



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ESCOLAS MILITARIZADAS NA REGIÃO
CENTRO-OESTE: PERSPECTIVAS DE PESQUISADORES

MORGANA TETZNER AGUM

Brasília- DF
Janeiro de 2023

MORGANA TETZNER AGUM

**PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ESCOLAS MILITARIZADAS NA REGIÃO
CENTRO-OESTE: PERSPECTIVAS DE PESQUISADORES**

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva.

MORGANA TETZNER AGUM

**PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ESCOLAS MILITARIZADAS NA REGIÃO
CENTRO-OESTE: PERSPECTIVAS DE PESQUISADORES**

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva (orientadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dra. Rosana César de Arruda Fernandes (examinadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dra. Solange Cardoso (examinadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Ma. Maria Alessandra Lima Moulin (examinadora suplente)

Faculdade de Educação – FE/UnB

MEMORIAL

Recupero um pouco a trajetória da estudante-pesquisadora e do interesse pelo objeto pesquisado – práticas avaliativas em escolas militarizadas, cuja análise é apresentada neste artigo científico.

Nasci em 25 de janeiro de 1999, em Capão da Canoa – Rio Grande do Sul. Desde pequena, tive como inspiração minha mãe, que é pedagoga, e meu pai, que é professor de matemática. Dessa forma, o incentivo pela educação surgiu da convivência com esses dois educadores. Quando eu era criança, já era possível ver a influência dos meus pais sobre mim ao brincar de dar aulas para minhas bonecas. Sempre gostei de acompanhá-los em seus trabalhos e admirá-los em sua didática.

O meu pai sempre começa o ano letivo dizendo para seus estudantes que vai fazê-los se apaixonarem por matemática. Sabemos que ele consegue cumprir o desafio quando estamos passeando na rua ou almoçando em algum restaurante e surgem ex-alunos cumprimentando-o e elogiando seu trabalho.

Minha mãe é muito dedicada a seu ofício e eu tive o prazer de assistir-lhe de perto, sempre frequentei sua sala de aula e, durante minha graduação, pude acompanhar seu trabalho de forma mais crítica. Com isso minha admiração só aumentou ao perceber a coerência de sua prática com a teoria que eu estava aprendendo na Faculdade de Educação.

Ingressei na escola com três anos de idade em Lapa/Paraná. Tenho poucas memórias dessa época, mas lembro-me dos momentos em que eu não queria estar na escola e ficava chorando para ir embora. Em um desses episódios, deixaram-me ficar na sala da minha irmã mais velha, onde consegui me acalmar e, em outro dia, quando eu também estava chorando para ir embora, uma professora pegou-me no colo e ficou balançando-me até eu melhorar. Sem dúvidas foram momentos reconfortantes, dos quais me lembro com carinho.

Por volta dos meus cinco anos, eu e minha família mudamo-nos para Ceilândia, no Distrito Federal, e meus pais matricularam-me em uma creche. Minha primeira professora foi a Jô; ela me tratava muito bem e eu gostava muito dela; minha mãe disse que certa vez eu escrevi várias vezes o nome “Jô” na parede do meu quarto. A Jô me dava uma atenção especial e eu mantenho contato com ela até os dias de hoje. No ano seguinte, eu fiquei com a professora Luzenir; lembro-me da primeira palavra que eu consegui ler, porque a professora escreveu “Jacaré” no quadro, mostrando as sílabas e ajudando-nos a fazer a junção; no final conseguimos ler a palavra. Foi um momento único.

Aos sete anos, meus pais matricularam-me em uma Escola Classe da Ceilândia e, como eu já sabia ler, fui adiantada da 1ª série para a 2ª, que hoje correspondem ao 2º e 3º anos, respectivamente. Nesse processo eu tive dificuldades para me adaptar, mas a professora Leni sempre foi muito paciente e carinhosa comigo; ela brincava dizendo que iria me adotar. Todo esse amor e essa dedicação ajudaram-me a alcançar o nível de desenvolvimento da turma.

Aos dez anos, ingressei no Ensino Fundamental II. Eu era uma estudante aplicada e tive professores dedicados; participei de atividades de xadrez, leituras e reciclagem, entre outras. Durante esse período, minha mãe fazia pós-graduação em Educação Infantil na UnB e já me inspirava, eu a acompanhava em algumas aulas.

Comecei no Ensino médio com 14 anos e alguns professores falavam da UnB, então estudar nessa universidade virou um sonho que se transformou em realidade no ano de 2017 quando fui aprovada no vestibular para cursar Pedagogia.

O interesse pelo tema da militarização surgiu no período entre 2013 e 2015, quando meus professores indagavam questões acerca de quais os interesses por trás de policiais militares no interior da escola. Naquela época os estudantes achavam que esse assunto era apenas um rumor, algo que não seria mais do que um debate. Interessei-me, então, pelo assunto, mas não a ponto de mobilizar-me ou inteirar-me mais a respeito dele.

A minha trajetória na educação básica, foi tranquila e o que me ajudou a perseverar nos estudos e ter dedicação foram os professores que me acompanharam, tanto os meus pais quanto os demais. As lembranças que tenho são de afeto e reconhecimento que fui uma criança privilegiada nesse sentido, porque os professores exerciam sua práxis com qualidade e amorosidade, o que foi fundamental para que eu escolhesse ser professora também.

Em 2016 eu ingressei em uma faculdade particular no curso de Pedagogia com uma bolsa parcial. Eu gostava bastante das aulas, mas hoje posso perceber que o curso era muito focado em trabalhos manuais, como a produção em E.V.A. e a confecção de murais, entre outros. As questões realmente relevantes, no que se refere à educação, não eram passadas para os estudantes. Eu fiquei um ano nessa faculdade, mas precisei sair porque não tinha condições financeiras para pagar as mensalidades, então fiquei alguns meses estudando em casa para o vestibular.

No segundo semestre de 2017, eu fui aprovada em Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB). A partir de então, fui estimulada pelos meus professores a refletir acerca da educação do nosso país e das formas de mudança necessárias para torná-la democrática e de qualidade. Em uma aula de Sociologia da Educação (2019), na Faculdade de Educação (FE-

UnB), voltei a ouvir e debater a respeito da questão da militarização, pois o projeto estava sendo implementado em algumas escolas do DF. Desde então, essas discussões não pararam, assisti a uma palestra da professora Doutora Catarina de Almeida¹ acerca do tema e lembro-me perfeitamente de uma das suas indagações: por que os professores não podem interferir na segurança, mas um policial pode entrar na escola e interferir na educação?

Os questionamentos foram surgindo e, no Grupo de Estudos e Pesquisa: Docência, Didática e Trabalho Pedagógico na Educação Básica e Superior (Prodocência), tornam-se mais consistentes. O grupo reflete acerca da profissão docente e do trabalho pedagógico na educação básica, entre outras temáticas. A partir desses encontros, senti-me instigada a querer compreender acerca da militarização. Eu entrei no grupo pela proximidade com a professora Doutora Edileuza Fernandes da Silva e fiz a matéria de Avaliação Escolar com a professora Doutora Rosana César de Arruda Fernandes. Ambas pesquisam a respeito da avaliação no contexto escolar, então, juntamente com as discussões do grupo, interessei-me por pesquisar acerca de quais práticas avaliativas ocorrem nas escolas militarizadas.

