



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JANYLA MARTINS DE SOUSA

**AVALIAÇÃO EM ESCOLA CÍVICO-MILITAR DO DISTRITO FEDERAL: HÁ
LUGAR PARA CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS?**

**BRASÍLIA/DF
2022**

JANYLA MARTINS DE SOUSA

**AValiação em Escola Cívico-Militar do Distrito Federal: Há
Lugar para Concepções e Práticas Formativas?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para a obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientador(a): Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva

BRASÍLIA/DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dS725a de Sousa, Janyla Martins Avaliação em Escola Cívico-
militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e
práticas formativas? / Janyla Martins de Sousa; orientador
Edileuza Fernandes Silva. -Brasília, 2022.
138 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. . I. Silva, Edileuza Fernandes, orient. II. Título.

JANYLA MARTINS DE SOUSA

AValiação em Escola Cívico-Militar do Distrito Federal: Há Lugar para Concepções e Práticas Formativas?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para a obtenção do título Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Defendido em: 24 de janeiro de 2023

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva (Orientadora)
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/PPGE

Prof.^a Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes (Examinadora interna)
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/PPGE

Prof.^a Dra. Rejane de Oliveira Alves (Examinadora externa)
Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia – (PPGE/FACED/UFBA)

Prof.^a Dra. Enílvia Rocha Morato Soares (Suplente)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia alcançar seu propósito sem o precioso apoio de várias pessoas. Então agradeço a cada uma delas.

A Deus, por ser a razão, a força e a inspiração em minha vida.

Em especial à minha mãe (em memória), por toda inspiração, pela fé e pela força que existe em minha vida.

Ao meu amor, Fabrício, marido e companheiro de todas as horas. Gratidão por tudo: incentivo, compreensão, palavras de ânimo, suporte, encorajamento, cuidado, carinho, amor e por sonhar comigo.

Aos meus irmãos, pelo apoio, incentivo, confiança e por serem presentes na minha vida.

Aos meus tios Cleusa e Paulo por todo o apoio e incentivo.

À Professora Edileuza Fernandes da Silva, por ser minha orientadora, por toda a dedicação e pelo incentivo à minha formação enquanto pesquisadora, pelas contribuições e auxílio nos momentos de dificuldade. Gratidão por tudo: amizade, acolhimento, paciência, carinho, respeito e por contribuir com meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

À comunidade escolar investigada e aos gestores, coordenadores, professores e estudantes participantes da pesquisa, que me acolheram tão bem e por disporem seu tempo à minha pesquisa.

Aos amigos pela força, apoio e preocupação durante essa trajetória.

Às amigas da caminhada pela educação, na contribuição desta formação, em especial à Danielle, à Rose Meire, Afonso e Ricardo pela amizade preciosa, acolhimento, apoio, força e auxílio durante essa longa caminhada.

Às amigas que construí no Programa de Mestrado, Afrânio, Rhaíssa, Guilherme Serafim, Alessandra, Graziela e Késsia pelo aprendizado, pelas longas conversas, pelas trocas proporcionadas e principalmente pelo apoio e companheirismo.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (Prodocência) do qual esta pesquisa faz parte.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da faculdade de Educação da UnB - DF, por toda a atenção, competência e profissionalismo.

Aos membros da banca, por se disporem a dividir comigo esse momento e, sobretudo, por contribuições e reflexões compartilhadas, sinto-me honrada com o auxílio de vocês.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), com profissionais atenciosos e solícitos, por todo o investimento que permitiu minha dedicação exclusiva a essa pesquisa, concedendo o afastamento para estudos.

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Fazemos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

RESUMO

SOUSA, Janyla Martins de Sousa. **Avaliação em uma escola cívico-militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e práticas formativas?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

Esta pesquisa integra o conjunto de produções científicas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa acerca de Trabalho Docente, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico – Prodocência; foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). A questão central orientadora do estudo foi: Quais concepções e práticas de avaliação predominantes em uma escola de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal? Com o objetivo geral de: analisar concepções e práticas predominantes de avaliação em uma escola de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal. Como desdobramento deste, tem-se os objetivos específicos: discutir as perspectivas teóricas e metodológicas acerca de avaliação escolar contempladas no projeto político-pedagógico (PPP, 2021) de uma escola cívico-militar do Distrito Federal; e compreender as concepções e as práticas de avaliação escolar expressas por estudantes e professores de uma escola cívico-militar do Distrito Federal. A pesquisa de abordagem qualitativa (GATTI, 2010; MINAYO, 2007), do tipo Estudo de Caso (YIN, 2001), pautou-se pela perspectiva epistemológica crítica-dialética (CURY, 1986; PAULO NETTO, 2011). Os dados foram levantados por meio de análise do PPP; e entrevista semiestruturada com professores (março e abril de 2021) e grupo focal com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (maio de 2021). A leitura, a organização e a interpretação dos dados fundamentaram-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, 2011). Recorreu-se a diversos autores, como Cury (1986), Fernandes (2014), Fernandes Silva e Silva (2019), Freitas, (2005, 2014, 2016, 2018), Hadji (2001), Álvarez Méndez (2002), Saviani (1994, 2011, 2013), Veiga (1998, 2002, 2003, 2013), Villas Boas (2008, 2017, 2019), na leitura e na interpretação dos dados. Os resultados da pesquisa revelam que o PPP da escola contempla a avaliação da aprendizagem formativa diagnóstica e integrada ao trabalho pedagógico. Os dados revelam, no entanto, influência do ideário conservador no trabalho pedagógico e na avaliação concebida e praticada na escola devido à presença dos militares, sendo antagônica à organização em ciclos e aos processos avaliativos formativos que envolvem a organização do trabalho pedagógico; os professores concebem que avaliar é um processo que acompanha as aprendizagens dos estudantes e buscam promover ações para alcançar as aprendizagens, mas não percebem que, a partir do momento que os instrumentos e procedimentos utilizados passam

a classificar e rotular o estudante na escola, estes processos avaliativos deixam de ser formativos; e, para os estudantes, a avaliação na escola militarizada caracteriza-se por instrumentos para verificação e controle das aprendizagens, não percebem a intenção formativa, são condicionados a aceitar a presença de militares e de suas atividades na escola, na crença de que, a partir da implantação do projeto Gestão Compartilhada, terão uma melhor qualidade da educação. Como forma de resistência à organização escolar cívico-militar, sugere-se a reorganização e a materialização do trabalho pedagógico na perspectiva democrática e formativa, contemplando a avaliação com foco nas aprendizagens dos sujeitos e no respeito à liberdade de expressão e à diversidade dos tempos de desenvolvimento humano.

Palavras-chaves: educação; avaliação educacional; escolas militarizadas; concepções; práticas.

ABSTRACT

This research integrates the set of scientific productions developed by the Study and Research Group about Teaching Work, Didactics and Organization of Pedagogical Work – Prodocência; was developed in the Graduate Program of the Faculty of Education at the University of Brasília (UnB), in the line of research: Teaching Profession, Curriculum and Assessment (PDCA). The central guiding question of the study was: What conceptions and evaluation practices predominate in a school for the final years of fundamental education, civic-military in the Federal District? With the general objective of: analyzing prevailing conceptions and practices of evaluation in a school for the final years of fundamental education, civic-military in the Federal District. As a result of this, there are the specific objectives: to discuss the theoretical and methodological perspectives on school evaluation contemplated in the political-pedagogical project (PPP, 2021) of a civic-military school in the Federal District; and to understand the conceptions and practices of school evaluation expressed by students and teachers of a civic-military school in the Federal District. The research with a qualitative approach (GATTI, 2010; MINAYO, 2007), of the Case Study type (YIN, 2001), was guided by the critical-dialectical epistemological perspective (CURY, 1986; PAULO NETTO, 2011). Data were collected through PPP analysis; and a semi-structured interview with teachers (March and April 2021) and a focus group with students in the 9th grade of Elementary School (May 2021). The reading, organization and interpretation of data were based on Content Analysis (BARDIN, 1977, 2011). Several authors were used, such as Cury (1986), Fernandes (2014), Fernandes Silva e Silva (2019), Freitas, (2005, 2014, 2016, 2018), Hadji (2001), Álvarez Méndez (2002), Saviani (1994, 2011, 2013), Veiga (1998, 2002, 2003, 2013), Villas Boas (2008, 2017, 2019), in reading and interpreting the data. The research results reveal that the school's PPP contemplates the evaluation of the diagnostic formative learning and integrated to the pedagogical work. The data reveal, however, the influence of conservative ideas on the pedagogical work and on the evaluation conceived and practiced in the school due to the presence of the military, being antagonistic to the organization in cycles and to the formative evaluative processes that involve the organization of the pedagogical work; teachers conceive that evaluating is a process that accompanies student learning and seek to promote actions to achieve learning, but they do not realize that, from the moment that the instruments and procedures used begin to classify and label the student at school, these processes assessments are no longer formative; and, for the students, the evaluation in the militarized school is characterized by instruments for verification and control of learning, they do not perceive the

formative intention, they are conditioned to accept the presence of military personnel and their activities in the school, in the belief that, the from the implementation of the Shared Management project, they will have a better quality of education. As a form of resistance to the civic-military school organization, it is suggested the reorganization and materialization of the pedagogical work in a democratic and formative perspective, contemplating the evaluation with a focus on the learning of the subjects and on the respect for freedom of expression and the diversity of the times of study. human development.

Keywords: education; educational evaluation; militarized schools; conceptions; practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da Análise de Conteúdo	50
Figura 2 - Dimensões do Trabalho Pedagógico.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores	45
Quadro 2 - Perfil dos estudantes.....	45
Quadro 3 - Quantitativo de dissertações e teses localizados por meio da busca dos termos indutores	53
Quadro 4 - Quantitativo de pesquisas – Dissertações e Teses.....	54
Quadro 5 - Quantitativo de periódicos com termos indutores.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de alunos aprovados e retidos ao final do ano letivo de 2018	41
Tabela 2 - Quantitativo de alunos com defasagem idade-série e percentual – ano letivo de 2018	41
Tabela 3 - Percentual de alunos aprovados e retidos no ano letivo de 2019	41
Tabela 4 - Quantitativo de alunos com defasagem idade-série e percentual – ano letivo 2019	42
Tabela 5 - Percentual de estudantes aprovados e retidos ao final do ano letivo de 2020	42
Tabela 6 - Quantitativo de estudantes defasados e percentual – ano letivo 2020	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CBMDF	Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal
CCMDF	Colégio Cívico-militar do Distrito Federal
CEd.	Centro Educacional
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CMPDF	Carreira Magistério Público do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
Diem	Diretoria de Ensino Médio
Eape	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EF	Ensino Fundamental
EGCs	Escolas de Gestão Compartilhada
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Ive	Indicador de Vulnerabilidade escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-dialético
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDAD	Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE	Plano Distrital de Educação

Pecim	Programa Nacional das escolas Cívico-Militares
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sinpro	Sindicato dos Professores
SSPDF	Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
UE	Unidade Escolar
UnB	Universidade de Brasília
Unieb	Unidade de Educação básica da CRE

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Caminhos para o objeto de pesquisa	22
1.2	Militarização das escolas públicas do Distrito Federal	26
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	32
2.1	Perspectiva epistemológica crítico-dialética	32
2.2	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso	35
2.3	Contexto estudado: Escola Cívico-Militar do Distrito Federal	37
2.4	Sujeitos da Pesquisa	44
2.5	Procedimentos e Instrumentos para os levantamentos de dados	46
2.5.1	Análise Documental	46
2.5.2	Questionário para a caracterização dos sujeitos	47
2.5.3	Entrevistas semiestruturadas com professores	47
2.5.4	Grupo focal com os estudantes	48
2.5.5	Organização e análise dos dados: PPP, entrevistas e grupo focal	49
3	APROXIMAÇÕES COM O TEMA ESTUDADO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	52
4	AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS	61
5	AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR: HÁ LUGAR PARA CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS?	72
5.1	Avaliação e trabalho pedagógico	73
5.2	Concepções e práticas de avaliação em escola militarizada: entre o discurso da formação integral e o controle pela avaliação	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	112
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO	113
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PARA PARTICIPAÇÃO DE MENOR 18 ANOS	114
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	115
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	116
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES	119
	APÊNDICE G – PRÉ ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	121
	APÊNDICE H – TÓPICOS PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES	123

APÊNDICE I – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO (BARDIN, 2011).....	124
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO.....	134

1 INTRODUÇÃO

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e as suas circunstâncias (FREIRE, 1987, p. 16).

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Mestrado acadêmico *stricto sensu* na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). O estudo integra o conjunto de produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa acerca de Docência, Didática e Trabalho Pedagógico (Prodocência) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.¹

O interesse pelo estudo da avaliação escolar em contexto de escola cívico-militar suscitou a questão central de pesquisa: Quais concepções e práticas de avaliação predominantes em uma escola de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal? Pesquisar a realidade escolar nos remete a Freire (1987), que afirma ser a reflexão, a busca do ser humano pelo conhecimento que provoca a superação do seu ser inicial para criar e transformar a realidade. Nessa busca, objetiva--se compreender a realidade a partir da apropriação do conhecimento histórico e crítico, tornando possível transformar o indivíduo, a realidade e, conseqüentemente, a sociedade. Pesquisar fenômenos relacionados à educação requer compreendê-la como prática social que oportuniza transcender os desafios de uma sociedade e criar as condições para a produção de conhecimentos e a permanente evolução individual e coletiva.

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação é instrumento de transformação do meio, própria do ser humano que, “em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la” (SAVIANI, 2013, p. 11). É por meio do trabalho, historicamente falando, que ocorre a transformação da realidade social, com complexidades, dimensões e diferentes funções. Entretanto, o Estado, a educação, no sentido amplo, pode ser instrumento “da reprodução das relações de produção” (LIBÂNEO, 2013a, p. 59) o que significa dizer que na educação os objetivos, os conteúdos de ensino, a avaliação e o trabalho docente estão determinados para fins sociais, políticos e ideológicos. Para garantir, entretanto, a educação como um direito, o Estado tem o compromisso de promovê-la garantindo o pleno

¹ A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética (Plataforma Brasil) Número do Parecer: 5.376.936. A inserção no campo de pesquisa se deu após a autorização da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE/SEEDF), da Coordenação Regional de Ensino (CRE) e da Gestão pedagógica da escola pesquisada (CEF). (Anexo)

desenvolvimento do estudante e estabelecendo uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.

Em defesa da educação como direito fundamental, entidades representativas de profissionais da educação (Anped, Anfope, Endipe),² movimentos sociais e universidades, entre outros, defendem que a educação esteja a serviço dos interesses mais essenciais de uma sociedade, principalmente de grupos sociais populares. Nessa perspectiva,

vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais os conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio de conhecimentos e a capacidade de raciocínios necessários à compreensão da realidade social [...], o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e de desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais. (LIBÂNEO, 2013, p. 21)

Assim, para compreender a sociedade contemporânea, sua história e, conseqüentemente, a história da educação, é necessário compreender o movimento da sociedade capitalista (SAVIANI, 2013). As relações sociais impulsionadas pelo capitalismo influenciaram e influenciam, ao longo da história, os processos de consolidação da divisão da sociedade em classes por diferentes meios, entre eles, a educação.

Nesse sentido, a busca pela construção de uma sociedade com sujeitos autônomos, críticos, interventores da realidade requer conhecimento dos processos históricos e políticos. A educação é instrumento dinâmico para a transformação da realidade social, mas também é instrumento de manipulação e de reprodução de ideologias, valores, conceitos, legitimados pelos grupos sociais dominantes. A escola, como instituição formal de educação, deve cumprir seu papel social previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 de “pleno desenvolvimento da pessoa, formação para a cidadania e preparação para o mercado de trabalho”.

Em sintonia com a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, normatiza que a educação no Brasil contemple os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A LDB disciplina que a educação escolar deve se desenvolver, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, potencializadas e garantidas pela Constituição Federal de 1988.

² Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Andipe – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

O cumprimento das finalidades constitucionais da educação requer que a educação intencional e planejada articule teoria e prática no contexto real de cada escola, ou seja, precisa ser pensada e praticada considerando os aspectos sociais, políticos, culturais de dada sociedade. Aliado a isso, os processos da educação abrangem o ensino, a aprendizagem e a avaliação, trabalho docente e discente que envolvem o “saber objetivo e produzido historicamente” (SAVIANI, 2013, p. 7), desenvolvidos na escola, espaço próprio para a socialização do saber sistematizado. Sendo assim,

o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 2013, p. 7)

Saviani (2013) reforça, entretanto, que na sociedade a escola tem sua função social manipulada, pois mantém qualificações para o funcionamento da economia e o controle político, o que pode transformá-la em um espaço de alienação dos indivíduos. Essa função social é seletiva e discriminatória, pois permite à classe dominante níveis mais elevados de conhecimentos, com mais oportunidades de acesso a profissões mais valorizadas econômica e socialmente. Em contrapartida, mantém as classes menos privilegiadas com acesso a projetos educacionais precários, resultando na produção de mão de obra para o trabalho manual. Nesse sentido,

as escolas, como aparelhos de Estado, desempenham papéis importantes, apoiando a criação de condições necessárias, não só na acumulação de capital (ordenam, selecionam e certificam um corpo de alunos hierarquicamente organizado), como na legitimação (mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa, legitimando, assim, formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade). (APPLE, 2001, p. 56)

Embora, historicamente, a função cultural e social da educação escolarizada reflita os interesses e as necessidades da classe dominante na manutenção de ideologias, os educadores, os estudantes, os gestores e os profissionais da educação encontram no exercício do trabalho educativo possibilidades de modificação dessa realidade.

Nesta dissertação, buscou-se compreender de que forma essas possibilidades se apresentam e são reveladas pelas concepções e práticas avaliativas dos professores e estudantes em um cenário de implementação da militarização de escolas públicas no distrito Federal. Os princípios que norteiam a gestão militar destoam da gestão democrática porque a CF de 1988 e a LDBEN 9.394/1996 garantem o direito à educação de qualidade social para todos, institui a

educação como direito de todos e dever do Estado e da família, objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Devendo, portanto, ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

O trabalho pedagógico realizado nas escolas seria um meio de propagação das concepções democráticas, de socialização para o trabalho e de diminuição das diferenças de classes. Nessa pesquisa, direcionou-se o olhar para a **categoria da avaliação** – compreendendo-a como uma prática educativa que inicia, acompanha e conclui o processo de ensino-aprendizagem e, se praticada formativamente, contribui para a emancipação social, cognitiva, política, cultural dos estudantes nos diferentes níveis e nas etapas/modalidades de ensino. No contexto de sociedade fortemente marcado pelas avaliações classificatórias e meritocráticas, a avaliação promovida pelos professores na escola têm enfrentado dificuldades para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias. Neste estudo, supôs-se que, em escolas militarizadas, nos projetos pedagógicos, as avaliações tendem a ser ainda menos emancipatórias e possivelmente mais classificatórias e excludentes.

Sendo a educação escolar responsável pela instituição de processos democráticos, é indispensável que prevaleçam determinadas práticas, como: acolher os estudantes; educar para autonomia e cidadania; orientar professores; coordenar a construção e a atualização do PPP; compreender os processos de aprendizagem do estudante; analisar os resultados de aprendizagem dos estudantes; garantir espaços de participação da comunidade escolar; e administrar finanças, recursos humanos e estrutura; entre outros.

Em face desses elementos iniciais, o estudo se desenvolveu em torno do objeto – **avaliação em escola cívico-militar**. Segundo Villas Boas (2019), é preciso pesquisar sobre a avaliação, expressar o seu significado como processo formativo na educação, como processo que acompanha a conquista das aprendizagens pelos estudantes e promove as intervenções necessárias a partir da necessidade do estudante.

O interesse pelo tema guarda relação com experiências profissionais e acadêmicas que suscitaram o interesse em querer compreender esse objeto e contribuir para a análise do fenômeno em expansão no Brasil e em implementação no Distrito Federal. O breve memorial a seguir objetiva apresentar os meus vínculos de pesquisadora com o objeto em questão.

1.1 Caminhos para o objeto de pesquisa

Vou pro campo
 No campo tem flores
 As flores têm mel
 E mais de noitinha
 estrelas no céu
 O céu da boca da onça é escuro
 Não cometa, não cometa, não cometa furo
 Pimenta malagueta não é pimentão.
 Juraildes da Cruz

Começo o registro da minha trajetória com um trecho da música “Meninos”, de autoria de Juraildes da Cruz e interpretada por Zé Geraldo, que me remete à infância no campo, à minha mãe e a meus avós, tempo que tive a grata oportunidade de dividir momentos da vida entre o meio rural na fazenda e a cidade. Sempre gostei das brincadeiras na fazenda, fazer desenhos com as estrelas no céu, escutar “causos e histórias” de meus avós. Da pesquisa ingênua no campo em busca de novidades... curiosa e interessada, procurava entender os enigmas da vida. Para este contexto, busco as palavras de Freire (1987): “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Entre os encantos com a vida no campo, a vida na escola, as brincadeiras de rua, meus sonhos perpassam entre ser cientista, cantora ou professora. No contexto familiar, não tive maiores estímulos quanto aos sonhos de criança, meus pais eram comerciantes e mal concluíram o ensino médio, mas, ainda assim, acreditaram na educação como investimento nos filhos e por isso persistiram na educação básica, como promissora de um futuro melhor.

Durante toda a vida acadêmica e profissional, fui compreendendo a dimensão e a importância da educação para minha vida, para a vida do estudante e para a sociedade. O curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Católica de Brasília em 1997, me conduziu ao interesse pela educação, pela docência no ensino de Ciências, uma experiência permeada por medos, surpresas, alegrias e expectativas.

Em 2001, no final da graduação, ingressei na carreira magistério público do DF por meio de concurso, como professora da Educação Básica em Biologia. As orientações emanadas do Estado orientaram a organização do meu trabalho pedagógico na escola, nos meus planos de aula e, para a reprodução de seus interesses, que reforça a manutenção das diferenças sociais de um sistema capitalista enraizado na história do país: Segundo afirma Freire (1987), seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes trabalhadoras perceberem as injustiças sociais de maneira crítica

e consciente. Hoje percebo que essa reprodução imposta pelas classes dominantes e pelo Estado ocorre fortemente nas escolas por meio das ações pedagógicas, do currículo, da avaliação e de projetos, entre outras.

Assim, nos primeiros anos da minha carreira profissional, dividi minha atuação como docente no Ensino de Ciências/Biologia em escolas privadas e na rede pública de ensino. Realidades completamente distintas. Na escola particular, tive a oportunidade de trabalhar com sala ambiente, laboratórios de ciências e informática, todos os recursos audiovisuais da época disponíveis, passeios e viagens pedagógicas, mas que não permitiam a construção da autonomia como profissional. Na escola pública vivenciei, salas lotadas, mal arejadas, falta de recursos, sem materiais, sem laboratórios, com estudantes que precisavam de um olhar diferenciado para sua formação moral e intelectual. Mesmo com tantas necessidades, foi na escola pública que me encontrei profissionalmente, onde me apaixonei pela Educação, compreendendo sua importância para a minha formação na construção de uma sociedade democrática, humanizada, livre e mais justa.

Em 2007, optei por atuar somente no ensino público e aceitei o cargo de vice-diretora de um Centro de Ensino Fundamental, numa região marginalizada do Distrito Federal, onde me deparei com uma experiência difícil e sofrida, um grupo de professores cansados, resistentes a mudanças e uma comunidade desacreditada no futuro, mas que reforçou a minha necessidade de aprender e estudar mais os processos de ensino, avaliação e aprendizagem.

No ano seguinte, fui convidada a assumir o cargo de direção de outra escola, foi uma experiência totalmente diferente, conheci um grupo de educadores esforçados, acolhedores, preocupados com seus estudantes, que avaliavam os estudantes com o olhar acolhedor, conhecendo suas experiências, considerando sua evolução e uma comunidade mais participativa e presente. Uma experiência muito edificante e gratificante.

Posteriormente atuei como Coordenadora Intermediária de Anos finais e Ensino Médio numa Coordenação Regional de Ensino do DF, como suporte ao trabalho pedagógico das escolas onde convivi com um grupo motivador que mostrou a força da educação, a importância da teoria aliada à prática e isso mudou meu olhar para a Educação Pública. Essa experiência foi um “divisor de águas” na minha vida pessoal e profissional, pois, se ainda tinha qualquer dúvida acerca de ser professora, percebi, então, que realmente esse era o meu caminho. Enxergar a educação como mediadora que “significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula”. (SAVIANI, 2013, p. 63). Ser professora, educadora, ter a oportunidade de buscar por mudanças significativas nas

concepções acerca das práticas nos processos da educação na organização do trabalho pedagógico, processo de ensino-aprendizagem e nos processos de avaliação para as aprendizagens de professor e estudantes me motivaram a buscar por mais conhecimentos.

Assim, os estudos, com as especializações em Educação Ambiental, Atendimento Educacional Especializado, e a prática do meu trabalho pedagógico contaram como outras experiências apreendidas durante minha carreira. As funções dentro da escola, docência, coordenação e gestão, concepções constituídas nos corredores das escolas, marcadas por erros e acertos, contribuíram na construção da minha identidade profissional. Pelos estudos e pela experiência, percebi a avaliação como procedimento e instrumento que pode ser usado para a emancipação ou a manipulação dos estudantes, dos professores e da escola.

Ainda na função de coordenadora intermediária da educação básica, em 2020, encantei-me com os estudos realizados na Coordenação Regional de Ensino, tendo por base as obras de Paulo Freire e Saviani. Também deparei-me com uma nova realidade para a educação pública: com a justificativa da busca de uma educação de qualidade e ênfase no discurso de segurança dentro das escolas, o governador do DF, Ibaneis Rocha, anunciou a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada (EGCs), um trabalho em conjunto entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP/DF), denominados Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal ou colégios militarizados, na gestão das escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de Ensinos Fundamental e Médio.

Esse contexto de constante revisão de concepções e práticas acerca do trabalho pedagógico, dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação levou-me a perceber a necessidade da formação continuada como processo fundamental para subsidiar a atividade docente. Entender que a avaliação não é nem medir, nem julgar, mas, sim, pronunciar-se a respeito da maneira como as expectativas são realizadas; à medida que uma situação real corresponde a desejada; uma leitura orientada da realidade (HADJI, 2001).

Com base nas experiências vividas pessoal e profissionalmente, comecei a problematizar o projeto de militarização de escolas, colocando em questão a representação social, de que este possa ser uma alternativa de formação, para crianças e jovens estudantes da educação básica pública. Entendo que a formação inicial e continuada assume centralidade na constituição dos profissionais da educação, em processos que articulam teoria e prática com foco no trabalho pedagógico e na avaliação do processo educativo, que tem em vista a garantia das aprendizagens dos estudantes. Mas ainda são poucos os estudos acadêmicos para a etapa de

anos finais do ensino fundamental, voltados para a avaliação com foco nas aprendizagens nesse contexto.

Mesmo com a oferta de formação continuada e de orientações para a adoção de práticas avaliativas formativas por meio de Diretrizes de Avaliação Educacional - Aprendizagem, Institucional e de Larga Escala – SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014d), ainda são comuns, nas escolas do DF, práticas excludentes de avaliação, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Assim, essa pesquisa orientou-se pela questão central:

- ✓ quais concepções e práticas de avaliação predominantes em uma escola de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal?

Como questões derivadas, temos:

- ✓ quais as perspectivas teóricas e metodológicas acerca da avaliação escolar contempladas no PPP de uma escola cívico-militar do Distrito Federal?; e
- ✓ quais as concepções e práticas de avaliação escolar expressas por estudantes e professores de uma escola cívico-militar do Distrito Federal?

O objetivo geral da pesquisa foi:

- ✓ analisar concepções e práticas de avaliação predominantes em uma escola de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal.

Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ discutir as perspectivas teóricas e metodológicas acerca da avaliação escolar contempladas no PPP de uma escola cívico-militar do Distrito Federal; e
- ✓ compreender as concepções e as práticas de avaliação escolar expressas por estudantes e professores em uma escola cívico-militar do Distrito Federal.

Este texto estrutura-se em seis partes articuladas. A introdução apresenta o memorial mostrando o meu vínculo de pesquisadora com o objeto estudado, as questões norteadoras com os objetivos de pesquisa e o contexto da militarização no Distrito Federal. A segunda parte mostra a sessão teórico-metodológico e a metodologia adotada na organização de dados. A terceira sessão exhibe a revisão bibliográfica com aproximações ao tema estudado. A quarta sessão expõe conceitos acerca de avaliação escolar. Na quinta sessão, tem-se a análise dos dados, articulada com o referencial teórico. As considerações finais sistematizam os resultados da pesquisa e suscitam novas questões a respeito da temática que merecem ser aprofundadas em outros estudos.

1.2 Militarização das escolas públicas do Distrito Federal

A implantação do projeto de escolas cívico-militares, a partir da década de 1990, em instituições públicas do Brasil, segundo Fernandes Silva e Silva (2019), ocorreu em uma conjuntura política e educacional marcada pela hegemonia de grupos ideológicos ultraconservadores que procuram garantir, em grande parte, os modelos de reprodução das relações de produção do capital e do Estado sobre a sociedade. Conforme analisa Apple,

a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensina «saberes práticos», mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão [...] devem estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscienciosamente» a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus «funcionários») etc. (APPLE, 2001, p. 22)

O processo de militarização de escolas no DF foi impulsionado pela criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)³ por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, no governo do presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro. Esse Programa de iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, apresenta uma perspectiva de gestão nas áreas educacionais, didático-pedagógica e administrativa no âmbito escolar, com a participação do corpo docente e dos militares.

Antes do Pecim, havia um movimento de militarização de escolas públicas brasileiras em expansão no Brasil. De acordo com Mendonça (2019), esse processo teve sua origem no Estado de Goiás, nos mandatos do governador Marconi Perillo (1999-2002; 2006-2011 e 2015-2018), período em que o processo foi iniciado e consolidado. Assim, com as seis primeiras escolas criadas no Estado de Goiás em 2001 somaram-se a outras dezoito em 2013. Até 2018, sessenta escolas militarizadas estavam em funcionamento em Goiás, as quais têm características que diferem do Pecim e do Projeto Gestão compartilhada no Distrito Federal.

