



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CARLA POENNIA GADELHA SOARES

PRIMEIRA ESCOLA PRISIONAL DO CEARÁ:
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PRIVADOS
DE LIBERDADE

FORTALEZA
2015

CARLA POENNIA GADELHA SOARES

**PRIMEIRA ESCOLA PRISIONAL DO CEARÁ:
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PRIVADOS
DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S653p Soares, Carla Poennia Gadelha.
Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade / Carla Poennia Gadelha Soares. – 2015.
258 f. : il. color., enc. ; 31 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Orientação: Profa. Dra. Tania Vicente Viana.
1. Ensino médio – Avaliação – Ceará. 2. Prisões – Ceará. 3. Avaliação educacional – Ceará. I. Título.

CARLA POENNIA GADELHA SOARES

**PRIMEIRA ESCOLA PRISIONAL DO CEARÁ:
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PRIVADOS DE
LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: avaliação do ensino-aprendizagem.

Aprovada em: 30/01/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr.^a Kelma Socorro Lopes de Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr.^a Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho

às pessoas que sabem amar; que não condicionam seu respeito e solidariedade às ações dos outros;

às internas que confiaram a mim seus segredos, medos, angústias e sonhos. A elas que me ensinaram a admirar, na imensidão do céu, o brilho das *estrelas errantes*.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, a quem entreguei minha vida.

À minha mãe, **Aurivanda Gadelha**, minha professora alfabetizadora, por ter me ensinado que o amor é ingrediente indispensável à aprendizagem; pela coragem de promover a mudança por onde passa; pelo exemplo de tolerância e justiça; pela emoção que guia sua passagem nesta vida; pela capacidade de perdoar e de amar, pelos ensinamentos sobre a espiritualidade; por me ensinar o valor da liberdade e da bondade.

Ao meu irmão, **Carl Marx**, por sua existência; pela força interna que propicia a consecução de seus objetivos; pela bravura em ouvir a voz do coração e mudar sempre que julga necessário.

À minha avó, **Maria Estela**, por ter ajudado minha mãe em minha criação, por me proteger de muitas dificuldades, por me ensinar a importância da disciplina, por incentivar sempre meus estudos e por hoje me alegrar com suas longas histórias sobre a vida.

A todas minhas amadas tias, mulheres mais importantes de minha vida: à **Aurélia**, pela alegria de viver e por me entusiasmar com seu otimismo e fé; à **Aurelina**, que, com o exemplo de bondade e ternura, inspirou-me a ser professora; à **Áuria**, pelo senso de justiça que a move, pela autenticidade e pelas influências musicais que me ofereceu; à **Aurileda**, pelo espírito revolucionário, por ter me ninado com as histórias de Che e Carlos Prestes, pela doação de sua vida às causas dos que mais precisam; à **Auristela**, pela referência profissional maracanaense e pelo compromisso com a educação pública; à **Mercer**, pela capacidade de recomeçar, pela espontaneidade e leveza de suas ações.

Ao meu amor, **Felipe Aragão**, com quem compartilho sonhos há quase dez anos, pelo apoio incondicional de todas as horas; pelo ombro amigo sempre disponível; pelo abraço que me acolhe e revigora; pelo incentivo que me faz acreditar que tudo é possível quando o bem é o motivo da luta; pela inteligência que me inspira a buscar outras fontes de conhecimento; pela sensibilidade que embala todas as ações e pensamentos; pelos castelos que construímos juntos; pelas muitas leituras críticas que fez de cada parágrafo desta dissertação; pela felicidade que me proporciona com sua existência e companhia.

À **Fátima Carneiro** e **Carlos Aragão**, meus sogros, pelo cuidado constante que destinam a mim, pelo amor e respeito que conduzem suas ações, pelo exemplo de família que construíram, por me terem aceitado como parte de vocês.

À Profa. Dra. **Tania Vicente Viana**, pelo privilégio de tê-la como minha orientadora e mestre; pelo exemplo de ética, amor, solidariedade, caridade e simplicidade; pela motivação constante, fazendo com que meu coração se enchesse de esperança; pela escuta atenta e carinhosa depois de cada visita ao Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF), pelos vários torpedos enviados e ligações noturnas nos momentos em que quase fraquejei; por todos os ensinamentos que, sem dúvida, mudaram a minha vida e estarão presentes por toda minha existência. Graças a esta *pro*, eu descobri a minha missão na academia e na vida.

Ao Prof. Dr. **Júlio César Araújo**, meu orientador durante todo o curso de graduação em Letras, pela confiança que me foi destinada; pela preocupação com minha vida acadêmica, cuidando de minhas leituras e horas de estudo; pela paciência em me ensinar a dar os primeiros passos na investigação científica, pelo apoio incondicional oferecido a mim em todos os momentos que necessitei; por ser meu eterno *pai acadêmico*.

Às minhas grandes amigas do curso de Letras: À **Ana Carolina**, pelas discussões infinitas que findamos tantas vezes sobre temas diversos, pelo exemplo de filha e de mãe que representa para mim, pela espontaneidade e alegria de viver. À **Camila Holanda**, por enxergar além das aparências, pela capacidade de se reinventar, pela referência de força e superação, pela admirável sabedoria e simplicidade. À **Rebeca Sales**, que, mais tarde, virou minha comadre, pelo romantismo que torna a vida mais bela, pela criatividade que converte o complexo em simples e profundo, pela dupla dinâmica e divertida que formamos durante tantos anos.

Às amigas que Deus me deu junto com o mestrado: À **Andréia**, por me ensinar tanto, por ter sempre a palavra que me acalma, por ser tão doce e tão forte. À **Avanúzia**, por me inquietar com suas reflexões sobre a vida, por me encorajar a assumir os riscos de ser feliz. Ao **Hermany**, por sua valiosa ajuda para que eu pudesse iniciar a pesquisa no IPF. À **Larissa**, por me ajudar a desvelar os paradoxos da pesquisa e por celebrar comigo as pequenas vitórias cotidianas. À **Marta**, por me acolher de forma tão carinhosa, por torcer por mim antes mesmo de nos conhecermos pessoalmente, por sua simplicidade, bondade e enorme coração. À **Michele**, por sua amizade sincera, que põe

em perspectiva a concretude do sonhar; por sua força e coragem, que me servem de inspiração.

Às Profas. Dras. **Kelma Socorro Lopes de Matos** (UFC) e **Sinara Mota Neves de Almeida** (Unilab), pelas valiosas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação da dissertação. À **Débora Lúcia Lima Leite Mendes** (UFPI), que, apesar de não ter sido membro oficial da banca examinadora, estava presente na oportunidade e não se eximiu de colaborar com a melhoria do trabalho.

Ao Prof. Dr. **Wagner Bandeira Andriola** e à Profa. Dra. **Adriana Braga Eufrásio**, pelas contribuições à minha formação intelectual.

Aos meus líderes da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 1 (Crede 1), **Pedro Henrique Sampaio Silveira** e **Antonete Gomes de Oliveira**, que me apoiaram durante toda a caminhada do mestrado; sendo exemplos de compromisso e entrega pessoal em prol da qualidade da Educação pública cearense.

Aos meus amigos da Superintendência Escolar, Articulação de Gestão e Gabinete: **Brisa, Bruno Freitas, Bruno Marques, César, Eliane, Elisberto, Franklin, Hélia, Joabe, Lúcia, Malú, Márcia, Otília** e **Valdira**, pelo trabalho em equipe, pelo respeito e seriedade com que encaram cada desafio diário, pelo apoio que cada um me ofereceu quando achei que não conseguiria concluir o mestrado, pelo amor que nos une e nos integra no que chamamos de família.

Aos diretores das escolas estaduais com os quais trabalho diretamente há mais de dois anos: **Evaldo**, pelo exemplo de liderança; **George**, por ser proativo e pela capacidade de organização; **Helena**, pela fortaleza, coragem e determinação; **Márcio**, pela paz de espírito; **Renata**, pela sensibilidade e força; **Robério**, pela amizade sincera e confiança; **Sandro**, pelo empenho e seriedade; **Socorro**, pelo senso de justiça. Para mim, vocês são verdadeiros heróis.

À **Jovita Feitosa**, professora cearense que dedicou mais de 25 anos de sua vida à educação em espaços privativos de liberdade, sendo pioneira no tema e referência nacional para a efetivação desse direito aos internos. Agradeço a essa mulher corajosa pelo apoio e disponibilidade dedicada à realização deste trabalho; pela confiança em compartilhar comigo suas lembranças mais íntimas na luta pela educação nas prisões cearenses. À sua filha **Ana Clara Feitosa**, que nos acompanhou durante nossos encontros, ajudando sua mãe a rememorar fatos marcantes da história.

À **Secretaria de Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (Sejus-CE)**, notadamente à coordenadora da Coordenadoria do Sistema Penitenciário Estadual (COSIPE), **Maria do Socorro de Oliveira Matias**, pela autorização à *execução* do presente trabalho.

À diretora do Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa, **Analupe Araújo de Sousa**, por aceitar, tão gentilmente, que o IPF fosse palco de meus estudos, por responder a todos meus *e-mails* e torpedos, por me oferecer palavras de fé quando meu coração se contagiava com a dor advinda do ambiente prisional.

Aos gestores da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, **Nonato, Dodora, Sirlândia e Aparecida**, pelas valiosas contribuições oferecidas ao longo da pesquisa e pelo carinho com que me acolheram a cada encontro. À secretária **Raniele** e à assessora-financeira **Thomásia**, pela companhia agradável durante minhas visitas à escola.