¹ Professora da Faculdade de Educação/UnB

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ESCOLAS MILITARIZADAS NA REGIÃO CENTRO-OESTE: PERSPECTIVAS DE PESQUISADORES

Morgana Tetzner Agum

Faculdade de Educação (UnB), Distrito Federal, Brasil

Licencianda do Curso de Pedagogia

tetzneragum@gmail.com

Resumo:

O objetivo deste artigo é refletir acerca de práticas avaliativas desenvolvidas em escolas públicas militarizadas na região Centro-Oeste, tendo como base publicações do período de 2017 a 2022. Trata-se de estudo bibliográfico de abordagem qualitativa que produziu os dados a partir de buscas no Google Acadêmico, no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A carência de publicações a respeito de avaliação nesse modelo de organização escolar reafirma a relevância do estudo e da publicação dele decorrente. O referencial teórico abrangeu autores como Chueiri (2008), Fernandes (2014), Freitas (1991; 2009), Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Villas Boas (2002; 2008; 2017; 2019). Adotou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) para a organização e leitura dos dados obtidos das publicações decorrentes de pesquisas desenvolvidas com procedimentos que oportunizaram a escuta de professores, estudantes e equipes escolares. Os resultados revelam a compreensão do processo avaliativo associado à lógica classificatória de verificação da aprendizagem, com foco em resultados conclusivos, pela ênfase na avaliação somativa, distanciando-se da perspectiva formativa de avaliação. Nesse sentido, a avaliação torna-se inócua, constituindo-se um balanço do trabalho realizado a fim de classificá-lo em função dos resultados obtidos. Predominam os procedimentos/instrumentos tradicionais, que se resumem à aplicação de provas padronizadas ao final de cada bimestre.

Palavras-chave: Educação; Escolas militarizadas; Avaliação das aprendizagens; Exclusão.

Abstract:

The objective of this article is to reflect on evaluation practices developed in militarized public schools in the Brazil Midwest region, based on publications from 2017 to 2022. It is a bibliographic study with a qualitative approach that produced data from searches in the Google Scholar, the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The lack of publications on assessment in this

model of school organization reaffirms the relevance of the study and the resulting publication. The theoretical framework covered authors such as Chueiri (2008), Fernandes (2014), Freitas (1991; 2009), Hadji (2001), Perrenoud (1999) and Villas Boas (2002; 2008; 2017; 2019). Content Analysis (BARDIN, 2016) was adopted for the organization and reading of data obtained from publications resulting from research carried out with procedures that made it possible to listen to teachers, students and school teams. The results reveal the understanding of the evaluation process associated with the classification logic of learning verification, focusing on conclusive results, by emphasizing summative evaluation, moving away from the formative perspective of evaluation. In this sense, the evaluation becomes innocuous, constituting a balance of the work carried out in order to classify it according to the results obtained. Traditional procedures/instruments predominate, which boil down to the application of standardized tests at the end of each two-month period.

Keywords: *Education; militarized schools; Learning assessment; Exclusion.*

1 INTRODUÇÃO

Na região Centro-Oeste, Goiás é atualmente o estado brasileiro com o maior número de escolas militarizadas do país. A primeira escola foi instituída em 1976 e várias outras foram regularizadas posteriormente, com o surgimento de novas voltadas à criação de escolas dessa natureza no período de 2001 e 2015. Atualmente, são 64 escolas militarizadas, de acordo com o portal Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG). Já no Distrito Federal, a implementação de escolas militares foi iniciada em 2019, assim como em Mato Grosso (2019) e Mato Grosso do Sul (2020).

A militarização de escolas públicas brasileiras é um fenômeno em expansão. Atualmente, no Distrito Federal, existem 17 escolas militarizadas, porém, de acordo com Rios (2022), o Governo do Distrito Federal tem como meta implantar, ao todo, 40 escolas até 2026². Enquanto isso, no Estado de Goiás, de acordo com Abrão (2022), há atualmente 64 colégios militares, porém o plano é que se abram mais 10 colégios em 2023. Em relação a Mato Grosso, atualmente existem 12 unidades de escolas militarizadas e, de acordo com

² De acordo com Terribili (2023), em uma matéria publicada pelo SINPRO – DF, há expectativas de que o projeto de militarização de escolas públicas do DF esteja fadado ao fim. Isso porque desde a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a diretoria de escolas cívico-militares do Ministério da Educação foi extinta. O ministro Camilo Santana afirmou que em breve serão definidos os rumos do projeto.

Fontes (2022), o governo do estado pretende dobrar esse número, enquanto que em Mato Grosso do Sul, há 4 escolas militarizadas no estado e o governo tem a pretensão de expandir esse modelo escolar em mais 4 escolas (Mattos, 2022).

No entanto, essas pretensas expansões situam-se em outro cenário político, de um governo cuja primeira ação adotada pelo Ministério da Educação, extinguiu a diretoria de escolas cívico-militares do Ministério da Educação, na contramão das ações políticas do ex presidente Jair Bolsonaro. Este que no dia 2 de janeiro de 2019, segundo dia de mandato como presidente recém-eleito, assinou o Decreto n. 9.665 da Casa Civil da Presidência da república (BRASIL, 2019), criando a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica. Competia a esta subsecretaria

promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital, tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (Brasil, 2019)

Na esteira desse movimento, no início do ano letivo de 2019, o governo do Distrito Federal implementou o projeto “Escola de Gestão Compartilhada por meio da Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019 (BRASILIA, 2019a), revogada pela Portaria Conjunta nº 9, de setembro de 2019 (Brasília 2019b). Enquanto, em âmbito federal, o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militar (Pecim), criado em setembro de 2019, previa a implementação, a partir de 2020, de 216 estabelecimentos públicos de ensino em diferentes localidades do país até 2023.

Para regulamentar o modelo de escolas cívico-militares, o Governo do Distrito Federal publicou a Portaria Conjunta n. 11, de 23 de outubro de 2019 (BRASÍLIA, 2019c), aprovando o Manual do Aluno, o Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal – CCMDf –, o Regulamento Disciplinar, o Regulamento Básico de Uniformes, o Plano Operacional e o Manual das Escolas Cívico-Militares. Esses documentos sugerem

[...] medidas disciplinares (advertências, suspensões e transferências) apresentadas como penalidades de caráter educativo aplicadas mediante falta disciplinar; faltas disciplinares classificadas em leve e média [...], meritocracia apontada como princípio norteador do trabalho desenvolvido nas escolas [...], fiscalização do cumprimento, pelo estudante, de prescrições relativas à apresentação individual no que se refere a uniforme, maquiagem, unhas, cabelo, acessórios e outros elementos (SOARES E OLIVEIRA, 2022, p. 5)

Em face desses elementos iniciais, realizou-se estudo que teve como objetivo geral: Refletir acerca de produções bibliográficas sobre práticas avaliativas em escolas militarizadas

na região Centro-Oeste. Para o alcance desse objetivo, buscou-se identificar produções bibliográficas dos últimos seis anos³, decorrentes de pesquisas que focaram em práticas avaliativas desenvolvidas em escolas militarizadas, especificamente em relação aos procedimentos, instrumentos e funções da avaliação.

Esta pesquisa teve início em agosto de 2021, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Edital nº 2021/2022. Sua continuidade como Trabalho Final de Curso soma-se ao conjunto de produções científicas do Grupo Prodocência, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Com base na pesquisa realizada, este artigo é elaborado e submetido à análise, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, da Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva.