Os Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás integram a Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, mas se diferenciam das demais escolas pelo ensino oferecido a seu corpo discente, pela estrutura física e pela organização pedagógica. Possuem instalações físicas superiores às demais escolas estaduais e contam, além dos recursos advindos do poder público, com a contribuição voluntária de pais e responsáveis pelos alunos atendidos nessas unidades escolares, o que lhes permite investir em melhorias estruturais e pedagógicas para a unidade. (FERREIRA, 2018, p.47)

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>. Acesso em: 2 mar. 2022.

A escola pública permeada por aspectos políticos que direcionam a sua finalidade, que deveria ser alcançada em processos práticos, ou seja, transformadores das realidades dos sujeitos e da própria sociedade, para superar práticas ultraconservadoras endossadas por grupos ideológicos e hegemônicos. Para Sánchez Vázquez (1968), a escola está constituída por uma práxis política, que pode envolver a participação de vários setores da sociedade, mas que não se trata de uma atividade espontânea, possui interesses e objetivos das classes dominantes e do Estado. Em uma escola militarizada, é possível que a prática sociopolítica reforce a função técnica e de modo duplo, além de manter para as classes subalternas a situação de exploração, de dominação, representando essa situação de forma dissimuladora (CURY, 1986).

Nesse contexto, o governador do DF, Ibaneis Rocha, em 2019, anunciou 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. Os argumentos para o projeto defendem um modelo de escolas que podem proporcionar uma educação de qualidade, bem como a construção de estratégias voltadas à segurança comunitária e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para a promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania.

No Distrito Federal, até o mês de julho de 2022, integravam o projeto - Escolas de Gestão Compartilhada, 12 escolas⁴, escolhidas com base no Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE)⁵, apresentado anualmente pelo Comitê Gestor da Gestão Estratégica⁶, com vistas a atender a critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica. Os objetivos para a militarização dessas escolas podem ser identificados a partir da Portaria conjunta nº 22⁷, de outubro de 2020, que incluem:

aumentar as taxas de aprovação dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assim como no acesso a Instituições de Ensino Superior (IEs); reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão escolar dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; alcançar e superar as metas estabelecidas, nas Unidades

⁴ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

⁵ Critério criado pela Secretaria de Segurança Pública para medir a “qualidade escolar”. O ‘Indicador de Vulnerabilidade Escolar’ (IVE) elabora um cálculo com base nas taxas de ocorrência, na nota do Ideb e nos índices de reprovação e abandono dos alunos. Disponível em: <www.jornaldebrasil.com.br/blogs-e-colunas/do-alto-da-torre/gdf-criou-calculo-proprio-para-escolher-escolas-que-seriam-militarizadas/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

⁶ Portaria conjunta nº 22, de outubro de 2020. Art. 4º A Gestão Estratégica, sob responsabilidade conjunta da SEEDF e da SSP/DF, atua por meio do Comitê Gestor e é responsável por estabelecer diretrizes, realizar o monitoramento e avaliar os resultados das Escolas de Gestão Compartilhada.

⁷ Revogou a portaria conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019, e dá outras providências.

Escolares, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino; aumentar a disciplina e o respeito hierárquico; formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos; e reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar, bem como na região onde a escola esteja situada. (DISTRITO FEDERAL, 2020)

A Portaria conjunta nº 22, de outubro de 2020, dispõe que a SEEDF é responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas que aderirem ao Projeto Escolas de Gestão Compartilhada e pelo cumprimento do PPP, conforme Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Compete à SSP/DF a gestão disciplinar, cabendo empregar o efetivo da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF) na coordenação de atividades extracurriculares e nas ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente, objetivando o bem-estar social.

As escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal indicadas pelas Coordenações Regionais de Ensino e que demonstraram interesse na “adesão” ao projeto de Gestão Compartilhada das escolas realizaram audiências públicas, de caráter consultivo, junto à comunidade escolar. Essas audiências são, no entanto, questionadas em relação ao quórum para a tomada de decisão e quanto à representatividade dos segmentos da comunidade escolar.⁸

Embora o Governo do DF tenha procurado divulgar que a adesão ocorreu de forma transparente, participativa e tranquila nas comunidades escolares, a imprensa local divulgou inúmeras matérias em veículos de comunicação (telejornais, emissoras de rádio e jornais *online* etc.), demonstrando que o processo não foi tão democrático e conciliatório.

Segundo o Jornal Metrôpoles⁹, na matéria intitulada “Reunião sobre militarização em escola, houve discussões acaloradas entre a PM e o Sinpro”, e a reunião para definir acerca da militarização do Centro Educacional (CED) de Ceilândia, em 05 de fevereiro de 2009, foi cancelada devido à discussão entre policiais militares e dirigentes do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF). O sindicato questionou a legalidade da intervenção militar. Após a manifestação contrária de pais, estudantes e professores, o debate foi remarcado. Ocorreu em outro dia novo debate, nova votação, realizada em cédulas de papel, sendo que o formato anunciado para militarização pelo Governo do Distrito Federal foi aprovado.

⁸ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/06/5016006-mpdf-cobra-esclarecimentos-da-educacao-sobre-escolas-militares.html>. Acesso em: 9 dez. 2021

⁹ Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/em-votacao-ced-7-de-ceilandia-aprova-ensino-militar-na-escola>. Acesso: 9 dez. 2021.

O Secretário de Educação à época declarou que a militarização traria mais disciplina às escolas, afirmando que o professor, diariamente, perde muito tempo tentando criar um ambiente propício para a aprendizagem, pois os estudantes não se comportam. A intenção de avaliar o comportamento do estudante deve considerar que ter disciplina ou indisciplina, bom comportamento ou mal comportamento, depende de fatores como a interpretação do contexto, da diversidade cultural, do ambiente, do tempo histórico entre outros.

Para Soares (2019), quando os professores avaliam “fracionando a dimensão intelectual e a dimensão comportamental”, podem equivocadamente privilegiar uns em detrimento dos outros considerando o “bom comportamento” como fator que evidencia as aprendizagens. Essa tentativa de “modelar comportamentos” impossibilita ao estudante a construção da autonomia de pensar livremente, podendo o seu desenvolvimento. A compreensão da dialética entre comportamento e aprendizagens é essencial para o melhor planejamento da avaliação no trabalho pedagógico, favorecendo, assim, as aprendizagens.

Outra matéria que evidencia a celeuma em torno da militarização foi publicada no Jornal online Correio Braziliense¹⁰ em 12 de fevereiro de 2009, intitulada “Vigiados por militares”. O jornal destaca que crianças e adolescentes de quatro unidades do DF serão submetidos a uma rotina disciplinar rigorosa, em que todos terão de usar farda e cantar o Hino Nacional diariamente e os deslocamentos em grupos serão feitos sempre em filas, com as mãos para trás”, o que, para Mendonça (2019), é uma das “vulnerabilidades do projeto”.

Em matéria publicada no site da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF)¹¹, Agência Brasília, em 17 de novembro de 2022, informa-se a existência de um total de 17 colégios cívico-militares. Dessas escolas, 13 adotaram a Gestão Compartilhada com a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar, um total de 140 militares e cerca de 15 mil estudantes atendidos. As outras escolas são uma parceria entre o Ministério de Educação com as Forças Armadas. A matéria reforça que as corporações ficam responsáveis pela área disciplinar e por atividades extracurriculares.

Não obstante, o Projeto Escolas de Gestão compartilhada confronta a Lei nº 4.751/2012, que dispõe acerca da Gestão Democrática no Sistema Público de Ensino do DF, objetiva garantir a liberdade e a autonomia com respeito à diversidade na escola e envolve o Estado, o coletivo escolar e a comunidade local, para garantir a aprendizagem dos estudantes, pois a escola não é pode ser considerada espaço de repressão. Assim,

¹⁰ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

não se pode instituir a escola como local de reparação da desordem e da violência que reina na sociedade [...]. Não parece fazer bem ao processo educativo a presença de policiais fardados e armados junto a crianças e adolescentes em situação escolar; não parecem adequadas às rígidas normas de disciplina calcadas apenas na obediência heterônoma, que pouco ou nenhum resultado pedagógico alcança a não ser o adestramento a comportamentos padronizados, inclusive de aparência, de falta, de cumprimento; não parece fazer bem a crianças e adolescentes negar-lhes o direito à diversidade e à própria individualidade obrigando-os a manter determinado corte de cabelo ou proibindo-as de usar certos tipos de adereços próprios da idade em que o vínculo a grupos e tribos é característico. (MENDONÇA, 2019, p. 607)

Nesse sentido, o Sindicato dos Professores (Sinpro-DF), em seu site¹², pede mais atenção à categoria incluindo-se melhores condições de trabalho, investimentos nas escolas, aumento do quadro de servidores e medidas de segurança para a sociedade. Na capital do país, as condições de trabalho nas escolas refletem falta de estrutura; carência de profissionais da educação, de material pedagógico e de materiais básicos nas unidades; e a insuficiência de investimento na educação. Essa falta de investimento na educação e a ausência de valorização dos profissionais da educação ficaram engessadas com a Emenda Constitucional nº 95/2016¹³ que congelou os investimentos na Educação por vinte anos, algo que limitou o avanço da Educação pública no país (SINPRO-DF, 2021).

O Sinpro-DF noticiou¹⁴ que as Promotorias de Justiça de Defesa da Educação (Proeduc) emitiram, em maio de 2022, um despacho que revoga a Nota Técnica nº 1/2019, que considerava legal a implementação do projeto Escola de Gestão Compartilhada. Os titulares da Proeduc acompanharam enunciado do Conselho Nacional de Procuradores-Gerais (CNPJ) segundo o qual o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares fere os princípios constitucionais da reserva legal e da gestão democrática do ensino público. (SINPRO-DF, 2022). Mesmo assim o Governador “reeleito” do Distrito Federal (2023 – 2026) mantém o Projeto Gestão Compartilhada.

No cenário de escola militarizada, é preciso ter claro que uma Escola Pública Cívico-Militar, ou militarizada, não é um Colégio Militar¹⁵. Para tanto, a Gestão Militar, denominada nos documentos oficiais de Gestão Disciplinar, confronta os princípios que foram conquistados

¹² SINPRO-DF. Gestão compartilhada não é democrática. **Sinpro-DF**, 7 dez. 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/gestao-compartilhada-nao-e-democratica/>. Acesso em: 21 nov. 2021

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm/. Acesso em: 4 nov. 2021.

¹⁴ RICARDO, Luis. Proeduc revoga nota técnica sobre o projeto escolar de gestão compartilhada. **Sinpro-DF**, 11 maio 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/proeduc-revoga-nota-tecnica-sobre-o-projeto-escola-de-gestao-compartilhada/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

¹⁵ MATUOKA, Ingrid. As diferenças entre escola militar, cívico-militar e pública. **Educação Integral**, 18 set. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-diferencas-entre-escola-militar-civico-militar-e-publica/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

historicamente na Gestão Democrática¹⁶, na rede pública de ensino do DF, como: liberdade e condição de acesso à escola; liberdade de pensamento; pluralismo de ideias; diversidades culturais, participação nas decisões inerentes a escola, etc. Conforme apontam os seguintes princípios da Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012¹⁷ que dispõe sobre a Gestão Democrática:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação.

Na contramão da gestão democrática, uma Escola Militar, além de contar com recursos do Ministério da Educação, possui recursos do Ministério da Defesa, há o predomínio de censura, pressão psicológica e moral como imposição de disciplina militar, hierarquia, meritocracia e função de mensurar e homogeneizar comportamentos. Diante disso a escola no modelo compartilhado divide a gestão em democrática e militar, cujos princípios não se articulam, como discutido anteriormente. Na sessão a seguir, explicitamos o percurso teórico-metodológico que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa.

¹⁶ Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em: 15 nov. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/06/lei-n%C2%BA-4751-2012-da-gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em 25 jan. 2023.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”. (GATTI, 2010, p. 10)

O percurso teórico-metodológico desta pesquisa objetivou analisar concepções e as práticas de avaliação predominantes em uma escola de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal. Esse objetivo se desdobra em dois objetivos específicos: a) discutir perspectivas teóricas e metodológicas acerca da avaliação escolar contempladas no PPP de uma Escola Cívico-militar do Distrito Federal; b) compreender concepções e práticas de avaliação escolar expressas por estudantes e professores de uma Escola Cívico-militar do Distrito Federal. O intuito foi conhecer a realidade da avaliação pedagógica de uma escola cívico-militar para além do que revela, o entendimento imediato, a realidade que observamos, a aparência.

2.1 Perspectiva epistemológica crítico-dialética

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa e sob uma perspectiva crítico-dialética, pautada na compreensão do meu protagonismo como pesquisadora junto aos professores e aos estudantes, assim, buscou-se extrair do objeto suas múltiplas determinações para além da aparência. Nessa perspectiva, o papel das pesquisadoras

é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa. (PAULO NETTO, 2011, p. 25)

Como explicitado na introdução deste trabalho, a pesquisa foi motivada pela curiosidade epistemológica, pelo compromisso das pesquisadoras com a educação na rede pública de ensino do DF e pelas inquietações em torno da avaliação concebida e praticada em um Centro de Ensino Fundamental que aderiu ao projeto de Escola Cívico-Militar no ano de 2019. Nesse sentido, a definição do caminho teórico-metodológico possibilitou a imersão na realidade educacional aparente, pensada e interpretada em diferentes aspectos, levando-se em conta o contexto histórico da escola e as experiências dos sujeitos participantes.

Ao considerar a perspectiva dialética da pesquisa em educação, Cury (1986) denuncia e ajuda na resolução e na superação de determinada situação na educação, no nosso caso, a avaliação concebida e praticada em uma escola cívico-militar do DF. Nessa perspectiva, a

educação opera na sua unidade dialética com o capitalismo, no processo das relações de classe. A classe dominante, para se manter, precisa reproduzir as condições que contribuem para manter sua forma de produção dominante e, para isso, recorre às instituições, sendo a escola uma delas. Na escola há mecanismos que operam nesse sentido, se não forem concebidos e praticados de forma consciente e crítica (o PPP da escola, o currículo escolar, a formação dos professores, a relação professor-aluno, os métodos e as técnicas de ensino e a avaliação escolar), condicionam a reprodução de ideologias de manutenção de desigualdades de classes.

A imersão no campo de pesquisa para compreender a avaliação prescrita e concebida em uma escola de gestão cívico-militar ocorreu inicialmente “pelo concreto”, que aparecem como dados, na análise do PPP e dos dados das entrevistas semiestruturadas. Na análise foram abstraídos os elementos e, progressivamente, avançando-se para o alcance dos conceitos, abstrações que remeteram a determinações mais simples (PAULO NETTO, 2011, p. 43).

O conhecimento teórico do objeto pesquisado, “avaliação em uma escola cívico-militar”, é síntese de suas múltiplas determinações, que são traços pertinentes dos elementos que constituem a realidade. Assim, quanto mais se avança na pesquisa, mais se descobrem determinações, saturando o objeto pensado com suas determinações concretas (PAULO NETTO, 2011).

A compreensão da realidade, no ponto de partida, foi ainda confusa e desconhecida (CURY, 1986). Neste estudo, embora a avaliação seja uma prática pedagógica que tem sido pesquisada e com vasto campo de produção teórica, o fato de ser estudada em um contexto de escola cívico-militar, requereu o apoio em categorias para dimensionar o fenômeno educativo que permitiram uma leitura mais compreensível do real.

Para Triviños (1987), é possível perceber as categorias como formas de conscientização de códigos, conceitos da relação do homem, que refletem as características e as regras mais gerais e essenciais da sociedade e do pensamento. Essas categorias formaram-se “no movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 55), historicamente no desenvolvimento dos conhecimentos e na prática social.

Conhecer as categorias que se desdobram no contexto escolar militarizado e se apresentam teoricamente fazem parte da práxis dos sujeitos pesquisados. Elas auxiliaram no alcance dos objetivos desta pesquisa, possibilitando que a interpretação dos dados fosse além da aparência, aproximando-se da sua essência, no sentido de buscar compreender o objeto, a avaliação em uma Escola Cívico-Militar. Assim, entende-se que as categorias:

são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser, são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento são categorias *reflexivas*). (PAULO NETTO, 2011, p. 46)

Nesse sentido, Cury (1986) evidencia categorias metodológicas e ontológicas que podem auxiliar na compreensão da práxis da avaliação na escola cívico-militar: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia que se complementam no processo dinâmico de análise.

A categoria da *contradição* orientou o desvelamento de aspectos que podem e necessitam ser alterados em relação aos processos e às práticas avaliativas ou, até mesmo, direcionados ou superados. Na ação pedagógica, a reprodução de ideologias possibilita que a educação contemple e absorva a função política, o que requer a discussão de contradições existentes na escola e na sociedade, especialmente em um contexto que convive com um projeto de gestão militar e de gestão democrática, com orientações contidas em documentos oficiais, como nas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014d) e no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019a), de que a avaliação formativa é a que mais favorece o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e de suas aprendizagens.

A partir da categoria da *totalidade*, buscou-se compreender o real expresso em concepções, valores, processos, orientações teóricas que repercutem na realidade de uma escola cívico-militar, como procedimentos; instrumentos de avaliação; atividades cotidianas de sala de aula; espaços e tempos coletivos de planejar a avaliação; entre outros, de uma maneira mais ampla. A visão de totalidade possibilitou perceber a educação, a avaliação na escola pesquisada como processo particular da realidade e reconhecer a própria totalidade em totalidades mais amplas – a rede pública de ensino do Distrito Federal e o conjunto de escolas militarizadas desde o ano de 2019.

A categoria da *mediação* explica-se pela dinâmica do real, que, de forma recíproca, envolve a dialética e o contraditório. Pela mediação, analisou-se a avaliação concebida e vivenciada na escola pesquisada como processo formador e transmissor de conhecimento que vai mediar as relações da prática social. No estudo, a escola tem a função de suscitar a tomada de consciência dos membros da sociedade em que está inserida acerca do projeto de formação em curso, das finalidades da escola, da militarização e da avaliação escolar.

A categoria da *reprodução* direciona para a autopreservação de uma sociedade, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de seus valores e princípios. Aqui a educação foi analisada como elo mediador, reproduzindo ideias e valores que atuam na

perpetuação do sistema ou, ao contrário, pode fazer o movimento contra hegemônico que desencadeará mudanças na escola e na sociedade. A forma como professores, gestores e coordenadores pedagógicos relacionam-se com a avaliação educacional, em todos os níveis, sugere o tipo de projeto educativo que se pretende, para a reprodução ou para a emancipação.

A categoria da *hegemonia* contribuiu para a análise com indicação de uma estratégia política, representando um direcionamento cultural e ideológico de grupos sociais com interesses antagônicos, em que a classe dominante articula seus interesses particulares como sendo de todas as classes, constituindo, assim, um interesse geral. É também uma força crítica que pode ser usada para preparar condições de superação, por meio de movimentos revolucionários. Na pesquisa, contribuiu para compreensão dos projetos em disputa: gestão democrática e gestão compartilhada; de concepções e práticas avaliativas e a que interesses eles servem.

2.2 Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso

A pesquisa de abordagem qualitativa constituiu-se em processo investigativo que buscou interpretar concepções, práticas e aspectos particulares implícitos no trabalho docente, especificamente em relação à avaliação (MINAYO, 2007). Essa abordagem de pesquisa favoreceu a apreensão da realidade que não pode ser quantificada e trabalhou com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a quantificações, números, à operacionalização de variáveis.

Tendo como questão central de pesquisa a seguinte pergunta: quais concepções e práticas de avaliação predominantes em uma Escola de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal?, o estudo de caso permitiu uma investigação preservando as características e os significados singulares e particulares da realidade, “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 30).

O estudo de caso, segundo Triviños (1987), cujo objeto é avaliação em uma Escola Cívico-Militar, é uma unidade que foi analisada profundamente e determinou características que são dadas pelos sujeitos da pesquisa e também foi determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação para as investigadoras.

Para tanto, Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso apresenta características na realização da pesquisa que visa à descoberta de novos elementos que emergem como importantes durante a pesquisa, enfatiza a interpretação de um contexto, busca retratar a realidade de forma concreta e profunda, permite o uso de uma variedade de fontes de informação, procura interpretar situações que podem ser conflitantes em uma situação social e utiliza uma linguagem mais acessível.

Assim, justificou-se o estudo de caso como uma “estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange todo o contexto, com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 30). Para a realidade estudada, a avaliação em uma Escola Cívico-Militar, o estudo de caso apresenta as seguintes características (YIN, 2001):

- a) *particularismo* – se concentrou em uma situação, ou fenômeno particular – uma Escola Cívico-militar do Distrito Federal;
- b) *descrição* – a análise descreveu determinada realidade questionando a avaliação concebida e praticada em uma Escola Cívico-militar;
- c) *explicação* – contemplou a compreensão do objeto, de novas interpretações e perspectivas expressas pelos sujeitos participantes – professores e estudantes;
- d) *indução* – os princípios e as generalizações surgiram da análise dos dados particulares, ou seja, as especificidades das práticas avaliativas vivenciadas por professores e estudantes em uma Escola Cívico-militar.

Devido à complexidade e às contradições que caracterizam a avaliação em uma Escola Cívico-militar, a leitura dos dados fundamentou-se na perspectiva crítico-dialética. Essa perspectiva “reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais” (SOUSA, 2014, p. 2), traduz a ciência como construção de uma dialética entre quem pesquisa e o objeto de estudo, resultando em um conhecimento com maior profundidade da realidade apresentada.

A pesquisa representou a possibilidade de trabalhar com os professores e os estudantes em seu próprio contexto de trabalho e de formação e, a partir dos diferentes olhares desses sujeitos, compreendendo os processos que envolvem o ato de avaliar em uma Escola Cívico-Militar. Assim, a pesquisa qualitativa reafirma a importância de historicizar o objeto de estudo e o contexto concreto onde se desenvolvem as ações históricas e sociais dos e pelos sujeitos. Na construção do conhecimento, segundo Paulo Netto (2011), o processo partirá do todo para as partes que são funcionalmente integradas e depois das partes para um todo, de forma que o

seu estudo revele a síntese desse movimento, o que exigiu conhecer o contexto social da escola pesquisada, sua história, sua localização, seu público.

2.3 Contexto estudado: Escola Cívico-Militar do Distrito Federal

Partiu-se do pressuposto de que a militarização de escolas pode confrontar o previsto nos artigos 205 e 206 da Constituição que assume a educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por base a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação escolar; a gestão democrática do ensino público, na forma da DF e da legislação dos sistemas de ensino; a garantia de padrão de qualidade; e a valorização da experiência extraescolar.

Desde meados da década de 1990, há, no entanto, um crescente processo de militarização das escolas públicas brasileiras com antecedentes nas ideias de governos neoliberais e neoconservadores que favorecem uma Gestão Pública caracterizada por “defesa da privatização, livre mercado, competitividade, parcerias público-privadas, descentralização, contratos de gestão, produtividade, terceirização, avaliação em larga escala e *accountability*” (FERNANDES SILVA; SILVA, 2019, p. 50).

Essas ações políticas articulam-se às políticas neoliberais em que, entre seus objetivos, está a redução das responsabilidades do Estado. Para tanto, elas promovem o “enxugamento da estrutura do Estado, com a redução de investimentos sociais, com os processos de privatização e retirada do Estado de setores até então exclusivos” (HYPÓLITO, 2011, p. 61). São políticas gerencialistas que objetivam atividades lucrativas e mercadológicas afetando diretamente setores como saúde, transporte e educação (BALL, 2005).

Na educação, segundo Ball (2005, p. 544), uma nova visão pedagógica é imposta pelo gerencialismo que “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” nas instituições, o que aumenta a administração e o controle do Estado, imprimindo no professor e no estudante a busca pela alta performance e a competição entre pares. O gerencialismo envolve mudanças na organização e na gestão escolar, em avaliações e exames classificatórios, reformas e padronização do currículo a nível nacional, entre outras ações (BALL, 2005).

Na educação, “a escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas, está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado” (HYPÓLITO, 2011, p. 70). Nesse sentido, a partir das parcerias público-privadas, as quais objetivam tornar a administração da escola pública mais eficiente, os professores passam a sofrer pressões por resultados melhores e a sentirem-se responsabilizados e/ou culpados pelo seu desempenho, medido e avaliado o tempo todo, em espaços dentro e fora das escolas. Vale destacar que essas pressões também desencadeiam os movimentos de expansão da militarização escolar.

Esse movimento político de expansão da militarização no país já evidenciado por pesquisadores, conforme revisão bibliográfica apresentada nesta dissertação, ocorre no momento que deveria ser o de implementação do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014. O que vemos, no entanto, é o descumprimento do PNE¹⁸, de suas metas e estratégias que, se realizadas, poderiam repercutir na melhoria da qualidade da educação, usada como um dos argumentos para se militarizar escolas.

Em consonância com o PNE, o Plano Distrital de Educação (PDE – 2015-2024), instituído pela Lei nº 5.499/2015, é a referência para a organização e o planejamento das ações da Secretaria de Estado de Educação do DF. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais, o PDE estabelece objetivos e metas a serem alcançadas no Distrito Federal e endossa o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e todas as modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em todas os anos de vigência desse Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas.

Desse modo, a realidade educacional do país, a partir da mudança de governo em 2016, tem mostrado que a liberdade individual e a igualdade previstas em Lei não se concretizam em liberdade e igualdade social de fato, uma vez que a educação escolar ofertada à população é dual. Mesmo com todas as conquistas legais que tratam a educação como direito de todos, essa dualidade expressa-se com uma educação para as elites e outra educação para os grupos sociais populares, o que reforça a desigualdade na formação de crianças e jovens no ponto de partida, ou seja, desde a sua inserção na escola.

Conforme já exposto, no Distrito Federal, iniciou-se a implantação das escolas militarizadas no início do Governo de Ibaneis Rocha (2019-2022), mesmo não tendo incluído

¹⁸ Relatório do Inep aponta retrocessos e descumprimento de metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/02/relatorio-do-inep-aponta-retrocessos-e-descumprimentos-de-metas-do-plano-nacional-de-educacao.ghtml>. Acesso em: 21 nov. 2021.

a proposta, em seu plano de governo durante a campanha eleitoral de 2018. Segundo Fernandes Silva e Silva (2019, p. 51), essa proposta apresenta “sintonia com o ideário conservador do Governo Federal, esse projeto político de Gestão Compartilhada [...] impulsiona a lógica da ocupação do setor público pelo privado, com a presunção de melhoria da qualidade”. Sendo assim, é um projeto pautado em resultados medidos pelas avaliações externas e pela aposta no fracasso da escola pública e na privatização da educação.

Situado o contexto mais amplo da militarização, esta pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino Fundamental (CEF), denominada de Escola Cerrado, que atende a estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino do DF, vinculada a uma Coordenação Regional de Ensino de Educação¹⁹ (CRE). A escola foi escolhida por ser estar localizada em uma Regional de Ensino de Educação conhecida por mim, pesquisadora, o que favoreceu os contatos com a Regional de Ensino e o acesso à escola. A escola tem a Gestão Compartilhada com o Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal que despertou o meu interesse quanto à avaliação nesse contexto.

A escola localiza-se em uma Região Administrativa (RA)²⁰ do Distrito Federal. Na Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios (PDAD)²¹ de 2021 – realizada a cada dois anos, aponta-se que a população urbana da RA era de 210.498 pessoas, sendo 54% do sexo de nascimento feminino. A idade média era de 37,4 anos. Em relação à escolaridade, a PDAD demonstrou um número expressivo de 97,8% dos moradores com seis anos ou mais de idade que declararam saber ler e escrever. Menos de 50% das pessoas, entre 4 e 24 anos (43,3%), reportaram frequentar escola pública. Conforme dados e informações do PPP da escola (2021)²², a escola foi inaugurada nessa RA em 1978. Construída para atender à comunidade local, localiza-se em uma área com relativo desenvolvimento, dispõe de comércio, feira permanente, linhas de ônibus e quadras poliesportivas.

¹⁹ São locais em cada Região Administrativa (RA) que a Secretaria de educação conta para organizar, orientar, e supervisionar diretamente o trabalho nas escolas do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-coordenacoes-regionais/>. Acesso em: 4 ago. 2022.

²⁰ O Distrito Federal é dividido em 33 regiões administrativas, cujos limites definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. São regiões similares a municípios. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>. Acesso em: 9 dez. 2021.

²¹ Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021 – Pesquisa feita em domicílios, com o objetivo de diagnosticar e radiografar o perfil socioeconômico da população residente na área urbana das 33 Regiões Administrativas do Distrito Federal, as condições de moradia e da infraestrutura na região. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 4 ago. 2022.

²² Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/09/ppp_cef_19_taguatinga.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.

Quanto ao público, inicialmente a escola atendia a estudantes da Pré-escola à 4ª série e, devido à necessidade e à grande procura, a Secretaria de Educação passou a atender a turmas de 5ª e 6ª séries no ano de 1979. No ano de 2011, a turma de Educação Infantil foi remanejada para outra escola, passando, então, a atender do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental de 09 anos; 6ª série do Ensino Fundamental de 08 anos e uma Classe de Ensino Especial. Já no ano de 2017, houve a formação das primeiras turmas de 9º ano, foram atendidas 23 turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e uma turma de Ensino Especial.

Com a implantação da organização escolar do 3º Ciclo, em 2018, a escola organizou-se em dois blocos: Bloco I – 6º e 7º anos, turno vespertino, e Bloco II – 8º e 9º anos, turno matutino. Já no ano de 2019, foi ofertado o atendimento de 25 turmas, sendo 06 turmas de 6ºs anos, 06 turmas de 7ºs anos, 06 turmas de 8ºs anos, 06 turmas de 9ºs anos e uma Classe Especial.

No PPP de 2018 há a descrição de períodos em a escola passou por alto índice de violência, dentro e nas mediações do Centro de Ensino Fundamental: brigas, alunos fazendo o uso de álcool e drogas dentro da escola e grande quantidade de furtos na parte externa, entre outros fatores.

