professores, pode-se observar uma preocupação de que o ambiente de trabalho seja favorável, o que pode contribuir para o bem-estar emocional dos docentes.

Por fim, temos uma norma específica sobre as ações psicopedagógicas. Aqui cabe uma ressalva sobre uma importante repartição presente nos estabelecimentos de ensino: a Seção Psicopedagógica. Ela é regulada pelas Normas de Psicopedagogia Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil (NPESCOMB), as quais definem que a atividade Psicopedagógica “assessora o Chefe da Divisão de Ensino nos assuntos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, no que se refere ao

desenvolvimento das competências socioemocionais, articulando-se horizontalmente com os demais agentes de ensino” (DEPA, 2022a). Ela detalha, entre outras ações, as competências do Psicólogo, Assistente Social e Orientadores Educacionais. Essa seção tem ganhado cada vez mais destaque nos últimos anos em virtude do aumento dos casos de depressão e ansiedade e teve papel essencial no amparo de alunos e familiares durante a pandemia de COVID-19. Em geral, são feitas ações de acolhimento, aconselhamento e encaminhamento para os alunos. Os orientadores, prestam um apoio emocional inicial e são apoiados pelo psicólogo e assistente social quando necessário.

De tudo que foi visto, verifica-se que, guiado pelo princípio da legalidade, o Exército tem respondido às demandas sociais expressas na forma da lei, com prudência, razoabilidade e gradualidade em relação aos processos de inclusão. Embora o Projeto Pedagógico faça uma restrição em relação ao alcance da educação inclusiva, focando na Educação Especial, as demais normativas surgiram para ampliar esse olhar, sendo inclusive, usado em algumas situações, o termo Educação Inclusiva. Já com relação à Saúde, são feitas algumas menções de forma ainda tímida, parecendo haver necessidade de embasar na legislação as ações realizadas.

Posicionamento docente em relação às interfaces entre Saúde e Educação

Esta parte do trabalho será dedicada à análise das respostas do questionário por parte dos professores do CMSM. O convite para responder aos questionamentos foi extensivo a todos os professores. Dos 94 professores existentes na época, somente 31 responderam ao questionário. A resposta era de caráter totalmente voluntário.

O perfil dos respondentes começou a ser levantado na primeira questão, com uma pergunta simples, referente à formação inicial: “Qual a sua graduação?” Três dos respondentes não decifraram bem a pergunta e responderam com palavras que não puderam ser computadas (curso superior, nível superior, professora). Os professores de educação Física foram os mais engajados na pesquisa, provavelmente em função do engajamento do Chefe da Seção de Educação Física, cujo perfil é o de divulgar mensagens de forma clara e oportuna e incentivar a participação dos integrantes da seção na atividade. Em relação às áreas de atuação, os de exatas foram os que menos se interessaram em responder o questionário, conforme sumarizado no quadro abaixo:

Quadro 2. Perfil dos Respondentes.

Matemática	2	Exatas	7
Química	2		
Física	3		
Biologia	2	Sociais e Biológicas	10
Filosofia	1		
História	4		
Geografia	3		
Língua Inglesa	2	Comunicação e Expressão	10
Artes	1		
Letras	2		
Educação Física	5		

Prosseguindo-se na análise das respostas, verificou-se que a maioria esmagadora dos professores (80,6%) que respondeu tem mais de dez anos de formação, e 71% estão atuando a mais de 10 anos como docentes na sua área de formação. Esse corte é uma boa representação dos docentes do CMSM, que podem entrar das formas mais diversas: contratados como oficiais temporários, civis concursados, militares professores de carreira e militares combatentes da ativa e da reserva com licenciatura. Verifica-se que são docentes experientes e com passagens por outras instituições de ensino.

Em relação ao aperfeiçoamento, a soma entre os que cursaram ou estão cursando Mestrado e Doutorado ultrapassa 70%, sendo que 83,9% admitiram que realizaram cursos de capacitação por conta própria nos últimos anos. Esse fato mostra que a instituição não faz gestões no sentido de patrocinar cursos de aperfeiçoamento. Tendo em vista que a Educação Inclusiva depende muito de capacitação, isso é um obstáculo ao seu avanço. Entretanto, em 2018 houve a contratação de curso de especialização em inclusão escolar para vinte profissionais.

A próxima pergunta trazia duas opções para o caso da realização de um curso de aperfeiçoamento: “na minha área de formação inicial” ou “Educação Inclusiva”, ficando com 58,1% e 12,9%, respectivamente. Também havia a opção “outros”, que ofereci a possibilidade de acrescentar uma resposta curta. Pode ser que a sugestão dessas duas primeiras tenha influenciado o resultado por ser “mais fácil” apenas marcar. Para pesquisas futuras, aconselha-se colocar esse item como uma pergunta simples aberta.