O artigo estrutura-se em quatro partes além desta introdução. Na primeira parte, são descritos os procedimentos metodológicos, a abordagem e o tipo de pesquisa, as etapas seguidas na organização e a análise dos dados. Na segunda parte, é apresentado o referencial teórico acerca do assunto pesquisado. Na terceira, são discutidos os resultados da pesquisa. Na última parte, as considerações finais vislumbram sínteses provisórias e questões sobre o tema que merecem ser mais estudadas.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica é uma modalidade de pesquisa científica que tem por objetivo investigar cientificamente obras já publicadas, usando-se como instrumentos de investigação livros, artigos, dissertações, revistas, jornais, periódicos e leis, entre outros tipos de publicações. Consiste, portanto, na “[...] busca de obras já estudadas na solução da problemática através do estudo do tema” (SOUZA, 2021, p. 67). Neste estudo, foram estudadas obras que tratam da avaliação em escolas militarizadas na região Centro-Oeste.

Para tanto, esta pesquisa bibliográfica seguiu as seguintes etapas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; definição do problema (ideia central da pesquisa); aprofundamento e ampliação do levantamento bibliográfico; seleção das fontes (base teórica);

³ A busca por estudos sobre a avaliação em escolas militarizadas, no recorte temporal dos últimos seis anos, justifica-se, tendo em vista ser recente a implantação desse modelo de escolas em estados da região Centro-Oeste. Além disso, houve o interesse de produzir análises com base em um corpus de dados atual.

localização das fontes; fichamento; análise e interpretação de dados; e redação do texto analítico (SOUSA, 2021).

Para o levantamento bibliográfico, foram contemplados artigos e textos publicados nos últimos seis anos, período de 2017 a 2022, que tratam da avaliação escolar em escolas militarizadas. Para a escolha dos bancos de dados, levou-se em consideração a confiabilidade e o acervo que os mesmos ofereciam, portanto, a seleção foi realizada por meio da busca nos bancos de dados *Scientific Electronic Library* (SciELO), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. Nessas buscas foram utilizadas as palavras-chave “militarização”, “militarização de escola”, “avaliação em escolas militarizadas”, “avaliação formativa em escolas militarizadas”, “práticas avaliativas” e “escolas militarizadas”, conforme sistematização apresentada no quadro 1.

Quadro 1 – Busca em banco de dados sobre avaliação da aprendizagem e militarização de escolas – 2017 a 2022

SciELO			
<i>Etapas</i>	<i>Filtros</i>	<i>Termos indutores</i>	<i>Pesquisas</i>
1ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação da aprendizagem”	469
2ª pesquisa	2017 a 2022	“Militarização”	38
3ª pesquisa	2017 a 2022	“militarização de escola”	5
4ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação em escolas militarizadas”	0
5ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação formativa em escolas militarizadas”	0
6ª pesquisa	2017 a 2022	“Práticas avaliativas” e “escolas militarizadas”	0
BDTD			
<i>Etapas</i>	<i>Filtros</i>	<i>Termos indutores</i>	<i>Pesquisas</i>
1ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação da aprendizagem”	3.115
2ª pesquisa	2017 a 2022	“Militarização”	63
3ª pesquisa	2017 a 2022	“militarização de escola”	25
4ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação em escolas militarizadas”	4
5ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação formativa em escolas militarizadas”	0
6ª pesquisa	2017 a 2022	“Práticas avaliativas” e “escolas militarizadas”	0
Google Acadêmico			
<i>Etapas</i>	<i>Filtros</i>	<i>Termos indutores</i>	<i>Pesquisas</i>
1ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação da aprendizagem”	58.400
2ª pesquisa	2017 a 2022	“Militarização”	9.060
3ª pesquisa	2017 a 2022	“militarização de escola”	6.560
4ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação em escolas militarizadas”	4.620
5ª pesquisa	2017 a 2022	“avaliação formativa em escolas militarizadas”	886

6ª pesquisa	2017 a 2022	“Práticas avaliativas” e “escolas militarizadas”	443
--------------------	-------------	--	-----

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa em bancos de dados.

O quadro 2 sistematiza as publicações selecionadas dentre as elencadas no quadro 1. Os critérios para a seleção foram a proximidade com o tema da avaliação, mesmo quando implícitas, nas escolas militarizadas, além de levar em consideração a localidade dessas escolas, optando-se por publicações que pesquisavam escolas militarizadas da região Centro-Oeste.

Quadro 2 – Publicações Sobre Avaliação Escolar – 2017 a 2022

Autor	Título	Ano	Periódico/Livro
ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo.	O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás.	2020	Educ. Soc.
ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra.	O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás.	2020	Educ. Soc.
GOMES, Amaral Rodrigues.	Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019 – 2020): o que dizem os professores?	2021	Dissertação de Mestrado
SOUSA, Janyla Martins de.	Avaliação em escola cívico-militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e práticas formativas?	2022	Dissertação de Mestrado
LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria; JUNIOR, Antonio da Silva Menezes.	Militarizar para educar? Educar para a cidadania?	2020	Educ. Soc.
MENDONÇA, Erasto Fortes.	Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça.	2019	RBP AE
RIBEIRO, Renata Lopes Silva.	Fundamentos e práticas do colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins.	2019	Dissertação de Mestrado
SANTOS, Catarina de Almeida.	“Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie.	2021	Educ. Soc.
SOARES, Enílvia Rocha Morato; OLIVEIRA, Rose Meire da Silva.	Avaliação e militarização de escolas no Distrito Federal: relações e implicações	2022	Estud. Aval. Educ.

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa em bancos de dados.

O quadro 3 apresenta as publicações selecionadas para análise dentre as apresentadas no quadro 2, selecionadas por terem sido produzidas nos últimos seis anos e contemplarem as realidades da Região Centro-Oeste.

Quadro 3 – Publicações Sobre Avaliação Escolar Selecionadas Para Análise

Autor	Título	Ano	Periódico/Livro
SOUSA, Janyla Martins de.	Avaliação em escola cívico-militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e práticas formativas?	2022	Dissertação de Mestrado
SOARES, Enílvia Rocha Morato; OLIVEIRA, Rose Meire da Silva.	Avaliação e militarização de escolas no Distrito Federal: relações e implicações	2022	Estud. Aval. Educ.

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa em bancos de dados.

Embora a análise se concentre nos estudos de Soares e Oliveira (2022) e de Sousa (2022), cujos objetos investigados versam sobre a avaliação escolar, serão tecidas considerações de produções de: Mendonça (2019); Alves e Ferreira (2020); Lima, Brzezinski, Junior (2020), que não focam especificamente na avaliação, mas, a abordam articuladamente a outras temáticas por eles estudadas.

Com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), a leitura das publicações seguiu as seguintes etapas: a) pré-análise a partir da seleção dos documentos e leitura flutuante; b) definição do *corpus* de dados, exploração do material, fichamento das obras selecionadas; c) tratamento dos resultados obtidos; e d) interpretação dos dados, tendo como referência o objetivo geral do estudo utilizando o referencial teórico. A análise dos dados procurou demonstrar as práticas avaliativas em escolas militarizadas estudadas pelos pesquisadores, no que se refere a seus procedimentos, instrumentos e funções.

3 AVALIAÇÃO: ELEMENTOS CONCEITUAIS

A avaliação é um processo presente em todas as ações didáticas e pedagógicas no contexto escolar e de sala de aula, “[...] é um meio que serve à concretização de um dado projeto” (FERNANDES, 2014, p. 103) educativo, articulado ao ensino e à aprendizagem. É pela avaliação que o professor e demais integrantes da escola podem acompanhar o desempenho do estudante na construção do conhecimento, além de identificar a distância

entre o que já foi aprendido e o que falta aprender, de forma que a escola e professores providenciem as condições para atender a essa demanda. É ainda pela avaliação que os profissionais da escola podem obter informações, dados que serão relevantes para a organização do trabalho pedagógico da escola. Sob essa perspectiva, “[...] avalia-se sempre para agir” (PERRENOUD, 1999, p. 53), com o objetivo de atuar em função da efetividade da aprendizagem dos estudantes. Assim, avaliar faz parte do processo de ensino com o intuito de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, servindo de parâmetro para o professor reavaliar seu trabalho e seu planejamento, a fim de melhorar se for o caso, portanto, constitui-se em um *feedback* para o estudante e para o professor. Dessa forma, a avaliação “[...] implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (serão necessárias coletas observáveis) no eixo do desejado” (HADJI, 2001, p. 129).