A votação, para adesão ao Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, ocorreu apenas com caráter consultivo, no dia 10 de agosto de 2019 e teve a participação de responsáveis, alunos, professores e coordenadores. A escola aprovou a Gestão Compartilhada com 85% dos votos favoráveis e vivencia a militarização desde 26 de agosto de 2019, na gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (PPP, 2021).

Para o ano de 2020, o atendimento foi de 25 turmas; sendo 06 de 6º anos, 06 de 7º anos, 05 de 8º anos, 07 de 9º anos e uma Classe Especial. Todo o planejamento do ano sofreu alterações com suspensão das aulas no dia 11 de março devido à pandemia de Covid-19²³, demandando da escola todo um replanejamento para o atendimento remoto dos estudantes. A partir do dia 22 de junho, os estudantes começaram a utilizar a plataforma Escola em Casa DF – *Google Sala de Aula* com atendimentos e aulas na modalidade de ensino remoto, estendendo-se até o dia 28 de janeiro de 2021 quando se encerrou o ano letivo de 2020 (PPP, 2021).

Para o ano letivo de 2021, o atendimento foi de 25 turmas; sendo 06 de 6º anos, 06 de 7º anos, 06 de 8º anos, 06 de 9º anos e uma Classe Especial, com um total de atendimento a 693 estudantes, com 30 professores regentes. Ainda com o cenário pandêmico, tiveram as aulas suspensas março de 2020 e os estudantes retornaram em 2021 utilizando a Plataforma Escola

²³ Em 2020, o mundo enfrentou uma Pandemia, caracterizada como Covid-19, que é uma doença respiratória causada por vírus altamente transmissível.

em Casa DF. Quanto aos que não têm acesso à plataforma, recebiam materiais impressos, respeitando-se os protocolos de biossegurança para a prevenção da Covid-19.

Com base nos PPPs dos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021²⁴, os dados dos índices e percentuais de aprovação e reprovação da escola pesquisada que, assim como os índices de evasão escolar, foram usados como justificativas da SSEDf para a implantação do Projeto Gestão Compartilhada e a escola passou a denominar-se em 2019 Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal – CCMDf. Seguem os dados com índices de aprovação, reprovação, evasão etc. nas tabelas a seguir:

Tabela 1 - Percentual de alunos aprovados e retidos ao final do ano letivo de 2018

ANO	QUANTITATIVO DE ALUNOS	ALUNOS RETIDOS	ALUNOS APROVADOS	PERCENTUAL APROVADOS	PERCENTUAL REPROVADOS
6º	156	11	145	92,95%	7,05
7º	169	14	155	71%	8,28%
8º	149	06	138	95,83%	4,16%
9º	154	13	141	91,55%	8,44%
TOTAL	628	44	679	92,94%	7,06%

Fonte: PPP da escola 2019.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos com defasagem idade-série e percentual – ano letivo de 2018

ANO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS DEFASADOS	PERCENTUAL DE ALUNOS DEFASADOS
6º	159	06	3,77%
7º	174	08	4,59%
8º	145	02	1,37%
9º	164	05	3,04%
TOTAL	642	21	3,27%

Fonte: PPP da escola 2019.

Tabela 3 - Percentual de alunos aprovados e retidos no ano letivo de 2019

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
6º ANO	98,5%	-----	1,95%
7º ANO	81,82%	16,36%	1,82%
8º ANO	95,48%	-----	2,82%
9º ANO	85,28%	11,04%	3,68%

Fonte: PPP da escola 2020.

²⁴ PPPs e informações disponibilizados pela escola em 2022 durante a pesquisa.

Tabela 4 - Quantitativo de alunos com defasagem idade-série e percentual – ano letivo 2019

ANO	TOTAL DE ALUNOS	DEFASADOS	PERCENTUAL
6º ANO	154	04	2,76%
7º ANO	165	05	3,12%
8º ANO	177	07	3,91%
9º ANO	163	03	2,29%
TOTAL	659	19	2,89%

Fonte: PPP da escola 2020.

Tabela 5 - Percentual de estudantes aprovados e retidos ao final do ano letivo de 2020

ANO	QUANTITATIVO ESTUDANTES	ESTUDANTES RETIDOS	ESTUDANTES APROVADOS	PERCENTUAL APROVADOS	PERCENTUAL REPROVADOS
6º	160	0	160	100 %	-----
7º	177	7	170	96,05%	3,95%
8º	151	0	151	100%	-----
9º	200	12	182	91%	9%
Total	688	19	663	96,4%	12,95%

Fonte: PPP da escola 2021.

Tabela 6 - Quantitativo de estudantes defasados e percentual – ano letivo 2020

ANO	TOTAL DE ESTUDANTES	ESTUDANTES DEFASADOS	PERCENTUAL
6º	160	14	8,75%
7º	177	8	4,5%
8º	151	8	5,3%
9º	200	7	3,5%
Total	688	36	5,2%

Fonte: PPP da escola 2021.

A escola, segundo o Jornal de Brasília²⁵, no ano de 2017, foi mapeada como uma das 30 escolas mais violentas do Distrito Federal, um dos motivos pelos quais foi convidada para tomar conhecimento do programa de implementação do regime militar em 2018 e escolhida por meio da indicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

²⁵ Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/primeira-escola-militarizada-em-taguatinga-revela-resultados-positivos/>. Acesso em: 9 set. 2020.

Ao visualizar os dados das tabelas anteriores dos PPP's 2018, 2019, 2020, referentes a aprovação, defasagem, reprovação e abandono é possível constatar que os dados de reprovação dos estudantes em 2018 foram expressivos, ano antes da militarização da Escola Cerrado. Não há nos PPP's de 2019, 2020 e 2021, registros de solicitação de transferências dos estudantes a partir da militarização da escola. O aumento do índice de reprovação e de evasão escolar é um dos argumentos utilizados pelo Governo do Distrito Federal, para implantação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada. No entanto, o pouco tempo de implantação da organização da escola em ciclos em 2018 que propõe o uso estratégias e intervenções para recuperação das aprendizagens, não se justifica a militarização da escola. Mesmo com a presença dos militares na escola, o índice de reprovação e de defasagem são expressivos no ano de 2020, não há índice nas tabelas apresentadas de evasão escolar, o que pressupõe uma nova avaliação sobre a implantação do Projeto.

Ademais, entre os objetivos do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada presentes na Portaria Conjunta nº 22 referentes ao objeto de estudo, avaliação em escolas cívico-militar, está o de alcançar e superar as metas estabelecidas, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No ano de 2019, a escola teve o seu primeiro índice do Ideb igual a 4,7; nota que superou as expectativas para um primeiro índice. A justificativa para a militarização, baseada nos baixos índices, não se justifica, a escola em 2019 superou as expectativas previstas no Ideb de 2019. A projeção do Ideb da Escola Cerrado para 2021 foi de 4,9 (PPP, 2021), não foi possível identificar se houve ou não o cumprimento da meta, porque no site do Inep²⁶, não constam lançamentos do Ideb para meta alcançada em 2021.

No ano de 2022, o site²⁷ da Secretaria de Educação noticiou que o modelo de Gestão Compartilhada mudou a rotina da escola; segundo o diretor pedagógico, “já colhemos os frutos, o fato de ter uma equipe que trabalha exaustivamente com a gestão disciplinar faz com que a gente possa se dedicar mais à parte pedagógica”. O diretor informou que a mudança não se limita à área administrativa, uma vez que professores e estudantes, também foram impactados, segundo o diretor positivamente pela transformação.

Os índices de reprovação, evasão, o Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE), os altos índices de criminalidade²⁸ e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) refletem a realidade da sociedade na qual a escola está inserida. São fatores que vão além dos muros e dependem de políticas públicas voltadas para a sociedade como um todo.

²⁶Site do Inep. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 8 out. 2022.

²⁷ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

²⁸ Disponível em: <https://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>. Acesso em: 10 out. 2022.

A seguir são caracterizados os participantes da pesquisa.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

Para compreender as concepções e as práticas de avaliação na escola militarizada, os participantes da pesquisa foram professores e estudantes, protagonistas do processo didático-pedagógico que viabilizam, por meio da relação pedagógica, processos avaliativos em sala de aula. Na escola professores e estudantes vivenciam relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, resultando em um produto compreensivo que não é a realidade concreta, e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador (MINAYO, 2007).

Participaram da entrevista semiestruturada quatro professores, um de cada área de conhecimento, atuantes nos 8º e 9º anos; sendo 1 da área de Linguagens – Letras/Português; 1 de Matemática; 1 de Ciências da Natureza; 1 da área de Ciências Sociais – História. O foco nessas áreas de conhecimento ocorreu porque têm carga horária maior no ensino fundamental, 240h, 200h, 160h, 120h, respectivamente. Os critérios para a escolha dos professores foram: a) disposição para participar da pesquisa; b) estarem na escola desde o início da implantação do projeto de militarização em 2018; e c) estarem atuando em regência de sala de aula.

Inicialmente buscou-se conhecer a escola, a equipe pedagógica e os professores. Para tanto, ocorreu a participação da pesquisadora em três reuniões de coordenações pedagógicas²⁹, em cada turno. Na segunda coordenação pedagógica, a proposta de pesquisa e seus objetivos foram apresentados. Nesse momento o auxílio da coordenadora pedagógica e de um membro da equipe gestora, a supervisora pedagógica responsável pelo acompanhamento pedagógico, foi muito relevante para incentivar a participação de professores na pesquisa. A princípio somente duas professoras voluntariaram-se, de História e de Ciências, os outros dois professores foram indicados pela supervisora pedagógica, portanto a disposição para participar da pesquisa foi fator fundamental.

²⁹A coordenação pedagógica faz parte da distribuição da carga horária de trabalho dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal- CMPDF em exercício nas escolas da Rede Pública de Ensino, realizada de acordo com o regime de trabalho, respeitando o disposto na Lei nº 5.105/2013 e na Portaria que dispõe acerca de normas para Lotação, Exercício e Remanejamento de servidores integrantes da CMPDF vigente, que podem ter as seguintes cargas horárias:

I – quarenta horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica; II – quarenta horas semanais, no regime de vinte e duas horas, sendo quatro horas em regência de classe, por turno, em três dias da semana, e quatro horas em coordenação pedagógica, por turno, em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe e o restante em coordenação pedagógica.

A participação dos estudantes seguiu os seguintes critérios: a) disposição para participar da pesquisa; b) serem autorizados pelos responsáveis; c) estarem na escola desde o início da implantação do projeto de militarização em 2019; e d) indicados pelos professores que participaram da entrevista. Os estudantes participantes integravam a comissão de formatura e outras atividades pedagógicas da escola, o que revela certo protagonismo dos estudantes.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a gravação de áudio (Apêndice B), a Autorização do Responsável para a participação, menor de 18 anos (Apêndice C). Os professores e os estudantes foram convidados a preencher questionário para a caracterização dos participantes da pesquisa (Apêndices E e F).

Nesta pesquisa a caracterização da escola e de seu contexto foram alterados a partir de análises do processo investigativo, para preservar a escola, a equipe pedagógica e os sujeitos participantes. O uso do nome Cerrado para a escola, dos nomes de flores para os(as) professores e a generalização da forma de tratamento dos(as) estudantes objetivaram preservar suas identidades, na compreensão de sua importância, na produção e no compartilhamento de conhecimentos. A seguir, os participantes que contribuíram com a pesquisa.

Quadro 1 - Perfil dos professores

Nome Fictício	Área de conhecimento	Regime de trabalho	Tempo de SEEDF	Tempo na escola
Rosa	Linguagens	40 horas	25 anos	04 anos
Orquídea	Ciências humanas	40 horas	22 anos	04 anos
Violeta	Matemática	40 horas	06 anos	02 meses
Girassol	Ciências da natureza	40 horas	23 anos	02 anos

Fonte: Questionário com os sujeitos, elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 - Perfil dos estudantes

Nome Fictício	Idade	Tempo na escola cívico- -militar	Escolarização	Já reprovou?
Estudante 1	14 anos	4 anos	9º ano	Não
Estudante 2	14 anos	4 anos	9º ano	Não
Estudante 3	14 anos	3 anos	9º ano	Não
Estudante 4	14 anos	4 anos	9º ano	Não

Estudante 5	14 anos	4 anos	9º ano	Não
Estudante 6	16 anos	4 anos	9º ano	Sim
Estudante 7	14 anos	4 anos	9º ano	Não

Fonte: Questionário com os sujeitos elaborado pelas pesquisadoras.

Durante a pesquisa de campo na escola, que se iniciou com os primeiros contatos em fevereiro de 2022, houve um bom acolhimento por parte das equipes gestoras e de coordenadores pedagógicos. Prontamente a vice-diretora apresentou o gestor militar, os demais militares e o grupo de professores na coordenação pedagógica. Todo o desenvolvimento da pesquisa contou com a participação voluntária de todos os envolvidos.

Nos meses de março e abril, foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas semiestruturadas (Apêndice G) em dois momentos de coordenação pedagógica com os professores, na sala da supervisora pedagógica, às vezes com trânsito de coordenadores pedagógicos, supervisora pedagógica, professores e estudantes. No mês de maio, foram aplicados questionários e realizada a técnica do grupo focal (Apêndice H) com os estudantes na biblioteca, que estava fechada devido à ausência de um responsável pelo espaço. Os momentos com professores e estudantes foram enriquecedores e oportunizaram a aproximação como pesquisadoras com os sujeitos de pesquisa, preservando o respeito ao princípio da ética.

O preenchimento do questionário (Apêndice E e F) para caracterizar os professores e os estudantes foi relevante para conhecimento dos professores e dos estudantes, sujeitos históricos que trabalham e estudam na Escola Cívico-militar. A seguir, são descritos os procedimentos e os instrumentos usados no levantamento de dados.

2.5 Procedimentos e Instrumentos para os levantamentos de dados

2.5.1 Análise Documental

A análise documental “tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2011, p. 47). A análise desta pesquisa foi realizada por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das informações, a partir do PPP da escola, de questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, o que permitiu que as informações fossem representadas de forma diferenciada dos originais.

Essa análise objetivou discutir as perspectivas teóricas e metodológicas contempladas no PPP da Escola (PPP, 2021) (Apêndice D) que orientam as atividades na escola, fonte de evidências para triangular (TRIVIÑOS, 1987) com os dados dos questionários e das entrevistas, fornecendo para análise um retrato concreto desse contexto.

As Diretrizes educacionais da Avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014); o Regimento da SEEDF de 2019; a Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020; o Manual do Aluno dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCMDF); e o Regimento dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCMDF) foram fontes de consulta e contextualização, ricas e estáveis para suporte e complemento às informações geradas do PPP da escola, das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Não foram incluídos, no entanto, como fontes documentais, mas como fontes referenciais para subsidiar a análise dos dados.

2.5.2 Questionário para a caracterização dos sujeitos

Os questionários (Apêndices E e F) foram utilizados para a caracterização dos sujeitos pesquisados. Com os professores, foi aplicado antes da entrevista semiestruturada no horário de coordenação pedagógica, no mês de abril 2022, e com os estudantes foi aplicado antes da realização da técnica do grupo focal, no horário normal de aula, disponibilizado pelos professores regentes, no mês de maio de 2022. Os participantes da pesquisa foram esclarecidos a respeito da sua participação e do preenchimento do questionário.

2.5.3 Entrevistas semiestruturadas com professores

O objetivo das entrevistas semiestruturadas foi compreender concepções de avaliação expressas pelos professores na escola cívico-militar e apreender, a partir das narrativas, aspectos relacionados às práticas avaliativas em sala de aula. As entrevistas semiestruturadas foram presenciais e ocorreram na sala de supervisão pedagógica. Todas as entrevistas ocorreram presencialmente, no horário de coordenação pedagógica durante o mês de abril de 2022 e tiveram duração média de 30 minutos.

Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com os quatro professores (Apêndice G), sendo: um da área de linguagem; um da área de matemática; um da área de ciências da natureza e um da área de ciências humanas. É possível que um mesmo docente atue em turmas de 8º e 9º anos. Antes da entrevista, foi ressaltado o objetivo da pesquisa e da entrevista: compreender concepções de avaliação e apreender a partir dessas concepções, as

práticas desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista que a pesquisa não contemplou a observação de aulas. As entrevistas foram orientadas pelo Roteiro (Apêndice G), no entanto primou-se pela expressão espontânea de pensamentos e experiências dos participantes (TRIVIÑOS, 1987).

Por meio das entrevistas, foi possível apreender a avaliação concebida e praticada pelos professores participantes. As informações obtidas das entrevistas foram trianguladas (TRIVIÑOS, 1987) com as informações do PPP da escola observando-se:

Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, os Elementos Produzidos por meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito. (TRIVIÑOS, 1987, p. 69)

As entrevistas constituíram-se em fonte principal de levantamento de dados. Mesmo com o retorno às aulas presenciais na rede pública de ensino do DF, houve a necessidade de atender aos protocolos de segurança referentes à pandemia de Covid-19, o que impediu a imersão em espaços de sala de aula para a observação de práticas avaliativas.

2.5.4 Grupo focal com os estudantes

Para entender como os estudantes compreendem a avaliação praticada na sala de aula e as relações possíveis entre essas práticas e a militarização da escola, foi utilizada a técnica do Grupo Focal (Apêndice H), com a participação de sete estudantes dos 9^{os} anos. A definição desses anos de escolaridade justificou-se por serem estudantes que podem estar há mais tempo na escola e esse fator possivelmente oportuniza maiores vivências/experiências escolares e maturidade emocional por estarem finalizando a etapa do ensino fundamental.

Essa técnica é muito utilizada nas pesquisas qualitativas e, neste estudo, permitiu aos participantes, a partir do problema, dialogar espontaneamente acerca do objeto da pesquisa. O grupo focal, após os primeiros momentos, proporcionou confiança e descontração ao mesmo tempo, uma vez que foi feita em grupo. Assim, foi possível compreender processos de construção da realidade e captar dos sujeitos percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista, sendo possível trocas e descobertas no próprio contexto de interação criado no grupo (GATTI, 2012).

A técnica do Grupo Focal ocorreu no mês de maio de 2022, em um horário favorável a todos, usando-se o espaço físico da biblioteca da escola. Essa técnica com os estudantes, teve duração de 50 minutos e favoreceu a obtenção de informações relevantes, tendo em vista serem

sujeitos centrais nos processos avaliativos na escola e na sala de aula. Os dados obtidos foram sistematizados cuidadosamente seguindo as etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

2.5.5 Organização e análise dos dados: PPP, entrevistas e grupo focal

A leitura, a organização e a interpretação das/os informações/dados dos documentos, das entrevistas semiestruturadas e do Grupo focal foram feitas com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), técnica de análise que se aplica a discursos e conteúdos diversos. O levantamento e a análise dos dados são fases que se retroalimentam constantemente, implica dizer que quaisquer ideias dos sujeitos pesquisados e dos documentos foram descritas, explicadas e compreendidas, à medida que isso seja possível, na perspectiva da técnica da triangulação (TRIVIÑOS, 1987).

Conforme Lüdke e André (1986), analisar dados qualitativos pressupõe usar as informações obtidas durante a pesquisa, por meio da análise dos documentos e das transcrições das entrevistas. Essa análise implicou um momento inicial na leitura e na organização de todo o material, dividindo-o em partes e relacionando estas com o intuito de observar nele tendências e padrões relevantes. Posteriormente essas tendências e esses padrões foram reavaliados na busca de relações e inferências com um nível maior de abstração.

A organização dos dados foi sistematizada em fases (BARDIN, 2011): pré-análise, exploração do *corpus* de dados, inferências e interpretações.

A *pré-análise* contemplou a transcrição das entrevistas e do grupo focal e a tabulação de questionários para a caracterização dos participantes, o que tornou possível ter uma visão inferencial que favoreceu a análise. Foi realizada, ainda, leitura do PPP da Escola (2021)³⁰ para a constituição do *corpus* com base na representatividade, na homogeneidade e na pertinência (BARDIN, 2011).

Em seguida, foram realizadas anotações, selecionando-se aspectos que se relacionam com o objeto estudado – *a avaliação em Escola Cívico-Militar do DF*. Essa leitura destacou os eixos do Roteiro (Apêndice G): a) pressupostos teórico-metodológicos presentes no documento em relação à avaliação; b) discursos predominantes acerca de avaliação; c) inconsistências e contradições no documento em relação à avaliação; e d) intencionalidades expressas, busca de soluções e consensos acerca dos problemas que emergem na escola em relação à avaliação.

³⁰ Pesquisado e localizado no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Esses eixos foram guiando a leitura flutuante acompanhada das anotações e das marcações no texto do PPP, nas transcrições das entrevistas e no grupo focal (Ver Figura 1).

A fase de *exploração do material* possibilitou compreender e refinar dados e informações que constituíram o *corpus* da pesquisa. A exploração do material foi desenvolvida nas seguintes etapas: codificação, classificação e categorização (BARDIN, 2011).

Primeiro buscou-se organizar e tratar o material, por meio de leituras sucessivas e codificar os dados, com o recorte das entrevistas, ou seja, as transcrições das entrevistas e do grupo focal foram recortadas e agregadas em grupos. Esses grupos foram organizados com excertos de falas que expressam semelhanças, diferenças e contradições, sendo um grupo dos professores e outro grupo dos estudantes. Os excertos das falas foram respostas às perguntas feitas em cada eixo dos roteiros (Apêndices G e H). A partir da agregação por semelhanças, diferenças e contradições, os dados foram categorizados e classificados em unidades de registro temático que possibilitou a compreensão das significações dos dados construídos, características do conteúdo que seria analisado (BARDIN, 2011).

Para a agregação e a organização dos dados, foram feitos quadros no programa Microsoft Word 2010 (Anexos). Assim, os quadros descrevem os eixos da pesquisa; os trechos das transcrições das entrevistas e do grupo focal; a agregação com semelhanças, diferenças e contradições, além da categorização e das unidades de registro temático. Foram esquematizados três quadros para a análise de conteúdo e possível triangulação: análise de dados do PPP da escola; análise de dados das entrevistas semiestruturadas com professores; e análise de dados da técnica do grupo focal com os estudantes.

Figura 1 - Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base no esquema de Bardin (2011, p. 128).

Com a pré-análise concluída, os resultados obtidos com a inferência e a interpretação foram tratados, na busca de significações que convergiam e articulavam-se ao aporte teórico

(BARDIN, 2011). A inferência remeteu aos “elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (BARDIN, 2011, p. 163). Nessa fase, para o êxito da síntese interpretativa, foi feita a triangulação, considerando-se os objetivos do estudo, a base teórica e os dados empíricos (TRIVIÑOS, 1987). Essa articulação permitiu responder às questões e aos objetivos da pesquisa. A partir das categorias obtidas, houve uma maior interação com o objeto de estudo: a avaliação em uma escola militarizada.

Na inferência e na interpretação, procurou-se ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, aprofundou-se o olhar sobre o real e reproduziu-se o ideal, o que propiciou o conhecimento teórico, partindo da aparência aproximando da essência do objeto (CURY, 1986; PAULO NETTO, 2011). Para tanto, os dados do PPP, das entrevistas e do grupo focal foram organizados a partir de uma totalidade em face dos aspectos hegemônicos, contraditórios, mediadores e reprodutores. Isso não foi um movimento mecânico, com conclusões prontas, mas, sim, um movimento dialético.

A harmonia que deve existir entre a metodologia de organização de dados e o método de análise reflete aspectos e concepções de quem pesquisa. Assim, buscou-se aproximar o objeto ao real. Nesse sentido, Paulo Netto (2011, p. 50) aponta que “Marx distingue... o que é de ordem da realidade do objeto do que é de ordem do pensamento (conhecimento operado pelo sujeito)”, começa-se “pelo real e pelo concreto”, pela análise dos dados chega-se a conceitos, a abstrações levando-se a determinações mais simples.

Na análise de dados, partiu-se de uma realidade concreta para uma mais abstrata e vice-versa, para, assim, garantir a saturação teórica do objeto. A avaliação em uma escola cívico-militar apresenta, em sua totalidade, contradições atuais e superadas, aberta a todas as relações dentro de uma escola que implementa projeto da mesma natureza teórico-prática (CURY, 1986).

3 APROXIMAÇÕES COM O TEMA ESTUDADO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para ser tomado como conhecimento relevante e penetrar no social, o conhecimento advindo das pesquisas parece necessitar também carregar em si um certo tipo de abrangência, nível de consistência e foco de impacto, aderência ao real, tocando em pontos críticos concretos. (GATTI, 2010, p. 38)

Recorre-se à Gatti (2010) para evidenciar a importância desta pesquisa, como busca por conhecimento que ultrapasse o entendimento imediato e alcance o conhecimento relevante para a compreensão da realidade estudada. A produção de conhecimento pelas pesquisas permitiu uma visão situada acerca da teoria e da prática, vinculadas aos critérios de escolha e interpretação da realidade sobre a avaliação para as aprendizagens dentro de um contexto de escola militarizada.

Compreende-se que o processo de pesquisa bibliográfica é percebido como aquele a ser realizado a partir do material presente nos livros. Para a realização deste tipo de pesquisa, para além dos livros, existem outras fontes de informações, como: teses, dissertações e periódicos científicos. A pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como identificação e registro de temáticas que levem à reflexão e à síntese a respeito da produção científica de determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros acerca de uma temática específica (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A finalidade desta sessão é identificar, por meio de pesquisa bibliográfica, uma revisão de estudos acerca da avaliação para as aprendizagens em escolas públicas militarizadas. A imersão em bancos de dados representou a possibilidade de identificar “pesquisas sobre o objeto e temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico-metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos; e indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168). Para tanto, adotamos um recorte cronológico dos últimos 10 anos (2012 – 2021), tendo em vista ser um período de expansão de escolas públicas militarizadas no Brasil devido aos movimentos que já estavam em percurso.

O projeto de militarização das escolas é implantado a partir do compartilhamento da gestão escolar com corporações militares ou com as Forças Armadas e é desenvolvido em níveis nacional, estadual e municipal, portanto não está vinculado a um modelo único proposto. Por se tratar de projetos diferentes com um mesmo objetivo, a militarização das escolas públicas apresenta nomenclaturas variáveis para a sua definição. A não padronização da normatização legal, permitida pela autonomia dos entes federados, e a carência de pesquisas e produções escritas constituem obstáculos para a obtenção de um *corpus* de dados acerca do objeto de

estudo: avaliação em uma escola cívico-militar. Dadas as condições apresentadas, denota-se a importância da pesquisa realizada.

Para fazer um levantamento das pesquisas existentes no campo da militarização da escola a respeito da avaliação, foram utilizados bancos de dados, como: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório da Universidade de Brasília (UnB) para busca de Dissertações e Teses. Para a pesquisa de artigos, foi usado o Google Acadêmico e Brasil Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil). Na atividade de busca, foram adotados os seguintes termos indutores: **“avaliação em/nas escolas”, “militarização das escolas”, “escolas militarizadas” e “escola cívico-militar”**.

Usando os termos indutores **“avaliação em escolas militarizadas” e “avaliação nas escolas militarizadas”**, não tivemos êxito na busca por dissertações, teses ou artigos. Isso sugeriu que a temática da avaliação escolar, em seus diferentes níveis de sala de aula, institucional e externa/larga escala no contexto das escolas militarizadas/cívico-militares, é pouco pesquisada no meio acadêmico, o que reafirma a necessidade e a relevância da pesquisa.

Assim, optou-se por expandir a busca de teses e dissertações com os termos indutores **“escolas militarizadas”, “militarização das escolas” e “escola cívico-militar”** (quadro I) e identificar, em suas abordagens teóricas e metodológicas, a ocorrência de pesquisas acerca de avaliação em escolas militarizadas. A partir da leitura inicial dos resumos, foi possível uma seleção primária dos trabalhos; desconsideramos os trabalhos referentes às escolas militares de carreira, pois são distantes do escopo da pesquisa proposta. O quadro I sintetiza o quantitativo de teses e dissertações localizadas por meio da busca dos termos indutores.

Quadro 3 - Quantitativo de dissertações e teses localizados por meio da busca dos termos indutores

Termos indutores	Capes	BDTD	Rep. UnB
	Dissertações e teses	Dissertações e teses	Dissertações e teses
Avaliação em/nas escolas militarizadas	0	0	0
Militarização das escolas	6	33	0
Escolas militarizadas	3	28	4
Escola cívico-militar	0	4	3
Total	9	65	7

Fontes: BDTD, Capes, Google acadêmico e Repositório UnB. Quadro elaborado pelas pesquisadoras em setembro de 2022.

Após o quadro 3, destacamos que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD permite a busca em bibliotecas do Brasil digitais de teses e dissertações e está sob a coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros. A Universidade de Brasília (UnB) é uma instituição de ensino superior pública brasileira, mantida pelo governo federal, localizada em Brasília, no Distrito Federal, criada em 1862, sendo uma das maiores instituições de ensino superior da região Centro-Oeste. O Google Acadêmico é uma ferramenta do Google que possibilita a localização de artigos, teses, dissertações e outras publicações relevantes para pesquisadores. A biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras apresenta-se em formato eletrônico (SciELO).

Por meio dos sites BDTD, Capes e Repositório da UnB, alguns resultados repetiram-se, por isso realizamos a leitura de seus resumos, na busca de alguma relação com o nosso objeto da pesquisa: avaliação em escolas militarizadas. Encontramos 22 pesquisas que se referiam diretamente aos termos indutores pesquisados: “**militarização das escolas**” e “**escolas militarizadas**”. Para melhor compreensão, destacamos as pesquisas (Quadro 4) localizadas por ano de publicação; nível da pesquisa; títulos das Dissertações e das Teses; autor; e instituição de origem.