Às **professoras** da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, por terem colaborado, de forma tão gentil e atenciosa, com esta pesquisa; por não terem medido esforços para que nossos encontros acontecessem; pela paciência que tiveram comigo diante de tantas perguntas e inquietações; pelo amor que se apresenta em cada história compartilhada; pelo respeito e seriedade com que vivenciam suas profissões.

Às **mulheres prisioneiras**, pois, se esta pesquisa foi possível, devo meus sinceros agradecimentos a todas elas, que compartilharam comigo suas histórias, angústias, inquietações e medos.

“Para nós, é pouco recuperar uma pessoa, nós precisamos reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não perigoso da sociedade, mas para que se transforme num ativista atuante da nova era.”

(Makarenko)

RESUMO

Todo prisioneiro deve ter a oportunidade de se beneficiar da Educação. A educação prisional pode prover acesso a oportunidades de aprendizagem mais amplas a fim de que o encarcerado aumente as chances de construir uma vida melhor depois de cumprir a sua pena. Por conseguinte, a reincidência se torna menos provável e encontrar um emprego se torna significativamente mais provável. A Educação é uma contribuição imprescindível para a ressocialização (AGUIAR, 2012; ANDRIOLA, 2008, 2010, 2011; JULIÃO, 2009). Após exaustivo levantamento do estado da arte, constatou-se a escassez de uma maior discussão no que concerne à avaliação da aprendizagem na educação prisional. Esta pesquisa teve como objetivo geral realizar uma investigação da prática de avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, primeira escola de educação em prisões do estado do Ceará. Especificamente, tencionou-se: i) conhecer as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar no contexto da educação em prisões; ii) descrever os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos discentes encarcerados; iii) expor as dificuldades que se apresentam no cotidiano; iv) coletar sugestões do núcleo gestor, professores e alunos para a melhoria das práticas avaliativas no contexto do cárcere. Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada no Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF), na forma de estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, o questionário e a análise de documentos. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. As amostras foram intencionais e compostas por: i) 10 alunas privadas de liberdade matriculadas na modalidade EJA, na etapa do Ensino Médio; ii) 2 professoras que atuam no Ensino Médio da escola prisional; iii) 3 coordenadoras escolares e 1 diretor-geral do núcleo gestor, perfazendo um total de 16 sujeitos. Os resultados revelaram a necessidade de uma avaliação com poder certificador e do uso das notas escolares para registrar a situação da aprendizagem das alunas, bem como a formalização desses parâmetros no Projeto Político-Pedagógico da escola. Além disso, urge planejar um modelo de avaliação da aprendizagem direcionado ao contexto da sala de aula em espaços privativos de liberdade. As sugestões apontam para a importância de investimento em recursos pedagógicos e humanos, bem como para uma formação docente adequada.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Aluno encarcerado. Educação prisional.

ABSTRACT

Every prisoner has the opportunity to benefit from education. Education in prison can provide access to broader learning opportunities for prisoners to enhance their chances of building a better life after release. Therefore, they are far less likely to return to prison and significantly more likely to find employment after their release. Education is an indispensable contribution for their resocialization (AGUIAR, 2012; ANDRIOLA, 2008, 2010, 2011; JULIÃO, 2009). Nevertheless, an exhausting study of the state of the art revealed a lack of a larger discussion on the theme concerning to assessment in education in prison. The main purpose of the current research was to accomplish an investigation about the practice of assessment for incarcerated students registered in High School at EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, first school of education in prison in Ceará-Brazil. Specifically, this study aimed: i) knowing the teacher's conceptions about assessment in the context of education in prison; ii) describing the procedures and instruments of assessment used by teachers for captive students; iii) presenting the difficulties in the daily practice of assessment for imprisoned students; iv) gathering suggestions of school managers, teachers and students for the improvement of assessment's practice in the context of jail. Thus, a qualitative research was accomplished, as a case study, at Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF). The instruments used for data collection were semi-structured interview, questionnaire and analysis of documents. A content analysis of the collected data was accomplished. The intentional samples were composed by: i) 10 incarcerated female students registered in adult education, at High School level; ii) 2 teachers of High School level at prison school; iii) 3 coordinators e 1 member of school management, 16 subjects altogether. The results revealed the need of an assessment able to certify and use grades to register the situation of students' learning, as well as the need of development of a Political Pedagogical Project for the school. Besides, it is necessary to create a model of assessment specific for the context of classrooms in prison school. The suggestions point to the importance of investment in pedagogic and human resources as well as an appropriate teacher's formation.

Keywords: Assessment. Incarcerated student. Education in prison.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Oferta de Educação formal em estabelecimentos penais no Ceará	58
Tabela 2	– Estabelecimentos penais atendidos pela EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider	58
Tabela 3	– Oferta de ensino e turmas na escola prisional.....	66
Tabela 4	– Matrícula por estabelecimento penal e etapa de ensino da EJA	66
Tabela 5	– Exemplo de rubrica da Redação do ENEM	93
Tabela 6	– Quantidade de alunos matriculados na Educação Básica por prisão	99
Tabela 7	– Quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio por prisão.....	99
Tabela 8	– Quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio por prisão em agosto de 2014	100
Tabela 9	– Nacionalidade das alunas	116
Tabela 10	– Naturalidade das alunas	116
Tabela 11	– Idade das alunas	116
Tabela 12	– Religião das alunas	117
Tabela 13	– Estado civil das alunas	118
Tabela 14	– Quantidade de filhos(as) das alunas.....	118
Tabela 15	– Ocupação profissional das alunas anterior ao cárcere	119
Tabela 16	– Ocupação profissional das alunas durante o cárcere.....	119
Tabela 17	– Quantidade de presas provisórias e sentenciadas.....	121
Tabela 18	– Quantidade de presas primárias e reincidentes	122
Tabela 19	– Conclusão do Ensino Fundamental	125
Tabela 20	– Conclusão do Ensino Médio	126
Tabela 21	– Rede de ensino – Ensino Fundamental e Médio.....	126
Tabela 22	– Modalidade de ensino – Ensino Fundamental e Médio	126
Tabela 23	– Educação Superior incompleta	126
Tabela 24	– Tempo de matrícula na EJA Ensino Médio no interior do cárcere.....	127
Tabela 25	– Idade dos membros do núcleo gestor.....	137
Tabela 26	– Naturalidade dos membros do núcleo gestor	137
Tabela 27	– Estado civil dos membros do núcleo gestor.....	137
Tabela 28	– Tempo de magistério dos membros do núcleo gestor	139
Tabela 29	– Tempo de atuação dos gestores na EJA extramuros.....	139

Tabela 30 – Tempo de atuação como núcleo gestor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider	139
Tabela 31 – Quantitativo de pessoas privadas de liberdade que estudam no Brasil..	140
Tabela 32 – Histórico do ENEM nas unidades prisionais cearenses	153
Tabela 33 – Imagens da ementa escolar (instrumentos de avaliação)	161
Tabela 34 – Nível de satisfação das alunas quanto ao modo de certificação	188
Tabela 35 – Influência da certificação pelo ENEM na avaliação da aprendizagem..	190
Tabela 36 – Nível de satisfação dos membros do núcleo gestor	200

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	–	Complexo Penitenciário Estadual de Aquiraz	101
Foto 2	–	Estrada percorrida até chegar ao IPF	102
Foto 3	–	Vista lateral da entrada do IPF	103
Foto 4	–	Recepção do IPF (porta do meio)	103
Foto 5	–	Grades que se abrem até a chegada à escola	104
Foto 6	–	Listra amarela no chão	104
Foto 7	–	Entrada da escola	105
Foto 8	–	Corredor decorado da escola	105
Foto 9	–	Sala de aula	106
Foto 10	–	Espaço localizado atrás das salas de aula	107
Foto 11	–	Detalhe da oração escrita no muro.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Ocupação profissional para o futuro: o sonho das alunas	119
Quadro 2	– Tipologia e quantidade de crimes por aluna	123
Quadro 3	– Dados pessoais das professoras	130
Quadro 4	– Dados sobre a formação acadêmica das professoras	130
Quadro 5	– Conhecimentos sobre a avaliação voltada para alunos privados de liberdade.....	131
Quadro 6	– Tempo de atuação no magistério	132
Quadro 7	– Curso de graduação dos membros do núcleo gestor.....	137
Quadro 8	– Curso de especialização dos membros do núcleo gestor	137
Quadro 9	– Tempo de experiência como professor e gestor escolar	138
Quadro 10	– Objetivo da sondagem segundo os membros do núcleo gestor	144
Quadro 11	– Motivos para não haver aula (interferência das regras do presídio)	203