Chueiri (2008) indica quatro categorias da avaliação: “examinar para avaliar”, em que a avaliação é vista como exames e provas, servindo apenas para classificar, prevalecendo o entendimento de que avaliar é examinar. Na segunda categoria, “medir para avaliar”, a avaliação se resume a mensurar, verificar resultados com vistas à quantificação do rendimento escolar dos estudantes. Segundo a autora, “[...] reduzir a avaliação à medida ou mais especificamente à prova implica aceitar a confiabilidade da prova como instrumento de medida e desconsiderar que a subjetividade do avaliador pode interferir nos resultados da avaliação” (p. 56). A terceira categoria apresentada por Chueiri (2008, p. 61) é “[...] avaliar para classificar ou para regular”, com o objetivo da certificação, de obtenção de diploma. A última categoria, “avaliar para qualificar”, “[...] exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças” (p. 58) de experiências, de desempenhos e de ritmos de aprendizagem. Nessa perspectiva, há uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes e não apenas com os resultados.

Por mais que essas formas de conceber a avaliação estejam presentes na escola e no trabalho docente, avaliar para qualificar o processo de aprendizagem dos estudantes e o trabalho pedagógico do professor e da escola é o que se espera quando se compreende que essa prática perpassa todo o processo de ensinar e de aprender. As outras perspectivas de avaliação são questionadas na medida em que se percebe que “[...] medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. [...] A avaliação tem também um lado político – não é uma peça somente técnica.” (FREITAS, 2009, p. 48).

Assim, as práticas avaliativas não se reduzem à aplicação de instrumentos e procedimentos, como provas, exercícios e atividades de casa, podendo ocorrer formal e informalmente.

A avaliação formal contempla “[...] as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma *nota*” (FREITAS, 2009, p. 27), enquanto “[...] no plano da avaliação informal, estão os *juízos de valor* invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias” (Idem, p. 27). Na avaliação informal, ainda de acordo com o autor, estão envolvidas as formas como o estudante se comporta, em sala de aula, os valores do professor, a relação entre o aluno e o professor e sua influência direta na nota – positiva ou negativamente.

Assim, a avaliação pode ter várias funções. Seu uso será definido pela prática do professor em sala de aula, por suas intencionalidades e pelos objetivos da escola, entretanto, “[...] em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares, servindo para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (PERRENOUD, 1999, p. 11-13).

A avaliação pode, portanto, constituir mecanismo para legitimar a seletividade escolar (VILLAS BOAS, 2017), tanto para enfatizar os erros e os acertos dos alunos quanto para favorecer o conhecimento a todos. Dessa forma,

[...] entendida como um instrumento político, a avaliação tanto pode servir à democratização, como pode ser utilizada como instrumento de discriminação escolar e social. Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer de seus resultados, servem a um ou a outro propósito. (FERNANDES, 2014, p. 94)

São os objetivos da escola, portanto, a forma como acontece o planejamento, as suas intencionalidades e a sua práxis que determinarão a função da avaliação em determinado espaço educativo. Assim, ela pode servir tanto para discriminar quanto para democratizar, para transformar.

De acordo com Freitas (2009), não se pode esquecer que, por mais que a avaliação (formal) aconteça dentro da sala de aula, esse lugar está dentro de um espaço maior, a escola, que, por sua vez, está inserida na sociedade. Por mais que a avaliação ocorra principalmente por meio dos instrumentos aplicados pelo professor, não se pode perder de vista que a avaliação pode apresentar impactos que vão muito além da sala de aula e da relação professor-aluno. Para o autor, “[...] por um lado, temos os objetivos da escola (incorporação da função social seletiva, a natureza do projeto político-pedagógico da escola) e, por outro, temos os

objetivos pedagógicos das matérias escolares na sala de aula (Matemática, Português etc.)” (FREITAS, 2009, p. 19).

Quanto às funções da avaliação, Hadji (2001) apresenta três: a diagnóstica, a somativa e a formativa. A diagnóstica é a realizada pelos professores a fim de verificar o nível de conhecimento dos estudantes, “[...] identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos.” (p. 19). O diagnóstico favorece a percepção, a identificação, a constatação do que o aluno já sabe e o que ainda não aprendeu e deve ser trabalhado em conjunto com a avaliação formativa.

A avaliação somativa (cumulativa, classificatória) ocorre depois da ação pedagógica com a função de “verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o ‘certificado’ de formação” (HADJI, 2001, p. 19). Nessa perspectiva, a avaliação tem o objetivo apenas de classificar os estudantes, resumir o seu conhecimento adquirido em notas que servem tão somente para aprovar ou reprovar. A avaliação somativa, no entanto, pode ser articulada à formativa sempre a serviço das aprendizagens dos estudantes. É preciso cuidado do professor para que a avaliação somativa não fomente a competitividade entre os estudantes, uma vez que se valoriza o resultado a despeito do processo. Esse aspecto é especialmente relevante ao se analisar as práticas avaliativas em escolas militarizadas, como neste artigo.

A avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação e

[...] perpassa todo o trabalho escolar, estando sempre vinculada com a aprendizagem, trata-se de uma avaliação *para* as aprendizagens. [...] não há procedimentos/instrumentos específicos para a avaliação formativa. A maneira de usá-los é que faz a diferença. (VILLAS BOAS, 2019, p. 19)

Nesse sentido, alguns pressupostos são essenciais para que a avaliação formativa de fato ocorra: a) a responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular e não de outros profissionais, como ocorre em escolas militarizadas pelos monitores militares; b) a avaliação processual, que deveria ocorrer durante todo o período letivo; c) a conquista de aprendizagens, finalidade da educação; d) as intervenções pedagógicas; e e) o registro com foco nos objetivos previamente planejados e que contribuam para a reorganização do trabalho do estudante, de sua avaliação, bem como, da atividade docente.

Alguns procedimentos avaliativos podem favorecer a aprendizagem, como o portfólio, os registros reflexivos e a autoavaliação (VILLAS BOAS, 2019), pois oportunizam a participação no processo avaliativo de forma ativa e autônoma. Não se trata, portanto, da ênfase na nota, mas do processo. Não se classifica, mas promove-se o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Percebe-se a diferença da avaliação formativa em relação à somativa. A somativa sistematiza um balanço de um conjunto de aprendizagens e se diferencia da formativa diagnóstica, que é emancipadora, inclusiva, menos patológica, não analisa o estudante como um caso a se tratar. Contudo, não se pode praticá-las no contexto de sala de aula, como opositora uma da outra, pois elas se complementam no processo de avaliação.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Da pesquisa bibliográfica realizada, foram identificados dois estudos que tratam especificamente de práticas avaliativas em escolas militarizadas e foram produzidos nos últimos seis anos. A primeira, de Enílvia Rocha Morato Soares e Rose Meire da Silva e Oliveira, foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, que oferta Ensino Fundamental II, desenvolvida no ano de 2020 e intitula-se “Avaliação e militarização de escolas no Distrito Federal: relações e implicações”. É uma pesquisa qualitativa realizada em uma das primeiras quatro escolas públicas militarizadas no DF. A pesquisa ouviu pais e professores a partir de questionários e estudantes com a realização de grupos focais.