Quadro 4 - Estudos realizados sobre militarização de escolas no período de 2010 a 2021 - Dissertações e Teses

Nº	Nível/ Ano	Autor	Título	Termos indutores	Inst.
1	Doutorado 2013	Ailton Souza de Oliveira	Práticas de poder e movimentos identitários de docentes de um colégio militar	Escolas militarizadas	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2	Mestrado 2016	Rafael José da Costa Santos	A militarização da escola pública em Goiás	Militarização das escolas	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Nº	Nível/ Ano	Autor	Título	Termos indutores	Inst.
3	Mestrado 2016	Sandra Mara Batista Gomes	O regime punitivo do educar: um olhar sobre a educação pública no estado de Goiás	Militarização das escolas	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
4	Mestrado 2017	Leandra Augusta de Carvalho Moura Cruz	Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?	Militarização das escolas	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
5	Mestrado 2017	Nilson Pereira Bezerra	Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em goiás e a militarização das escolas públicas	Militarização das escolas	Universidade Estadual do Goiás
6	Mestrado 2017	André Alan Lopes dos Santos	Repetição, silêncio, concentração, organização: articulações entre a disciplina-corpo e a disciplina-saber (matemática) no Colégio Feliciano Nunes Pires	Escolas Militarizadas	Universidade Federal de Santa Catarina
7	Mestrado 2018	Maria Eliene Lima	A educação para a cidadania e a militarização para a educação	Militarização das escolas	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
8	Mestrado 2018	Silvana Márcia Batista de Lacerda	A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste	Escolas militarizadas	Universidade Federal da Paraíba
9	Mestrado 2019	Renata Lopes Silva Ribeiro	Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de	Militarização das escolas	Universidade Federal de Goiás

Nº	Nível/ Ano	Autor	Título	Termos indutores	Inst.
			Catalão: entre fardas, manuais e boletins		
10	Mestrado 2019	Paulo Érico Pontes Cardoso	Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)	Militarização das escolas	Universidade Federal do Ceará
11	Mestrado 2019	Weslei Garcia de Paulo	Militarização do ensino no estado de Goiás: Implementação de um modelo de gestão escolar	Escolas Militarizadas	Universidade de Brasília- UnB
12	Tese 2020	Flavia Mendes Ferreira	Militarização do ensino e Escola sem Partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina	Militarização das escolas	Universidade Federal Fluminense
13	Mestrado 2020	Carlos Henrique Avelino Veiga	Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado	Militarização das escolas	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro
14	Mestrado 2020	Eduardo Junio Ferreira Santos	Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências	Escolas Militarizadas	Universidade Federal de Goiás
15	Mestrado 2020	Paula Valim de Lima	O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas	Militarização das escolas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
16	Mestrado 2021	Edna Mara Côrrea Miranda	Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal	Escolas Militarizadas	Universidade de Brasília- UnB
17	Mestrado 2021	Hélio Cleidson de Oliveira Sena	Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a	Militarização das escolas	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Nº	Nível/ Ano	Autor	Título	Termos indutores	Inst.
			parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino		
18	Mestrado 2021	Thayane Ellen Machado da Silva	Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil	Militarização das escolas	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu
19	Mestrado 2021	Marília Cristina Sassim Jesus	O fenômeno das escolas cívico-militares brasileiras: uma análise a partir da difusão de inovação	Militarização das escolas	Fundação Getúlio Vargas
20	Mestrado 2021	Ranna Caio de Carvalho	Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás	Militarização das escolas	Fundação Getúlio Vargas
21	Mestrado 2021	Amaral Rodrigues Gomes	Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019 – 2020): o que dizem os professores?	Escolas Militarizadas	Universidade de Brasília-UnB
22	Mestrado 2021	Guilherme de Oliveira Lomba Serafim	A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada	Escolas Militarizadas	Universidade de Brasília-UnB

Fontes: BDTD, Capes, Google acadêmico e Repositório UnB. Quadro elaborado pelas pesquisadoras em setembro de 2022.

Na leitura dos trabalhos destacados no quadro II, consideramos os resumos, onde encontramos o contexto do estudo em diferentes escolas e estados, seu objeto, os objetivos e as estratégias metodológicas utilizadas. No aspecto geral, os 22 trabalhos analisados apresentaram, em suas abordagens, um olhar crítico da implantação da militarização nas escolas públicas de educação básica, sendo que 21 deles discorrem acerca de contextos diversos, como gestão militarizada; indicadores de desempenho; conduta; disciplina; hegemonia e neoliberalismo, sendo relevantes para situarmos o objeto de estudo.

Apenas uma dissertação foi localizada pelo termo indutor escola militarizada, que cita a avaliação no seu resumo e apresenta o título **Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins**, trata-se de pesquisa desenvolvida por Ribeiro (2019). Seu objetivo foi compreender os fundamentos e as práticas que amparam o processo educativo do Colégio Estadual da Polícia Militar de Catalão – Colégio Polivalente. O contexto estudado refere-se a um Colégio Estadual em Tempo Integral, cuja gestão foi transferida à Polícia Militar em meados do ano de 2016.

A autora da dissertação citada busca compreender o trabalho pedagógico da escola, enveredando pelo processo educativo em movimento a partir de narrativas acerca de categorias delimitadas pelo campo da didática, como a organização curricular, o planejamento, os métodos, os recursos e a avaliação. A autora afirma que, no colégio pesquisado, a avaliação cumpre tanto a função de mensurar como a de diagnosticar falhas no processo. Seus resultados indicam que o trabalho pedagógico sofre as influências do pensamento liberal e a presença dos militares condiciona a escola ao formato marcado pela disciplina e hierarquização.

Analisamos também artigos, editoriais e dossiês na *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico, utilizando os seguintes termos indutores: “**avaliação em/nas escolas militarizadas**”, “**militarização das escolas**” e “**escolas militarizadas**”. Esses vocábulos foram escolhidos com o objetivo de encontrar informações acerca de avaliações nas escolas cívico-militares. Em relação aos termos indutores “**avaliação em escolas militarizadas**” e “**avaliação nas escolas militarizadas**”, não obtivemos êxito na busca. Já com os termos indutores “**militarização das escolas**” e “**escolas militarizadas**”, foram encontrados 795 trabalhos, no entanto não apresentaram relação direta com o objeto dessa pesquisa, quadro 5.

Quadro 5 - Quantitativo de periódicos com termos indutores

TERMOS INDUTORES	Google Acadêmico	SciELO
Avaliação em escolas militarizadas.	0	0
Militarização das escolas	588	4
Escolas militarizadas	202	1
TOTAL	790	5

Fonte: Rede SciELO e Google Acadêmico. Quadro elaborado pelas pesquisadoras em setembro de 2021.

Percebemos por meio das buscas no Google acadêmico e SciELO um número alarmante de artigos a respeito do tema militarização nas escolas, o que indica ser um fenômeno que gera muitas inquietações. O governo argumenta que são programas e/ou projetos que garantem credibilidade e eficácia nos resultados das avaliações externas, para os estudantes da rede pública, quando na verdade são políticas públicas que direcionam para autopreservação da sociedade capitalista. As supostas credibilidade e eficácia das escolas militarizadas como promessas de controle da violência, aliadas ao rigoroso controle disciplinar, ao respeito à hierarquia e a valorização do civismo são justificativas para entregar a gestão da escola pública às corporações militares (MENDONÇA, 2019).

Foi possível perceber que ainda não há maiores estudos publicados a respeito da avaliação nas escolas militarizadas. A carência de pesquisas direcionadas para a avaliação nesse contexto reflete a necessidade de estudos acerca do trabalho pedagógico inerente à avaliação, com o propósito de desvelar os verdadeiros objetivos da implantação das políticas públicas para a Educação.

Para exemplificar a importância desse trabalho, destacamos o dossiê elaborado por Catarina de Almeida Santos, Miriam Fábila Alves, Marcelo Mocarzel e Sabrina Moehleck, em 2019, com o título **“Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário”**. Os autores apresentam uma visão, a partir da análise de artigos enviados para a elaboração do dossiê, a respeito dos ataques que as escolas públicas têm sofrido por meio de políticas públicas que comprometem a escola democrática e a efetivação do direito à educação para todos. Aponta a necessidade de ampliar as pesquisas relativas à temática e à sua publicação nos periódicos brasileiros, o que revela a emergência de um debate que conta com uma possibilidade imensa para o campo da pesquisa.

Destacamos ainda a pesquisa do professor Erasto Fortes Mendonça (2019) **“Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça”**, que aponta as circunstâncias que propiciaram a origem do processo de militarização de escolas públicas no Brasil; apresenta como exemplo a experiência em curso no estado de Goiás; aponta a militarização de escolas públicas do Sistema de Ensino do Distrito Federal (DF); são indicadas as fragilidades e as contradições dos mecanismos utilizados; e apresenta elementos que sugerem o contrapontos do projeto aplicado no DF considerando o princípio constitucional e legal da gestão democrática do ensino público.

O artigo das autoras Edileuza Fernandes Silva e Maria Abádia da Silva, publicado em 2020, intitulado **“Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa”**, chama a atenção para a discussão da militarização de escolas públicas, com

ênfase no modelo de gestão compartilhada instituído no Distrito Federal em 2019, em um contexto de acirramento de ideário político conservador que atenta contra os princípios da gestão democrática previstos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e na Lei Distrital nº 4.751 de 2012. O texto apresenta reflexões de que a militarização compõe projeto de imposição da ordem e correção de condutas juvenis pela combinação de dispositivos disciplinares, hierárquicos, correcionais e morais confrontando o projeto democrático de educação e enfraquecendo a atuação do diretor, democraticamente eleito, para fazer a gestão do PPP da escola.

Considerando, portanto, o exposto e as análises das pesquisas, torna-se imprescindível que ocorram pesquisas que possam desvelar as concepções e as práticas de avaliação escolar prescritas e concebidas em uma escola cívico-militar do Distrito Federal. A produção de conhecimento acerca dos processos de avaliação, em um contexto militarizado nas escolas públicas, pode contribuir para a superação de projetos conservadores e autoritários dentro da educação.

4 AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A avaliação do ponto de vista crítico não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais, tecnológicos produzidos historicamente. (VEIGA, 2013, p. 32)

Essa sessão apresenta uma discussão teórica a respeito da avaliação escolar articulada ao trabalho pedagógico em uma escola com contexto militar, com o objetivo de analisar concepções e práticas de avaliação predominantes em uma escola de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal. Segundo Veiga (2013) a avaliação não pode excluir o estudante dos processos de ensino e aprendizagem, vai além de propostas conservadoras e de eficácia que restringem a liberdade de pensamentos e expressão, deve favorecer a inclusão e direcionar os estudantes para emancipação.

A avaliação é uma categoria que estrutura, orienta, subsidia a organização do trabalho pedagógico. Durante muito tempo, e ainda hoje, a avaliação foi utilizada como instrumento que quantifica e classifica os estudantes. A discussão acerca da avaliação compreende aspectos que engloba todas as atividades desenvolvidas por professores e estudantes para formação de conhecimentos científicos, sociais, tecnológicos produzidos historicamente a serem usadas como feedback para a reorganização do trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2008).

As Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014d), Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018) compõem o conjunto de documentos norteadores da avaliação educacional em escolas públicas do DF. Essas Diretrizes orientam que a avaliação da aprendizagem seja integrada e articulada ao trabalho pedagógico, desenvolvido pelo professor na sala de aula e que não deve ser trabalhada isoladamente, em momentos estanques, aplicada ao final do processo, deve, sim, embasar e direcionar os objetivos educacionais para as aprendizagens.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018) mantém as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e contempla a avaliação formativa como integrante da organização do trabalho pedagógico. Observa, entre outros fatores, os princípios da avaliação formativa e a articulação entre os três níveis da avaliação: da aprendizagem, institucional e em larga escala (HADJI, 2001), com vistas a garantir os direitos dos estudantes às aprendizagens (FREITAS *et al.*, 2014). A aprendizagem

e a avaliação, orientadas pelo currículo – como ideia global de princípios e marco conceitual de referência, concretiza em práticas específicas a educação como projeto social e político e pelo ensino deve inspirar-se nele (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2022, p. 36).

O cumprimento da função social da escola, oferta de educação de qualidade referenciada socialmente, requer que o seu PPP, documento que sistematiza a organização do trabalho pedagógico, contemple princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, valorização do magistério (VEIGA, 2013). Com base nesses princípios, o trabalho pedagógico, pautado pela relação teoria-prática, objetivo-avaliação, conteúdo-método, professor-aluno, segundo Fuentes e Ferreira (2017), orienta-se nos seguintes pressupostos:

a) é *trabalho* e como tal denota características ontológicas e históricas. “Históricas, porque são decorrentes de um processo dialético desenvolvido ao longo do tempo e da ação dos próprios homens. Ontológicas, porque o resultado dessa interação é a constituição dos seres humanos como propriamente humanos” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 726). Essa dimensão apresenta, em sua concepção, sentidos e significados para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola democrática. Em uma escola militarizada, o controle de comportamentos, corpos e mentes repercute nesse processo de constituição.

b) envolve o *trabalho de profissionais da educação e estudantes*. No caso da escola militarizada, esse trabalho inclui militares sem formação para a atuação na educação. Esse aspecto pode impactar na formação dos sujeitos, pois o trabalho pedagógico deve estimular o ato de pensar-agir do estudante com o objetivo de produzir conhecimento, para o seu desenvolvimento e a construção de sua autonomia.

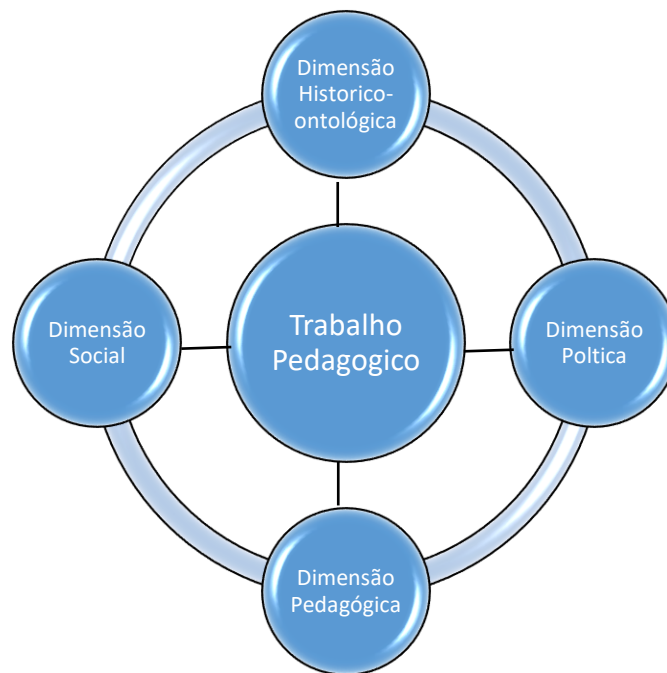
c) é *pedagógico*, orientado a um processo de produção de conhecimentos. Na escola o trabalho dos professores é o pedagógico, uma ação multidimensional que se potencializa na concretização do PPP, aproximando a atividade do professor à práxis pedagógica (FUENTES; FERREIRA, 2017). Já na escola militarizada, o trabalho pedagógico pode sofrer influência direta de orientações do campo militar, que pode limitar a autonomia do professor, tornando-o alienado do processo de seu ofício, o que é automaticamente transmitido ao estudante.

d) é *intencional*, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, sendo, portanto, político (FUENTES; FERREIRA, 2017). Na educação o saber é, no modo de produção capitalista, intenção e produção (CURY, 1986). Em contradição, a intenção da militarização de escolas direciona-se aos propósitos de um sistema neoliberal, que faz uso de diversos instrumentos, como as avaliações, enquanto produção, na sociedade para a transformação em força produtiva a serviço da reprodução da lógica do capital. A ação pedagógica como resistência à militarização, nos moldes do que é posto, deve disseminar um saber mais abrangente, pois o

saber enquanto intenção contribui para a modificação das condições sociais, um processo contra hegemônico (CURY, 1986).

Mediante o exposto, o trabalho pedagógico deve, em sua totalidade, ser considerado multidimensional. Constitui um conjunto de sentidos articulados por suas características e correspondências intrínsecas: histórico-ontológica; pedagógica; social e ética política. De acordo com Fuentes e Ferreira (2017, p. 724), “cada dimensão opera na particularidade dos seus sentidos, e a articulação entre elas produz a compreensão do todo, portanto produz a categoria trabalho pedagógico como concepção”. A figura 2 ilustra essas dimensões.

Figura 2 - Dimensões do Trabalho Pedagógico



Fonte: Figura elaborada pelas pesquisadoras com base no esquema de Fuentes e Ferreira (2017, p. 725).

Em face desses elementos de análise, reforça-se que o PPP, em seu sentido político, está intimamente articulado aos compromissos sociopolítico e histórico e aos interesses reais e coletivos da maior parte da população. Em seu sentido pedagógico, o PPP é a possibilidade da efetivação da intencionalidade que define as ações educativas e as características essenciais para a escola cumprir seus objetivos, associa-se ao trabalho pedagógico em dois níveis, na organização da escola como um todo e na organização de sala de aula, o que inclui a sua relação com o contexto social, reservando sua totalidade (VEIGA, 2013).

O trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula mostra-se, segundo Freitas (2005), como palco de conflitos, onde os processos de avaliação instrucional, disciplinar e de valores são as peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Esses conflitos situam-se

sobre as relações de poder que é sustentado em sala de aula, pelo poder de avaliar que o professor detém no trabalho pedagógico e na escola. São questões que estão relacionadas ao conteúdo ideológico e à sua função social seletiva da divisão de classes sociais reproduzidas na escola.

Os processos de avaliação educacional devem possibilitar a compreensão do estudante em sua totalidade, envolver todos os atores no processo, pois ela se relaciona diretamente aos objetivos educacionais, não podendo assumir um caráter excluyente, exige planejamento integrado em todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Dessa forma, a avaliação constitui-se categoria do trabalho pedagógico, tem finalidades e está ligada ao futuro, pois faz parte da vida das pessoas, abrindo ou fechando portas (FREITAS *et al*, 2014).

No trabalho pedagógico, a avaliação é um/a processo/prática necessário/a para a evolução das aprendizagens. Existem muitas discussões e desafios acerca dos diferentes caminhos percorridos da avaliação e Hadji (2001) aponta as funções da avaliação: diagnóstica, somativa e formativa.

Para Hadji (2001), a avaliação diagnóstica é utilizada para reunir informações relativas ao processo de desenvolvimento dos estudantes, identificando suas dificuldades, limitações e avanços em relação na construção de conhecimentos. A avaliação diagnóstica permite o ajuste específico das aprendizagens” (HADJI, 2001, p.19), podendo

subsidiar a organização do trabalho pedagógico no início e no decorrer do ano letivo, [...] como complementar à formativa, no intuito de situar a aprendizagem de cada estudante e identificar suas reais necessidades. Abrange, sobretudo, o mapeamento das condições dos estudantes para a continuidade e aprimoramento de suas aprendizagens pela recolha de informações sistemáticas obtidas por diferentes procedimentos, seja pela aplicação de atividades desenvolvidas em sala de aula ou pelas observações e registros diários acerca do desempenho escolar visando (re)orientar o planejamento docente. (OLIVEIRA, 2022, s.p.)

Luckesi (2011) ainda destaca que avaliar formativamente é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para melhor aprendizagem, não é classificatória, nem seletiva, de forma contrária, é diagnóstica e inclusiva.

Já na avaliação somativa, o processo de avaliar ocorre depois da ação de ensinar, com a função de verificar as aprendizagens do estudante, para certificar ou promovê-lo. Tem caráter sempre terminal, ocorrendo ao final de um determinado período de tempo (HADJI, 2001). No entanto “Mesmo que o professor utilize informações obtidas por meio da avaliação somativa (avaliação da aprendizagem), seus resultados devem ser analisados de forma integrada à avaliação formativa” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 45).

A avaliação formativa contempla diferentes formas de avaliar, tendo sempre como foco as aprendizagens, promovendo intervenções à medida em que se verifica a necessidade do estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Nessa perspectiva, avaliar é processo repleto de trocas com informações obtidas formalmente e informalmente. Nesse processo, não se pode perder de vista que a avaliação formal que ocorre por meio de instrumentos e procedimentos claros e explícitos, como provas, exercícios, tarefas de casa, entre outros, é influenciada pela avaliação informal que envolve a formação de juízos gerais a respeito do estudante, os quais podem afetar a sua autoestima e repercutir na relação professor-aluno e no próprio trabalho didático-pedagógico (FREITAS *et al*, 2014, p. 8).

Segundo Fernandes (2014), no sentido antropológico, a avaliação reside além das práticas escolares, está presente nas práticas cotidianas, ela oportuniza a tomada de consciência de erros e acertos, limites e potencialidades, é prática fundamental do ser humano. A avaliação evidencia uma perspectiva emancipatória quando oferece informações aos estudantes e aos professores acerca dos desempenhos desses educandos, seus processos individuais e coletivos que favorecem a reorganização dos trabalhos docente e discente.

A ideia de avaliação como uma medida do desempenho dos estudantes está, entretanto, enraizada no imaginário da comunidade escolar, em especial, de professores e estudantes, desconhece-se que o “avaliador não é um instrumento de medida, mas um ator de uma comunicação social” (HADJI, 2001, p. 34). Sob essa perspectiva, a avaliação é na verdade um processo de interação, de troca, de compartilhamento e, até mesmo, uma negociação entre quem avalia e quem é avaliado tendo como referências determinado objeto nos contextos educacional e social.

A forma como a educação escolar historicamente se organiza quanto aos objetivos, aos conteúdos, às metodologias e à avaliação suscita preocupação em muitos estudiosos e pesquisadores da educação ligados ao campo da avaliação educacional e da didática (VILLAS BOAS, 2019). A educação, como já mencionado, tem estado a serviço de uma prática educativa pouco emancipatória, com a adoção de ações excludentes, reforçadas por políticas públicas de cunho neoliberal, como a militarização das escolas. São políticas que desconsideram as conquistas dos profissionais da educação e de estudantes em relação às lutas em defesa do direito de todos de aprender e se desenvolver (FERNANDES, 2014).

Políticas públicas como a militarização confrontam a LDBEN (BRASIL, 1996), pois propõem a avaliação como a verificação dos rendimentos escolares, não seguindo os critérios da avaliação formativa do desempenho do estudante. A avaliação no contexto militar tem predominância dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, classificando os estudantes. A

avaliação formal pode ser potencialmente valorizada nos contextos escolares classificatórios, supõe-se que, nas escolas militarizadas, esse contexto exerça forte influência sobre a avaliação formal e, conseqüentemente, sobre o destino do estudante.

Nesse sentido, Álvarez Méndez (2002) reforça que a avaliação deve ser compreendida como atividade crítica da aprendizagem; avaliar é aprender quando envolve a participação de todos no processo ensino-aprendizagem, principalmente o professor e o estudante. Nessa perspectiva, a avaliação deve caracterizar-se como processo dialógico, democrático, diagnóstico, contínuo e integrado ao currículo e conseqüentemente com a aprendizagem. É, portanto, essa a avaliação que contribui para a formação do pensamento crítico do estudante. A avaliação formativa pressupõe,

por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa. (HADJI, 2001, p. 21).

Na avaliação formativa, o diagnóstico, o *feedback* e a autoavaliação são recursos pedagógicos fundamentados para a aprendizagem do estudante a partir da “práxis do professor” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 189). O docente, ao avaliar, tem a informação dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico e poderá regular sua ação a partir disso. Assim, o estudante conhecerá o que se espera dele, seu ponto de partida e será informado acerca do seu desempenho ao longo do processo formativo com foco nas aprendizagens.

Quanto aos processos de avaliação formal e informal, Freitas (2005) afirma que são aspectos de um mesmo fenômeno. As avaliações formais são práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos, inclui exercícios e outros tipos de atividades planejadas, como testes, provas, pesquisas, projetos e portfólios, entre outros, que possuem o propósito de acompanhar o processo de aprendizagem e, ao final, indicar um resultado, que pode ser examinado pelos estudantes. São instrumentos formais de avaliação que sistematizam o desempenho do aluno.

Na avaliação informal, ocorre uma construção assistemática por parte do professor, a qual envolve concepções e juízos a respeito do comportamento do estudante relativo a valores e atitudes. Pode oferecer bases para o *feedback* acerca do desempenho do estudante e para a autoavaliação, mas que, na maioria das vezes, não são realizados, são sonogados aos estudantes (VILLAS BOAS, 2017).

A avaliação praticada pelos professores pode acontecer de forma constante na escola, sem necessariamente realizarem registros ou julgamentos quanto à capacidade do estudante,

como previsto em orientações e manuais das escolas cívico-militares. Para Villas Boas (2017c), a avaliação informal é uma modalidade que pode ser usada de forma encorajadora ou desencorajadora pelo professor e pelos demais profissionais da escola. Essa modalidade de avaliação pode agir de diferentes formas em uma escola cívico-militar, que inclui a figura de militares com função disciplinar, que não possuem a formação pedagógica para desenvolver práticas na escola com os estudantes, as quais podem afetar essencialmente o trabalho pedagógico, as avaliações, o desempenho e os comportamentos dos estudantes

Não se pode desconsiderar que há fatores que interferem nas aprendizagens dos estudantes, como o contexto econômico e social do estudante; falta de investimento na formação continuada dos professores; o currículo disciplinar fragmentado e descontextualizado; currículo mínimo; avaliação classificatória e excludente. São fatores relacionados a aprendizagens dos estudantes que, quando avaliados, podem contribuir para a não aprendizagem, causando retrocessos em questões psicológicas, sociais e econômicas do estudante. Freitas *et al* (2014), aponta que, mesmo sendo contínuas, as avaliações formais e informais indicam um caminho aberto tanto para o sucesso como para o fracasso do estudante nas aprendizagens.

Além disso, esses fatores podem ser aliados à avaliação informal desencorajadora, podem repercutir na exclusão dos estudantes, pois avaliar não se resume a juízos e aplicação de testes ou exames, que resultam em ranqueamentos e projetos meritocráticos, como o “aluno destaque”. Ocorre que, na Gestão Compartilhada das escolas (militarizadas), há um reforço à meritocracia, um dos princípios presentes no Manual do Aluno³¹ de escolas públicas cívico-militares. A meritocracia induz o indivíduo à autopromoção, à competição excessiva, à sensação de poder em que a capacidade reforça uma lógica que destaca o individualismo, independente das condições materiais e objetivas de cada sujeito.

A avaliação escolar, ao impor a lógica classificatória, que é uma prática histórica, coloca o estudante entre duas realidades - aprovar ou reprovar, o que é questionável, pois “o processo de avaliação não pode ser reduzido à questão da classificação ou não, do desempenho do aluno” (FREITAS *et al*, 2014, p. 8). No modelo de Gestão Compartilhada, 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. De acordo com a Lei de Gestão Democrática do Sistema

³¹ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/MANUAL_DO_ALUNO_CCMDF.pdf. p.4 Acesso em: 8 dez. 2021.

Público de Ensino do DF (Lei 4751/2012), o Conselho de Classe é o órgão colegiado integrante da gestão democrática e destina-se a acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, havendo tantos conselhos de classe quantas forem as turmas existentes na escola.

Na contramão do que propõe a Lei, historicamente, o Conselho de Classe, algumas escolas, podem priorizar o juízo de valores e atitudes, podendo consistir em expor o aluno a comentários críticos e até a humilhação perante a classe e outros professores. Segundo Freitas (2002), esse tipo de avaliação poderá refletir negativamente no desenvolvimento da aprendizagem e no êxito das avaliações formais do estudante. A avaliação informal pode, portanto, agir negativamente sobre a avaliação formal”.

A avaliação deve estar presente em todo o percurso da aprendizagem, ser formativa, relacionada aos objetivos, formando o par dialético: objetivos e avaliação. Assim, “a avaliação, além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos” (FREITAS *et.al.*, 2014, p. 17) que devem ser expressos na realidade concreta e constar nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas enfatizando a avaliação formativa.

Assim, avaliação formativa praticada na escola é um processo que acompanha a conquista das aprendizagens dos estudantes, possibilita ao professor a realização de intervenções a partir da identificação das necessidades do estudante. Nesse processo, que tem por objetivo a aprendizagem por meio das intervenções, a avaliação para as aprendizagens³² diz respeito à tomada de decisões que afetam o processo de ensino e aprendizagens, enquanto a avaliação das aprendizagens é usada para registrar e relatar o que foi aprendido pelo estudante no passado, dando ênfase no caráter finalístico, característico de uma avaliação somativa. Tudo o que os educandos produzem e realizam é avaliado. Não há procedimentos e instrumentos específicos para a avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2019). Uma avaliação formativa, tem função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento do estudante, inclui etapas essenciais para a prática educativa: diagnóstico, registro, análise e intervenção, no objetivo de superar práticas e conceitos tradicionais (VILLAS BOAS, 2019).

Aliada à avaliação formativa, a organização pedagógica em Ciclos nas escolas de ensino fundamental do Distrito Federal visa oferecer alternativas, estratégias que estimulam uma educação que favoreça as aprendizagens de todos. Nos ciclos, conforme Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b), busca-se desenvolver

³² No decorrer do texto dessa pesquisa, será utilizado o termo “avaliação para as aprendizagens” em consonância com as Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e em larga escala (2014- 2016).

o pensamento crítico capaz de incentivar os estudantes na construção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, para fins de uma sociedade mais consciente e justa.

A organização escolar em ciclos de aprendizagem expressa uma “*práxis criadora*” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 247), pois permite o enfrentamento de diferentes situações de ensino-aprendizagem e recorre à implementação de ações pedagógicas diversificadas, mediadas pela avaliação formativa a fim de contemplar diferentes formas de aprendizagem.

A Organização Escolar em Ciclos de aprendizagem é uma alternativa mais democrática, formativa, que respeita os tempos de aprendizagens, pois é integrada e dialógica. Um dos seus objetivos é promover a aprendizagem em todas as dimensões, sustentada pelos processos de avaliação formativa que buscam melhorar os momentos de ensino-aprendizagem, processos esses que são diferentes da proposta de seriação (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Assim,

os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel, sua autoria e a associam com ações complementares – recuperação paralela, por exemplo. A motivação para tal e as possibilidades efetivas de seu sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos. (FREITAS, 2002, p. 85)

A escola em ciclos propõe um replanejamento de sua estrutura e da organização do trabalho pedagógico, incluindo o currículo, os procedimentos e os instrumentos de avaliação. Uma ressignificação de tempos, espaços e objetivos de aprendizagem, na resolução de aspectos que restringem a formação integral dos estudantes. Os ciclos tornam os processos do trabalho pedagógico menos evasivos e mecanizados, buscando a democratização e inclusão de todos os estudantes em uma sociedade (VILLAS BOAS, 2017d).