Já com relação a aspectos de satisfação profissional, a maioria (58,1%) declarou estar no grau excelente, seguidos de 38,7% no grau bom, sendo que 45,2% atribuíram essa satisfação ao Projeto Pedagógico da Escola, e 16,1%, às Políticas de Educação Nacional. Essas eram as duas únicas alternativas já preestabelecidas, seguidas da opção “outros”, na qual foram declarados diversos motivos, todos relacionados ao amor e à satisfação com a docência. Mais uma vez, pode ser que a sugestão dessas duas primeiras tenha influenciado o resultado por ser “mais fácil” apenas marcar, o que pode indicar a necessidade de rever o instrumento nesse aspecto.

No que diz respeito às barreiras para se exercer o papel de educador, a ampla maioria (35,5%) optou pela opção “falta de formação para trabalhar com alunos que desviam de um padrão de normalidade”. Também foram citadas questões relativas à carga de trabalho, burocracia e falta de empenho de alguns alunos. Interessante notar que a outra alternativa proposta era a falta de infraestrutura, escolhida por apenas dois dos respondentes. Embora não fosse uma opção, apareceu a falta de capacitação para lidar com alunos com deficiência especificamente.

A próxima pergunta era “De que forma você trabalha com as marcas que os alunos trazem consigo?”. Essa questão tinha o condão de avaliar a sensibilidade dos professores para um olhar mais humanizado para os estudantes. Embora a maioria tenha respondido que procura trazer conteúdos direcionados para esse aluno, o que chamou a atenção foi que uma percentagem alta (32,3%) afirmou não se atentar para as marcas dos alunos, trabalhando de forma igual com todos. Isso pode ter origem na questão da meritocracia atrelada ao desempenho cognitivo do aluno ainda muito enraizada na cabeça de alguns professores.

Nesse sentido, alguns avanços foram feitos. Para os alunos que não são público-alvo da educação especial, mas que apresentam algum transtorno, as normas internas já garantiam adaptações de pequeno porte. Entretanto, problemas sociais e psicológicos não laudados parecem não ser preocupações da maioria dos professores. Uma das razões pode ser a existência de repartições específicas para isso, as quais foram citadas (SAEE e SeçPpdgc). Essa parece ser uma oportunidade de sensibilização dos professores em relação ao fato de que não é só encaminhar o aluno para atendimento, mas também engajar-se em processos de ajuda.

As perguntas seguintes referiam-se especificamente à Educação Inclusiva, sendo que a primeira delas questionava acerca da autopercepção docente em relação à capacitação: 61,3% disseram não se sentir capacitados para trabalhar com crianças com deficiência. Esse dado chama a atenção, tendo em vista que, embora minoria, a quantidade de professores que se declararam capacitados para lidar com a situação foi expressiva (38,7%), denotando autoconfiança e confiança no apoio institucional. Entretanto, isso pode ser esclarecido com os dados de outra pergunta: “Já trabalhou com alunos que apresentavam alguma deficiência?” Para essa questão, apenas três professores ainda não tiveram a experiência, os demais, declararam terem tido experiência com diversas deficiências e transtornos. Relacionada a essa, havia uma pergunta sobre a principal dificuldade enfrentada para lidar com esses alunos, para a qual 51,6% respondeu que era a falta de

conhecimento, e 35,5%, a dificuldade de terem que dar atenção a esse aluno e aos demais da turma concomitantemente. Isso chama a atenção para a importância do profissional de apoio em sala de aula. Também foi citado positivamente a orientação dos profissionais do NuSAEE e da Seção Psicopedagógica. Por fim, quando questionados acerca das práticas utilizadas com esses alunos, 41,9% marcaram a opção “atividades em grupo, jogos, etc.” Esse mesmo percentual escolheu a opção “as mesmas que os demais alunos”, o que denota ainda um bom número de docentes que não se abriram para novas práticas, fato que pode estar ligado à percepção de uma falta de competência do docente para criar estratégias pedagógicas, ou ainda, certa resistência em relação às práticas inclusivas.

Havia uma questão específica sobre o conceito de inclusão, na qual 74,2% declararam que inclusão seria incluir pessoas com deficiências para dar-lhes as mesmas oportunidades, colocar conceitos de livros, enquanto o restante escolheu a opção “tratar as pessoas iguais, livre de preconceitos”.