Os resultados desse primeiro estudo indicam que há a preocupação no interior da escola com uma modelação/padronização de comportamentos que influencia diretamente na avaliação da escola. Essa padronização “[...] compromete a função formativa emancipadora conferida à escola, incluindo a avaliação que pratica, substituindo-a pela preparação de sujeitos acríticos e subservientes, aptos a, no máximo, adaptarem-se ao meio social tal como ele se encontra” (Soares e Oliveira, 2022, p. 7). Para isso, a escola recorre a incentivos e a punições que recebem pontos, conforme previsto Manual das Escolas Cívico-Militares (2020). É possível comparar essas práticas à violência simbólica em que. Essas práticas se assemelham à violência simbólica em que

[...] a avaliação materializada em contextos onde predominam relações de poder, domínio, repressão e controle sobre pensamentos e corpos se apresenta privada de requisitos básicos que caracterizam uma educação voltada à formação integral dos sujeitos. (SOARES e OLIVEIRA, 2022, p. 10)

A formação integral é a concepção de educação assumida pelo Currículo em Movimento da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014), o que pressupõe a compreensão das múltiplas dimensões humanas no processo formativo: cognitiva, psicomotora, afetiva, estética, filosófica, entre outras. No entanto,

práticas avaliativas observadas por Soares & Oliveira (2020) confrontam o currículo, documento orientador do trabalho pedagógico na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Ainda de acordo com as autoras, o Manual do Aluno (Distrito Federal, 2019c), o Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019d), o Regulamento Disciplinar (Distrito Federal, 2019e), o Regulamento Básico de Uniformes (Distrito Federal, 2019f), o Plano Operacional (Distrito Federal, 2019g) e o Manual das Escolas Cívico-Militares (Distrito Federal, 2020) são documentos que evidenciam uma preocupação maior dos militares em manter a ordem e a disciplina, enquanto o que deveria realmente importar (ensino e aprendizagem) não recebe atenção proporcional ao rigor em busca do controle. Essa preocupação tem feito com que estudantes, professores e militares enfatizem comportamentos, modo de agir, cumprimento de ordens e punições. A esse respeito, Perrenoud (1999, p. 70) questiona: “trabalhar sob ameaça é aprender?” e, para responder a essa pergunta, o autor afirma que

[...] o prêmio ou o castigo, o orgulho de ser distinguido ou o medo do policial não são motores inventados pela escola, mesmo que ela os faça funcionar a todo o vapor. Quando a liberdade de crianças depende de suas notas [...] exerce-se uma forte pressão sobre seu comportamento na escola. [...] O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos diferentes, aqueles tentando preservar sua liberdade e tranquilidade, estes esforçando-se para fazê-los trabalhar “para seu bem”. [...] A avaliação pedagógica tradicional é um jogo de gato e rato, um confronto de estratégias e de contra estratégias. É muito difícil, nessas condições, criar uma relação verdadeiramente cooperativa. (PERRENOUD, 1999, p. 70)

A avaliação assumida na escola militarizada pesquisada por Soares e Oliveira (2022), não exerce seu caráter formativo, conforme previsto no Currículo da Educação Básica (2014) tendo em vista a ênfase no controle comportamental e na forte hierarquização da relação entre os profissionais da escola e os estudantes. Além disso, não somente os professores utilizam a avaliação informal e de juízos de valor de forma a desencorajar estudantes como também os policiais dentro da escola. Se a avaliação, utilizada dessa forma já era prejudicial quando exercida somente pelo professor, agora também pelos policiais tornou-se ainda mais desfavorável às aprendizagens dos estudantes.

Nas entrevistas realizadas, Soares e Oliveira (2022) perguntaram a alunos, professores e demais profissionais da escola o que entendiam por avaliação. De acordo com as autoras,

[...] os depoimentos sugerem um caráter pontual e definitivo da avaliação, o que a destitui de sua condição mobilizadora de ações em favor de melhorias no trabalho pedagógico e nas aprendizagens que seriam favorecidas por ele.

Não sinalizam a existência de movimento a partir da realidade avaliada, limitando-se a constatá-la, posicionar-se diante dela e, em alguns casos, atribuir-lhe algum valor. Assim compreendida, a avaliação se torna inócua, constituindo apenas um balanço do trabalho realizado a fim de classificá-lo em função dos resultados obtidos. (SOARES e OLIVEIRA, 2022, p. 12-13)

A avaliação assume, assim, papel de certificação e não de processualidade, trabalha-se com base em resultados obtidos por mudanças comportamentais. Nesse sentido, a fala de uma estudante, extraída do texto, é reveladora:

Eles [a direção da escola e os policiais] estão importando, tipo assim, com as notas dos alunos. Tipo assim, eles não importam se você aprendeu de verdade. Por exemplo, se cada professor dá 10 pontos para cada um e chegar lá nas mãos dele, ele fala: nossa... ótimo! Está maravilhoso! Mas eles não procuram saber se os alunos aprenderam de verdade. (Estudante, p. 20)

Essa narrativa reforça que “[...] a avaliação que só constata é excludente, pois não assume nenhum compromisso com o ‘vir-a-saber’ do aluno” (Furtado, 2007, p. 2). Na mesma direção, as autoras concluem afirmando que os interlocutores da pesquisa (pais, estudantes e professores):

[...] sinalizaram uma compreensão do processo avaliativo associado à lógica classificatória de verificação da aprendizagem, primando pela obtenção de resultados conclusivos. Revisões no trabalho pedagógico buscando promover melhorias nas condições de aprendizagem dos estudantes, características de processos avaliativos formativos, não foram apontadas pelos participantes da pesquisa. A avaliação desenvolvida na e pela escola pesquisada assume, desse modo, uma dimensão social e política antagônica aos princípios democráticos inerentes à função social da escola de gestão pública, podendo cercear a conquista de aprendizagens que possibilitem superar projetos de educação coercitivos, punitivos e excludentes. [...] O caráter opressor, classificatório e excludente da avaliação mostrou-se ratificado na escola investigada, indicando que a gestão compartilhada entre educadores e policiais militares pode contrariar a natureza formativa que deve, necessariamente, caracterizar as práticas avaliativas que integram o trabalho pedagógico. (SOARES e OLIVEIRA, 2022, p. 23)

Ainda quando a avaliação é usada para esses fins competitivos, classificatórios e discricionários, há o desvio dos objetivos, pois o enfoque está na nota e não na aprendizagem, há também a distorção da prática pedagógica, pois a avaliação passa a ser uma arma de controle de comportamento, e fere a ética, no sentido de que o aluno passa a ser uma coisa, podendo ser classificado ou descartado (Fernandes, 2014).

O segundo estudo identificado trata-se de dissertação de mestrado de Janyla Martins de Sousa, intitulada: “Avaliação em escola cívico militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e práticas formativas?”. Realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília entre os anos 2020 e 2022, a pesquisa teve como campo empírico uma escola militarizada de Ensino Fundamental II, intitulada de Escola Cerrado, no ano de 2022. A

pesquisadora realizou entrevistas com professores e estudantes. A análise dos dados foi feita com base na Análise de Conteúdo de BARDIN (1977; 2011) e seguiu as fases de pré-análise, exploração do corpus de dados, inferências e interpretações.