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	– Prova de sondagem em branco (página 1)	145
Imagem 2	– Prova de sondagem em branco (página 2)	146
Imagem 3	– Cabeçalho preenchido da sondagem	149
Imagem 4	– Planilha para divulgação dos resultados da sondagem.....	149
Imagem 5	– Instrumento avaliativo 1	161
Imagem 6	– Instrumento avaliativo 2	163
Imagem 7	– Questão do instrumento avaliativo 3	164
Imagem 8	– Questão do instrumento avaliativo 4	164
Imagem 9	– Instrumento corrigido 1	166
Imagem 10	– Instrumento corrigido 2	168
Imagem 11	– Instrumento corrigido 3	169
Imagem 12	– Instrumento corrigido 4	170
Imagem 13	– Diário de classe (registro sobre a aprendizagem 1)	172
Imagem 14	– Diário de classe (registro sobre a aprendizagem 2)	176
Imagem 15	– Diário de classe (registro sobre a aprendizagem 3)	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL-CE	– Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
APAC	– Associação de Proteção e Assistência ao Condenado
CAAE	– Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEE-CE	– Conselho Estadual de Educação do Ceará
CEEBJA	– Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEJA	– Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	– Comitê de Ética e Pesquisa
Ceteb	– Centro de Ensino Teológico do Brasil
CF	– Constituição Federal
CISPE	– Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso
CNACL	– Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNJ	– Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	– Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
COSIPE	– Coordenadoria do Sistema Penitenciário Estadual
CPF	– Cadastro de Pessoas Físicas
CPI	– Comissão Parlamentar de Inquérito
CPPL 2	– Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto
CPPL 3	– Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto
CPPL 4	– Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Penitenciário Elias Alves da Silva
Crede	– Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
Depen	– Departamento Penitenciário Nacional
DOE	– Diário Oficial do Estado
EaD	– Educação a Distância
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EGPR	– Escola de Gestão Penitenciária e Formação para a Ressocialização
EJA	– Educação de Jovens e Adultos

Enceja	– Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
Faced	– Faculdade de Educação
FCPC	– Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FEBEM	– Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
ICPS	– Centro Internacional de Estudos Penitenciários
ICRE	– Instituto de Ciências da Religião
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	– Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IPF	– Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa
IPGSG	– Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes
IPPOO II	– Instituto Penal Professor Olavo Oliveira II
IPPS	– Instituto Penal Paulo Sarasate
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	– Lei de Execução Penal
LEV	– Laboratório de Estudos da Violência
MEC	– Ministério da Educação
MJ	– Ministério da Justiça
NAE	– Núcleo de Arte e Eventos
Necap	– Núcleo Educacional e de Capacitação Profissionalizante
NEES	– Núcleo de Empreendedorismo e Economia Solidária
Nuapp	– Núcleo de Assistência ao Preso Provisório e às Vítimas de Violência
Nugae	– Núcleo de Gestão de Assistidos e Egressos
Nutra	– Núcleo de Psicologia do Trabalho
OBMEP	– Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
ONG	– Organização Não Governamental
PDT	– Partido Democrático Trabalhista
PEE	– Plano Estadual de Educação
PEESP	– Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PIA	– População em Idade Ativa
PJUP	– ProJovem Urbano em Unidades Prisionais
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNFEM	– Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PNSP – Plano Nacional de Segurança Pública

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Proeja – Programa de Educação de Jovens e Adultos

Pronasci – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUC Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

QI – Quociente de Inteligência

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Secult-CE – Secretaria da Cultura do Estado do Ceará

Seduc – Secretaria de Educação

Seduc-CE – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Seesp – Secretaria de Educação Especial

Sejus – Secretaria de Justiça e Cidadania

SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar

Sispen – Sistema Penitenciário

Sisu – Sistema de Seleção Unificado

SSPDC-CE – Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará

TJCE – Tribunal de Justiça do Estado do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UF – Universidade Federativa

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Uneb – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho

- Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
- Uniplac – Universidade do Planalto Catarinense
- USP – Universidade de São Paulo
- UVA – Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
2	ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL	37
2.1	A legislação em âmbito nacional	37
2.2	A legislação em âmbito estadual	48
3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO CEARÁ	56
3.1	Breve histórico da educação nas prisões cearenses	56
3.2	Primeira escola prisional do estado do Ceará	64
4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	68
4.1	Histórico da Avaliação Educacional	68
4.2	Do ato de examinar ao ato de avaliar	76
4.3	Usos e abusos das notas no contexto escolar	82
4.3.1	Questão de prova: como usar os registros escolares a favor da aprendizagem?	88
5	METODOLOGIA	95
5.1	A pesquisa qualitativa	96
5.2	O estudo de caso	97
5.3	Os cenários	97
5.3.1	Do cárcere à sala de aula: grades que se abrem	101
5.4	A amostra	107
5.4.1	Preservação das faces à luz das representações simbólicas	108
5.5	Os instrumentos	110
5.5.1	Entrevista semiestruturada	110
5.5.2	Questionário	111
5.5.3	Análise de documentos	111
5.6	Procedimentos éticos para análise dos dados	113
5.6.1	Análise dos dados	113
6	ANÁLISE DOS DADOS	115
6.1	Perfil das alunas, professoras e membros do núcleo gestor	115
6.1.1	Perfil das alunas	115
6.1.1.1	<i>Dados pessoais</i>	116
6.1.1.2	<i>Dados sobre a ocupação: passado, presente e perspectivas para o futuro</i> ..	119
6.1.1.3	<i>Dados sobre o delito</i>	120
6.1.1.4	<i>Dados sobre a escolaridade</i>	124

6.1.2	Perfil das professoras	129
6.1.2.1	<i>Formação acadêmica</i>	129
6.1.2.2	<i>Experiências profissionais</i>	131
6.1.2.3	<i>Motivações para o trabalho no cárcere</i>	134
6.1.3	Perfil dos membros do núcleo gestor	136
6.1.3.1	<i>Dados pessoais</i>	136
6.1.3.2	<i>Formação acadêmica</i>	137
6.1.3.3	<i>Experiências profissionais</i>	138
6.1.3.4	<i>Desafios enfrentados no exercício da função</i>	139
6.2	A matrícula	140
6.2.1	Educação: um direito de todos?	142
6.2.2	Sondagem: uma prova que classifica.....	143
6.3	Avaliação externa: a esperança da certificação	151
6.3.1	Histórico do ENEM Prisional no estado do Ceará.....	152
6.4	Avaliação da aprendizagem: o ponto de vista das professoras	154
6.4.1	Concepções docentes	154
6.4.2	Procedimentos de avaliação.....	156
6.4.3	Instrumentos de coleta de dados	159
6.4.3.1	<i>O planejamento</i>	159
6.4.3.2	<i>A elaboração</i>	162
6.4.3.3	<i>A aplicação</i>	165
6.4.3.4	<i>A correção</i>	166
6.4.3.5	<i>O registro dos resultados</i>	172
6.4.3.6	<i>A devolução</i>	173
6.4.3.7	<i>A intervenção</i>	174
6.4.4	Certificação pelo ENEM: um obstáculo à avaliação da aprendizagem ...	177
6.4.5	Dificuldades emergentes	179
6.4.6	Sugestões de melhoria da avaliação da aprendizagem	181
6.5	Avaliação da aprendizagem: o ponto de vista das alunas.....	183
6.5.1	Concepções discentes: experiências de medo e punição.....	184
6.5.2	Avaliação externa: impactos na forma de avaliar no contexto do cárcere	187
6.5.3	As relações interpessoais entre professoras e alunas	192
6.5.4	Dificuldades emergentes	195
6.5.5	Sugestões de melhoria da avaliação da aprendizagem	197
6.6	Avaliação da aprendizagem: o ponto de vista dos gestores	198
6.6.1	Concepções dos membros do núcleo gestor	198
6.6.2	Certificação pelo ENEM: repercussões na avaliação da aprendizagem ..	199
6.6.3	Dificuldades emergentes	202
6.6.4	Sugestões de melhoria da avaliação da aprendizagem	204
	CONCLUSÃO	206
	REFERÊNCIAS	214

ANEXOS	231
Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética da UFC	231
Anexo B – Autorização da Secretaria de Justiça	234
Anexo C – Autorização da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider	235
APÊNDICES	236
Apêndice A – Carta de apresentação da pesquisadora	236
Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada (alunas).....	237
Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada (professoras)	241
Apêndice D – Questionário misto (membros do núcleo gestor)	246
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido	256

1 INTRODUÇÃO

Pesquisa empreendida pela Organização Não Governamental (ONG) *Consejo ciudadano para la seguridad pública y justicia penal*¹, divulgada em 19 janeiro de 2015, apontou que Fortaleza ocupa o 8º lugar dentre as cidades mais violentas do planeta. Essa constatação é reforçada diariamente pelos veículos de comunicação que investem esforços na superprodução de matérias que exibem, sem censura, cenas de homicídios, espancamentos, furtos e outras formas de violência explícita. Somamos a isso o fato de cada um de nós já haver sido vítima ou testemunha de um ato violento, em algum momento da vida.

Com isso, a sensação que invade nossos lares é a de que precisamos nos proteger, pois os *delinquentes* estão soltos. Nesse sentido, não raras vezes, ouvimos pessoas comuns e até autoridades do cenário político apontarem que a solução mais adequada para conter a violência é garantir que os criminosos sejam punidos e, conseqüentemente, excluídos do convívio social. No entanto, geralmente, esquecem-se que, além do isolamento físico dos delituosos, o cárcere deve garantir a ressocialização² do indivíduo. Difícil não sublinhar que, na maioria dos casos, a prisão degrada e brutaliza o ser humano, ao invés de ressocializá-lo.

Além dessa constatação, impera na sociedade uma lógica perversa que postula que o preso não merece usufruir de nenhum direito. Desse modo, a sociedade acaba assumindo uma postura de indiferença e cumplicidade ante as misérias do cárcere, conforme sinaliza Sousa (2000). Refletindo sobre o assunto, o mesmo autor, em dissertação desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC), propõe as seguintes reflexões: “Em que medida estamos investindo no homem, na criatura humana que existe em cada presídio? Como a sociedade que trata o indivíduo de forma tão violenta espera ser tratada por ele?” (SOUSA, 2000, p. 88).