Pode-se considerar que concepções e práticas de avaliação formativa são conhecidas pela maioria dos professores das escolas públicas do DF. Isso se deve à profícua literatura na área, a processos de formação continuada, à legislação educacional e aos documentos orientadores da rede pública. Mesmo assim, a prática da avaliação formativa ainda é frágil e incipiente. Mesmo em uma escola que adota uma organização escolar em ciclos que pressupõe a progressão continuada das aprendizagens dos estudantes, a prática da avaliação formativa é ainda um desafio a ser enfrentado, e isso passa pela organização do trabalho pedagógico. Nessa direção, Fernandes (2014) reafirma a necessidade de mudanças mais incisivas nas concepções e nas práticas de avaliação, as quais devem estar no centro dos debates, no planejamento pedagógico, nas coordenações pedagógicas, para, então, refletir mudanças significativas nas concepções e nas práticas do dia a dia da escola e da sala de aula.

Normalmente, pondera Fernandes (2014), a avaliação sistematizada na escola é direcionada ao estudante, sem que o contexto em que é produzida e aplicada seja analisado. O fracasso ou o sucesso do estudante tende a ser interpretado em uma dimensão individual, sendo resultado somente do estudante. A escola também deve ser avaliada em sua totalidade, integrada à avaliação do estudante, pois somente será possível modificar a sistemática da avaliação se houver uma construção da avaliação da escola como um todo. A avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional devem, portanto, ser articuladas de forma a integrar o projeto pedagógico da escola para fins de garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

A avaliação do projeto da escola envolve a responsabilização e o protagonismo de todos os participantes de uma escola: professores, estudantes, pais e responsáveis etc. São eles “atores indispensáveis para que a avaliação da qualidade da escola possa ser exercida de modo responsável, proativo e em diálogo não subalterno com as políticas de avaliação externa” (SORDI, 2022, p. 7). Logo a avaliação institucional é a convergência dos dados referentes à aprendizagem e à avaliação realizada em larga escala, ela subsidia as ações, as mudanças e as decisões coletivas da escola, propostas na construção do PPP, além de demandar para o estado suas responsabilidades. Uma proposta de mudança para o alcance da formação do estudante “ocorre sem o concurso das várias forças presentes na escola. Forças vivas, pulsantes, tensas e dialéticas que só podem ser entendidas e potencializadas quando examinadas por inteiro e em complementaridade” (SORDI, 2022, p. 14).

Nessa perspectiva, “a avaliação das redes de ensino, utilizada como instrumento de acompanhamento global das redes, visa registrar historicamente o desempenho dos sistemas e das escolas com a finalidade de reorientar políticas públicas e difundir informações acerca do desempenho da escola, dados dos professores, condições de trabalho, dados socioeconômicos dos estudantes e funcionamento da escola ou da rede de ensino”. (FREITAS *et al*, 2014, p.35).

Conforme Freitas *et al* (2014), criou-se, no entanto, a ilusão de que essas avaliações também avaliam o desempenho do professor e da escola, o que é uma “quimera”, pois as escolas podem revelar resultados diferentes devido à diversidade de estudantes e de seus contextos, portanto pode comparar consigo mesma de forma reflexiva para replanejar suas ações, de maneira que seus resultados se referem particularmente à própria realidade.

Cabe ressaltar que a avaliação em larga escala pode ser utilizada como instrumento de grande significação, pois seus resultados encaminhados complementam como subsídios das escolas em sua avaliação institucional e pelo professor na sala de aula.

Quanto a avaliação em sala de aula, Hadji (2001) reforça que é a intenção do avaliador que tornará a avaliação formativa, não são os instrumentos/procedimentos que vão definir a

função formativa (HADJI, 2001). Avaliar pode ser para muitos um ato complexo e sistemático, mas a prática formativa é informativa e pode tornar essa ação mais democrática.

Nesse sentido, Veiga (2013) defende que a avaliação deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente. Uma avaliação que abrange diversas dimensões para a aprendizagem do estudante é formativa e inclusiva. Nessa intenção, a avaliação oportuniza todos, não favorece somente um grupo em detrimento de outro.

5 AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR: HÁ LUGAR PARA CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS?

Começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o *método*. (PAULO NETTO, 2011, p. 42)

Nesta sessão são analisados dados da pesquisa, levantados do PPP da Escola Cerrado; entrevistas semiestruturadas com professores e grupo focal com estudantes, o real concreto em que surgiram esses elementos. Na busca pelos conceitos, na análise procurou-se fazer a triangulação das informações geradas, em um movimento de articulação da teoria e da empiria, considerando-se as determinações mais simples e procurando-se transitar do aparente para a essência dos fenômenos e da realidade estudada.

Para apreender os sentidos implícitos das ações pedagógicas inerentes à avaliação, como objetivo geral: Analisar concepções e práticas de avaliação predominantes em uma escola, de anos finais do ensino fundamental, cívico-militar do Distrito Federal. E como objetivos específicos: discutir as perspectivas teóricas e metodológicas sobre a avaliação escolar contempladas no PPP de uma Escola Cívico-militar do DF; compreender concepções e práticas de avaliação escolar expressas por estudantes e professores de uma Escola Cívico-Militar do Distrito Federal. A análise da avaliação foi realizada considerando sua presença imanente numa totalidade histórica e social da educação.

Sob essa ótica, analisa-se o PPP, compreendido como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 1998, p. 12). Dessa forma, o PPP sistematiza o planejado na escola, indica concepções e valores que orientam a sua ação educativa, orienta a práxis de professores, gestores e demais profissionais, deve se articular aos interesses sociais, políticos e educacionais da comunidade.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a) assume a concepção de Educação Integral para a formação dos sujeitos, a qual inclui a oferta de espaços, tempos e oportunidades educacionais aos estudantes. Para isso, a escola deve se organizar para ser lugar de socialização, aprendizagens, compartilhamento e trocas de conhecimento, expectativas. Deve ser uma escola que conviva com a diversidade, a liberdade e o protagonismo dos estudantes. Nessa perspectiva, a educação integral tem como princípios:

integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada, o que possibilita a ampliação de oportunidades às crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo de Educação Básica. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 11)

Além disso, a escola deve superar as concepções do currículo escolar como prescrição dos conteúdos, abrindo espaço para as temáticas sociais, como, sustentabilidade, preservação do meio ambiente, direitos humanos, respeito e valorização das diferenças e a complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Nessa expectativa, a Escola Cerrado expressa no PPP a sua função social, que é

oportunizar uma educação voltada para o desenvolvimento integral do estudante, preparando-o para o exercício da cidadania e o prosseguimento dos estudos, por meio dos princípios da interdisciplinaridade e de contextualização, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (PPP, 2021, p. 13)

O PPP, sistematizador dos objetivos e das intencionalidades da escola e de sua proposta pedagógica, é o documento que pode oferecer elementos para compreender a função social assumida pela escola cívico-militar, denominada neste estudo de Escola Cerrado, especificamente, as perspectivas teóricas e práticas pedagógicas relativas à avaliação para as aprendizagens. Os dados do PPP da Escola Cerrado foram triangulados com informações de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e do grupo focal realizado com estudantes.

5.1 Avaliação e trabalho pedagógico

O PPP propicia a organização do trabalho pedagógico, a partir de processos e práticas democráticas, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação da proposta pedagógica. Isso ocorre pela tomada de decisões e pela superação de conflitos eliminando ações competitivas, corporativas e autoritárias expressas por diferenças e hierarquias de uma sociedade capitalista (VEIGA, 1998). Reforça-se, assim, a gestão democrática que possibilita à comunidade escolar apropriar-se da escola, espaço privilegiado de formação humana, acadêmica e profissional, para que exerça seu objetivo social. Nesse aspecto, “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade”. (VEIGA, 1998, p. 13)

A partir desse entendimento, procurou-se compreender inicialmente a organização do trabalho pedagógico do ponto de vista da prescrição no PPP da escola, “que integra o movimento real concreto; [...] cujas orientações na legislação ou em documentos oficiais podem distanciar-se do real, pois é no real que as práticas sociais encontram barreiras ou são incorporadas na lei e ganham concretude e corpo” (FERNANDES SILVA; SILVA, 2019, p. 47-48). O PPP da Escola Cerrado objetiva o desenvolvimento da educação fundamentada nos “documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, às Resoluções do Conselho Nacional e Distrital de Educação e às Diretrizes Curriculares Nacionais (PPP, 2021, p. 9).

A Escola Cerrado, ao desenvolver seu PPP em um contexto cívico militar, incorre na viabilização da prática militar e coloca-se no sentido oposto à Gestão Democrática, que democratiza as relações pedagógicas e de trabalho, a criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e a construção do conhecimento, assim como a valorização do profissional da educação. Com efeito, foi possível identificar no PPP que a Escola Cerrado teve a adesão à Gestão Compartilhada por de militares do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal em agosto de 2019,

após votação da comunidade escolar para a aprovação, houve a implementação do Projeto de Escola Cívico-Militar com Gestão Compartilhada, sendo designada uma equipe disciplinar composta por militares oriundos do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal. (PPP, 2021, p. 6)

Nesse sentido, na Escola Cerrado, a gestão disciplinar possui documentos específicos que norteiam a gestão militar, diretrizes que foram usadas nessa análise para elucidar, confrontar, afirmar ou negar aspectos obtidos dos dados. Nessa perspectiva, o PPP da Escola Cerrado (2021) não contempla, em seu texto, informações mais detalhadas acerca da gestão militar, há apenas uma pequena menção à Gestão Compartilhada.

Para conhecer melhor o Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, basta consultar toda a documentação que institucionaliza a parceria entre professores e militares no site da SEEDF. Esses documentos são um guia para a atuação dos gestores, estudantes e toda a comunidade escolar, como Manual do Aluno, Regimento escolar dos CCMDF, Regulamento Disciplinar, Regulamento Básico de Uniformes, Plano Operacional e o Manual das escolas. (PPP, 2021, p. 6)

Esses documentos apresentam orientações para o trabalho dos militares na escola, especialmente em relação ao controle comportamental por meio de normas e regras que diferem das demais escolas públicas não militarizadas. Essas orientações podem interferir no desenvolvimento das ações pedagógicas sistematizadas no PPP da Escola Cerrado, induzindo

a condições que possibilitam a reprodução dos meios de produção e das relações de produção, por meio dos movimentos capitalistas que estão no amago das relações de classes (CURY, 1986).

O PPP da Escola Cerrado foi elaborado coletivamente com os professores e as equipes pedagógicas e disciplinar, em estudos e discussões nas coordenações pedagógicas e em reuniões com a comunidade escolar, na busca de cumprir sua função social. Os processos de discussão e elaboração do PPP revelam a natureza pedagógica e política, na condução dos processos educativos que podem transformar a realidade e o compromisso social na formação do cidadão consciente, responsável e crítico.

Para essa elaboração do PPP, a escola formalizou uma comissão com professores, diretor, vice-diretora, supervisora pedagógica, secretária, coordenadoras, orientadora educacional, demais servidores da escola, juntamente com a comunidade escolar. Ainda na comissão do PPP e na sua construção, a escola também cita a participação dos militares integrantes da Gestão Compartilhada: diretor disciplinar, vice-diretor disciplinar, supervisor disciplinar. Assim, desvelaram ações pedagógicas,

utilizando os recursos de questionários, entrevistas, discussões e estudos; reuniões com a comunidade escolar para obter dados sobre as necessidades apresentadas, bem como questionários enviados para casa; reuniões com os demais segmentos da escola (servidores e Conselho Escolar); e participação direta dos estudantes, através de aulas, debate entre os professores e estudantes, para a obtenção de dados que revelem as necessidades educativas e de formação dos mesmos, e de cunho administrativo que são responsáveis pela organização da escola, como a parte dos funcionários, funcionamento dos turnos, organização, despesas, entre outros, os quais são diretamente ligados aos encaminhamentos e eficácia do pedagógico. (PPP, 2021, p. 4)

Na análise feita quanto à discussão e à elaboração do PPP na Escola Cerrado, é possível afirmar que se entende a educação como prática social e possui, na categoria da contradição, caráter central que deve orientar e desvelar aspectos neoliberais que podem e necessitam ser alterados em relação aos processos educacionais e às práticas avaliativas que ocorrem na escola.

Os militares (diretor disciplinar, vice-diretor disciplinar, supervisor disciplinar) participaram da construção do PPP, o que pressupõe intervenções no trabalho pedagógico e na formação dos estudantes a partir das orientações dispostas na Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020. Essas orientações são concernentes à coordenação de atividades extracurriculares e ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética dos estudantes, tendo por objetivo aumentar a disciplina e o respeito hierárquico visando reduzir o índice de violência no âmbito escolar. Com esse propósito, a escola destaca que o “Projeto do Colégio Cívico-militar atua diretamente com formação do estudante ajudando a Gestão Pedagógica a

entregar para a sociedade cidadãos do bem, sabendo respeitar o próximo e atender, de forma íntegra, aos anseios exigidos pela vida adulta”. (PPP, 2021, p. 10)

A participação de militares sugere, entretanto, o escamoteamento da contradição das intenções ideológicas que permeiam a sociedade. Dessa forma, a equipe de gestão pedagógica, os coordenadores pedagógicos e os professores podem perceber o real, tal como se apresenta sob a sociedade capitalista, com discursos pedagógicos dominantes que ocultam as lutas de classe (CURY, 1986, p. 16). Em sua realidade concreta, a militarização é “um malabarismo para tirar o foco dos reais problemas da rede pública de ensino” (MENDONÇA, 2019, p. 602), ocultando os reais motivos do Estado. A Escola Cerrado, como outras escolas públicas do DF, sofre com diversos problemas, como: estruturas físicas precárias, salas de aula superlotadas e falta de professores, monitores educacionais, profissionais administrativos e de apoio à educação.

O Projeto de Gestão Compartilhada pode influenciar a atuação de gestores, professores, estudantes e comunidade escolar, concorre com o próprio PPP, evidenciando o confronto de projetos de escola e de formação do estudante.

Os embates revelam projetos antagônicos do ponto de vista conceitual e das práticas. De um lado, está o projeto que representa setores comprometidos com a escola pública e democrática e lutam para firmar a gestão democrática como política de Estado; de outro, um projeto que representa os interesses de grupos empresariais que veem a gestão da educação como possibilidade para atender às demandas do setor produtivo, entendendo a educação como mercadoria. (FERNANDES SILVA; SILVA, 2019, p. 50)

Sob essa perspectiva, a Portaria Conjunta nº 22, Artigo 10, que normatizou a implantação da gestão compartilhada entre civis e militares, estabelece que

as UEs que integrarem as EGCs deverão implementar, igualmente, o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã, aprovado por portaria conjunta subscrita pelo Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal e pelo Secretário de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal.

§ 1º O Comitê Gestor da Gestão Estratégica zelará pela implementação do Projeto Político-Pedagógico das UEs e pela aplicação do Plano de Gestão Disciplinar.

§ 2º O Projeto Político-Pedagógico assegura à Unidade Escolar autonomia para o desenvolvimento da Gestão Pedagógica nas UEs integrantes das EGCs.

§ 3º O Plano de Gestão Disciplinar assegura à PMDF e ao CBMDF autonomia para executarem a Gestão Disciplinar-Cidadã nas UEs integrantes das EGCs. (DISTRITO FEDERAL, 2020a, art. 10)

Dessa maneira, dispor autonomia às duas gestões impõe a presença de militares nas atividades da escola com a inserção de práticas como disciplina e hierarquia. Isso contraria os princípios da Gestão Democrática e evidencia, segundo Cury (1986), a formação de um elo mediador para processos de acumulação, ao reproduzir nos discursos suas ideias e seus valores

para os estudantes e os professores, contribuindo para reprodução de concepções tradicionais da sociedade. Essa reprodução é incorporada ao trabalho pedagógico e pode influenciar as avaliações realizadas na escola, condicionando suas ações na formação de trabalhadores para a manutenção da economia e o controle político vigente.

Existe, porém, a possibilidade de ultrapassar esses discursos pedagógicos que ocultam o real concreto a partir da identificação do caráter contraditório das relações existentes na Gestão Compartilhada. Para isso, o PPP da Escola Cerrado precisa materializar a construção da emancipação do estudante a partir do que propõe:

conhecimento no espaço concreto da sala de aula e da escola, favorecendo uma aproximação entre o conhecimento universal e o conhecimento local em torno de questões sociais que podem ser trabalhadas como projetos pedagógicos. Contudo este presente projeto trabalha em consonância com os documentos básicos da SEEDF, e assim coadunam com o Currículo em Movimento da Educação Básica, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional. (PPP, 2021, p. 16)

No excerto extraído do PPP da escola Cerrado, apreende-se que ela propõe uma organização que reflete pressupostos históricos e críticos do trabalho escolar, baseado em princípios democráticos:

uma educação voltada para a valorização de ensinamentos de valores éticos e morais, tão desprezados pela sociedade atual, possibilitando a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade de modo crítico, buscando e garantindo a inserção social dos mesmos para que atuem com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem, aprimorando o educando como pessoa ética, autônoma, crítica, etc. Propiciando, assim, o desenvolvimento integral do estudante em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, emocional e social, complementando, assim, a ação da família e da comunidade, atendendo às necessidades da pluralidade e diversidade cultural da atualidade de nossos educandos. (PPP, 2021, p.14)

Esse excerto revela articulação com o previsto no Regimento das Escolas Públicas do DF (2019a), quanto aos Fins e aos Princípios da Gestão Democrática. O Art. 4º dispõe, que as escolas são

As unidades escolares, fundamentadas nos princípios de liberdade, participação, autonomia, respeito à laicidade, pluralidade e diversidade da escola e do Sistema Público de Ensino devem assegurar, democraticamente:

- I - o desenvolvimento integral do estudante;
- II - a formação para a cidadania com garantia de direitos humanos com vistas ao mundo do trabalho;
- III - o aprimoramento da criatividade, do senso crítico e reflexivo e das demais potencialidades humanas a serviço de um projeto social sustentável. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 15)

Nessa perspectiva, a Escola Cerrado propõe, em seu PPP, um trabalho educativo que visa superar a organização tecnicista do trabalho pedagógico. Essa visão tecnicista, para Cury (1986), diz respeito ao desempenho específico da escola relacionada ao papel instrumental, para alcance de qualificações necessárias para a eficiência da produção. No ponto de vista da intenção expressa no PPP, a escola procura posicionar-se na “prática social do estudante que é ponto de partida para a problematização diária na escola e é transportada para a construção do conhecimento científico” (PPP, 2021, p. 16). Assim, os objetivos e as intenções formativas expressas no PPP da Escola Cerrado alinham-se aos princípios de uma Gestão democrática, pois “o papel da escola é contribuir para a formação do cidadão capaz de inserção social crítica” (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Além disso, a Escola Cerrado visa formar os estudantes para “compreender a realidade de modo crítico, buscando e garantindo a inserção social dos mesmos para que atuem com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem, aprimorando o educando como pessoa ética, autônoma, crítica etc.” (PPP, 2021, p. 14). Assume, portanto, uma pedagogia crítica, divergente da educação militarizada que, por sua vez, e direcionada pelos ideais racionalistas, de eficiência e produtividade, aliados à reprodução, ao individualismo e à meritocracia.

Perante o exposto, há uma incompatibilidade entre a perspectiva teórica anunciada no PPP da Escola Cerrado com a apresentada em documentos como o Manual do Aluno e o Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino (DISTRITO FEDERAL, 2019b, c). A Gestão Cívico-militar baseia-se em princípios como disciplina, hierarquia e meritocracia (DISTRITO FEDERAL, 2019c), que endossam o saber sempre referido a um fazer, alimenta a tensão entre a melhoria da força de trabalho, aumentando a competência técnica e instrucional do trabalhador inerente ao trabalho na sociedade capitalista, tornando o saber, parte do capital como força produtiva (CURY, 1986).

Em relação à construção e à consolidação do PPP da Escola Cerrado, nas falas dos professores entrevistados, são identificadas concepções acerca deste documento:

“PPP é construído em conjunto e sempre tem uma preocupação de melhorar a aprendizagem e as notas do Ideb”. (Professora Rosa)

“Na reestruturação do PPP, para esse ano..., terá a inclusão do simulado”. (Professora Orquídea)

“Sobre o PPP, as orientações que recebi foram básicas”. (Professora Violeta)

“O PPP, a cada início de ano, eu tenho esse cuidado de ler e tentar me apropriar”. (Professora Girassol)

As professoras afirmam ter conhecimento do PPP da escola Cerrado, mesmo que a professora Violeta indique ser um conhecimento básico. Nos argumentos acerca do trabalho pedagógico e da avaliação, a professora Orquídea refere-se ao simulado como instrumento de avaliação com relevância, destaca-se que a forma como esse instrumento é utilizado remete a uma avaliação tradicional, que consiste geralmente em provas padronizadas ao final de cada etapa, com tempo marcado e questões de múltipla escolha. O uso desse instrumento é comum, o que deve ser observado no trabalho pedagógico é o objetivo do uso desse tipo de instrumento e como os seus resultados são utilizados para controle ou o alcance dos objetivos de aprendizagens dos estudantes (VILLAS BOAS, 2017a).

A narrativa da professora Rosa demonstra a preocupação com as aprendizagens e, ao mesmo tempo, com o desempenho da escola no Ideb, expressando reflexão acerca da supremacia das avaliações externas, como o Saeb³³, por exemplo. Esse tipo de avaliação pode ser direcionado para as aprendizagens ou para a exclusão, depende da forma como os seus resultados são analisados pelo coletivo escolar.

Entre os objetivos da Gestão Compartilhada presentes na Portaria Conjunta nº 22, está o de “alcançar e superar as metas estabelecidas, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³⁴”. Na Escola Cerrado, no ano de 2017, o número de participantes no Saeb foi insuficiente para a divulgação de dados; no ano de 2019, a escola teve o seu primeiro índice do Ideb igual a 4,7; nota que superou as expectativas para um primeiro índice. A justificativa para a militarização, baseada nos baixos índices, contrária, no entanto, os resultados do Ideb de 2019, considerando que a escola em 2019 superou as expectativas.

A projeção do Ideb da Escola Cerrado para 2021 foi de 4,9 (PPP, 2021). No site do Inep³⁵, não constam lançamentos do Ideb para meta alcançada em 2021, então foi feito questionamento à SEEDF³⁶ e à escola, mas ambas ainda não haviam recebido a devolutiva do Inep sobre o Ideb da escola em 2021. Com a ausência de dados para 2021, as medidas de segurança efetuadas na pandemia COVID-19, não é possível constatar que a presença de militares tenha garantido a melhoria nas aprendizagens e no desempenho dos estudantes nesse sistema.

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acessos em: 10 out 22 e 2026 nov 2022.

³⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 20 set. 2022

³⁵ Site do Inep. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 8 out. 2022.

³⁶ Entramos em contato com a coordenadora da escola e com a Unieb em 5 out. 2022.

Fernandes (2014) comenta que as avaliações externas, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), são para diagnóstico fortemente presentes nas políticas públicas a fim de garantir e melhorar a educação em favor de uma educação de qualidade. Esses exames devem ser problematizados acerca dos seus objetivos e utilizados em prol das aprendizagens dos estudantes, mas, em muitos casos, têm tornado um fim em si mesmo. A superação dessa lógica requer, dentre muitas ações, a mobilização da participação da comunidade na tomada de decisões a respeito da proposta pedagógica.

A avaliação na Escola Cerrado ocupa uma posição de destaque no PPP, “não se restringe a mero julgamento sobre fracassos ou sucessos do estudante, e sim uma sustentação pedagógica em que o processo é contínuo e sistemático por meio da interpretação do conhecimento construído pelo estudante” (PPP, 2021, p. 25). A escola assume a avaliação formativa orientada pela SEEDF, “que tem por princípio utilizar-se da função diagnóstica para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem” (PPP, 2021, p. 25). É preciso, porém, que ocorra a materialização da teoria no coletivo e individualmente por parte dos professores, para que a avaliação desenvolvida pelo professor seja contínua e favoreça o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e o diagnóstico daqueles que precisam de intervenções pedagógicas, planejadas e aplicadas pelos professores com foco nas aprendizagens. Dessa forma, a Escola Cerrado entende, por meio de seu PPP, que

a avaliação deve ser 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. (PPP, 2021, p. 25)

No contexto da escola militarizada, professores e estudantes dividem o tempo e o espaço da escola com militares, os quais não passaram por formações pedagógicas para se inserirem no ambiente escolar. A gestão da escola percebe, no entanto, a presença dos militares na escola como um ganho de recursos humanos para atuar na disciplina, tamanha é a proporção da necessidade da escola quanto ao suporte pedagógico e de profissionais na escola. As professoras entrevistadas parecem não se preocupar com a presença dos militares e até admitem que essa divisão de tarefas tem contribuído para a disciplina e a aprendizagem dos estudantes. Isso se confirma nas narrativas transcritas.

*Os militares não interferem na minha prática pedagógica, nem na produção do meu trabalho e das minhas provas. Eu **tenho autonomia**, com a **presença dos militares, no nível organizacional**, melhorou; a questão de entrar droga na escola, **faca, brigas**, nesse sentido, **sim**. (Professora Rosa – grifos nossos)*

Nessa estrutura compartilhada, escola cívico-militar, os bombeiros, ficam muito a cargo da questão disciplinar, então eles não entendem da parte pedagógica e principalmente no que diz respeito à avaliação. (Professora Orquídea – grifos nossos)

Os estudantes possuem um pouco mais de disciplina. Faz diferença para a aprendizagem dos estudantes. (Professora violeta – grifos nossos)

A presença dos militares faz diferença, importante essa parceria, influenciou positivamente na aprendizagem dos alunos, na concentração durante a nossa aula. (Professora Girassol – grifos nossos)

Os argumentos das professoras entrevistadas evidenciam o fator disciplina, condicionado pela presença dos militares na escola, como relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como já mencionado, há, entretanto, o reconhecimento de que esses profissionais não possuem formação pedagógica para orientarem práticas com os estudantes dentro da escola, conforme demonstra argumento da Professora Orquídea, “eles não entendem da parte pedagógica e principalmente no que diz respeito à avaliação” (Professora Orquídea). Como a presença dos militares pode evidenciar melhorias no desenvolvimento do estudante, uma vez que não é uma conquista pedagógica para escola? O desenvolvimento das aprendizagens depende de um ambiente com diálogo, pacífico e coletivo que possam somar ao trabalho pedagógico.

É preciso considerar que, para o militar, há um desvio de função ao realizar na escola ações extracurriculares e atividades que visam à disciplina militar dentro do espaço pedagógico da escola, que não abrangem suas funções enquanto bombeiro militar do DF. A Lei nº 7.479, de 2 de junho de 1986³⁷, que aprova o Estatuto dos Bombeiros-Militares do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal, e dá outras providências, dispõe, em seu Art. 2º, acerca dessa função.

O Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, instituição permanente, essencial à segurança pública e às atividades de defesa civil, fundamentada nos princípios da hierarquia e disciplina, e ainda força auxiliar e reserva do Exército nos casos de convocação ou mobilização, organizada e mantida pela União nos termos do inciso XIV do art. 21 e dos §§ 5º e 6º do art. 144 da Constituição Federal, subordinada ao Governador do Distrito Federal, destina--se à execução de serviços de perícia, prevenção e combate a incêndios, de busca e salvamento e de atendimento pré-hospitalar e de prestação de socorros nos casos de sinistros, inundações, desabamentos, catástrofes, calamidades públicas e outros em que seja necessária a preservação da incolumidade das pessoas e do patrimônio. (Redação dada pela Lei nº 12.086, de 2009)

³⁷ Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17479.htm#:~:text=Art%202%C2%BA%20O%20Corpo%20de,nos%20casos%20de%20inunda%C3%A7%C3%B5es%2C%20desabamentos%2C. Acesso em: 22 nov. 2022.

Na narrativa da Professora Rosa, a ênfase à autonomia docente revela em si uma contradição, pois, como considerar a prática docente autônoma com a presença dos militares no nível organizacional? Esse aspecto esvazia de sentido pedagógico a efetivação da intencionalidade que define as ações educativas e as características essenciais para a escola cumprir seus objetivos. Ao mesmo tempo, fragiliza a organização do trabalho pedagógico na de sala de aula e como um todo na escola (VEIGA, 2013).

A avaliação, em sua totalidade, é uma ação recíproca entre as esferas do real que se mediam mutuamente por meio das relações de produção, relações sociais e relações políticas ideológicas e suas contradições (CURY, 1986). Assim sendo, a política pública, que abre as escolas para intervenções militares, pode consolidar práticas classificatórias, limitar e restringir o professor de exercer suas funções pedagógicas. Ao mesmo tempo em que, a avaliação pode direcionar para as aprendizagens e a emancipação dos sujeitos, contraditoriamente pode exercer da dominação de grupos sociais populares. Segundo Cury (1986, p. 54), “a hegemonia na sua relação com a educação ganha papel relevante, já que se trata de uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais, através de agências ditas como privadas de uma sociedade”.

A escola deve fazer parte da vida dos estudantes e não provocar sua negação, a escola inteira deve ser motivadora, educadora, sendo o lugar onde se constrói personalidades humano-históricas. O estudante não é mero “cliente” em uma sala de aula, mas um cidadão. Não se pode, portanto, ensinar democracia com base em formas autoritárias de ensinar (PARO, 2011).