Em sua pesquisa, Sousa (2022) demonstra que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Cerrado (2021), o Manual do Aluno (Brasília, 2019c) e o Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino (Distrito Federal, 2019d), que são os documentos norteadores da escola, apresentam contradições na medida em que o PPP propõe “[...] a avaliação das aprendizagens fundamentada nos princípios da avaliação formativa, mas contradiz com os princípios de uma escola militarizada, que classifica” (2022, p. 88) e rotula os estudantes.

Essas controvérsias são percebidas, pois o PPP indica que a escola objetiva adotar práticas avaliativas formativas, o que se alinha à perspectiva emancipatória dos estudantes e favorece a reorganização do trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2017). Assim praticada, a avaliação se configura

[...] ato de valorização e de potencialização das aprendizagens, e não de classificação e exclusão. A concepção formativa aí implícita constitui prática imprescindível para o progresso das aprendizagens dos estudantes e dos demais sujeitos que compõem a escola. (VILLAS BOAS, 2017, p. 86)

Mesmo diante dessa intencionalidade sistematizada no PPP, que expressa a compreensão de que a avaliação deve ser “[...] emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã” (VILLAS BOAS, 2002, p. 124), a Gestão Militar responsável pela disciplina dos estudantes, não se orienta por esses princípios. De acordo com Sousa (2022), os “[...] princípios e valores militares [...] conservam, defendem e cultivam divisões, discriminações, desigualdade e desrespeitam as individualidades” (p. 93). Em relação a isso, a autora afirma que

[...] o controle da disciplina é categoria central no projeto de militarização de escolas públicas. Nos documentos que normatizam esse modelo, de certa forma, o estudante tem seu comportamento e seu aprendizado submissos, vigiados e avaliados, o que pode levá-lo a ficar refém das medidas disciplinares, muitas vezes usadas como procedimentos de exclusão dos estudantes provenientes das classes trabalhadoras. (SOUSA, 2022, p. 94)

Assim, é possível sugerir uma contradição evidente entre o PPP da Escola Cerrado e os princípios de uma escola militarizada, o que pode indicar o “[...] desvirtuamento da função social da escola. A militarização aproxima-se mais de um projeto para a submissão do estudante ao mercado de trabalho do sistema capitalista” (p. 93). Por mais que os entrevistados na pesquisa de Sousa (2022) sugeriram que os militares estejam na escola

cuidando apenas da disciplina dos estudantes, é preciso atentar-se às diversas possibilidades da avaliação e à influência que a busca por disciplina pode causar, pois

[...] os militares podem avaliar informalmente os estudantes, influenciando ou não no desenvolvimento das atividades pedagógicas, uma vez que compete a eles a aplicação de advertências, até mesmo, podem influenciar a avaliação dos estudantes em colegiados de natureza avaliativa, como o Conselho de Classe, do qual também participam. (SOUSA, 2022, p. 69)

Os militares dentro dessas escolas têm, portanto, o poder da avaliação informal, a qual “[...] é tão intensa que se realiza por meios diversos: palavras, gestos, olhares e movimentos corporais” (VILLAS BOAS, 2017, p. 135). Fica evidente que os professores e os estudantes da escola acreditam que “[...] eles são só a disciplina [...], na parte pedagógica, os militares não mexem” (p. 84) e não percebem a influência que a avaliação informal pode causar, visto que “[...] nesse âmbito é que se manifestam os preconceitos: [...] no aluno (ou em sua família), sobretudo determinados tipos de aluno (pobres, de periferia, negros, mulheres, nordestinos, homossexuais), que costumam ser rapidamente rotulados, estigmatizados” (FERNANDES, 2014, p. 35).

Apoiando-se em Perrenoud (1999), a autora afirma que os professores demonstram

[...] compreender a avaliação como processo que permite a regulação das aprendizagens em curso, definida por meio de suas intenções, portanto não é um processo pontual, mas contínuo que segue com ajustes a partir dos objetivos de aprendizagem, contribuindo para melhorar a aprendizagem do estudante (SOUSA, 2022, p. 91).

Percebe-se que os professores buscam alinhar-se ao PPP da escola, que é o ideal, porém, apoiando-se também em Perrenoud (1999) afirma-se que, “[...] é inútil insistir sobre a avaliação formativa onde os professores não têm nenhum espaço de jogo, onde a diferenciação é senão um sonho jamais realizado, porque as condições de trabalho [...] fazem do ensino frontal uma fatalidade, ou quase” (p. 121). Por mais que os professores busquem avaliar formativamente, os estudantes demonstram não perceber essa intencionalidade.

Em relação as percepções dos estudantes, Sousa (2022), em sua pesquisa, demonstrou que evidenciaram

[...] o foco de alguns professores no desempenho dos estudantes medidos por notas. Nessas narrativas, nota-se que os estudantes: a) não compreendem a abordagem de uma avaliação formativa, e que esta seria mais humanizada, pois estão habituados a avaliações formais e classificatórias predominantes na organização seriada; b) não se percebem sujeitos dos processos educativos; e c) desconhecem as orientações do PPP. (SOUSA, 2022, p. 91)

Além desses fatores, Sousa (2022 p. 96) aponta que, “[...] com a militarização, passaram a fazer parte da escola as velhas práticas autoritárias de disciplina, meritocracia,

competição, uniformização, vigilância hierárquica, identidade padronizada, sujeição, ordem e comportamento moral”, práticas que afetam a construção da autonomia dos estudantes. Isso porque, de acordo com Villas Boas (2017), a constante autoridade sobre os estudantes faz que eles não se sintam capazes de tomar decisões sozinhos e os fazem acreditar que devem estar sob tutela, indo contra os princípios estabelecidos no próprio PPP da escola, que afirma estimular e buscar a emancipação desses estudantes.

Por fim, em suas considerações finais, Sousa (2022) afirma-que,

[...] embora o PPP da Escola Cerrado oriente a adoção de práticas avaliativas formativas, a gestão compartilhada apresenta contradições no que concerne ao trabalho pedagógico e à própria avaliação vivenciada na escola e em sala de aula. Assim, percebem-se algumas situações que necessitam de transformação [...]. São introduzidos princípios, como disciplina rígida, forte hierarquia e meritocracia, que influenciam o trabalho pedagógico, repercutindo nos processos avaliativos. [...] com reforço do individualismo, da competição e da meritocracia. De modo consequente, por meio da vigília constante e de normas disciplinares, o estudante torna-se subserviente, dócil, obediente, limitado, restringindo-se a cumprir normas. [...] A avaliação no projeto Gestão compartilhada condiciona-se a exigências arbitrárias e à lógica hierárquica, classificatória e meritória, na contramão dos princípios educativos democráticos e da avaliação formativa orientada em documentos oficiais da SEEDF e na Lei nº 4.751/2012 de gestão democrática. Os militares não possuem qualificação/formação para a atuação em espaços escolares, cuja natureza do trabalho é essencialmente pedagógica. (SOUSA, 2022, p. 101-102)

Em meio a tantas contradições, as intenções formativas apresentadas no PPP da escola pesquisada por Sousa (2022) encontram obstáculos, na medida em que a Gestão Militar defende e pratica princípios e valores que prejudicam a aprendizagem dos alunos. Como alerta Perrenoud (1999, p. 134), “[...] que este inferno esteja cheio de boas intenções não impede os alunos de vivê-la como uma ameaça”. Sendo a escola um espaço primordial de formação humana, acadêmica, profissional, é inconcebível que se organize sob a égide de princípios ameaçadores e coercitivos.