Onofre (2011) destaca que a prisão, ainda que seja considerada um castigo justificado e socialmente aceito, não pode, sob nenhuma hipótese, levar consigo a

¹ Disponível em: <<http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/sala-de-prensa/1165-por-cuarto-ano-consejo-san-pedro-sula-es-la-ciudad-mas-violenta-del-mundo>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

² O conceito de ressocialização, segundo Capeller (1985), surgiu com o desenvolvimento das ciências sociais comportamentais, no século XIX. O discurso jurídico se apropriou desse termo com o sentido de reintegração social dos indivíduos, como sujeitos de direito.

privação de direitos humanos, entre os quais figura o direito à Educação, conforme preconiza a legislação nacional e internacional vigentes³.

A educação empreendida em espaços de privação de liberdade tem sido tema de interesse de diversos estudiosos do Brasil, dentre os quais destacamos Aguiar (2012), Julião (2003, 2009), Leme (2002), Lourenço (2005, 2010), Onofre (2002, 2007, 2011), Santos (2002), Silva (2001), Sousa (2000) e Penna (2003), que chamam a atenção para o papel da educação escolar como possibilidade de melhoria da qualidade de vida dos detentos nas unidades prisionais e como contribuição importante para sua ressocialização. Tais estudos, apesar de apontarem para as dificuldades de educar em ambiente prioritariamente punitivo, evidenciam que a educação escolar tem forte influência no processo de humanização, conscientização e formação do encarcerado.

Nessa esteira, o presente estudo se interessa pela educação que vem se desenvolvendo na primeira escola prisional do estado do Ceará, Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. Tencionamos, como objetivo geral, analisar a prática da avaliação da aprendizagem de alunos privados de liberdade matriculados na referida instituição escolar. Luckesi (2001), embora não se refira especificamente ao contexto da prisão, sugere que o processo avaliativo deve ser sempre um ato solidário entre quem ensina e quem aprende, isto é, um modo de pensar e dirigir a Educação orientada pela constante preocupação em propiciar ao aluno a oportunidade de aprender sempre mais e melhor.

Para refletirmos sobre a importância desse tema como esforço acadêmico, cabe realizar um breve levantamento dos trabalhos produzidos sobre o assunto educação em prisões nos últimos anos, a fim de detectarmos quais são as possíveis lacunas existentes na área do conhecimento que necessitam de nossos investimentos. Desse modo, elaborar um *estado da arte*, ainda que sucinto, sobre o objeto mais específico de nosso estudo – a avaliação de aprendizagem de alunos privados de liberdade, na área da Educação –, constitui, de certa forma, um grande desafio. Trata-se, como veremos adiante, de um objeto de estudo escassamente explorado na pesquisa científica, não obstante a sua importância política, social e educacional.

³ Somente para citar alguns documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 1º); Convenção contra a Discriminação no Ensino (artigos 3º, 4º e 5º); Declaração e Plano de Ação de Viena (parte nº 1, parágrafos 33 e 80); Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso I); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996 (art. 37); Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210 de 1984, (art. 17 a 21).

Haddad (2002) justifica a importância de estudos do tipo *estado da arte* lembrando que eles permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras.

Optamos, assim, por traçar um balanço das dissertações de mestrado e teses de doutoramento produzidas nos anos de 2011 e 2012 nos programas de pós-graduação em Educação das universidades brasileiras sobre o tema geral educação em prisões e, mais especificamente, sobre a avaliação de aprendizagem de alunos privados de liberdade.

A escolha por priorizar esse biênio encontra guarida em dois argumentos: o primeiro corresponde ao fato de a legislação que preconiza a educação em espaços de privação de liberdade ser relativamente recente – as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2010, e o Decreto que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito prisional data apenas do ano de 2011; o segundo aspecto se justifica por, atualmente, o banco de dados do *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) exibir os trabalhos produzidos somente até o ano de 2012, o que limita, em parte, a nossa busca.

Desse modo, usando as palavras-chave *educação e prisão*, *educação no sistema prisional*, *educação para privados de liberdade*, *educação e espaços de privação de liberdade* e *educação prisional* no *site* da Capes, encontramos 13 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado produzidas nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras que abordam o tema geral relacionado à educação nas prisões. Desses trabalhos, cinco foram produzidos na região Sudeste do Brasil, cinco na Centro-Oeste, três no Sul do país, dois no Nordeste e nenhum na região Norte.

No ano de 2011, segundo o banco de informações da Capes, foram produzidas, nas universidades do Sudeste do Brasil, uma dissertação e uma tese com o tema em tela. No ano seguinte, por sua vez, a produção alcançou duas pesquisas de mestrado e uma de doutorado.

A pesquisadora Daiane de Oliveira Tavares defendeu, em 2011, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a dissertação de mestrado intitulada *Escritas encarceradas: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da penitenciária Talavera Bruce*, cujo objetivo foi refletir sobre os sentidos

constituídos nos escritos das apenadas, divulgados no jornal *Só isso!*, da penitenciária feminina, tendo em vista estabelecer uma melhor compreensão das práticas cotidianas dessas mulheres.

Ainda no mesmo ano, a pesquisadora Elizângela Lelis da Cunha defendeu a tese de doutorado, na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp), com o título *Educação ou castigo: um estudo sobre mulheres reeducandas*. Seu trabalho teve como escopo a análise do contexto institucional educativo e disciplinar de presas com baixa periculosidade do Centro de Ressocialização Feminino de Araraquara, situado no interior paulista, cuja proposta é interventiva e de ressocialização.

No ano de 2012, o tema do trabalho de conclusão de mestrado da autora Alessandra dos Santos Vale foi *Cultura escolar em prisões distintas: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC*. O principal intuito da pesquisa, concluída na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), em Minas Gerais, foi investigar duas escolas da rede estadual de ensino que funcionavam em instituições prisionais distintas: no presídio (modelo convencional de prisão) e na Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC), localizadas no município de São João del Rei. Diante de contextos tão singulares, o foco da pesquisa foi compreender os contrastes e semelhanças entre essas duas *escolas*.

Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, ainda no mesmo ano, destacou-se a dissertação intitulada *Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia, Minas Gerais*, obra de autoria de Carolina Bessa Ferreira de Oliveira. O trabalho teve como propósito promover uma reflexão crítica acerca da educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional, com ênfase no estudo da realidade da penitenciária de Uberlândia.

No mesmo estado, mas agora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Alexandre da Silva Aguiar doutorou-se, no ano de 2012, com a tese *Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens nas unidades penais do estado do Rio de Janeiro*, na qual buscou identificar como a experiência de implementação do referido programa pode contribuir para o aprimoramento das políticas públicas voltadas para os alunos privados de liberdade. A

pesquisa contou com a escuta de educadores, agentes penitenciários, alunos e gestores envolvidos com a oferta do ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP)⁴.

Com a mesma quantidade de trabalhos produzidos no Sudeste do país, a região Centro-Oeste diferencia-se pela predominância de cinco dissertações de mestrado, não apresentando nenhuma tese. Salientamos que três das cinco produções são da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Em 2011, o estudioso Eli Narciso da Silva Torres defendeu o trabalho *A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul*, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo como principal objetivo compreender e relacionar os acontecimentos discursivos, reproduzidos e institucionalizados, que fundamentam as práticas sociais e político-pedagógicas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) nas etapas do Ensino Fundamental e Médio do projeto experimental nas unidades prisionais de Mato Grosso do Sul.

Na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), no mesmo ano, o educador Manoel Bezerra da Silva Júnior defendeu o trabalho *Educação na prisão*, no qual discutiu o papel da educação no ambiente prisional, fundamentando-se em pesquisa bibliográfica.

No ano de 2012, com o título *Educação e prisão: o valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá-MT*, Leiva Custódio Pereira consolidou-se como mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo do trabalho dissertativo foi discutir e compreender os valores que a Educação, especialmente os da educação formal, representam para os alunos presos do Centro de Ressocialização de Cuiabá.

No mesmo ano e universidade, Rowayne Soares Ramos usou igualmente o cenário da pesquisa anterior para sua dissertação, intitulada *Educação de jovens e adultos no contexto do centro de ressocialização em Cuiabá-MT: práticas de leitura, escrita e letramento*, na qual buscou analisar como se dava o processo de alfabetização

⁴ O ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) é o resultado de um termo de cooperação, firmado em 2008, entre a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça (MJ), no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci). O programa compartilha do mesmo objetivo do Programa Nacional de Inclusão (ProJovem) – elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o Ensino Fundamental – com apenas um diferencial, inclui formações de momentos de sensibilizações voltados para gestores escolares, diretores de unidades penais e agentes penitenciários (AGUIAR, 2012).

e de letramento dos sujeitos privados de liberdade no Centro de Ressocialização de Cuiabá, além de observar a concepção de Educação dos envolvidos no processo.

Ainda na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Josiane Tomaz da Silva interessou-se por pesquisar o sentido da educação para adolescentes em conflito com a lei⁵ e a visão dos professores em relação à educação desse público. Essa investigação resultou na dissertação de mestrado intitulada *O sentido da educação para adolescentes em conflito com a lei*.

Na região Sul do país, a plataforma da Capes apontou para a produção de três trabalhos no ano de 2011, dois são frutos de pesquisas empreendidas em Santa Catarina e o outro no Paraná.