Já com relação à visão dos docentes sobre a inclusão, a questão trazia duas opções: 1) “Há falta de infraestrutura e não sabemos como trabalhar com esses sujeitos” – foi escolhida por 48,4% dos participantes, e 2) “Não é viável, pois exige modificações na perspectiva educacional” – não foi alvo de escolha de nenhum respondente, o que denota que os docentes estão abertos à perspectiva inclusiva, considerando-a totalmente viável. Nessa questão, ainda havia espaço para a colocação de outras ideias, as quais mostraram claramente a compreensão de que o processo de inclusão está sendo realizado de forma paulatina e gradual, conforme a previsão da DEPA. Ainda foram colocadas proposições que chamam atenção para a necessidade de pessoal especializado.

A próxima questão dizia respeito à forma como o professor trabalha a inclusão, e 61,3% disseram que o faziam incentivando os alunos a valorizar a diferença. Os debates em sala de aula foram a resposta de 12,9%, mesmo número de respostas daqueles que disseram não trabalhar a questão por atuar em sala regular. Apesar do número absoluto de escolhas não ser tão expressivo, esse dado é um pouco preocupante, pois revela, que alguns docentes entendiam que a Educação Inclusiva estaria restrita à Sala de Recursos Multifuncionais, isentando-se da responsabilidade de trabalhar nessa perspectiva.

Também constava no questionário a seguinte pergunta: “Quando você percebe que algum aluno possui alguma deficiência, você procura falar com quem?”. A grande maioria (48,4%) afirmou procurar outro professor. Já 16,1% disseram procurar a direção da escola. Também existiam alternativas, que mencionavam falar somente com o aluno e com os pais, as quais não foram escolhidas por nenhum participante. Chama a atenção o fato de oito participantes terem citado a Seção Psicopedagógica, mesmo ela não estando entre as alternativas, demonstrando que esse setor é alvo de confiança e reconhecimento por parte dos docentes. Embora já houvesse uma estrutura própria para a gestão da educação especial (NuSAEE), esse foi citado por um único participante. O provável motivo dessa ocorrência é o fato de se tratar de um núcleo dentro da Seção Psicopedagógica, que tinha absorvido a função. Por isso, ao citar a seção psicopedagógica, os respondentes estavam indiretamente referindo-se ao NuSAEE.

As perguntas subsequentes referiam-se às condições de saúde do próprio docente, sendo que dos 30 participantes, oito declararam ter problemas de saúde, e 16,1% relataram que esse problema, em parte, se devia à sua atividade como educador. Esse índice é bastante positivo já que nenhum professor afirmou ter problemas diretamente causados pelas condições de trabalho. Entretanto, a falta de uma estrutura que investigue as condições pessoais dos docentes pode ignorar oportunidades de melhoria. Isso é amenizado pelo fato de o colégio ter disponível uma enfermaria, com médicos e dentistas para um primeiro atendimento.

Continuando a investigação, passou-se a avaliar a forma como o docente trabalha a questão da saúde na escola. Do total, 51,6% disseram trabalhar com textos e debates, um número bem expressivo. Já 32,3% afirmaram que só trabalham quando surge a necessidade de uma discussão

nesse sentido. Com relação às práticas usadas para despertar o interesse dos alunos sobre os cuidados com a saúde, somente três professores declararam não abordar esse tema. Considerando a diversidade de áreas dos docentes, esse número pode ser interpretado como positivo. Entretanto, até mesmo para as disciplinas que aparentemente não abrem espaço para essa discussão, pode-se inserir o assunto, colocando-o, por exemplo na contextualização dos problemas de Matemática, Física e Química.

Finalmente, as últimas perguntas foram relacionadas ao papel da escola e da família no desenvolvimento da educação. A totalidade dos respondentes concordou que a família é um fator essencial na formação do aluno, o que corrobora as observações da escola de que os alunos que recebem um suporte familiar adequado dificilmente apresentam problemas relevantes. Em relação ao papel da escola no desenvolvimento da educação em saúde, 51,6% afirmaram que o tema deve ser trabalhado de forma transversal em todas as disciplinas, e nenhum deles escolheu a opção que dizia tratar-se de um tema exclusivamente da disciplina de Biologia. Esse dado é bastante positivo, pois denota uma consciência da importância da questão para todos os docentes. Além disso, 48,4% dos docentes afirmaram que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação em saúde. Essa percepção é importante, pois mostra que os professores entendem a importância do tema e estão dispostos a colaborar nos processos que promovam bons hábitos de saúde.