Além dos trabalhos de Soares e Oliveira (2022) e da dissertação de Sousa (2022), que tratam da avaliação nas escolas militarizadas, as demais obras selecionadas apresentam breves elementos acerca das práticas avaliativas nesse modelo de escolas, como Alves e Ferreira (2020) que pesquisaram uma escola pública estadual de Goiás e afirmaram que,

[...]com a implementação do modelo militar, os alunos passaram a ser enquadrados no GR-8, sistema de controle disciplinar comum a todas as unidades de CEPMG. Nele, os estudantes recebem a nota 8,0 no início do ano e, se eles se envolvem em situações que descumprem o regimento interno, têm essa média diminuída. Ao atingir a pontuação insuficiente, são submetidos ao termo de ajustamento de conduta (TAC), que deve ser

assinado pelo aluno e por seu responsável.(ALVES e FERREIRA, 2020, p. 6)

Lima, Brzezinski e Junior (2020) também pesquisaram as escolas militarizadas goianas e constaram que

[...] o método é o mesmo para indivíduos díspares e o destaque, conseqüentemente, não vai para todos. Esses padrões pré-estabelecidos não são alcançados, o que gera desânimo por parte de alunos que não conseguem premiações, as quais, ao mesmo tempo, elevam alguns e rebaixam outros. (LIMA, BRZEZINSKI e JUNIOR, 2020, p. 11)

Ainda a respeito da avaliação, em seu artigo, Mendonça (2019) demonstra a importância que é dada às notas nas escolas militarizadas, enquanto Ribeiro (2019) apresenta os mesmos resultados em sua dissertação, quando afirma que “[...] os padrões de desempenhos são elevados e mensurados por meio de avaliação dos resultados, frequência e destino dos egressos.” (p. 60-61). Para essa autora, “[...] a avaliação cumpre tanto a função de mensurar como a de diagnosticar falhas no processo” (p. 124). Como se não bastasse, Ribeiro (2019) demonstra como é feita a pontuação das avaliações dos estudantes, que segue o Regimento dos CEMPM: “I- Excepcional - grau 10,0; II- Ótimo - grau 9,0 a 9,99; III- Bom - grau 7,0 a 8,99; IV- Regular - grau 5,0 a 6,99; V- Insuficiente - grau 2,0 a 4,99; VI- incompatível - grau abaixo de 2,0.” (p. 75).

É possível apreender, portanto, que, em escolas militarizadas, a avaliação é direcionada a notas que são,

[...] para o professor, um meio de controlar o trabalho e o comportamento de seus alunos. A avaliação entregue ao aluno ou ao grupo jamais tem a única finalidade de situar cada um em seu justo nível de excelência. Ela é uma *mensagem*, cujos fins são pragmáticos. (PERRENOUD, 1999, p. 33)

Isso posto, todas as obras pesquisadas sugerem que a avaliação em escolas militarizadas tem as mesmas finalidades: certificar e obter resultados, nesse caso,

a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões onde se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para "melhorar" a nota do educando e, por isso, aprová-lo'. (LUCKESI, 1998, p. 75)

Percebe-se um incentivo à competitividade entre os estudantes e uma classificação deles, tomando como base desempenhos, comportamentos e outras atitudes. Entende-se, dessa forma, que, em escolas militarizadas da região Centro-Oeste, predominam práticas de avaliação somativa com vistas à classificação dos estudantes: os que serão elogiados e os que serão punidos. A avaliação somativa, como já mencionado, até poderia ser praticada aliada à

avaliação formativa, mas isso não acontece, visto que as aprendizagens dos estudantes perdem sua prioridade e sobressai o cumprimento de regras e de padrões.

Além disso, é frágil a preocupação com o processo do ensino-aprendizagem, não se percebe uma intencionalidade formativa por parte dos profissionais das escolas pesquisadas. Não é interessante, nesse contexto, saber o motivo de algum erro do estudante revelado pelos instrumentos avaliativos aplicados, nem tampouco a preocupação dos profissionais em tirar proveito da avaliação, para que se possa refletir acerca do planejamento e reorganizar o trabalho didático-pedagógico para atender às demandas dos estudantes. Na contramão dessa perspectiva, o que parece importar é a quantidade de erros e acertos para que se possa atribuir um número ao desempenho estudantil, ou seja, pratica-se a verificação da aprendizagem que culmina com a atribuição de notas com o objetivo de aprovação ou reprovação. Nessa perspectiva,

a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas. (LUCKESI, 1998, p. 76)

Ao utilizarem a avaliação informal, juízos de valor que resultam em punições, elogios ou premiações que interferem diretamente nas notas, é possível que a centralidade do trabalho seja a classificação dos estudantes e do número que aparecerá em seu boletim escolar. Essas práticas podem condenar o estudante ao fracasso escolar em detrimento de seu desenvolvimento pleno que inclui a garantia das aprendizagens

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa bibliográfica sinalizaram uma compreensão da avaliação escolar como **verificação** da aprendizagem, primando pela obtenção de resultados conclusivos, ou seja, a avaliação somativa associada à lógica classificatória predomina na escola militarizada, de base tradicional, excluindo os estudantes que não se adequam às normas e às regras.

Além disso, a ênfase na **disciplina** alia-se à hierarquia entre os agentes da escola, fragilizando a relação pedagógica entre professor e aluno e criando um ambiente violento simbolicamente, onde nem sempre os estudantes percebem a violência que estão sofrendo e os professores demonstram não perceber a gravidade da situação.

A preocupação real não parece ser com o desenvolvimento dos estudantes, mas com os **resultados**. Ocorre uma verificação da aprendizagem, com o intuito de constatação,

enquanto o desenvolvimento e a aprendizagem não são a prioridade dos agentes da escola. Nesse sentido, o aluno é negligenciado e, com isso, prejudicado.

Nas escolas militarizadas do Centro-Oeste, os policiais interferem em todos os âmbitos escolares, influenciando não apenas na questão disciplinar, mas em todas as esferas e processos, incluindo o avaliativo. Essas práticas incentivam a competitividade entre os estudantes e obstaculizam a intenção dos professores em avaliar formativamente.

Portanto, a presença desses profissionais militares que deveriam cuidar da segurança da comunidade, no ambiente escolar não é uma realidade a ser naturalizada. Ao contrário, requer pesquisas, acompanhamento e avaliação da sociedade, das universidades, entidades e famílias, no sentido de se buscar compreender as implicações dessa organização cívico-militar na formação de crianças e jovens. E ainda, no trabalho pedagógico da escola.

Destaca-se, ainda, que os estudantes não são incentivados a refletirem acerca das ações empreendidas nessas escolas, como as avaliativas, mas, são instados a aceitarem ordens e entrarem nos padrões, desencorajando-se a emancipação humana.

Os estudos em banco de dados revelam ainda que as práticas avaliativas das escolas militarizadas do Centro-Oeste são um tema pouco explorado e que requer mais pesquisa, tendo em vista a importância que a avaliação exerce no processo educativo e o poder que ela tem no destino dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, José. **Goiás terá mais 10 colégios militares em 2023, porém sem novas vagas.** A Redação, 2022. Disponível em: <<https://www.aredacao.com.br/noticias/179115/goias-tera-mais-10-colegios-militares-em-2023-porem-sem-novas-vagas>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás.** Educação & Sociedade. v. 41. Campinas. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e0224778.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, SP, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, DF, 2019.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. **Portaria Conjunta n. 1, de 31 de janeiro de 2019**. Revogada pelo(a) portaria Conjunta 9 de 12/09/2019. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal. Brasília, DF, 2019a.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. **Portaria Conjunta n. 9, de setembro de 2019**, que revoga a Portaria conjunta n. 1, de 31 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal. Brasília, DF, 2019b.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Manual do Aluno. Brasília, DF, 2019c.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino. Brasília, DF, 2019d.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Regulamento Disciplinar. Brasília, DF, 2019e.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Regulamento Básico de Uniformes. Brasília, DF, 2019f.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Plano Operacional. Brasília, DF, 2019g.