A dissertação *A educação por trás das grades: uma possibilidade de (re)socialização*, de autoria de Márcia Schlemper Wernke, produzida na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), teve por intuito verificar se a educação formal oferecida nos sistemas carcerários pode ser um fator contribuinte na modificação individual, humanização, reinserção social do apenado após cumprir sua pena corporal, arguindo sobre a realidade fática, jurídica e social do papel da Educação na contemporaneidade na formação do ser humano, ainda que esse seja detento.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Andrea Rettig Nakayama defendeu a dissertação *O trabalho de professores(as) em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada*, cujo objetivo foi apresentar estudos teóricos e documentais de aprofundamento dos conceitos de formação de professores, práticas pedagógicas e educação escolar de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade e assinalar a necessidade de formação continuada específica para os docentes que trabalham na Escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis.

Viviane Ongaro, por sua vez, apresentou a dissertação intitulada *Rádio-escola como prática de uma educação libertadora: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba*, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que teve como

⁵ São considerados adolescentes em conflito com a lei pessoas na faixa etária de 12 a 17 anos de idade que cometeram atos infracionais – de pequenos furtos a delitos graves, como homicídios. Os últimos dados registrados no Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL), em junho de 2011, apontam que 58.764 adolescentes cumprem medidas socioeducativas no Brasil. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/programas-de-a-a-z/infancia-e-juventude/cadastro-nacional-de-adolescentes-em-conflito-com-a-lei>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

principal objetivo conhecer o contexto escolar do Centro de Socioeducação Curitiba, considerando a prática de uma educação libertadora por meio do uso do rádio.

Como já apontamos, não encontramos nenhum trabalho sobre o tema da educação em espaços privativos de liberdade na região Norte do Brasil. Por fim, no Nordeste, região onde desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado, foram encontradas duas dissertações, sendo uma do Ceará e outra da Bahia.

Em 2011, na Universidade Federal do Ceará (UFC), o estudioso Gerlan Oliveira da Silva apresentou e defendeu a dissertação de mestrado intitulada *Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades*. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi diagnosticar a oferta educacional no sistema prisional brasileiro, identificando suas dificuldades e potencialidades. Além disso, objetivou identificar o perfil socioeconômico dos gestores das unidades prisionais partícipes e discorrer sobre a infraestrutura das escolas que funcionam nas prisões do país.

Na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), José Marcelo Conceição defendeu, no ano de 2012, a dissertação de mestrado *Para cada pé, um sapato!? A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade*, na qual buscou analisar as práticas educativas na Penitenciária Lemos de Brito. Na pesquisa, o autor também enfatizou o processo de reinserção social dos privados de liberdade, mediante a educação prisional, de forma a compreender e avaliar os significados do conhecimento adquirido pelos presos que possibilitasse sua reinserção à sociedade.

Como vimos, o foco das investigações acerca da educação em prisões tem sido centrado no seu potencial de ressocialização, reeducação ou reinserção social, argumentos oficialmente utilizados para justificar a própria existência das prisões, e enunciados na Lei de Execução Penal (LEP). Essa constatação também foi obtida nas pesquisas de Haddad (2009), que realizou um estudo do tipo *estado da arte* sobre o mesmo tema, compreendendo os anos de 1975 a 2000, e de Graciano (2010), que abarcou os anos de 2000 a 2008.

Assim, no segundo momento da coleta de informações, nossa intenção foi buscar trabalhos especificamente voltados para a área da avaliação de aprendizagem – eixo de pesquisa ao qual este trabalho se vincula – de pessoas encarceradas. Para isso, usamos as palavras-chave *avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade*, *avaliação da aprendizagem de presos*, *avaliação da aprendizagem na prisão* e *avaliação da aprendizagem em espaços de privação de liberdade* em diversas buscas.

Para todas elas, encontramos somente um resultado no banco de teses e dissertações da Capes, que diz respeito a um trabalho de doutorado defendido no Paraná.

A tese encontrada, de autoria de Martha Joana Tedeschi Gomes, defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no ano 2011, intitula-se *Intramuros: a avaliação de matemática no CEEBJA 'Dr. Mário Faraco' 1982-1997*. O objetivo da pesquisa foi identificar, descrever e analisar os resultados obtidos na disciplina de matemática pelos adultos detidos nas unidades penais, em dois processos de certificação escolar, ocorridos no período de 1982 a 1997. As unidades penais ficam localizadas na cidade de Curitiba e região metropolitana, onde a educação formal fica sob a responsabilidade do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Dr. Mário Faraco.

Na tentativa de ampliar os achados, usamos as palavras-chave citadas anteriormente no *site* de busca do *Google* e não chegamos a nenhum artigo, dissertação ou tese diferente do trabalho de Gomes (2011), o que, sem dúvida, aproxima o nosso trabalho da tão almejada marca da originalidade.

Desse modo, asseguramos a pertinência acadêmica deste estudo, tendo em vista seu pioneirismo em explorar a avaliação da aprendizagem escolar de alunos encarcerados. Some-se a isso o fato de a nossa pesquisa ter como *locus* a primeira escola prisional do estado do Ceará e quarta⁶ do Brasil, a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, criada em abril de 2013.

A referida escola, que faz parte da estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), localiza-se no município de Itaitinga, no entanto, suas salas de aula estão situadas em dez unidades penais da região metropolitana de Fortaleza-CE. Selecionamos, para nossa investigação, o estabelecimento prisional com maior número de detentos matriculados na educação formal, qual seja: o Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF), situado no município de Aquiraz-CE.

Nessa direção, como objetivo geral, pretendemos analisar a prática da avaliação da aprendizagem de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. Convém ressaltar que nosso

⁶ A Escola Supletiva Penitenciária, criada em 1975, em Santa Catarina, foi a primeira do Brasil a atender exclusivamente alunos privados de liberdade. Em 2003, criou-se a Escola Estadual Polo Professora Regina Lucia Anffe Nunes Betine, em Mato Grosso do Sul. Em 2008, foi a vez de Mato Grosso criar a sua escola, denominada Nova Chance.

trabalho, ainda que tenha suas especificidades já delineadas, dialoga com todas as pesquisas citadas anteriormente, em maior ou menor medida. Em primeiro lugar, porque partilha de certas linhas mestras de pensamento, das quais, obviamente, deverá extrair resultados diferentes. Em segundo lugar, pela necessária contribuição que pretende oferecer ao cenário educacional em ambientes de privação de liberdade, em especial, a forma como se pratica a avaliação de aprendizagem do aluno-detento.

Luckesi (2011a, p. 232) revela que “atuar com avaliação implica abrir mão do poder exercido de forma autoritária para o exercício do poder como autoridade pedagógica”. Assumir esse lugar de avaliador significa romper com o modelo social vigente, tarefa que se torna ainda mais desafiadora quando é praticada em um contexto de punição, de amargura e de isolamento, como é o caso das prisões. Dessas considerações, nasceu a curiosidade científica que se pretende investigar em um mestrado acadêmico: como tem se efetivado a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade no contexto cearense? No intuito de responder a essa questão norteadora, investiremos em quatro objetivos específicos.

O primeiro tem por escopo conhecer as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar no contexto da educação em prisões. Justificamos a importância da concretização desse objetivo fazendo referência às palavras de Luckesi (2011a, p. 271), que pondera que “nenhum ato humano se dá num vazio teórico. Cada ato nosso realiza-se segundo determinado ponto de vista, consciente ou inconsciente”. Lima (2007, p. 6) chama esse ponto de vista de *concepções*, que são um “[...] conjunto de posicionamentos que o professor possui acerca dos saberes científicos, disciplinares e pedagógicos”.

Em outras palavras, trata-se do corpo teórico com que cada professor fundamenta sua prática pedagógica. Importa refletir ainda sobre o alerta feito por Luckesi (2011a) de que se nossas concepções não se traduzirem em formas práticas de viver no cotidiano, servirão tão somente para constar em documentos escolares, consistindo em formalidades registradas, existentes simplesmente para serem vistas, mas não para serem cumpridas no cotidiano.

Nessa direção, Ponte (1992, p. 185) considera que as concepções, “[...] por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e de compreensão”. Nesse sentido,

importa-nos conhecer as referências de avaliação dos professores do sistema prisional, tendo em vista que elas interferem diretamente no modo de agir docente.

É importante ainda considerar que diferentes concepções da avaliação de aprendizagem conduzem, portanto, a práticas avaliativas diferenciadas, conforme a visão que cada um constrói ao longo de sua história e coadjuvados por condições que a própria instituição proporciona, em nosso caso, salas de aula dentro de espaços privativos de liberdade. Investiremos nesse sentido no segundo objetivo específico deste trabalho, qual seja: descrever os instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelos professores junto às discentes privadas de liberdade.

Cabe explicar a diferença entre instrumento e procedimento avaliativo. Villas Boas (2004) considera que o instrumento é utilizado em momento pontual da prática educativa, por exemplo, jogos, dramatizações, entrevistas, atividades escritas, dentre outros. Luckesi (2011a, p. 299) complementa que os instrumentos de coleta de dados “[...] são recursos que empregamos para captar as informações sobre o desempenho do educando”. Os procedimentos avaliativos, por sua vez, consolidam-se na ação docente, na forma como o professor se organiza para avaliar (VILLAS BOAS, 2004).