Os excertos de falas dos estudantes são reveladores de certo conformismo quanto à presença dos militares na escola e nas atividades da escola. Ao serem questionados quanto à percepção do trabalho pedagógico e das aprendizagens realizadas na escola cívico-militar, foram obtidos os seguintes discursos:

*“Eles (os militares) não mexem na parte pedagógica, eles são só a disciplina”.
(Todos os Estudantes – grifos meus)*

*“E eles ficaram responsáveis em **dar advertências, suspensão**”. (Estudante – grifos meus)*

*“Como a gente disse, **na parte pedagógica, os militares não mexem**”. (Estudante – grifos meus)*

Os estudantes responderam automaticamente e por unanimidade referindo-se à função disciplinar dos militares. Os estudantes percebem a forma como os militares organizam e conduzem suas atividades dentro da escola, o que influencia nas concepções feitas pelos estudantes e pode encobrir as discrepâncias existentes na escola e na sociedade. Esse aspecto

impacta na formação dos estudantes, pois o trabalho pedagógico deve estimular o ato de pensar-agir do estudante e com o objetivo de produzir conhecimento para o seu desenvolvimento e a construção da sua autonomia.

O Regimento Escolar de 2019³⁸, apresenta alterações pontuais quanto ao aspecto disciplinar dos estudantes, modificando direitos, deveres, atribuições e responsabilidades para estudantes, professores, orientadores educacionais e os diretores. (DISTRITO FEDERAL, 2019b). A justificativa para as advertências e suspensões no regimento escolar está apoiada no aspecto disciplinar, relativo ao comportamento do estudante e fica integrada às outras estratégias de avaliação dos estudantes. Esse tipo de avaliação contradiz a função formativa das avaliações, pois implica penalidades como perda ou ganho de pontuações, o que justifica a classificação do estudante e reforça a meritocracia.

Nesse propósito, a avaliação como um saber associado a um fazer transparece e revela a concepção ideológica do neoliberalismo. Assim, a educação constrói-se a partir da tensão entre a melhoria do comportamento e o modo de realizar essa melhoria, objetivando o crescimento e o aumento das competências técnica e instrucional, cobrados nas avaliações, inserindo o saber como parte do capital, como força produtiva (CURY, 1986).

5.2 Concepções e práticas de avaliação em escola militarizada: entre o discurso da formação integral e o controle pela avaliação

Com o propósito de educar integralmente os sujeitos, a Escola Cerrado tem sua organização em Ciclos de Aprendizagem que, de acordo com o Plano Distrital de Educação - meta 2, deve garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Nessa proposta, ganham relevância a avaliação formativa e a reorganização do trabalho pedagógico, que devem realizar-se coletivamente com, entre e para os sujeitos envolvidos na ação educativa (PPP, 2021, p. 19).

Alguns professores apresentam dificuldades de compreender e aceitar a organização escolar em ciclos de aprendizagem, por isso resistem e supervalorizam a seriação, como afirma a professora Rosa. “Eu mudaria muita coisa, o Ciclo, por exemplo, eu acho que ele não favorece, um aluno fica em 11 matérias e ele será promovido, um aluno que não é alfabetizado”. (Professora Rosa)

³⁸ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf> Acesso em 25 jan. 2023.

Os Ciclos são uma alternativa à escola seriada que visa superar o fracasso escolar e garantir a democratização do conhecimento para todos. A escola em ciclos, no entanto, ainda é um desafio para professores e gestores, há uma tensão entre a seriação e os ciclos, e provavelmente algumas propostas dos ciclos não avançaram devido à falta de clareza quanto à sua organização e às transformações que requerem no trabalho pedagógico, especificamente, na avaliação. Além de falta de profissionais da educação, suportes e condições materiais incluindo as de ordem financeira e as relativas aos debates permanentes dos professores. A seriação, permanece, portanto, enraizada nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que ainda predominam atividades avaliativas imbuídas de seletividade, fragmentação de conhecimentos e visão utilitarista (ALAVARSE, 2014). Em relação à seriação, Freitas esclarece que

o desenvolvimento da forma escola ocorreu distanciando-se da vida, artificializando os processos de aprendizagem e acelerando os tempos de preparação. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal – é mais rápido do que por métodos ativos, ou por meio de pesquisas que o aluno faça. As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano. (FREITAS, 2002, p. 80)

A estruturação necessária para a escola se organizar em ciclos e romper as barreiras da seriação, resultante das sucessivas reprovações, propicia a evasão escolar e a distorção idade/série, depende de investimentos em todas as dimensões da escola e da participação de todos que atuam na escola e na organização do trabalho pedagógico, o que inclui a avaliação.

A avaliação como categoria do trabalho pedagógico deve ser compreendida em articulação com os demais elementos: objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino e relação professor-aluno. A escola, em sua concepção, entende que a avaliação “deve ser 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. (PPP, 2021, p. 25)

Freitas (2005) aponta a avaliação e os objetivos como par dialético que resulta em uma categoria fundamental para a compreensão da organização do trabalho pedagógico. Essa categoria pode transformar a escola, transpondo imposições, acomodações, tensões, dualidades e resistências acerca da sua função, que vai além da produção de mão de obra para o sistema capitalista. A avaliação, segundo Freitas (2016), determina conteúdos e métodos a serem

desenvolvidos na escola, os quais podem excluir ou subordinar o estudante na escola e no sistema social atual. As afirmativas das professoras revelam o que pensam acerca da avaliação.

*“Sobre avaliação no Ciclo, **trabalhamos muito toda a literatura** sobre avaliação nas coordenações”. (Professora Rosa – grifos meus)*

*“**Conheço** as estruturas avaliativas da Secretaria de Educação e as formas de avaliar”. (Professora Orquídea – grifos meus)*

*“Temos o tema avaliação como **tema de discussão e de reflexão**, principalmente na semana pedagógica”. (Professora Girassol – grifos meus)*

*“Sobre a avaliação, **praticamente todas as escolas falam por alto, o básico**”. (Professora Violeta – grifos meus)*

Pelas narrativas das professoras, percebe-se que elas conhecem as orientações de avaliação da SEEDF e que a escola procura discutir e contemplar o tema avaliação em suas coordenações pedagógicas organizadas pela equipe pedagógica³⁹. A avaliação como uma responsabilidade do professor em sala de aula deve ser articulada com a equipe pedagógica da escola durante as coordenações pedagógicas. Mesmo assim, a Escola Cerrado revela no PPP que, nas discussões acerca das avaliações, ocorrem “resistências às mudanças de metodologias e instrumentos de avaliação” (PPP, 2021, p. 31). Visto as dificuldades de falta de estrutura, recursos humanos, formação continuada entre outros na educação pública, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, dos diferentes procedimentos e instrumentos ficam restritos, limitados.

A afirmativa da Professora Violeta demonstra um distanciamento dessas discussões “sobre a avaliação, praticamente todas as escolas falam por alto, o básico”. (Professora Violeta, grifos nossos). Villas Boas (2017f) afirmam que é possível que exista ainda uma série de dúvidas e confusões conceituais no trabalho pedagógico acerca da avaliação, pois esse tema pode não ser suficientemente dominado pelos professores em geral, é um processo dinâmico que requer constante estudo. A autora defende uma apropriação teórico-prática a respeito do letramento avaliativo para, assim, os docentes interessarem-se e desenvolverem efetivamente as avaliações da aprendizagem, além de interpretar com mais coesão os resultados das avaliações em prol do processo ensino--aprendizagem.

A avaliação formativa, enquanto ação que mais favorece o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e de suas aprendizagens, pressupõe intervenções no trabalho pedagógico e deve ser analisada e discutida nas coordenações pedagógicas e reuniões com a

³⁹ Na gestão pedagógica, além da Equipe diretiva (diretor, vice-diretora, supervisora pedagógica), temos duas coordenadoras, cinco professores readaptados como apoio de coordenação, uma orientadora educacional e duas professoras da sala de recursos generalista, uma professora na área de código e linguagens e outra na área de exatas (PPP, 2021, p. 35).

comunidade. Avaliar formativamente requer o reconhecimento por parte de quem avalia de que todos são capazes de aprender de forma e em tempos diferentes. Para tanto, é preciso planejar, orientar e acompanhar o desempenho do estudante. No PPP da Escola Cerrado, a avaliação é assim contemplada:

ganham relevância a avaliação formativa e a reorganização do trabalho pedagógico, que devem realizar-se coletivamente com, entre e para os sujeitos envolvidos na ação educativa. Assim, o trabalho pedagógico, na lógica dos ciclos, fundamenta-se na concepção de currículo integrado e de educação integral e na valorização do trabalho interdisciplinar na construção do conhecimento, considerando as múltiplas inteligências e os diversos contextos socioculturais em que os estudantes estão inseridos. (PPP, 2021, p. 19)

A Escola Cerrado assegura, em seu PPP, a avaliação para as aprendizagens fundamentada nos princípios da avaliação formativa, mas contradiz com os princípios de uma escola militarizada, que classifica. Os argumentos dos professores quanto à avaliação em sala de aula ratificam o proposto no PPP, no entanto é essencial que os professores escolham procedimentos e instrumentos avaliativos coerentes com seus objetivos de aprendizagem para romper com as orientações militares voltadas para a homogeneização. Nas concepções das professoras, é possível perceber a avaliação como processo formativo.

A minha avaliação é dividida em várias partes. Recebo a avaliação somativa, volto com eles nessas atividades e corrijo. Avalio através dos meus projetos e dos projetos da escola. (Professora Rosa – grifos nossos)

*Eu avalio o aluno **no dia a dia**, na **participação**. **Tenho recebido o feedback** e estou super feliz, pois estou tendo esse retorno positivo do aluno. (Professora Orquídea- grifos nossos)*

*Avaliação eu faço **diariamente**. (Professora Violeta – grifos nossos)*

*Avalio de acordo com a **participação, o desenvolvimento e a pré-disposição** dos mesmos nas atividades propostas. (Professora Girassol – grifos nossos)*

A Professora Rosa opta por avaliar dividindo o processo em várias partes, pois, para ela, garantem maiores e melhores condições para que os estudantes alcancem as aprendizagens. O ato de voltar nas provas e corrigi-las com os estudantes permite o feedback, elemento fundamental da avaliação formativa. A avaliação, segundo Álvarez Méndez (2002), constitui uma oportunidade real de demonstrar aos estudantes o que sabem e como sabem, com o feedback, o professor pode fazer a mediação para reorientar, assegurar, estimular, corrigir e valorizar as construções do conhecimento realizado pelo estudante, assim, o discente pode desenvolver a capacidade para avaliar seus resultados, de forma que “o desenvolvimento da capacidade de avaliação do próprio trabalho faz parte das aprendizagens a serem adquiridas” (VILLAS BOAS, 2017e, p. 162).

A avaliação realizada por meio de projetos, como declara a Professora Rosa, foi também destacado no PPP. O trabalho com projetos estimula a introdução de atividades mais dinâmicas na relação ensino-aprendizagem, elas criam oportunidades para os diferentes percursos de aprendizagem considerando-se heterogeneidade presente na escola e na sala de aula. Nesse caso são potencializadas diferenças e contraposições a procedimentos padronizados e homogêneos (ESTEBAN, 2018). O PPP incentiva a realização de projetos, para o alcance da emancipação pelo conhecimento no espaço concreto da sala de aula e da escola, favorecendo uma aproximação entre o conhecimento universal e o conhecimento local em torno de questões sociais, que são materializadas em trabalhos como projetos pedagógicos, e repercutindo em resistência para estruturação ideológica militar que visa assegurar a dominação das classes pela hegemonia (CURY, 1986).

A narrativa da Professora Orquídea, “eu avalio o aluno no dia a dia, na participação”, reflete uma avaliação contínua e processual que inclui a participação do estudante na construção de suas aprendizagens, constitui um processo formativo. Essas aprendizagens ocorrem constantemente na sala de aula; Villas Boas (2019, p. 15) esclarece que “a avaliação formativa está em curso enquanto as aprendizagens ocorrem. Convém alertar que se trata de uma conquista dos próprios estudantes que não assistem apenas à aula dada pelo professor, ao contrário, participam de todas as etapas do trabalho”.

Nesse sentido, a Professora Girassol e a Professora Violeta procuram adequar suas práticas avaliativas para auxiliar, alcançar e/ou ampliar as aprendizagens dos estudantes. Álvarez Méndez (2002) sugere que o ponto crucial da avaliação está na qualidade e na clareza da informação que é compartilhada com o estudante acerca da correção, contribuindo para encontrar soluções que garantam a aprendizagem correta, de tal forma que o valor do que foi aprendido esteja sempre acima do fracasso, assim, pela informação socializada com o estudante aperfeiçoa sua aprendizagem. A avaliação e os objetivos de aprendizagem formam um par dialético, uma vez que a avaliação reorienta o trabalho pedagógico e vice-versa.

No processo de ensino e aprendizagem, objetivos/avaliação e conteúdo/método são eixos interligados, os conteúdos e o nível de aprendizagem permitem a expressão na avaliação do desenvolvimento do estudante (FREITAS, 2014). Nas narrativas a seguir, é possível verificar as práticas das professoras para a aprendizagem do aprendiz.

Explico o conteúdo, mas, se os estudantes não entendem a mensagem, então eu vou ter que mudar a minha abordagem para alcançar o estudante. (Professora Rosa – grifos nossos)

*No final do bimestre, eu gosto de **chamar o estudante e mostrar o que foi avaliado**. Faço a releitura da prova; as provas que são subjetivas eu peço para eles fazerem um texto daquela prova. (Professora Orquídea - grifos nossos)*

*Quando a turma tem dificuldade nas atividades, **eu retomo com eles**. Na prova, se um determinado número de estudantes não foi bem, aí eu **dou uma recuperação**. (Professora Violeta - grifos nossos) Sempre busco um tempo para **chamar e orientar em particular** o estudante que apresenta dificuldades. Costumo trabalhar com a **correção das atividades no coletivo**, após fazer a correção, solicito que eles, junto comigo, **reflitam e avaliem o que foi mais difícil** para eles. Faço **recuperação processual** com os alunos. (Professora Girassol - grifos nossos)*

A análise dos destaques das narrativas das professoras reflete o processo de avaliação que, segundo Freitas (2014), não ocorre somente no final de um processo, está o tempo todo orientando o trabalho pedagógico. Quanto mais elementar é o nível de ensino, mais difusa torna-se a avaliação; além de ser contínua e processual, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo aos conhecimentos. O autor ainda aponta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, dos conteúdos ensinados, mas também objetivos ligados atualmente à função social da escola, os quais são desenvolvidos na organização do trabalho pedagógico, a avaliação na sala de aula está envolvida, portanto, em uma totalidade maior, a escola e a sociedade. Para contemplar essa afirmação, destacamos a narrativa da Professora Rosa.

*Eu sempre vejo a minha matéria, não como um conteúdo em si, mas algo que possa **ampliar a visão de mundo deles**. Então para mim a **avaliação inclui a aprendizagem do conteúdo**, mas ela também inclui a **formação de um cidadão consciente**, de um cidadão que lê, de um cidadão que sabe o lugar dele dentro da sala de aula, dentro da sociedade, que não está alheio ao que está acontecendo no mundo. Eu sempre abro um espaço para conversar sobre tudo com eles. Professora Rosa – grifos nossos)*

A educação concebida e vivenciada na escola é desenvolvida para mediar as relações do dia a dia do estudante. Trata-se de uma prática avaliativa mediadora, que envolve professores e estudantes, com caráter multidimensional que entende o valor e/ou a qualidade da aprendizagem como parâmetros subjetivos, considerados mutáveis, contextuais e éticos, condizentes com as concepções de cada área do conhecimento (HOFFMANN, 2011). Práticas mediadoras de avaliação encontram suporte em processos de gestão democrática que, no DF, é respaldada pela Lei nº 4.751/2012.

A Professora Rosa revela 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 (PERRENOUD, 1999).

Na avaliação, no entanto, os mesmos instrumentos e procedimentos podem ser usados para classificar e selecionar os estudantes, por isso a avaliação precisa ser discutida por

professores e estudantes com base nos objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Para tanto, é preciso compreender que não existe o não aprender, mas, sim, tempos e formas diferentes de aprender. Hoffman (2011) endossa que é preciso respeitar a diversidade de cada estudante e garantir várias oportunidades de expressão de ideias na escola. Em relação a essa questão, os estudantes demonstraram o que pensam acerca disso.

Alguns professores se preocupam e te ajudam, perguntam se quer uma nova explicação, outros não ligam, se você errou, você errou. (Estudante – grifos nossos)

Os professores fazem atividades para recuperação. (Estudante – grifos nossos)

Tem professor que manda copiar a prova, somente o que erramos para ganhar ponto, a nota necessária para alcançar os 5 pontos. (Estudante – grifos nossos)

Tem alguns professores que corrigem a prova com a turma no quadro. Alguns mandam copiar a prova toda no caderno. (Estudante – grifos nossos)

Tem professor que pede para fazer a recuperação para não ficar com nota baixa. (Estudante – grifos nossos)

Eles pedem para copiar somente as questões que errou. O professor não explica de novo o conteúdo. (Estudante – grifos nossos)

As narrativas dos estudantes revelam pontos divergentes em relação às narrativas anteriores dos professores. Os discentes evidenciam o foco de alguns professores no desempenho dos estudantes medidos por notas. Nessas narrativas dos estudantes é possível afirmar que: 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.

A diversidade de procedimentos e instrumentos desenvolvidos e aplicados na escola pelo professor pode permitir que o estudante se desenvolva em várias dimensões de aprendizagens, alcançando os objetivos. Os estudantes apresentaram narrativas que reconhecem que os professores se preocupam em diversificar procedimentos e instrumentos de avaliação.

Matemática: passa diferentes avaliações para cada aluno. (Estudante - grifos nossos)

História: passa trabalhos, slides, vídeos, textos, estudo dirigido e faz revisão. (Estudante - grifos nossos)

Português: passa muito trabalho de pesquisa em grupo. (Estudante - grifos nossos)

O professor passa diferentes avaliações para cada aluno, para não colarem um do outro. (Estudante - grifos nossos)

Inglês: passa revisão dos anos anteriores. (Estudante)

De forma específica, os instrumentos e os procedimentos podem criar diferentes oportunidades na mediação do processo ensino-aprendizagem e contribuir para a superação de processos avaliativos classificatórios. Nesse sentido, o professor precisa de organização, planejamento e transparência na escolha e no uso de procedimentos e instrumentos avaliativos.

A avaliação é a oportunidade real de demonstrar aos estudantes o que eles aprendem, sabem, e como aplicar os conhecimentos adquiridos. É preciso, porém, qualidade na informação que é dada aos estudantes acerca dos procedimentos, dos instrumentos de avaliação e das suas correções. Por meio das correções e das suas devolutivas aos estudantes, o professor contribui para encontrar os motivos e as soluções para a aprendizagem correta, a fim de que o que foi aprendido seja sempre maior que o fracasso (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Isso ocorre porque uma educação de qualidade deve contemplar processos formativos para garantir as aprendizagens dos estudantes, o que pressupõe o respeito às suas especificidades e um planejamento adequado dos procedimentos e dos instrumentos utilizados na avaliação.

Diante disso, apreende-se que os objetivos da Escola Cerrado, apresentados no PPP, e as narrativas de professores e estudantes estão na contramão dos objetivos e princípios dos documentos que orientam a Gestão Militar na escola. Esses reforçam a disciplina e a meritocracia (Manual e Regimento de uma escola Cívico-militar), podendo direcionar para doutrinação e homogeneização da comunidade escolar em prol de políticas públicas de responsabilização e controle hierárquico, que reflete nas relações dentro e fora da escola.

A imposição da disciplina nos padrões de uma escola cívico-militar pode interferir na função formativa da avaliação, que envolve o olhar acolhedor para processos de aprendizagem do estudante, considerando as diferenças no seu desenvolvimento. Ocorre, portanto, dualidade entre as diretrizes educacionais orientadas pelo GDF/SEEDF e as orientações dos documentos das escolas cívico-militares, indicando desvirtuamento da função social da escola. A militarização aproxima-se mais de um projeto para a submissão do estudante ao mercado⁴⁰ de trabalho do sistema capitalista.

A contradição explicita-se nos aspectos reais que muitas vezes, não são percebidos pela comunidade escolar, como a padronização de condutas e anulação de características que enfatizam a identidade e diversidade do estudante, a seletividade que evidencia os estudantes

⁴⁰ O conceito de mundo do trabalho difere de mercado de trabalho onde ocorre a compra e venda da força de trabalho, o trabalho assalariado, o emprego e o desemprego, o trabalho precarizado, desregulamentado. Entretanto, por mundo de trabalho, entende-se o trabalho em geral e as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, a sua cultura, o pertencimento a grupos religiosos, políticos ou culturais, à classe trabalhadora, à história da classe operária. (CIAVATTA, 2019). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 20 nov. 2022.

com maiores méritos no estudo, assim como melhores notas, enquanto aqueles que não apresentam ritmos e resultados esperados sofrem com avaliações informais, reprovam ou evadem, tirando, então, a responsabilidade da escola de formação humana integral dos sujeitos.

Considerando que a escola pública tem a função de formar consciências, as práticas pedagógicas, em seu interior, devem articular-se para esse fim. A avaliação como uma das categorias fundantes da organização do trabalho pedagógico não pode ser, portanto, orientada por princípios e valores militares que conservam, defendem e cultivam divisões, discriminações, desigualdade e desrespeitam as individualidades. Dessa forma, evidenciou-se o caminho de negação do direito à educação e da efetivação do princípio da qualidade socialmente referenciada (LACÉ; SANTOS; NOGUEIRA, 2019, p. 661).

As narrativas a seguir descritas revelam que há uma apropriação por parte dos estudantes da ideia central do projeto de militarização – a disciplinarização dos sujeitos e de seus corpos. Nessa perspectiva, o espaço escolar, que decompõe e recompõe as atividades, deve ser também compreendido como aparelho para adicionar e capitalizar o tempo. A disciplina torna-se forma de dominação, fabrica corpos submissos e exercitados, idealiza corpos “dóceis” e obedientes. Assim, a coerção disciplinar estabelece no corpo um elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2014). Esses pensamentos são evidenciados nas falas dos estudantes.

*A escola melhorou muito, agora está mais seguro e **tem mais disciplina**. (Estudante – grifos nossos)*

*Gosto da segurança, porém acho que **tem regras desnecessárias**. (Estudante – grifos nossos)*

***Gosto da presença dos militares**, mas a escola poderia mudar em outros aspectos. (Estudante – grifos nossos)*

*A escola militar **proporciona mais disciplina** para os alunos. (Estudante – grifos nossos)*

*Eles (os bombeiros) não mexem na parte pedagógica. Eles são só a **disciplina**. (Estudante – grifos nossos)*

O controle da disciplina é categoria central no projeto de militarização de escolas públicas. Nos documentos que normatizam esse modelo (Manual do aluno, Regulamento disciplinar e Regimento Escolar das Escola Cívico-militar) 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. A avaliação informal pode agir, sobre o resultado da avaliação formal, pois notações do comportamento do estudante reforçam e legalizam o comércio de notas, na direção da manipulação dos estudantes, preparando-os para

a conformação e a submissão (VEIGA 1998). Essa ação confronta as Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2024d) e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e afronta as conquistas democráticas de professores e estudantes. Nesse sentido, Fernandes Silva e Soares (2019) chamam a atenção para esse tipo de avaliação que caminha para moldar o estudante, de forma externa e autoritariamente.

A escola, um espaço de alegria, de interação, de sonhos, que possui formação voltada à integralidade dos sujeitos, que valoriza o ser humano nas suas múltiplas dimensões, fica restrita a conteúdos e aos comportamentos, conforme os preceitos militares, contrariando a perspectiva inclusiva que deve ser a base da educação pública democrática (SOARES; OLIVEIRA, 2022).

A presença dos militares na escola pode impactar no alcance dos objetivos de todo o trabalho pedagógico em prol de seus princípios, além de comprometer a autonomia docente e discente na concepção e na execução do trabalho pedagógico. Em uma das narrativas dos estudantes, essa questão é visível: “no começo era bom, eles **não pegavam muito no nosso pé, respeitavam mais**. Acho que eles deveriam ser separados da escola” (Estudante – grifos nossos). Índícios de objeção a presença dos militares foram percebidos na participação dos estudantes, no grupo focal, através de respostas objetivas, monossílabas e entre olhares de alguns estudantes.

Contraditoriamente o PPP da Escola Cerrado propõe ações emancipatórias promotoras de mudanças significativas no sujeito em formação e na escola. O documento pedagógico, parece ocultar involuntariamente as reais intenções da presença de militares na escola. Com o discurso de qualidade de educação, conduz a escola associá-la apenas à disciplina e aos resultados dos exames externos ou de provas internas que classificam e rotulam o estudante.

Os estudantes foram questionados a respeito das concepções das avaliações no contexto militarizado, se percebem alguma diferença entre as avaliações realizadas na escola militarizada e as de uma escola não militarizada. Os estudantes apresentaram as seguintes narrativas:

Os professores mantiveram os mesmos procedimentos, como a gente disse, na parte pedagógica os militares não mexem. (Estudante – grifos nossos)

As avaliações ocorrem da mesma forma em todo bimestre, prova escrita, caderno, simulado e trabalhos. (Estudante – grifos nossos)

Cada professor tem sua forma de avaliar, alguns consideram os vistos no caderno. Geralmente explicam no início do bimestre a forma como irão avaliar. (Estudante – grifos nossos)

Continuam com as mesmas avaliações, com teste diagnóstico, estudo dirigido, atividade, simulados, provas bimestrais, alguns trabalhos. (Estudante – grifos nossos)

Os estudantes afirmaram que não há alteração no processo avaliativo de uma escola militarizada para uma escola não militarizada. Esse aspecto reforça que o que caracteriza a avaliação como formativa não são os procedimentos e os instrumentos usados pelo professor, mas, sim, sua intenção ao avaliar. A ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos estudantes pode estar consolidada nas mentes de alguns professores, dos estudantes, da comunidade escolar. Há o desconhecimento de que o avaliador não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social, para isso, a avaliação tem a função de contribuir para o êxito do processo ensino-aprendizagem, para a construção dos saberes e das competências pelos estudantes (HADJI, 2001).

Na gestão compartilhada (cívico-militar), a gestão democrática está ameaçada em consequência da falta de diálogo com professores e estudantes, o que repercute na constituição de práticas avaliativas formativas. Práticas militares, como as instruções de ordem unida⁴¹, reforçam nossa afirmativa, uma vez que essas instruções poderiam ser substituídas por atividades pedagógicas, como projetos de reforço dos componentes curriculares, projetos esportivos e culturais, mas faltam profissionais capacitados para essas ações pedagógicas. De acordo com Soares e Oliveira (2022), a presença dos militares na escola objetiva

a padronização de condutas que se sustenta no entendimento equivocado de disciplina, ordem e respeito, criminalizando estudantes oriundos de localidades carentes e silenciando vozes capazes de denunciar as injustas disparidades sociais e exigir o acesso a direitos que lhes são legalmente assegurados. (SOARES, OLIVEIRA, 2022, p. 16)

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, as quais são instituídas para domesticar, “endireitar” corpos e mentes por meio dos espaços escolares na educação (FERNANDES SILVA; SILVA, 2019). Nesse propósito, em uma escola militarizada, a avaliação que deveria nortear as ações pedagógicas reduz-se a instrumentos de controle dos estudantes para garantir a disciplina e as aprendizagens limitadas, embora haja professores que resistam a essas práticas, mesmo que inconscientemente, como revelaram as narrativas anteriores de professores e estudantes.

Nessa perspectiva, o professor deve organizar seu percurso metodológico para consolidação das aprendizagens, tendo por base o PPP e a prática social dos estudantes. Em um

⁴¹ As instruções de ordem unida são atividades nas quais os alunos, agrupados, executam comandos de um instrutor/monitor, movimentos padronizados em pé parados ou em marcha (DISTRITO FEDERAL, 2019d).

processo de avaliação é preciso considerar a diversidade de conhecimento e o contexto na qual os estudantes estão inseridos. No PPP da Escola Cerrado,

a avaliação tem por objetivo levar os professores a práticas participativas e construtivas, por meio das quais os estudantes sejam desafiados a se fazerem sujeito do processo, o que amplia a necessidade de orientá-los a serem críticos e criativos, avaliados pelo critério do pensar e recriar conhecimentos e não pela atitude receptiva e copiadora. (PPP, 2021, p. 26)

Nesse sentido, Fernandes (2014) aponta a existência de um descompasso entre os discursos e a prática da avaliação formativa e pondera que a compreensão de que a avaliação formativa é um processo e não uma medida ou um produto, ainda precisa ser construída e discutida nos momentos de reuniões e coordenações pedagógicas.

Segundo Luckesi (2011), para a realização da prática educativa, são necessários dados da realidade e, para sua obtenção, são utilizados instrumentos e procedimentos que ampliam a visão do professor. No PPP da escola Cerrado, consta a o uso das avaliações diagnósticas das aprendizagens dos estudantes para a planejamento da ação pedagógica. Os professores foram questionados a respeito da percepção do nível de aprendizagem dos estudantes no início do ano letivo, do semestre e ao introduzir um novo conteúdo. Assim afirmam as professoras:

*Eu fiz uma **avaliação diagnóstica**, aliás eu fiz várias. (Professora Rosa – grifos nossos)*

*Eu gosto de elaborar a minha **avaliação diagnóstica** dentro dos aspectos do ano anterior. (Professora Orquídea – grifos nossos)*

*Fiz a **avaliação diagnóstica**, primeiro fiz uma pesquisa com eles, para eles darem a opinião deles sobre suas dificuldades. Saber também **como é que eles gostariam de aprender**. (Professora Violeta – grifos nossos)*

Os procedimentos e os instrumentos avaliativos usados pelo professor na Escola Cerrado devem estar alinhados com os objetivos de aprendizagens planejados, podendo variar esses objetivos a depender do grau de necessidades dos estudantes: “a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens, e não de classificação e exclusão” (PPP, 2021, p. 25). Uma das estudantes relatou que “a **primeira prova diagnóstica** passada pela escola não tinha relação com os conteúdos estudados no ano anterior”. Provavelmente essa contradição ocorreu devido a diferenças entre a BNCC, que foi fonte desta Avaliação Diagnóstica de 2021, e o Currículo em Movimento do DF – 2019 seguido pelas escolas no DF.