Conclusão

Conforme apresentado na introdução, o presente estudo ocupou-se de questões relativas às coocorrências entre educação, saúde e inclusão. Sendo a escola o lócus do desenvolvimento da cidadania, ela torna-se um local de grande relevância para o desenvolvimento do tema saúde, particularmente após os ensinamentos trazidos pela pandemia de COVID-19. Os resultados obtidos após a análise dos dados apontam para a boa relação entre essas três instâncias no CMSM. Revelou-se um bom clima de trabalho, dentro de um ambiente colaborativo, sobressaindo-se a satisfação dos docentes em relação à estrutura física e às condições de trabalho, que mostraram não serem causas de problemas de saúde.

A validade desse estudo está também atrelada ao fato de ele ter sido aplicado em um momento em que não havia se adquirido a experiência advinda da pandemia, sendo um importante documento para ser avaliado e comparado com estudos posteriores para se dimensionar o aprendizado em relação às questões de saúde na escola. Destaca-se a importância da Seção Psicopedagógica na articulação dessas dimensões.

Com relação aos objetivos traçados, pode-se dizer que eles foram plenamente atingidos. Ao longo do trabalho foi possível identificar os processos de interlocução entre saúde, educação e, especialmente, a Educação Inclusiva nos documentos de ensino do CMSM selecionados para o estudo. Os dados resultantes do questionário possibilitaram a verificação de como são trabalhados os conceitos sobre saúde no contexto educacional do CMSM, bem como, o interesse de docentes no ensino das questões que implicam na atenção e cuidado com a saúde individual e coletiva. Consequentemente, foi possível avaliar o grau de interlocução entre saúde e educação no processo de inclusão educacional do CMSM, considerando-o satisfatório, em que pesem oportunidades de melhoria. Uma delas, e uma sugestão, é o incentivo para que professores de todas as disciplinas (incluindo as ciências exatas) tragam o tema à tona, ainda que seja a título de contextualização dos problemas nos exercícios escolares.

Apesar de considerar os resultados bastante relevantes, ao longo do estudo, foi possível identificar as limitações em sua concepção. A principal percepção foi a de que o instrumento poderia ter sido melhor adaptado à realidade de um CM. Como foi usado o questionário já existente, ele pareceu direcionar as respostas dos participantes. Separar as questões em blocos correlatos agrupados por assuntos também facilitaria o manejo das informações. Mostrou-se relevante

organizar as perguntas de forma que fosse possível relacionar graficamente a resposta do docente com a sua a área de atuação. Assim, teria sido possível identificar uma convergência de pensamento dos professores das áreas exatas, por exemplo, bem como comparar essa tendência com os docentes de outras áreas. Essa lição ficará para os próximos estudos, nos quais o instrumento utilizado será redimensionado.

Por fim, conclui-se que a interlocução entre saúde, educação e inclusão no CMSM é satisfatória, embora haja espaço para avanços, os quais podem já ter acontecido em grande medida com a situação pandêmica.

Referências

BECK, C. L. C.; GONZALES, R. M. B.; LEOPARDI, M. T. Detalhamento da metodologia. In: LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

BELISÁRIO FILHO, J. F. B. **Inclusão: uma revolução na saúde**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9786, de 08 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. 1999. Disponível em <http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/lei9786>, acesso em 18 Mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Portaria Nº 042, de 6 de fevereiro de 2008**. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares e dá outras providências. Disponível em http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/R-69_atualizado.pdf, acesso em 19 Mar. 2022

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Conselho Nacional de Saúde**. Brasília: 2012.

DEPA (2011). **Regimento Interno dos Colégios Militares**. Disponível em <http://www.depa.eb.mil.br/legislacao>, acesso em 18 Set 2020.

DEPA (2021). **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil**. Disponível em http://www.depa.eb.mil.br/images/ensino/2021/pp_edit.pdf, acesso em 20 Abr 2022.

DEPA (2022). **Normas de Planejamento e Gestão Escolar no SCMB**. Disponível em <http://www.intranet.depa.eb.mil.br/legis>, acesso em 12 Abr 2022.

DEPA (2022 a). **Normas de Psicopedagogia Escolar da Educação Básica no Sistema Colégio Militar do Brasil (EB60-N-08.003)**. 1ª Ed. Rio de Janeiro. 2022. (documento interno).

DEPA (2022 b). **Normas de Supervisão Escolar da Educação Básica no Sistema Colégio Militar do Brasil (EB60-N-08.002)**. 1ª Ed. Rio de Janeiro. 2022. (documento interno).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAVÃO, S. M. O. et al. (Org.) **Saúde na escola: metodologia de abordagem interdisciplinar para a educação básica**. Série saúde - v. 2. Santa Maria: UNIFRA, 2005.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. Tradução Ailton Bomfim Brandão; revisão técnica Humberto Mariotti. – São Paulo: Atlas, 2017.