O terceiro objetivo específico é consequência dos dois primeiros, pois, na medida em que investigamos as concepções dos professores a respeito de avaliação e descrevemos os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados por eles, chegaremos, conseqüentemente, a conhecer as dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática avaliativa dos docentes de alunos prisioneiros – penúltimo objetivo específico de nosso trabalho. Somente conhecendo as dificuldades vivenciadas por professores é que será possível refletir sobre os limites que o ambiente prisional impõe ao exercício de uma avaliação formativa; sobre o impacto das políticas públicas no contexto da avaliação em espaços de privação de liberdade; sobre os fatores que, efetivamente, inibem a consolidação do planejamento docente, dentre outros.

Para complementar essas questões, perseguiremos nosso quarto e último objetivo específico, que consiste em coletar sugestões do núcleo gestor, professores e alunos para a melhoria das práticas avaliativas no contexto do cárcere. A concretização desse objetivo nos permitirá a coleta e a organização de informações sistematizadas para melhor fundamentar as intervenções pedagógicas para esse alunado, colaborando, assim, para o fortalecimento da prática de avaliação da aprendizagem nas prisões cearenses.

Não podemos deixar de sublinhar a lacuna existente no campo legislativo nacional, que não dispõe de nenhum documento orientador destinado especificamente à avaliação de aprendizagem de alunos privados de liberdade. No âmbito estadual, o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE) nunca debateu o tema. Tampouco a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider elaborou seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Criada apenas em 2013, a escola ainda está se organizando para o início dos debates acerca de seu PPP.

Dessa constatação, retiramos mais um argumento para a legitimidade de nosso trabalho como esforço científico que pretende não apenas descrever o que ocorre na escola intramuros, mas aspira a analisar e refletir sobre a situação, tendo em vista apontar para possibilidades de superação dos problemas detectados ao longo da investigação. Diante do exposto, asseguramos a pertinência de nossa reflexão para o eixo temático *Avaliação do ensino-aprendizagem*, ao qual o projeto se filia.

Ao assegurarmos a pertinência acadêmica da pesquisa, conseqüentemente estamos vislumbrando possibilidades de melhorias educacionais, políticas e sociais. Desse modo, contribuiremos para que a universidade cumpra o seu papel de auxiliar a sociedade na qual está inserida, no enfrentamento de desafios complexos como os que se apresentam na educação no contexto do cárcere e, em especial, nos processos avaliativos aos quais estão submetidos os alunos-detentos.

O que notamos é que tanto a sociedade em geral quanto a academia parecem ignorar o que acontece nas escolas no contexto prisional. Raras vezes assumimos que, como seres humanos e educadores, somos corresponsáveis por esse universo pouco explorado. Para propor e participar das mudanças, precisamos adentrar nas *celas de aula*, dar voz aos alunos-detentos, ofertar um sopro de vida para quem só enxerga o sofrimento e o castigo.

Concordamos com Olinda (2011), professora da UFC, quando diz que a prática pedagógica para os privados de liberdade há de ser *encharcada* de esperança e alegria. O professor, e por que não dizer o investigador, que não acredita na possibilidade de melhorias de seu objeto de estudo não poderia estar envolvido nesse processo de investimento de fé, amor e perseverança que se chama pesquisa em *Educação*.

Sendo assim, discutir essa questão, mais que uma tarefa, é um compromisso inadiável. Nesse sentido, conforme já aventado, o objetivo geral deste trabalho é analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade

matriculados no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. Especificamente, tenciona-se: i) conhecer as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar no contexto da educação em prisões; ii) descrever os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos discentes encarcerados; iii) expor as dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática avaliativa dos alunos prisioneiros; iv) coletar sugestões do núcleo gestor, professores e alunos para a melhoria das práticas avaliativas no contexto do cárcere.

Para subsidiar a discussão em torno dos objetivos expostos, esta dissertação organizar-se-á em seis partes. O primeiro capítulo discute os aspectos legais da educação escolar no sistema prisional, enfatizando as conquistas alcançadas nos cenários nacional e estadual. Os debates empreendidos nessa seção do trabalho evidenciam que a legislação relacionada aos direitos da pessoa privada de liberdade avançou bastante nos últimos cinco anos, não obstante, a sua efetivação prática ainda está muito longe de ser uma realidade em nosso país e, sobretudo, no estado do Ceará.

O segundo capítulo faz um resgate à história da educação no cenário prisional cearense e apresenta a primeira escola do estado a se responsabilizar pelo atendimento de alunos privados de liberdade que estão enclausurados em dez unidades penais localizadas na região metropolitana de Fortaleza-CE.

O terceiro capítulo apresenta as perspectivas históricas da Avaliação Educacional no mundo e no Brasil, enfatizando o percurso evolutivo do conceito de avaliação, demonstrando a sua transformação social e prática de puro exame até as práticas avaliativas mais construtivas e complexas para as tomadas de decisão.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico adotado no presente trabalho, explicando as características do estudo de caso, nos moldes da pesquisa de natureza qualitativa, além de explicitar os critérios para a escolha dos instrumentos de coletas de dados. Apresenta, igualmente, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descreve a amostra, que foi composta por 16 sujeitos, sendo 10 alunas, 4 membros do núcleo gestor e 2 professoras.

O quinto capítulo será reservado à análise e discussão dos resultados da pesquisa. Por meio da análise de conteúdo, discutimos as narrativas das alunas e professoras obtidas mediante a entrevista semiestruturada, bem como as respostas apresentadas pelos gestores ao questionário.

No sexto capítulo, por fim, sintetizamos os principais achados da pesquisa, relacionando-os aos objetivos buscados ao longo da investigação. A discussão revela que a inexistência de notas no sistema de educação em prisões não impede a realização da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, tendo em vista que sempre haverá a necessidade de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL

As discussões que trazemos neste capítulo sobre o direito à Educação escolar das pessoas privadas de liberdade objetivam problematizar os dispositivos legais nacionais e estaduais que, no discurso, parecem bastante apropriados, mas que, na prática, não são suficientes para garantir a efetivação desse direito.

No rol da legislação nacional, veremos que os princípios constitucionais não consideram a pena como castigo pelo delito cometido, ao contrário, concebem o encarceramento como instrumento necessário à ressocialização. Nesse viés, a educação no sistema penitenciário aparece como possibilidade para *reeducar* o apenado e reincorporá-lo à sociedade (BRASIL, 1988, 2010a).

Notaremos ainda que, apesar de o Estado do Ceará ser destaque nacional com o maior número de pessoas privadas de liberdade estudando, os dispositivos da legislação estadual ainda são tímidos com relação a essa temática.

2.1 A legislação em âmbito nacional

O Direito Penal brasileiro fundamenta-se sobre três conjuntos de leis, quais sejam, o Código Penal, o Código de Processo Penal e a Lei de Execução Penal. Esta última, também conhecida como LEP e como Lei nº 7.210, foi promulgada em 11 de julho de 1984, definindo os objetivos da execução penal no Brasil em seu art. 1º: “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e propiciar condições para a harmônica integração social do condenado e do interno” (BRASIL, 1984, 2010a).

Em outras palavras, Mirabete (1997) esclarece que a principal finalidade do artigo citado é garantir a correta efetivação dos mandamentos existentes nas sentenças, destinados a reprimir os delitos, e a oferta de meios pelos quais os apenados possam ter participação construtiva na comunhão social. Nesse contexto, a Lei nº 7.210 reconhece que o papel do sistema de privação de liberdade é o de socioeducar, pois estabelece o compromisso com a segurança da sociedade e com a promoção da educação do delituoso para o convívio social.

O art. 3º da LEP institui que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”, o que equivale a dizer que, embora tenham temporariamente suspensos seus direitos civis, todos os demais direitos

da pessoa privada de liberdade devem ser regidos pelas mesmas leis que regem o conjunto da sociedade. No art. 11 do capítulo II da LEP – Da assistência –, são definidas as espécies de assistência a que tem direito o preso: i) material, ii) à saúde, iii) jurídica, iv) educacional, v) social e vi) religiosa.

No que se refere à assistência educacional, os artigos de 17 a 21 da seção V da referida Lei estabelecem que:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984).

Do texto supracitado, destacamos a restrição às oportunidades educacionais das pessoas privadas de liberdade quando o art. 18 preceitua que somente a oferta do Ensino Fundamental será obrigatória, não sendo prevista, pois, a possibilidade de acesso ao Ensino Médio ou superior dos presos, o que, consoante Julião (2000), viola as normas constitucionais que postulam como dever do Estado a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (artigo 208, inciso II) e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (artigo 208, inciso V).

Conforme evidenciado até aqui, a educação para pessoas privadas de liberdade não é um benefício, como muitos pensam, é um direito humano previsto na legislação vigente. Como já pontuamos, a prisão representa a perda dos direitos civis e políticos, a suspensão, por tempo determinado, do direito de ir e vir livremente, mas não implica, de nenhum modo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social (JULIÃO, 2009, 2003; MIRABETE, 1997). A seguir, discutiremos a Educação como direito de todos, fundamentando-nos em diferentes normas e leis de abrangência nacional.

A atual Constituição Federal (CF), maior ordenamento jurídico do sistema normativo do país, entrou em vigor em 5 de outubro de 1988. Também conhecida como

Carta Magna, o documento define, no capítulo II, art. 6º, como direitos sociais dos cidadãos: a Educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). É importante sublinhar que esses direitos são estendidos a toda a população, inclusive aos internos do sistema penal.

Especificamente com relação à Educação, a CF a reconhece, no art. 205, como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já no art. 208, inciso I, o texto constitucional reza que é dever do Estado garantir a oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita, inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Desse modo, estamos diante de um dos principais marcos na história do direito à Educação para todos em nosso país.