Não há instrumentos e procedimentos específicos para uma avaliação formativa, a maneira de usá-los é que faz toda a diferença (HADJI, 2001). A seguir há relatos das professoras acerca dos tipos de procedimentos e instrumentos para a avaliação formativa usados durante as aulas.

Avalio através dos meus projetos e dos projetos da escola. (Professora Rosa – grifos nossos)

*Além das provas, **faço uma releitura das provas** com eles; quando as provas são subjetivas, eu peço para eles fazerem um texto daquela prova dentro do que foi trabalhado na prova. (Professora Orquídea – grifos nossos)*

***Avalio o caderno, o teste, prova oral**, o caderno com exercícios diários... eu faço também algumas dinâmicas com eles, como jogos. **Faço feedback** com os estudantes. (Professora Violeta – grifos nossos)*

*O desempenho é observado através da **correção dos cadernos, das apresentações, das provas**. (Professora Girassol – grifos nossos)*

As narrativas expressam o objetivo de alcançar as aprendizagens do estudante, reforçam que a avaliação não é realizada apenas por um instrumento ou procedimento, podem variar e estão sempre presentes orientando os professores (FREITAS *et al.*, 2014). Por outro lado, as avaliações também podem, implicitamente, condicionar o controle do estudante, tudo depende da intenção de quem avalia e dos objetivos a serem alcançados pelo professor e escola. Com isso, no grupo focal com os estudantes, eles informaram que “desconhecem a frequência da avaliação realizada por alguns professores, bem como os resultados”, explicitando que há divergências no trabalho pedagógico proposto no PPP e no trabalho pedagógico desenvolvido por alguns professores.

O PPP da escola Cerrado destaca, além das provas, outros instrumentos e procedimentos da avaliação formativa: portfólio, registros reflexivos, seminários, uso do *feedback*, autoavaliação. Mas as professoras entrevistadas não fizeram menção a autoavaliação. Essa diversidade de instrumentos utilizados para avaliar o estudante é útil e importante desde que essas formas sigam os objetivos propostos para a emancipação e a autonomia do estudante presentes nos documentos orientadores da SEEDF. Essas diretrizes são fundamentais para a realização de processos avaliativos que contradizem a imposição seletiva do militarismo.

Por meio da mediação, a escola pode provocar a tomada de consciência dos estudantes e dos professores acerca das finalidades da escola Democrática. Mesmo com a presença de bombeiros militares, que suscitam valores⁴², como disciplina rígida e cumprimento dos deveres militares, com o propósito de manter a conduta padrão esperada de todos os membros do CBMDF; é preciso entender que se trata de uma escola pública, não de um Batalhão Militar.

Diante disso, analisamos que a militarização das escolas apresenta características hegemônicas com a indicação de uma estratégia política que, por meio do trabalho pedagógico, das avaliações, representa um direcionamento cultural e ideológico de grupos sociais com

⁴² Disponível em: <https://www.cbm.df.gov.br/missao-visao-e-valores-do-corpo-de-bombeiros/>. Acesso em: 8 set. 2022.

interesses antagônicos. A classe dominante articula seus interesses particulares como sendo de todas as classes, constituindo, assim, um interesse geral que contrasta com os princípios de uma Gestão Democrática propostos pelo PPP da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a teoria somente ultrapassa o real e o concreto e se materializa na prática por meio da busca inquieta de transformar a realidade e a sociedade. Com essa compreensão, chegamos ao momento de tecer as considerações finais desta pesquisa que objetivou analisar concepções e práticas avaliativas predominantes em uma escola cívico--militar numa cidade do DF. Concluímos, com a consciência de que o objeto estudado e suas múltiplas determinações são inesgotáveis em suas análises, pois o fenômeno pesquisado apresenta elementos históricos, políticos, econômicos e educacionais, que necessitam de mais estudo. O conhecimento da realidade pesquisada foi possível pela articulação teórico-prática que ocorreu com base em referenciais teóricos e um percurso metodológico que primou pelo rigor científico e pela ética na pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em contexto de pandemia de *Covid 19*, após as escolas públicas ficarem fechadas para estudantes e comunidade por cerca de 52 semanas (março-2019/maio- 2020) no Distrito Federal. Esse acontecimento interferiu na redefinição dos procedimentos para o levantamento de dados, inviabilizando a observação de aulas.

O cenário investigado é de uma realidade imposta, desde meados da década de 1990, pela crescente militarização de escolas públicas brasileiras, baseada em ideais de governos neoliberais e neoconservadores que sobredeterminam a Gestão Pública das escolas no Brasil. Nesse sentido, a educação pública passou a ser caracterizada pelo gerencialismo e sofre com a desconstrução dos sistemas profissionais e éticos, substituídos por sistemas militares e empresariais competitivos que envolvem mudanças na organização da gestão escolar, nas avaliações internas, fortemente determinadas por exames externos, por reformas e padronização do currículo nacional, entre outras ações descritas nesse estudo (BALL, 2005).

De forma específica, o estudo apresentou perspectivas teóricas e metodológicas acerca da avaliação escolar contempladas no PPP e concepções e práticas de avaliação predominantes. Para tanto, foram ouvidos estudantes e professores de uma escola cívico--militar que aderiu a esse modelo de gestão no ano 2019.

A categoria avaliação integrante do trabalho pedagógico escolar tem sido muito pesquisada, com vasto campo de produção teórica. O fato de ser estudada em um contexto de escola cívico-militar a torna, no entanto, original, principalmente por incluir os estudantes e os professores como interlocutores. A Revisão Bibliográfica em bancos de dados revelou a necessidade de estudos a respeito do trabalho pedagógico e da avaliação em escolas de modelo militarizado.

A realidade concreta dos processos avaliativos na escola militarizada é mediada por ações recíprocas e contraditórias. Nesse sentido, a Escola Cerrado apresenta, em suas perspectivas teóricas e metodológicas sistematizadas no PPP, a avaliação formativa e a análise qualitativa dos processos de aprendizagem sobrepondo-se à quantitativa.

No que concerne às práticas avaliativas reveladas no PPP e por meio das entrevistas com professores e grupo focal com estudantes, predominam-se:

- o uso do *feedback* que permite a escuta sensível e acolhedora para a orientação e a reorganização do trabalho pedagógico, mas há ausência da autoavaliação como procedimento formativo para o desenvolvimento e a progressão das aprendizagens; e
- por parte de alguns professores, há poucos processos de avaliação formativa aliados ao trabalho coletivo, interações entre os sujeitos, práticas mais reflexivas com os estudantes a fim de contribuir para melhorar as aprendizagens.

Destaca-se, portanto, práticas que podem ressignificar o trabalho com a diversidade das aprendizagens:

- superar a dicotomia entre a gestão disciplinar e a gestão democrática, endossando, assim, princípios democráticos nos processos de avaliação;
- potencializar a avaliação formativa no PPP da escola, articulando as dimensões da organização do trabalho pedagógico da escola, a partir da definição de objetivos e metas, procedimentos e instrumentos avaliativos discutidos e planejados com intenção formativa nas coordenações pedagógicas, espaços de formação continuada e de planejamento do trabalho pedagógico na SEEDF;
- repensar e articular formas de avaliação no trabalho pedagógico que sejam promotoras da coletividade e da solidariedade no processo de ensino-aprendizagem. Para romper, assim, práticas repetitivas, mecanicistas e tecnicistas comuns nas avaliações classificatórias, caracterizadas pelo pragmatismo e pela fragmentação do conhecimento que se perpetuam na seriação;
- compreender e efetivar a avaliação formativa como processo dinâmico da organização do trabalho pedagógico, que objetiva diagnosticar, intervir, acompanhar e orientar os processos educacionais no Plano de Ação da escola.
- encontrar condições de potencializar a formação inicial e continuada do professor, bem como melhores conjunturas de trabalho e valorização econômica e social do professor;
- considerar o interesse dos jovens estudantes diante das demandas sociais e econômicas e da diversidade cultural e social;

- proporcionar maior participação dos estudantes no planejamento de projetos e atividades dentro da escola, como formas democráticas de convivência e desenvolvimento da sua autonomia; e
- superar o senso comum, as limitações de conhecimento por parte de familiares, estudantes, professores e de toda a comunidade escola, no que concerne à importância da educação democrática, dos processos formativos no trabalho pedagógico, da avaliação formativa.
- Promover projetos pedagógicos aliados a reforço e suporte das aprendizagens.

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.
- Há endosso ao saber sempre referido a um fazer, 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.
- As práticas de avaliação poderiam alinhar-se mais ao proposto para a organização em ciclos, que pressupõe progressão continuada das aprendizagens.
- A avaliação no Projeto Escolas de Gestão Compartilhada condiciona-se 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.

Quanto às compreensões dos estudantes, foi possível apreender na técnica de grupo focal: a) entendem a avaliação focada no desempenho medido por nota; b) podem não compreender a abordagem de avaliação formativa, mas entendem a diversidade de instrumentos usados para avaliar; c) não se percebem sujeitos dos processos educativos; d) desconhecem as orientações do PPP, especificamente em relação à avaliação; e, e) se constroem com a presença dos militares, de certa forma, são parecem ser dominados pelo contexto.

Em meio às contradições, os professores defendem a autonomia no fazer pedagógico e nos processos avaliativos, mas não percebem que, a partir do momento em que usam instrumentos e procedimentos adequados à lógica de controle disciplinar, podem corroborar a

classificação e a rotulação do estudante na escola, assim esses processos avaliativos deixam de ser usados com intenção formativa. O uso da avaliação para o controle do comportamento, da apresentação pessoal, de valores e atitudes não condiz com a escola pública democrática.

O anseio por uma escola pretensamente mais segura também contou na decisão de adesão ao projeto, sem a compreensão dos reais objetivos do Estado ao promover a militarização de escola pública. São objetivos que buscam a reprodução de uma ideologia com a padronização e a homogeneização de comportamentos e corpos, diferindo-se e distanciando-se do modelo de uma escola democrática. Isso constitui uma desqualificação do PPP e do trabalho pedagógico dos professores, uma imposição à gestão pedagógica, desvalorizando-se a educação pública em prol dos interesses do Estado.

Os estudantes e os familiares são condicionados a aceitar a presença de militares e de seu *modus operandi*, cômicos de que os educandos terão uma melhor qualidade da educação e maior segurança. Cria-se, portanto, esse artifício de esconder objetivo do Projeto Gestão Compartilhada, que obstaculiza a percepção de que a militarização fomenta processos de exclusão de estudantes e professores que não se adaptam, confrontando a autonomia pedagógica expressa no Regimento das Escolas Públicas (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Ademais, mudanças advindas de cima para baixo esbarram com resistências, principalmente quando professores e estudantes, sujeitos do processo educativo, não são escutados.

Nesse processo, enquanto os militares são, em sua maioria, reféns do Estado, reduzindo sua função em disciplinar estudantes e manter a segurança nas escolas para fins de ascensão dos índices de desenvolvimento da educação básica, outros se escondem de seu verdadeiro ofício; os professores são desqualificados tornando-se meros expectadores e reprodutores dos processos cognitivos e instrucionais determinados pelo Estado.

Reconhece-se a disposição da equipe de gestão pedagógica e de alguns professores e estudantes em participar deste estudo, o que permitiu captar e compreender os processos de avaliação vivenciados com a implementação da gestão disciplinar. As narrativas de professores e estudantes revelam um esforço de adaptação à presença de militares na escola, enquanto os militares se empenham em conviver pacificamente com os sujeitos da comunidade escolar. Provavelmente esses sujeitos não visualizam, no entanto, as verdadeiras intenções do Estado, que assume a avaliação classificatória e comparativa e projetos de formação distintos quanto à sua proposta e à gestão democrática.

Apesar da disposição voluntária dos participantes da pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas no percurso de sua realização: a) pouca disponibilidade dos professores em participar da pesquisa, talvez pelos conflitos gerados em torno do projeto na mídia e em

comunidades acadêmico-científicas; b) ausência de espaço na escola para a realização das entrevistas; c) tempo limitado para a preparação e a realização da pesquisa de campo em função da pandemia de Covid-19; e d) participação somente de sujeitos do gênero feminino, tanto professoras quanto estudantes. Apesar dos desafios, a pesquisa foi desenvolvida e representa uma contribuição ao campo da avaliação, especificamente em escolas militarizadas.

Por fim, os resultados das análises reforçam a necessidade de maior compreensão por parte de professores, gestores, estudantes e comunidade escolas do que representa a militarização de escolas públicas. Esses sujeitos devem compreender o antagonismo entre os princípios democráticos e os princípios militares e suas repercussões na formação dos estudantes.

A complexidade da temática pesquisada suscita problematizações que merecem ser estudadas, entre elas: a) os mecanismos de controle político e pedagógico na educação pública; b) os instrumentos e os procedimentos atuais de investigação das aprendizagens, obstáculos e resistências à mudança; c) o lugar do professor na recomposição das avaliações das aprendizagens na pandemia de Covid 19; d) a teoria e a materialização da avaliação formativa na escola; e e) a relação entre a educação pública e a privatização.

Embora com referenciais para o trabalho pedagógico e a avaliação escolar com função formativa, o Governo do Distrito Federal/Secretaria de Educação implantou o projeto de militarização nas escolas públicas, com argumentos de que esse modelo promoveria uma educação de qualidade. Documentos como o Manual do Aluno-CCMDF (DISTRITO FEDERAL, 2019e) e o Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública De Ensino (2019b) são distantes dos princípios e das concepções de uma escola pública democrática no DF e dos processos internos de avaliação dessas escolas, ou seja, a mesma rede que propõe a avaliação democrática e formativa é a que admite a avaliação baseada na seleção, na coerção e na padronização.

Finalizo minhas considerações, resgatando o questionamento que guiou essa pesquisa: **Há lugar para concepções e práticas avaliativas formativas em uma escola cívico-militar?** Destaca-se que as avaliações desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito federal são orientadas pelas Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014 – 2016) e Regimento da Rede Pública de Ensino (2019), que prevê que seja adotada a perspectiva de avaliar formativamente.

No entanto, o próprio Regimento se torna contraditório, uma vez que contempla medidas disciplinares como meio de evidenciar e avaliar aspectos comportamentais do estudante. Assim, entende-se que na Escola Cerrado a avaliação tem natureza formativa,

planejada nas coordenações pedagógicas, no entanto, essas práticas podem estar ameaçadas pelas orientações e ações previstas nos documentos e na atuação dos militares na escola. Assim, reforça-se que a escola Cerrado tem como foco em seu PPP, a Gestão Democrática, com defesa da função da escola voltada às aprendizagens dos estudantes.

Quanto à relação gestão militar e gestão democrática, corre-se o risco de que a valorização de hierarquias, padronização de condutas, homogeneização classificação e meritocracia, fragilizem as intenções dos professores de praticarem a avaliação formativa.

Como resistência à organização escolar militarizada, sugere-se a potencialização e a materialização do trabalho pedagógico na perspectiva democrática e formativa, contemplando a avaliação com foco nas aprendizagens dos sujeitos, o respeito à liberdade de expressão e à diversidade dos tempos de desenvolvimento humano. Esses aspectos têm ainda maior relevância, considerando que o país vivencia desde 2020 uma pandemia da Covid-19, que levou ao isolamento social e à suspensão de atividades escolares presenciais, que comprometeram e ainda comprometem a garantia das aprendizagens dos estudantes.

O enfrentamento aos desafios apresentados por essa realidade, requer de governos, gestores e profissionais da educação forte investimentos na formação continuada dos professores, replanejamento da prática do trabalho pedagógico, investimentos financeiros na estrutura da escola, além do aumento de profissionais com formação pedagógica para potencializar os processos de ensinar, aprender e avaliar.

Nos tempos políticos que se avizinham, expectativas são renovadas e há esperança de que a educação pública recupere sua centralidade nas políticas públicas. É na “invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 1987, p. 38).

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASÍLIA. Secretaria de Educação lança página sobre projeto de Gestão Compartilhada. **Agência Brasília**. Brasília, 7 fev. 2019. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/02/07/secretaria-de-educacao-lanca-pagina-paradirimir-duvidas-sobre-projeto-de-gestao-compartilhada/>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos e seriação: tensões da democratização do Ensino Fundamental. In FERNANDES, Claudia de O.(org.) **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Tradução Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- APPLE, Michael.W. **Educação e Poder**. Portugal: Porto Editora, 2001.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual do Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 23 fev. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 6 set. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 23 fev. 2022.
- CARDOSO, Paulo Érico Pontes. **Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- CIAVATTA, Maria. **Trabalho-Educação** – Uma Unidade Epistemológica, Histórica E Educacional. v.17, nº 32, jan-abr (2019). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306> Acesso em: 20 nov. 2022.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, GO, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1986.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 29**, Brasília, DF, 8 fev. 2012. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html Acesso em: 23 fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, DF: Subsecretaria de Educação Básica, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 3º ciclo para as aprendizagens**. Brasília, DF: Subsecretaria de Educação Básica, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília, DF: SUBEB, SUPLAV, 2014d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas**. Brasília. 2014c. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogica_projeto_politico_pedagogico.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 135**, Brasília, DF, p. 1, 15 jul. 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_2015.html Acesso em: 10 ago. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, DF: Subsecretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf Acesso em: 10 ago. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal Brasil**. Brasília, DF: SEEDF, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDFCOMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 9. Dispõe sobre a implementação do projeto com a criação de um Comitê Gestor, o qual realizará a gestão estratégica dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCMDF). **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/DODF-207-30-10-2019-PORTARIA-09-1.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Regulamento Disciplinar das Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal**, Brasília, DF: SEEDF, 2019e. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento_Disciplinar_CCMDF.pdf Acesso em: 12 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Manual do Aluno das Escolas Cívico-militar do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/MANUAL_DO_ALUNO_CCMDF.pdf Acesso em: 12 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino**. Brasília, DF, 2019b. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Plano Operacional**. Brasília, DF, 2019d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/CCMDF_Plano_operacional.pdf Acesso: 20 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020. 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. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 22**, Brasília, DF, p. 30 e 31, 2 fev. 2021. p. 6–10. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/spp_see_poc_22_2020_rep.html. Acesso em: 30 set. 2021.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. (org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação como projeto de aprendizagem (Entrevista). Estudos educacionais do Distrito Federal. **Revista Com Censo**, Edição 24, v. 8, n. 1, mar. 2021. Disponível em: <https://www.benignavillasboas.com.br/avaliacao-como-projeto-de-aprendizagem/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERNANDES SILVA, Edileuza; SOARES, Enilvia Rocha Morato. **Trabalho escolar, disciplina e regimento escolar da rede pública de ensino do DF**: incoerências e contradições. GEPA, Brasília, 2019. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/trabalho-escolardisciplina-e-regimento-escolar-da-rede-publica-de-ensino-do-df-incoerencias-e-contradicoes/>. Acesso em: 10 set. 2022.

FERNANDES SILVA, Edileuza; SILVA, Maria Abadia da. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: Projetos de gestão em disputa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, nº 8, p. 46–61, 2019.

FERNANDES SILVA, Edileuza; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana Cesar de Arruda. Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. e020116, 2020.

FERREIRA, Flavia Mendes. **Militarização do ensino e Escola sem Partido**: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina. 2020. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, 2020.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia**. Orientador: Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Junior. 2018. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9043> . Disponível em 20 nov. 2022

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. [Entrevista cedida a] Marcos Francisco Martins, Adriana Varani e Tiago César Domingues. **Crítica Educativa**. Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.79>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria M. Sigrist; FREITAS, Helena C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, Sandra Mara Batista. **O regime punitivo do educar: um olhar sobre a educação pública no estado de Goiás**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, GO, 2016.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01).

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

HOFFMANN, Jussara Avaliar para promover: as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Pelotas, RS, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

JESUS, Marília Cristina Sassim. **O fenômeno das escolas cívico-militares brasileiras: uma análise a partir da difusão de inovação**. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, Brasília, 2021.

LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **RBP**, v. 35, n. 3, p. 648-666, set./dez. 2019.

LACERDA, Silvana Márcia Batista de. **A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. Cortez editora. São Paulo, 2013b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, GO, 2018.

LIMA, Paula Valim de. **O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas**. 2020. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATUOKA, Ingrid. As diferenças entre escola militar, cívico-militar e pública. **Educação Integral**, 18 set. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-diferencas-entre-escola-militar-civico-militar-e-publica/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 594, 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Gestão Democrática da Educação: Das Eleições à Diretriz Política. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - RBPA, Brasília, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan./jun.1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org); DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: vozes, 2007.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba, SC: Editora CRV, 2021.

OLIVEIRA, Ailton Souza de. **Práticas de poder e movimentos identitários de docentes de um colégio militar**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Rose Meire da Silva. A importância da avaliação formativa na retomada das aulas presenciais. **Gepa**, 8 ago. 2022. Disponível em: <https://www.gepa-avaliacaoeducacional.com.br/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO, Wesley Garcia de. **Militarização do ensino no estado de Goiás**: implementação de um modelo de gestão escolar. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.95957>

RANNA, Caio de Carvalho. **Violência escolar e a militarização das escolas públicas**: um estudo sobre o caso de Goiás. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. **Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão**: entre fardas, manuais e boletins. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2019.

RICARDO, Luis. Proeduc revoga nota técnica sobre o projeto escolar de gestão compartilhada. **Sinpro-DF**, 11 maio 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/proeduc-revoga-nota-tecnica-sobre-o-projeto-escola-de-gestao-compartilhada/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la praxis**. Tradução Francisco José Martínez e Delegación Coyoacán. México: Siglo Veintiuno Editora Paz e Terra, 1968.

SANTOS, Catarina de Almeida *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 580–591, 2019.

SANTOS, André Alan Lopes dos. Repetição, silêncio, concentração, organização: articulações entre a disciplina-corpo e a disciplina-saber (matemática) no Colégio Feliciano Nunes Pires. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências.** 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás.** 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, GO, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações,** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SENA, Hélio Cleidson de Oliveira. **Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino.** 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SERAFIM, Guilherme de Oliveira Lomba. **A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada.** 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília- UnB, 2021.

SILVA, Janssen Felipe; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** 11ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SILVA, Thayane Ellen Machado da. **Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil.** 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

SINPRO-DF. Gestão compartilhada não é democrática. **Sinpro-DF**, 7 dez. 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/gestao-compartilhada-nao-e-democratica/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SOARES, Enilvia Rocha Morato; OLIVEIRA, Rose Meire da Silva. Avaliação e Militarização das escolas do Distrito Federal: Relações e implicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e07463, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.7463>

SORDI, Mara Regina Lemes de. **Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: a avaliação institucional participativa como estratégia.** Belo Horizonte, MG, Fino Traço, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://www.finostracoeditora.com.br/e-book-desafiando-a-hegemonia-do-campo-da-avaliacao-da-qualidade-das-escolas>. Acesso em: 2 ago. 2022

SOUSA, José Vieira de. Método Materialista Histórico-dialético e Pesquisa em Políticas Educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: autores associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Original publicado em 1928.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. 2020. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2020

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; FERNANDES DA SILVA, Edileuza. **Ensino Fundamental**: Da LDB à BNCC, Campinas, SP, Papirus, 2018.

VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. *In*: VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas. (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017a.

VILLAS BOAS, Benigna. Avaliação informal na escola: encorajando atitudes sociais e educacionais desejáveis. *In*: VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas (org). **Avaliação**: Interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus Editora, 2017b. p. 99–105.

VILLAS BOAS, Benigna. Rótulos e repreensões na sala de aula: A avaliação informal pode mais do que isso. *In*: VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas (org). **Avaliação**: Interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus Editora, 2017c. p. 99–105.

VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas. (org.). Avaliação, Ciclos e Progressão continuada: Questões relevantes. *In*: VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas (org). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017d.

VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas. (org.). Portfólio, Avaliação Formativa e Feedback. *In*: VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas (org). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017e.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F.; SOARES, Enílvia R. M. Dever de casa e avaliação. *In*: VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas (org). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017f.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). Conversas sobre avaliação. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 14, n. 41, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

Mestranda: Janyla Martins de Sousa - 20/0098713
Orientadora: Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado/a, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “Analisar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em uma escola militarizada do Distrito Federal”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que serão realizados os seguintes procedimentos: observação nos espaços-tempos de sala aula com registros em notas de campo; questionário para a caracterização dos participantes; entrevista semiestruturada com professores; grupo focal com estudantes; análise de documentos. Estou ciente de que minha participação no estudo não é obrigatória, podendo desistir a qualquer momento caso me sinta constrangido(a), antes ou durante a realização do trabalho. Declaro estar ciente de que a pesquisadora tratará das informações em caráter confidencial e que todas as respostas que comprometem a minha privacidade serão mantidas em sigilo. Estou ciente ainda de que receberei informações atualizadas durante o estudo, mesmo que interfiram na decisão de continuar participando. Declaro ainda que estou esclarecido/a de que as informações poderão ser obtidas com a mestranda Janyla Martins de Sousa e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em segredo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação no estudo é voluntária, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2022.

Interlocutor(a) da pesquisa

Janyla Martins de Sousa
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Janyla Martins de Sousa – 20/0098713
Orientadora: Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, declaro, para os devidos fins, que aceitei participar da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “Analisar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em uma escola militarizada do Distrito Federal”. Declaro ainda que autorizo a gravação de áudio, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição e que poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo, assinando o presente instrumento em (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2022.

Interlocutor(a) da pesquisa
Responsável pela pesquisa

Janyla Martins de Sousa

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PARA PARTICIPAÇÃO DE MENOR 18 ANOS



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
 Mestrado em Educação

AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990

Eu, _____
 (nome completo do pai/mãe), portador(a) do RG nº _____, órgão expedidor _____, e inscrito(a) no CPF/MF nº _____ autorizo o(a) adolescente/filho(a) _____, com _____ anos de idade, conforme documento de identidade que porta, de quem sou _____ (relação de parentesco) a participar da pesquisa intitulada “**Avaliação da aprendizagem em escola militarizada: há lugar para concepções e práticas formativas?**” Declaro ainda ter ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometem a privacidade do respondente e que sua desistência poderá ocorrer a qualquer tempo. Também declaro que autorizo a gravação de áudio, desde que a identidade do respondente permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da escola. Por ser verdade, firmo, assinando o presente instrumento em (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília, _____ de _____ de 2022.

Responsável pelo estudante

Pesquisador (a)

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Janyla Martins de Sousa 20/0098713
 Orientadora: Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva

DOCUMENTO:	
Elementos de análise	Observações
Os pressupostos teórico-metodológicos presentes no documento em relação à avaliação para as aprendizagens.	
Discursos predominantes nos textos acerca de avaliação da aprendizagem.	
Inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos em relação à avaliação escolar.	
Intencionalidades expressas e busca de soluções e consensos acerca dos problemas que emergem na escola em relação à avaliação da aprendizagem.	

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Janyla Martins de Sousa – 20/0098713
Orientadora: Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Avaliação da aprendizagem em escola militarizada: há lugar para concepções e práticas formativas?**” realizada no âmbito da Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva. Este questionário faz parte de um estudo realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) e tem como objetivo: Analisar as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem em uma escola militarizada do Distrito Federal.

Sua identidade será preservada com o uso de pseudônimos e os dados serão usados exclusivamente para fins de pesquisa e apenas pelos pesquisadores. Por isso, é muito importante que suas respostas reflitam exatamente sua percepção acerca de cada uma das perguntas de maneira sincera e, assim, posteriormente, poderemos contribuir para seu próprio desenvolvimento profissional.

- **Tempo médio de resposta ao questionário:** em torno de 5 minutos.
- **Riscos:** não há nenhum risco associado ao estudo.
- **Custos:** não há nenhum custo para o participante e sua participação é totalmente livre e voluntária.
- **Direitos dos participantes:** você pode se recusar a responder a qualquer uma das questões do questionário sem a necessidade de justificativas, nem penalização para sua participação que ocorrerá completamente anônima. Ninguém, fora os pesquisadores identificados, terá acesso a seus dados ou associará você às suas respostas.

Para mais informações ou caso queira receber um link para o resultado desta pesquisa envie um e-mail para: janylams@gmail.com.

Agradecemos sua valorosa contribuição para melhorar a educação no Distrito Federal.

Muito obrigada por responder ao questionário.

Janyla Martins de Sousa
Mestranda em Educação pela UnB

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome do docente: _____
- 1.2. Pseudônimo/Apelido (para preenchimento da pesquisadora): _____
- 1.3. Componente curricular em que atua: _____
- 1.4. Gênero: () Masculino () Feminino () Outro
- 1.5. Idade: _____ 1.6. Naturalidade: _____ U.F. _____
- 1.7. Nacionalidade: _____
- 1.8. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas
- 1.9. Vínculo empregatício: () Efetivo () Contrato Temporário
- 1.10. Tempo de exercício no magistério:
Escola pública: _____ Privada: _____
Tempo na escola atual: _____
Tempo de exercício na escola com gestão compartilhada: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Formação Inicial e Continuada

- a) Graduação: () público () privado () outro
- b) Curso: _____
- c) Ano de conclusão: _____
- d) Cidade/UF: _____

Pós-graduação (preencha o quadro abaixo):			
Titulação	Curso / Tema:	Nome da IEs Federal e/ou Estadual/Particular	Ano de conclusão
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			
Pós-doutorado			

2. CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA

1. Você está na escola desde a implantação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada do Distrito Federal em 2019?
 Não Sim
2. Você realizou algum curso de formação continuada para a implantação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada onde trabalha? Em caso de sim, indique quais e onde foram feitos.
 Não Sim

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Janyla Martins de Sousa - 20/0098713
Orientadora: Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Avaliação da aprendizagem em escola militarizada: há lugar para concepções e práticas formativas?**”, realizada no âmbito da Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva. Este questionário faz parte de um estudo realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) e tem como objetivo: Analisar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em uma escola militarizada do Distrito Federal.

Sua identidade será preservada com o uso de pseudônimos e os dados serão usados exclusivamente para fins de pesquisa e apenas pelos pesquisadores. Por isso, é muito importante que suas respostas reflitam exatamente sua percepção acerca de cada uma das perguntas de maneira sincera e, assim, posteriormente, poderemos contribuir para seu próprio desenvolvimento profissional.