BRASÍLIA. (2020). Governo do Distrito Federal. Manual das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais**. Secretaria de Estado de Educação do DF. Brasília, 2014.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. (org.) *et al.* **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

FONTES, Andréia. **Escolas Militares de MT se destacam no Ideb e Governo planeja dobrar número de unidades no Estado**. Secretaria de Estado de Educação, SEDUC, 2021. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16542271-escolas-militares-de-mt-se-destacam-no-ideb-e-governo-planeja-dobrar-numero-de-unidades-no-estado>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigris; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FURTADO, Júlio César. Avaliação e mudança: necessidades e resistências. **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.

GOIÁS. **Lei nº 8.125**, de 18 de junho de 1976. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7296>. Acesso em: 9 mar. 2022.

GOIÁS. **Lei nº 14.044**, de 21 de dezembro de 2001. Dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14044.htm>. Acesso em: 9 mar. 2022.

GOIÁS. **Lei nº 18.967**, de 22 de julho de 2015. Dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14192>. Acesso em: 9 mar. 2022.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria; MENEZES JUNIOR, Antonio da Silva. **Militarizar para educar? Educar para a cidadania?**. Educação & Sociedade, v. 41, Campinas, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100315&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, v. 8, p. 71-80, 1998.

MATO GROSSO DO SUL, **Decreto nº 15.385**, de 5 de março de 2020. Institui o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso do Sul (PEECIM/MS). Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n._15.385.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

MATTOS, Adriel. **Mato Grosso do Sul terá 4 novas escolas cívico-militares**. Campo Grande News, 2022. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/mato-grosso-do-sul-tera-4-novas-escolas-civico-militares>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. **Fundamentos e práticas do colégio da Polícia Militar de Catalão**: entre fardas, manuais e boletins. Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana Pereira de Araújo. 2019. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Federal de Goiás – UFG, Catalão, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9961/5/Dissertacao%20-%20Renata%20Lopes%20Silva%20Ribeiro%20-%202019.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

RIOS, Alan. **DF: nenhum PM foi punido em denúncias de abusos nas escolas militarizadas**. Metrôpoles, 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/df-nenhum-pm-foi-punido-em-denuncias-de-abusos-nas-escolas-militarizadas>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOARES, Enílvia Rocha Morato; OLIVEIRA, Rose Meire Da Silva. Avaliação e militarização de escolas no Distrito Federal: relações e implicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 33, p. e07463-e07463, 2022.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, nº 43, 2021.
SOUSA, Janyla Martins de. **Avaliação em Escola Cívico-Militar do Distrito Federal: Há Lugar Para Concepções e Práticas Formativas?** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, p. 125, 2022.

POLÍCIA MILITAR DO GOIÁS. **Nossas Unidades**. Disponível em:
<<https://www.portalcepmg.com.br/nossas-unidades/>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (org.) *et al.* **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. 1ª edição. São Paulo: Papyrus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (org.) *et al.* **Avaliação**: políticas e práticas. 2ª edição. São Paulo: Papyrus, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.) *et al.* Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo o amparo que Ele me deu durante essa jornada, pois nunca me senti abandonada, pelo contrário, Ele sempre me presenteou com inúmeras bênçãos e sempre esteve presente, sou filha de Deus, mas Ele me abençoa tanto que eu me sinto como uma filha mimada. Muito obrigada, meu Deus.

Agradeço também à Nossa Senhora, minha mãezinha do céu, que se mostrou presente na minha vida, principalmente nos últimos meses, durante essa reta final. Nunca me esquecerei do meu encontro contigo e do nosso abraço, quando me disse que estaria sempre comigo. Muito obrigada, mãezinha, por zelar e interceder por mim.

Agradeço aos meus pais, Samuel e Geovana, que são e sempre foram fonte de inspiração para mim, graças a eles escolhi essa profissão. Sei que posso contar com vocês para todos os perrengues que surgirem na minha vida. Obrigada por serem tão carinhosos e prestativos comigo.

Também sou grata aos meus irmãos, Muriel e Ismael, que são os meus melhores amigos, sei que a eles tudo posso confiar, pois estarão sempre ao meu lado, dividindo algumas felicidades e, também, alguns traumas. Há sentimentos em mim que só vocês dois podem entender e compartilhar.

Aos meus sogros, Fabiano e Cristiane, que também são meus padrinhos de crisma. Muito obrigada por me acolherem em sua casa e me tratarem como filha, sou muito grata e feliz por saber que ganhei mais um pai e uma mãe. Obrigada por todos os conselhos, pela convivência e por todo o apoio.

Agradeço ao meu namorado e parceiro de vida, meu futuro marido e eterno companheiro, Pedro, por estar sempre ao meu lado, por ser paciente nos momentos em que estive frustrada e por me acalmar nos momentos de ansiedade. Essa jornada não foi nada fácil, mas ela poderia ter sido muito pior se você não tivesse aparecido na minha vida. Eu te amo.

Obrigada, Sophia, minha querida afilhada, por muitas vezes ser como um ponto de luz em meio à escuridão. Às vezes, durante essa jornada, eu me sentia perdida e desanimada e, justamente nesses dias, você aparecia muito feliz, determinada a me animar, mesmo sem saber o quanto isso era crucial para mim naqueles momentos. Eu sempre vou cuidar de você.

O meu sincero agradecimento aos meus amigos que aguentaram minha personalidade inconstante, que continuaram sendo meus amigos, mesmo quando eu ficava longe. Obrigada por não desistirem de mim e por me animarem nos momentos de que eu precisava. Obrigada também por me ajudarem com alguns detalhes na realização desse trabalho, como a correção

ortográfica e pela ajuda na produção do abstract. Obrigada, Gleicy, Pepeu, Alexandre, Danillo, Juliana, Dudu, Anne, Isadora, Maria Fernanda e os demais não citados, mas não menos importantes.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Dra. Edileuza Fernandes Silva, por ter me inspirado tanto quando fiz a sua disciplina de Didática. Fiquei encantada com a professora que você é, que busca alinhar a teoria e a prática pedagógica. Busquei várias formas de me aproximar de você e, como esperado, você se mostrou acessível e carinhosa. Muito obrigada por todos os ensinamentos, pelos puxões de orelha, pelos incentivos, pela inspiração, pela flexibilidade e por se compadecer de algumas frustrações pessoais por que passei. Você é um exemplo da professora que quero me tornar.

Agradeço também a todos os professores que tive na minha trajetória educacional, desde a educação básica até a faculdade. Todos me ensinaram conteúdos do currículo escolar, mas também me ensinaram acerca de conhecimentos extracurriculares, assuntos que não estão nos documentos norteadores, são conhecimentos a respeito da vida, como lidar e ter empatia com o próximo; lutar; resistir; sobreviver. Os professores me inspiram.

À banca examinadora, que aceitou a responsabilidade e o compromisso em ler, compreender e avaliar o meu trabalho com vistas a melhorá-lo. Muito obrigada por contribuírem para o meu desenvolvimento acerca do assunto.

Por fim, agradeço a todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, pois enriqueceu o meu processo de aprendizado.