Apesar dessa garantia legal, conforme reflete Aguiar (2012), somos testemunhas do lento processo de consolidação dos direitos sociais no Brasil, ao mesmo tempo em que constatamos a necessidade de enfrentamento de muitos desafios até que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso a uma Educação pública e de qualidade. Dentre esses, destacamos o enorme contingente de pessoas jovens e adultas analfabetas e com baixa escolaridade que se encontram privadas de liberdade. Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), de dezembro de 2013, dos 550 mil detentos do Brasil, 100 mil (18%) são analfabetos ou sabem apenas assinar o nome e 230 mil (42%) não terminaram o Ensino Fundamental. Apenas 2.050 apenados (0,4%) têm Ensino Superior completo. Já a pós-graduação é uma verdadeira raridade: 129 presos possuem esse tipo de diploma (MARIZ, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (LDBEN nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, regulamentou os artigos referentes ao sistema educacional do país trazidos pela CF. A LDBEN reconheceu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, assegurando, no art. 37, sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, destacando as características específicas dessa modalidade de ensino e dando aos estados autonomia para sua oferta conforme a demanda e a realidade de cada localidade e de seu público. A LDBEN nº

9.394, embora posterior à CF e à LEP, não faz, em nenhum dispositivo, referência específica à promoção da educação de jovens e adultos no sistema prisional.

Somente no Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB), é que se faz, brevemente, referência ao direito à matrícula na EJA por parte das pessoas encarceradas. O conselheiro Carlos Jamil Cury pontua no parecer que a EJA deve assumir três principais funções: i) reparadora, ii) equalizadora e iii) qualificadora (BRASIL, 2000a).

A função reparadora da EJA, segundo o conselheiro, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado (o direito a uma escola de qualidade), mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

A função equalizadora, por sua vez, implica a garantia de maiores oportunidades de permanência do jovem e adulto no processo de escolarização, restabelecendo sua trajetória escolar. A função equalizadora da EJA dá cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Finalmente, a função qualificadora trata do próprio sentido da EJA, retomando o caráter de incompletude do ser humano, que deve buscar incessantemente seu aprimoramento intelectual, moral e físico. A função qualificadora é também um apelo para a Educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000a).

Esse parecer é considerado de grande importância no âmbito do marco legal da EJA porque contribui para eliminar a natureza compensatória historicamente atribuída a essa modalidade, além de reforçar seu caráter de direito inalienável de todo cidadão e de toda cidadã, sendo visto como caminho para enfrentar uma imensa dívida social existente em nosso país, além de forma de eliminar uma realidade de profundas desigualdades sociais. Destacamos ainda a referência que se faz nesse documento à necessidade de

atender aos segmentos historicamente excluídos da oferta pública de Educação, dentre eles, os encarcerados.

Em 20 de junho de 2000, foi lançado o Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP), que apresentou como compromisso o aperfeiçoamento do sistema penitenciário brasileiro. Esse sistema tem vivido, nos últimos anos, crescente crise que decorre de razões diversas, dentre as quais se destacam a falta de investimento público e de treinamento dos profissionais da área, o que resulta em índices de reincidência da criminalidade que superam os 50% e consequente déficit de vagas no sistema prisional. A ação relacionada à educação no PNSP propõe, na meta 102, a realização de programas de educação, capacitação e profissionalização de detentos, visando à sua futura reinserção na sociedade (BRASIL, 2000b).

Ainda no mesmo ano, o CNE/CEB instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, por meio da Resolução nº 01, de 5 de julho de 2000. O documento teve como principal objetivo orientar a formação da estrutura dos componentes curriculares para os diversos sistemas de ensino, além de vetar a matrícula na EJA de alunos da faixa etária compreendida na escolaridade básica obrigatória⁷ (BRASIL, 2000c).

No rastro dessas conquistas legais, insere-se a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011 (BRASIL, 2001). A educação nas prisões foi contemplada na meta 17, que prevê a implantação, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam a adolescentes e jovens infratores, de programas de educação de jovens e adultos de nível Fundamental e Médio, assim como de formação profissional, englobando, para essa clientela, as metas nº 5 (financiamento pelo Ministério da Educação – MEC – de material didático-pedagógico) e nº 14 (oferta de programas de Educação a Distância – EaD). Com isso, preenche-se a lacuna deixada pela LEP, que assegurava apenas o Ensino Fundamental como obrigatório.

Ainda em termos de políticas de fomento à oferta de EJA nas prisões, destacamos o projeto Educando para a Liberdade, de 2005, fruto de parceria entre o MEC, Ministério da Justiça (MJ) e Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, com apoio do governo do

⁷ A Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade é organizada da seguinte forma: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (vide Lei 12.793, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN).

Japão, que “[...] ousa transpor os muros das prisões brasileiras desde uma perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade na realização cotidiana daquele ideal de democracia” (UNESCO, 2006, p. 7).

A proposta inicial do projeto, que foi financiado com recursos do governo nipônico, contemplou a possibilidade de investimento em quatro estados brasileiros – Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul –, escolhidos pelo compromisso que os respectivos governos estaduais assumiram formalmente para a consecução dos objetivos da década.

Segundo Andriola (2013, p. 178), o Projeto Educando para a Liberdade:

[...] traduziu, em primeiro lugar, o imperioso princípio democrático de incluir os excluídos sociais. Em segundo lugar, mas não menos importante, traduziu a preocupação em garantir a qualidade da oferta de educação voltada ao sistema prisional, preconizando um modelo orientado a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressos dos educandos reclusos, contribuindo, desse modo, para a restauração da autoestima com vistas à reintegração harmônica à vida em sociedade.

Fazendo referência a uma das muitas conquistas do referido projeto, Silva G. (2011), em dissertação de mestrado realizada pela UFC, cita a participação de 141 unidades penitenciárias, distribuídas em oito estados brasileiros, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2006. Com a obtenção de boas notas no ENEM, os presos podem obter a certificação do Ensino Médio e até mesmo angariarem o acesso a uma universidade por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu)⁸ e do Programa Universidade para Todos (ProUni)⁹. No caso do Ceará, especificamente, o ENEM foi aplicado pela primeira vez às pessoas privadas de liberdade no ano de 2010¹⁰.

Em 2005, o MEC e o MJ, reconhecendo a importância da educação para as populações carcerárias, aprovaram o documento *Educação em serviços penais*:

⁸ O Sisu é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC no qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. Fonte: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

⁹ O ProUni é um programa do MEC, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Fonte: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

¹⁰ Em 2010, participaram 78 alunos de 3 unidades penais; em 2011, o número avançou para 102 inscritos de 6 estabelecimentos de privação de liberdade; em 2012, houve 332 inscritos distribuídos em 32 unidades; em 2013, tivemos 585 alunos-presos de 45 unidades penais participando dessa avaliação externa.

fundamentos de política e diretrizes de financiamento, fixando-o como novo conjunto de orientações para a mediação das relações de apoio e cooperação técnica e financeira entre a União e as Unidades da Federação, inclusive para fins de mobilização e transferência de recursos do Fundo Penitenciário Nacional (BRASIL, 2005a).

No mesmo ano, o MEC, em parceria com o MJ, fixou a Portaria nº 39, de 15 de julho de 2005, que estabelece o prazo para o recebimento dos PPPs destinados aos alunos privados de liberdade da Unidade Federativa (BRASIL, 2005b). A referida proposta, apoiada pela UNESCO, culminou, em 2006, com o I Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário e, em 2007, com o II Seminário Nacional.

Os debates empreendidos nos seminários serviram de base para a elaboração, por parte do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), da Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Composta por 12 artigos, a resolução se apresenta como norte fundamental para o desenvolvimento de ações educativas nesses espaços, além de reforçar a necessidade de serem garantidos os recursos públicos necessários para a elevação da escolaridade das pessoas presas e respeitadas as especificidades dessa população (BRASIL, 2009a).

Dentre outros pontos do referido documento, destacamos o que preceitua o art. 5º ao expor que as autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, dentre outros).

A esse respeito, trazemos à baila o *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras*, de 2009, que denuncia que há problemas generalizados na infraestrutura das salas de aula do sistema prisional brasileiro. Segundo o relatório, “[...] faltam salas de aula na maior parte das unidades e os espaços existentes são muitas vezes adaptações de corredores ou de locais totalmente inadequados. Predominam espaços úmidos com iluminação fraca e limitada ventilação” (CARREIRA, 2009, p. 86). O relatório aponta ainda que quase não há bibliotecas nas prisões e que, quando existem, possuem acervos pobres ou apresentam problemas de acesso, havendo, pois, restrições para que o preso possa ter um livro em suas mãos.

Destacamos, por fim, o art. 9º da Resolução nº 03/2009, que recomenda que os educadores “[...] percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo”. Com relação a isso, Carreira (2009) sinaliza que, em

sua investigação, teve conhecimento de que apenas os professores do Distrito Federal, Rio de Janeiro e Paraná recebem gratificação complementar por atuarem nas escolas intramuros. Enfatizamos que a situação dos docentes no estado do Ceará também não segue as orientações da resolução em debate.

O relator Adeum Hilário Sauer explora, no Parecer nº 4, de 9 de março de 2010, as fragilidades encontradas na efetivação da educação dentro dos estabelecimentos penais. Consta que diversas experiências educacionais são realizadas muito aquém do que orientam os documentos oficiais, evidenciando, dentre outros exemplos, o fato de pouquíssimas escolas atuarem a partir de um Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹¹ que considere as especificidades do público carcerário. Além disso, o conselheiro cita conflitos de atribuições entre o órgão responsável pela normatização da oferta de educação – CNE – e o órgão responsável pela execução penal – CNPCP (BRASIL, 2010b).