- **Tempo médio de resposta ao questionário:** em torno de 10 minutos.
- **Riscos:** não há nenhum risco associado ao estudo.
- **Custos:** não há nenhum custo para o participante e sua participação é totalmente livre e voluntária.
- **Direitos dos participantes:** você pode se recusar a responder a qualquer uma das questões do questionário sem a necessidade de justificativas, nem penalização para sua participação que ocorrerá completamente anônima. Ninguém, fora os pesquisadores identificados, terá acesso a seus dados ou associará você às suas respostas.

Para mais informações ou caso queira receber um link para o resultado desta pesquisa, envie um e-mail para: janylams@gmail.com.

Agradecemos sua valorosa contribuição para melhorar a educação no Distrito Federal.

Muito obrigada por responder ao questionário.

Janyla Martins de Sousa
Mestranda em Educação pela UnB

1.1. Nome: _____

1.2. Pseudônimo/Apelido (para preenchimento da pesquisadora): _____

1.3. Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

1.4. Idade: _____ 1.6. Naturalidade: _____ U.F. _____

1.5. Nacionalidade: _____

1.6. Escolarização

Escola pública: _____ Privada: _____

Tempo na escola militarizada: _____

1.7. Mora com:

() pais/mãe () avó/avô () tios/tias () outros

1.8. Além de estudar, você trabalha?

() Sim () Não

1.9. Você já reprovou alguma vez?

() Sim () Não. Se sim, em quais séries e quantas vezes?

1.10. A militarização mudou o que na avaliação da aprendizagem?

APÊNDICE G – PRÉ ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Janyla Martins de Sousa - 20/0098713
 Orientadora: Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

- a) Nome: _____
- b) Pseudônimo/Apelido (para preenchimento da pesquisadora): _____
- c) Disciplina que leciona na escola: _____
- d) Tempo que trabalha na escola: _____

	QUESTÕES
a) Os pressupostos teórico-metodológicos presentes no discurso em relação à avaliação;	<ul style="list-style-type: none"> • Fale acerca da avaliação de sala de aula. Seus desafios e suas potencialidades. • Há algum documento orientador da avaliação escolar na SEEDF? Se sim, você pode falar a respeito do que ele propõe?
b) Discursos predominantes acerca de avaliação;	<ul style="list-style-type: none"> • O PPP da escola propõe o que acerca da avaliação para as aprendizagens? • Há algum documento específico da gestão compartilhada que orienta as avaliações a serem realizadas pelos professores?
c) Inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos em relação à avaliação;	<ul style="list-style-type: none"> • Você percebe alguma diferença entre as avaliações das aprendizagens realizadas na escola militarizada e de uma escola não militarizada?
d) Intencionalidades expressas e busca de soluções e consensos acerca dos problemas que	<ul style="list-style-type: none"> • Como você conhece o nível de aprendizagem dos alunos no início do ano letivo, do semestre e ao introduzir um novo conteúdo? Há alguma orientação para a avaliação diagnóstica?

<p>emergem na aprendizagem em relação à avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Como os alunos ficam sabendo acerca do próprio desempenho escolar: dificuldades, aprendizagens, avanços no dia a dia da sala de aula?• Quais os tipos de procedimentos e instrumentos de avaliação você usa na sala de aula? Mudou algum deles na gestão compartilhada?• Como a recuperação das aprendizagens é feita?
--	--

APÊNDICE H – TÓPICOS PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Janyla Martins de Sousa - 20/0098713
 Orientadora: Prof^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DOS/AS ESTUDANTES

a) Nome: _____

b) Pseudônimo/Apelido (para preenchimento da pesquisadora): _____

EIXOS	QUESTÕES
<p>a) Os pressupostos teórico-metodológicos presentes no discurso em relação à avaliação;</p> <p>b) Discursos predominantes acerca da avaliação;</p> <p>c) Inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos em relação à avaliação;</p> <p>d) Intencionalidades expressas e busca de soluções e consensos acerca dos problemas que emergem na aprendizagem em relação à avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falem acerca da avaliação feita pelos seus professores. • Vocês percebem alguma diferença entre as avaliações das aprendizagens realizadas na escola militarizada e de uma escola não militarizada? • Como vocês ficam sabendo acerca do seu desempenho escolar: dificuldades, aprendizagens, avanços no dia a dia da sala de aula? • Quais os tipos de procedimentos e instrumentos de avaliação que seus professores usam na sala de aula? Mudou algum deles na gestão compartilhada? • Como a recuperação das aprendizagens é feita? • Se pudessem mudar alguma coisa na avaliação feita na escola, o que mudariam?

**APÊNDICE I – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO
(BARDIN, 2011)**

Projeto Político-Pedagógico

Eixos da entrevista	Transcrições do projeto político pedagógico	Agregação: semelhanças, Diferenças, contradições	Categorização	Unidade de registro Temático
<p>I- Pressupostos teórico-metodológicos sobre avaliação.</p> <p>IV- Intencionalidades expressas e busca de soluções e consensos acerca dos problemas que emergem na escola em relação à avaliação.</p>	<p>- Princípios orientadores da prática pedagógica: de acordo com o Currículo em Movimento as concepções teóricas e os princípios pedagógicos consistem na formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado.</p> <p>- Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social do estudante é ponto de partida para a problematização diária na escola e é transportada para a construção do conhecimento científico. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural favorece as interações e as resoluções de problemas, pois a aprendizagem não ocorre solitariamente.</p> <p>- Além do Currículo em movimento, este projeto segue as Diretrizes Pedagógicas para a Organização do 3º ciclo para as aprendizagens e as Orientações Pedagógicas do 3º ciclo para as aprendizagens.</p> <p>- A avaliação é a Avaliação Formativa, que tem por princípio utilizar-se da função diagnóstica para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem.</p> <p>- O acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico.</p> <p>- Avaliação institucional.</p>	<p>- Princípio pedagógico: Avaliação formativa.</p> <p>- Aprendizagem não ocorre solitariamente.</p> <p>- Diretrizes pedagógicas.</p> <p>- Orientações pedagógicas para o 3º Ciclo.</p> <p>- Função diagnóstica para reorientar os processos de ensino-aprendizagem.</p> <p>- Processos de ensino e de aprendizagem.</p> <p>- O acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico.</p>	<p>Avaliação. 3ºCiclo. Ensino e aprendizagem. Projeto Político Pedagógico.</p>	<p>Avaliação e a organização do trabalho pedagógico</p>
<p>II- Discursos predominantes sobre avaliação.</p>	<p>- Ciclos para as aprendizagens.</p> <p>- A avaliação deve assumir a centralidade da organização do trabalho pedagógico comprometida com a</p>	<p>- Os ciclos para as aprendizagens.</p> <p>- A avaliação deve assumir a centralidade da organização do</p>	<p>Avaliação. Aprendizagens. Trabalho pedagógico. Instrumentos.</p>	<p>Avaliação e organização do trabalho pedagógico</p>

Eixos da entrevista	Transcrições do projeto político pedagógico	Agregação: semelhanças, Diferenças, contradições	Categorização	Unidade de registro Temático
	<p>aprendizagem e o desenvolvimento de todos.</p> <p>- Promover por meio dos projetos, avaliações multidisciplinares e contextualizadas com os temas trabalhados, processo avaliativo de dependência, entre outros.</p> <p>- Procedimentos e instrumentos para avaliação: portfólio, registros Reflexivos, Seminários, pesquisas, autoavaliação e feedback.</p> <p>- Conselho de Classe: Se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e das aprendizagens.</p>	<p>trabalho pedagógico.</p> <p>- Instrumentos de avaliação: portfólios, seminários, autoavaliação, feedback e provas;</p> <p>- Conselho de classe.</p> <p>- Promover por meio dos projetos, avaliações multidisciplinares e contextualizadas.</p>		
<p>III- Inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos em relação a avaliação.</p>	<p>- As avaliações serão realizadas por meio de: observações, relatórios, questionários, tarefas de casa, atividades de sala de aula, perguntas, testes, avaliações bimestrais, assiduidade, frequência, disciplina e participação.</p> <p>- Competências do conselho de Classe. Identificar e propor elementos e ações que promovam as aprendizagens, inclusive mediante a análise dos índices de desempenho.</p> <p>- Discutir e deliberar sobre ações pedagógicas interventivas;</p> <p>- Discutir e deliberar sobre a aplicação do regime disciplinar de caráter pedagógico.</p> <p>- A concepção formativa implícita constitui prática imprescindível.</p> <p>- Trabalho pedagógico: resistências às mudanças de metodologias e instrumentos de avaliação.</p>	<p>- As avaliações serão realizadas por meio de: assiduidade, frequência, disciplina.</p> <p>- A análise dos índices de desempenho.</p> <p>- Conselho de classe: discutir e deliberar sobre a aplicação do regime disciplinar, propor elementos e ações que promovam as aprendizagens, mediante a análise dos índices de desempenho.</p> <p>- Projetos interventivos que auxiliem no ensino aprendizagem para que os resultados educacionais e do IDEB sejam satisfatórios.</p>	<p>Assiduidade, frequência, disciplina. Desempenho. Aplicação do regime disciplinar. Projetos interventivos. Dificuldades no trabalho pedagógico. Concepção formativa.</p>	<p>Concepções e práticas de avaliação</p>

Eixos da entrevista	Transcrições do projeto político pedagógico	Agregação: semelhanças, Diferenças, contradições	Categorização	Unidade de registro Temático
		<ul style="list-style-type: none"> - Resistências às mudanças de metodologias e instrumentos de avaliação. - Concepção formativa implícita constitui prática imprescindível. - Dificuldades no trabalho pedagógico. 		
<p>IV- Intencionalidades expressas e busca de soluções e consensos acerca dos problemas que emergem na escola em relação à avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura de avaliação e acompanhamento, presentes nos projetos interdisciplinares e nas atividades referentes à composição das notas bimestrais, normas disciplinares e questões referentes ao Regimento Escolar. - Nesse sentido, a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens, e não de classificação e exclusão. - A avaliação também tem como objetivo levar os professores a práticas participativas e construtivas, - As avaliações devem ser elaboradas, levando em conta os objetivos de aprendizagem e o nível em que se encontram os estudantes, definindo-se os critérios de avaliação que devem ser comunicados aos estudantes ou, sempre que possível, escrito com sua participação. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura de avaliação. - A avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens, e não de classificação e exclusão. - A avaliação também tem como objetivo levar os professores a práticas participativas e construtivas. - Os critérios de avaliação que devem ser comunicados aos estudantes ou, sempre que possível, escrito com sua participação. 	<p>Estrutura de avaliação Ato de valorização e de potencialização das aprendizagens, e não de classificação e exclusão. Práticas participativas e construtivas. Comunicação Os critérios de avaliação; Participação dos estudantes.</p>	<p>Concepções de avaliação</p>

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO (BARDIN, 2011)

Entrevista semiestruturada - Professores

Eixos da entrevista	Transcrições do projeto político pedagógico		Agregação: semelhanças, diferenças, contradições	Categorização	Unidade de registro Temático
<p>I- Os pressupostos teórico-metodológicos presentes no discurso em relação à avaliação.</p> <p>Intencionalidades expressas e busca de soluções e consensos acerca dos problemas que emergem na escola em relação a avaliação.</p>	Rosa	<p>- Sobre avaliação no Ciclo, trabalhamos muito toda literatura sobre avaliação.</p> <p>- PPP é construído em conjunto e sempre tem uma preocupação melhorar aprendizagem e melhorar as notas do Ideb.</p>	<p>- PPP</p> <p>- Avaliação.</p> <p>- Avaliação no Ciclo.</p> <p>- Melhorar aprendizagem.</p> <p>- Melhorar as notas do Ideb.</p>	<p>-Projeto político pedagógico.</p> <p>- Avaliação.</p>	<p>Avaliação e a organização do trabalho pedagógico.</p>
	Orquídea	<p>- Conheço as estruturas Avaliativas da secretaria de educação e as formas de avaliar.</p> <p>- Na reestruturação do PPP, para esse ano... com certeza vai mudar dentro do PPP, terá a inclusão do simulado.</p>	<p>- PPP</p> <p>- As formas de avaliar.</p> <p>- As estruturas Avaliativas.</p> <p>- Inclusão do simulado.</p>		
	Violeta	<p>- Sobre a avaliação, praticamente todas as escolas falam por alto, o básico.</p> <p>- Sobre o PPP, as orientações que recebi sobre o PPP foram básicas.</p>	<p>- PPP.</p> <p>-Todas as escolas falam o básico do PPP.</p>		
	Girassol	<p>- Além do PPP, busco ainda outras fontes, referências.</p> <p>- O PPP, A cada início de ano eu tenho esse cuidado de ler e tentar me apropriar.</p> <p>- Temos o tema avaliação como tema de discussão e de reflexão principalmente na semana pedagógica.</p>	<p>- Além do PPP.</p> <p>- Busco ainda outras fontes, referências.</p>		
<p>II- Discursos predominant es sobre avaliação.</p>	Rosa	<p>- A minha avaliação é dividida em várias partes.</p>	<p>- Avaliação é dividida em várias partes.</p> <p>- Formativa</p>	<p>- Processos avaliativos.</p> <p>- Trabalho pedagógico.</p> <p>-Participação, Comportamento.</p>	<p>Concepções e práticas de avaliação.</p>
	Orquídea	<p>- Eu avalio o aluno no dia a dia, na participação.</p>	<p>- Avalio o aluno no dia a dia, a participação</p> <p>- Na participação.</p>		

Eixos da entrevista	Transcrições do projeto político pedagógico		Agregação: semelhanças, diferenças, contradições	Categorização	Unidade de registro Temático
	Violeta	- Avaliação eu faço diariamente.	- Avaliação constante.		
	Girassol	- Avalio de acordo com a participação.	- Avaliação. - Desenvolvimento nas atividades. - Participação e pré-disposição no desenvolver das atividades.		
III- Inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos em relação a avaliação.	Rosa	- Com a presença dos militares no nível organizacional melhorou, a questão de entrar droga na escola, faca, brigas... o que mais colaborou foi o aluno dentro da faixa etária no ciclo - Os Bombeiros não interferem na minha prática pedagógica, nem na produção do meu trabalho, das minhas provas, eu tenho autonomia.	- Nível organizacional melhorou. - O que mais colaborou foi o aluno dentro da faixa etária no ciclo. - Os Bombeiros não interferem na minha prática pedagógica... tenho autonomia. - Nível organizacional melhorou.	- Disciplina relação com aprendizagem. - A presença dos militares, diferença na aprendizagem?	Concepções e práticas de avaliação
	Orquídea	- Os bombeiros, ficam muito a cargo da questão disciplinar , então eles não entendem da parte pedagógica e principalmente no que diz respeito à avaliação.	- Questão disciplinar. Não interferem na avaliação. - Os bombeiros não entendem da parte pedagógica e principalmente no que diz respeito à avaliação.		
	Violeta	- Os estudantes, possuem um pouco mais de disciplina. Faz diferença para aprendizagem dos estudantes.	- Os estudantes X disciplina. - Faz diferença para aprendizagem dos estudantes.		
	Girassol	- A presença dos militares influenciou positivamente na aprendizagem dos	- A presença dos militares faz diferença.		

Eixos da entrevista	Transcrições do projeto político pedagógico		Agregação: semelhanças, diferenças, contradições	Categorização	Unidade de registro Temático
		<p>alunos, na concentração durante a nossa aula.</p>	<p>- Influenciou positivamente na aprendizagem dos alunos a concentração durante a nossa aula.</p>		
	Rosa	<p>- Eu fiz uma avaliação diagnóstica, aliás eu fiz várias. - Avalio através dos meus projetos e os projetos da escola - Recebo a avaliação somativa, volto com eles nessas atividades e corrijo. - Explico, mas se os estudantes não entendem a mensagem então eu vou ter que mudar a minha abordagem também para alcançar. - Na prova, um determinado número de estudantes não foi bem, aí eu dou uma recuperação.</p>	<p>- Avaliação diagnóstica. - Avaliação somativa. - Mudança de metodologia de ensino. - Meus projetos e os projetos da escola.</p>	<p>- Avaliação diagnóstica; Instrumentos de avaliação; recuperação das aprendizagens.</p>	<p>Avaliação: procedimentos e instrumentos</p>
	Orquídea	<p>- Eu gosto de elaborar a minha avaliação diagnóstica dentro dos aspectos do ano anterior. - No final do bimestre eu gosto de chamar o estudante e mostrar o que foi avaliado. - Faço releitura da prova, provas que são subjetivas eu peço para eles fazerem um texto daquela prova. - Tenho recebido o feedback e estou super feliz, pois estou tendo esse retorno positivo do aluno. - Poder utilizar filmes, Teleaulas, vídeos, documentários em slides...</p>	<p>- Avaliação diagnóstica. - Feedback. - Diversidade instrumentos. - Acompanhar o estudante. - Releitura da prova.</p>		
	Violeta	<p>- Fiz a avaliação diagnóstica, primeiro</p>	<p>- Avaliação diagnóstica.</p>		

Eixos da entrevista	Transcrições do projeto político pedagógico		Agregação: semelhanças, diferenças, contradições	Categorização	Unidade de registro Temático
		<p>fiz uma pesquisa com eles, para eles darem a opinião deles sobre suas dificuldades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avalio o caderno, o teste, prova oral, o caderno com exercícios diários... eu faço também algumas dinâmicas com eles, como jogos. - Faço feedback. - Quando a turma tem dificuldade eu volto para fazer de novo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de instrumentos de avaliação. - Feedback. - Escutar o estudante. Acompanhamento pedagógico. - Casos especiais. - Tem dificuldade eu volto para fazer de novo. Quando o aluno não faz a atividade eu peço para ele copiar a correção, mas não considero o mais. 		
	Girassol	<ul style="list-style-type: none"> - O desempenho é observado através da correção dos cadernos, das apresentações, provas. - Sempre busco um tempo para chamar em particular esse aluno, sinalizando ou orientando. - Costumo trabalhar com a correção, após fazer a correção padrão eu peço para que eles junto comigo reflitam e avaliem o que foi mais difícil para eles. - Recuperação processual, olhar diferenciado com aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de instrumentos de avaliação. - Observar e escutar o estudante. - Acompanhamento pedagógico. - Recuperação processual. 		
Outros: Se pudessem mudar alguma coisa na avaliação que é feita na escola e	Rosa	<ul style="list-style-type: none"> - Eu mudaria muita coisa, o Ciclo eu acho que ele não favorece, um aluno fica em 11 matérias e ele vai ser promovido um aluno que não é alfabetizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - O Ciclo: não favorece. - Ele vai ser promovido, um aluno que não é alfabetizado. 		
	Orquídea	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria muito que as avaliações fossem 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações discursivas. 		

Eixos da entrevista	Transcrições do projeto político pedagógico	Agregação: semelhanças, diferenças, contradições	Categorização	Unidade de registro Temático
na sala de aula		discursivas, mas não temos tempo.		
	Violeta	- Atualmente não mudaria.		
	Girassol	- A avaliação ela tem que ser contínua, ela tem que ter uma sequência a cada aula. - A avaliação não é só o resultado da prova. É o que esse resultado diz em relação aquelas questões, aquele conteúdo. - Essa prova pode não dar um retorno, um feedback do desenvolvimento do aluno. Observo a cada aula, a cada atividade, a cada conteúdo.	A avaliação tem que ser contínua.	

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO (BARDIN, 2011)

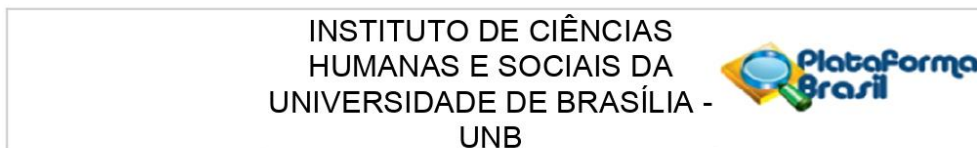
Grupo Focal – Estudantes

Eixos	Transcrições do grupo focal – Estudantes	Agregação: semelhanças, diferenças, Contradições	Categorização	Unidade de registro temático
I- Os pressupostos teórico-metodológicos presentes no discurso em relação à avaliação.	- Teste diagnóstico, estudo dirigido, avaliação como atividade, simulados, provas bimestrais, alguns trabalhos. - Avaliação bimestral ocorre em todo bimestre, prova escrita, caderno, simulado e trabalhos. - Cada professor tem sua forma de avaliar. Alguns explicam no início do bimestre a forma que irão avaliar.	-Avaliação diagnóstica. - Instrumentos de avaliação. - Cada professor tem sua forma de avaliar, - Geralmente explicam no início do bimestre a forma que irão avaliar.	Avaliação diagnóstica. Instrumentos de avaliação.	Concepção e práticas de avaliação.
II- Discursos predominantes sobre avaliação.	- Cada professor tem um tipo diferente de avaliar. - Matemática passa atividade em uma folha e pode consultar no caderno, não explica; - Às avaliações do professor de matemática, para quem consegue entender, é fácil, mas é muito difícil.	- Cada professor tem um tipo diferente de avaliar.	- Instrumentos de avaliação; - Formas de avaliar.	Concepção e práticas de avaliação.

Eixos	Transcrições do grupo focal – Estudantes	Agregação: semelhanças, diferenças, Contradições	Categorização	Unidade de registro temático
	<ul style="list-style-type: none"> - História passa trabalhos e textos - O professor de matemática, passa avaliações diferentes para cada aluno. - História: passa slides, vídeos, textos, estudo dirigido e faz revisão. - Artes passa desenhos. - Português passa trabalho de pesquisa em grupo. - Inglês: Passa textos, não explica. - Os professores mantiveram os mesmos procedimentos, como a gente disse, na parte pedagógica os militares não mechem. 			
<p>III- Inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos em relação a avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes desconhecem a frequência da avaliação realizada pelos professores, bem como resultados. - Alguns professores na semana de prova já começam conteúdo do bimestre seguinte e se recusaram a passar uma revisão. A revisão faz muita diferença. - Tem professor que a gente percebe que está com o caderno anotando e observando todos. - Como a gente disse, na parte pedagógica os militares não mechem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com o conteúdo. - Cada professor tem sua forma de avaliar, alguns consideram os vistos no caderno. Geralmente explicam no início do bimestre a forma que irão avaliar. - Tem professor que a gente percebe que está com o caderno anotando e observando todos. - Desconhecem a frequência da avaliação realizada pelos professores, bem como resultados. - Alguns professores na semana de prova já começam conteúdo do bimestre seguinte e se recusaram a passar uma revisão. A revisão faz muita diferença. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecem a frequência da avaliação. - Diferentes formas de avaliar. - Preocupação com o conteúdo. 	<p>Avaliação e o trabalho pedagógico</p>
<p>IV- Intencionalidades expressas e busca de soluções e consensos acerca dos problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada um tem um tipo diferente de avaliação: - História: passa slides, vídeos, textos, estudo dirigido e faz revisão. - Artes passa desenhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns se preocupam e te ajudam, perguntam se quer uma nova explicação. Outros não ligam, se você errou. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes instrumentos e procedimentos. 	<p>Avaliação e o trabalho pedagógico</p>

Eixos	Transcrições do grupo focal – Estudantes	Agregação: semelhanças, diferenças, Contradições	Categorização	Unidade de registro temático
que emergem na escola em relação a avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> -Português passa muito trabalho de pesquisa em grupo. - O professor de Inglês passa revisão dos anos anteriores. - Alguns se preocupam e te ajudam, perguntam se quer uma nova explicação, outros não ligam, se você errou. (todos os outros estudantes concordaram com a afirmação) - Os professores fazem atividades de recuperação. - Mandam copiar a prova, somente o que erramos para ganhar ponto; - Alguns se preocupam e te ajudam, perguntam se quer uma nova explicação, outros não ligam, se você errou, vc errou. - Os professores fazem atividades de recuperação. - Mandam copiar a prova, somente o que erramos para ganhar ponto, a nota necessária para alcançar os 5 pontos. - Eles pedem para copiar somente as questões que errou. O professor não explica de novo o conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mandam copiar a prova, somente o que erramos para ganhar ponto. - Os professores fazem atividades diferentes. - Fazem recuperação. - Alguns se preocupam e te ajudam, perguntam se quer uma nova explicação, outros não ligam, se você errou. 		
<p>V- Outros: Sobre a participação dos bombeiros nas atividades pedagógicas nas avaliações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eles (os bombeiros) não mexem na parte pedagógica - Eles são só a disciplina - Os bombeiros ajudam a organizar as filas para lanchar, para ir ao banheiro. - E eles ficaram responsáveis em dar advertências, suspensão. - Quando o professor falta eles levam a gente para quadra, ou o professor deixa alguma atividade para fazer. - Todos os dias eles entram em sala para conferir os alunos, se estão com o cabelo amarrado, se estão de máscara...quem tiver com alguma coisa eles levam para notificar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina. - Os bombeiros ajudam a organizar as filas para lanchar, para ir ao banheiro. 		

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA MILITARIZADA DO DISTRITO FEDERAL: HÁ LUGAR PARA CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS?

Pesquisador: Janyla Martins

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57142722.0.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.376.936

Apresentação do Projeto:

Desenho da Pesquisa:

Este projeto de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) tem como questão central da pesquisa: Quais as concepções e práticas de avaliação formativa em uma escola militarizada do Distrito Federal?

O cenário de implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada do Distrito Federal a partir de 2019, conhecido por militarização das escolas, por meio do Decreto Nº 01 de 31 de janeiro de 2019, que se caracteriza por uma conjuntura política e educacional, com avanço de grupos ideológicos ultraconservadores que visam reproduzir, as relações de produção da sociedade capitalista, o que gera uma preocupação por parte de professores e pesquisadores sobre o impacto na organização do trabalho pedagógico das escolas públicas.

Em face dessas reflexões, parte-se do pressuposto: que a militarização ameaça o potencial transformador da escola e a democratização do saber aos grupos sociais menos privilegiados, com repercussões sobre o trabalho pedagógico, especificamente sobre a avaliação escolar.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.376.936

O projeto apresenta como Hipótese:

- Quais as concepções e práticas de avaliação para as aprendizagens expressas por professores e estudantes em uma escola militarizada do Distrito Federal.

Como questões derivadas:

- Quais as perspectivas teóricas e metodológicas de avaliação para as aprendizagens contempladas no projeto político-pedagógico, no Regimento da SEEDF e no Manual do Aluno – Colégio cívico-militar do DF?

- Quais as concepções e práticas de avaliação para as aprendizagens expressas por estudantes e professores de escola militarizada?

Apresenta ainda como:

- Desfecho Primário:

Conhecer as concepções e práticas de avaliação para as aprendizagens expressas por professores e estudantes em uma escola militarizada do Distrito Federal.

- Desfecho Secundário:

Compreender as perspectivas teóricas e metodológicas de avaliação para as aprendizagens contempladas no projeto político-pedagógico, no Regimento da SEEDF e no Manual do Aluno – Colégio cívico-militar do DF.

Compreender as concepções e práticas de avaliação para as aprendizagens expressas por estudantes e professores de escola militarizada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Será analisar concepções e práticas de avaliação para as aprendizagens expressas por professores e estudantes em uma escola militarizada do Distrito Federal.

Objetivo Secundário:

- Discutir as perspectivas teóricas e metodológicas de avaliação para as aprendizagens contempladas no projeto político-pedagógico, no Regimento da SEEDF e no Manual do Aluno – Colégio cívico-militar do DF.

- Compreender as concepções e práticas de avaliação para as aprendizagens expressas por estudantes e professores de escola militarizada.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.376.936

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto informado pela pesquisadora:

Riscos:

Resistência ao desenvolvimento da pesquisa por parte da gestão militar.

Benefícios:

Endossar a importância de concepções e práticas de avaliação para as aprendizagens expressas pelas diretrizes de avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SSEDf, valorizando as concepções e práticas formativas de professores e estudantes em uma escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso que se desenvolve na perspectiva crítico-dialética. Para levantar os dados, serão utilizados instrumentos e procedimentos como: pesquisa documental; observação; questionário; entrevista semiestruturada e grupo focal. Na leitura e análise dos dados, propõe-se o

uso dos núcleos de significação em busca dos significados e sentidos constituídos pelos participantes do estudo, acerca das avaliações para aprendizagem que ocorrem no contexto escolar. O estudo será realizado durante o ano de 2022 em um Centro de Ensino

Fundamental do Distrito Federal, com previsão de defesa do texto de análise em dezembro 2022. Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir com o debate acerca da avaliação das aprendizagens em escolas militarizadas, temática que merece ser estudada e compreendida nos espaços escolares, ainda mais nesse modelo de escola.

Os participantes da pesquisa serão 8 estudantes que participarão de entrevista e grupo focal e 4 professores que responderão a uma entrevista Semi-Estruturada, no total de 12 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE adequado;
- Termo de assentimento adequado;
- Roteiro de entrevista e grupo focal adequados;
- Aceite Institucional adequado;

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.376.936

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, não apresentando nenhuma pendência ou inadequação;

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1901192.pdf	23/03/2022 10:20:03		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	23/03/2022 10:19:28	Janyla Martins	Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica.pdf	23/03/2022 09:46:38	Janyla Martins	Aceito
Outros	curriculo_lattes_edileuza.pdf	22/03/2022 16:58:13	Janyla Martins	Aceito
Outros	curriculo_lattes_janyla.pdf	22/03/2022 16:56:05	Janyla Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.docx	22/03/2022 16:44:21	Janyla Martins	Aceito
Outros	termo_aceite_institucional.pdf	22/03/2022 16:34:11	Janyla Martins	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Instrumento_de_coleta_dados.pdf	22/03/2022 16:19:28	Janyla Martins	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.doc	21/03/2022 21:57:58	Janyla Martins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	24/02/2022 21:31:27	Janyla Martins	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	24/02/2022 20:54:57	Janyla Martins	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.376.936

BRASILIA, 28 de Abril de 2022

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br