Em consequência da discussão estabelecida no Parecer nº 4, foi aprovada no mesmo ano pelo CNE a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Com o documento, a garantia de educação nos estabelecimentos penais passa a ser atribuição direta do órgão responsável pela Educação nos estados, no Distrito Federal e, no caso das penitenciárias federais, do MEC, devendo ser oferecida em articulação com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária. Essa resolução foi incorporada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), em publicação datada de 2013 (BRASIL, 2010c, 2013a).

O Projeto de Lei do senador Cristovam Buarque, que é filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), foi aprovado no Senado Federal, no dia 8 de junho de 2011, e sancionado pela Presidente Dilma Rousseff no dia 29 de junho de 2011. A referida Lei, de nº 12.433, altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), e dispõe sobre a remição da pena por estudo ou por trabalho no art. 1º, nas seções I e II do primeiro parágrafo, conforme verificamos:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de Ensino Fundamental, Médio, inclusive Profissionalizante, ou Superior, ou ainda de Requalificação Profissional - divididas, no

¹¹ “Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir do posicionamento quanto a sua intencionalidade de uma leitura da realidade” (VASCONCELLOS, 2002, p. 17).

mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho (BRASIL, 2011a).

Sobre isso, sublinhamos que o primeiro projeto de lei a respeito do tema data de 1993, isto é, passaram-se duas décadas para a conquista do direito à remição de pena por estudos. Ainda assim, o texto aprovado foi bastante criticado por especialistas da área, dentre eles, Silva¹² e Moreira (2011) e Baratta (2011).

Embora Silva e Moreira (2011) reconheçam o ganho que essa conquista representa para a efetivação do direito subjetivo à educação por parte das pessoas privadas de liberdade, eles apontam a seguinte lacuna na Lei nº 12.433:

A recente alteração na LEP, que permite a remição da pena pelos estudos, louvável em sua intenção, mas infeliz nos seus critérios, ignora os objetivos e as metas próprias da educação e autoriza a concessão da remição apenas pela frequência à sala de aula, independentemente de o preso concluir ou não um ciclo, modalidade ou nível de estudos (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 92).

Dando eco à crítica dos estudiosos, Baratta (2011) acrescenta que a lei aparentemente deseja ser um antídoto para a superlotação dos presídios do país. Em síntese, os especialistas temem a transformação do estudo em simples forma para passar o tempo do preso e garantir a diminuição de sua pena. Logicamente, seria ingênuo afirmar que os detentos procurariam os estudos simplesmente para obter conhecimento ou pelo desejo de emancipação. Desejam também diminuir a pena, mas a remição pelo estudo não pode objetivar apenas o encurtamento do cárcere.

O parágrafo 2º do art. 1º da Lei nº 12.433 reza que o detento poderá estudar de modo presencial ou a distância, salientando que esse estudo deverá ser certificado pelas autoridades educacionais competentes. Poderão ser considerados os ensinamentos: Fundamental, Médio, Superior, Profissionalizante ou de Requalificação Profissional. Em caso de conclusão desses ensinamentos, o detento se beneficiará com mais um terço da remição da pena em virtude das horas estudadas. De acordo com o parágrafo 5º do mesmo artigo: “o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3

¹² Roberto da Silva foi abandonado pelos pais aos três anos de idade, tendo que passar a infância e a adolescência em unidades da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM). Após deixar a instituição, viveu nas ruas praticando delitos de diversas naturezas. Foi preso aos 20 anos, em 1979, e passou 10 anos na Casa de Detenção de São Paulo. Em 1993, já fora do cárcere, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e realizou estudos de mestrado (1997) e doutorado (2001) em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Em 2009, tornou-se professor Livre Docente da Faculdade de Educação da USP. Fonte: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/07/educacao-nao-pode-ser-usada-para-esvaziar-prisao-diz-professor-da-usp.html>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

(um terço) no caso de conclusão do Ensino Fundamental, Médio ou Superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação” (BRASIL, 2011a).

Cabe destacar ainda o art. 127 da Lei de nº 12.433, que assegura que, “em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, [...], recomeçando a contagem a partir da data da infração disciplinar”. Lourenço (2005), sem comentar especificamente essa lei, alerta-nos para o que ele chama de excessiva *autonomia* daqueles que, cotidianamente, estão envolvidos na administração das prisões. Nesse sentido, corre-se o risco de o preso ser acusado de *falta grave*, conforme destaca o texto do art. 127, sem ter cometido nenhum desrespeito às normas do cárcere.

Adorno (1991a, p. 26) também discute a “autonomia no sentido perverso” por parte de alguns agentes penitenciários, explicitando que cada prisão funciona segundo critérios próprios, sem a preocupação de prestar contas com a sociedade. O autor acrescenta, em outro trabalho, que “não há o que possa contê-los, sobretudo quando adotam medidas, muitas vezes arbitrárias, em nome da preservação da segurança e da disciplina do sistema penitenciário” (ADORNO, 1991b, p. 32).

Lourenço (2005), na análise dos dados de sua pesquisa de dissertação, aponta que o preso, além de poder ser acusado de falta grave, pode ainda ser impedido de frequentar as aulas, sem motivo que o justifique. O autor elenca algumas condutas reprováveis por parte dos funcionários da penitenciária estudada por ele: negar-se a abrir o portão de acesso à sala de aula, solicitar uma série de informações desnecessárias ao preso ou ainda *forçar* o prisioneiro a cometer uma atitude de desrespeito e desacato, atitudes que o levam ao castigo e ao impedimento de continuar frequentando as aulas.

Por fim, o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, criou o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. O Plano, coordenado e executado pelo MJ e pelo MEC, contempla a Educação Básica na modalidade de EJA, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior (BRASIL, 2011b).

Além disso, o supracitado decreto apresenta como diretrizes a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da Educação, a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos aos quais competem a execução penal e o fomento à formulação de políticas de atendimento

educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo, serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011b).

O decreto estabelece no art. 8º, parágrafo 2º, que “a União prestará apoio técnico e financeiro, mediante apresentação de plano de ação a ser elaborado pelos Estados e pelo Distrito Federal, do qual participarão, necessariamente, órgãos com competências nas áreas de educação e de execução penal”. Em 2011, em atendimento a essa determinação, o estado do Ceará iniciou a elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do Ceará. Em agosto de 2014, o plano ainda não fora concluído, tampouco foi divulgado seu esboço para conhecimento da sociedade civil.

Por fim, é oportuno ressaltar que a Educação é um direito que deve ser garantido a todas as pessoas, independente de estarem ou não privadas de liberdade. A esse respeito, Olinda (2013) lembra que há uma tendência equivocada da população de vincular a noção de direito humano a privilégios, distorcendo, assim, profundamente sua concepção. Para evitar injustiças e crimes contra o ser humano, não basta reconhecer e afirmar os direitos no plano político e jurídico. É preciso realizar, sobretudo, um trabalho que atinja corações e mentes (GENEVOIS, 2007; OLINDA, 2013; SILVA; MOREIRA, 2011).

Na próxima seção, discutiremos os avanços na legislação estadual em benefício da garantia da educação às pessoas privadas de liberdade no contexto cearense.

2.2 A legislação em âmbito estadual

A Constituição do Estado do Ceará (1989), nos artigos 215 a 232 do Capítulo II – Da Educação –, referendou as normas relativas à Educação já previstas na Carta Cidadã. Segundo Vieira (2007, p. 47), professora titular aposentada da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), uma análise mais detida de todas as passagens concernentes à Educação “[...] permite notar que a aproximação entre as duas cartas está presente no capítulo específico da matéria, mas não nos demais trechos da Constituição Estadual, onde a criatividade se revela em plenitude”.

É importante sublinhar que a Constituição Estadual não faz referência à educação como “direito de todos e dever do Estado”, conforme preceitua a CF em seu artigo 205. Não faz igualmente menção à educação escolar ofertada em espaços privativos de liberdade. Depreende-se que os internos do sistema penitenciário devem receber o mesmo tratamento dado às pessoas que têm o direito de ir e vir livremente.

Seguindo as premissas da CF, a preocupação com o respeito à dignidade do ser humano também se faz presente na Constituição Estadual, conforme evidencia o excerto que segue:

A educação, baseada nos princípios democráticos, na liberdade de expressão, na sociedade livre e participativa, no respeito aos direitos humanos, é um dos agentes do desenvolvimento, visando à plena realização da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CEARÁ, 1989, art. 215).

O direito humano à Educação pode ser classificado de distintas maneiras, como direito econômico, social e cultural. Também é tomado no âmbito civil e político, visto que se situa no centro das realizações plenas e eficazes dos demais direitos. Nesse sentido, o direito à Educação também é chamado de *direito de síntese* ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros, tanto no que se refere à exigência, como no desfrute dos demais direitos (GRACIANO, 2005).

Ainda a esse respeito, a *Relatoria nacional para o direito humano à educação* (2009) aponta que o cenário educacional nas prisões brasileiras enfrenta um conflito cotidiano entre a garantia do respeito aos direitos humanos e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares. Na conclusão do

relatório, Carreira (2009, p. 84) lança os seguintes questionamentos: “[...] ao não garantir o direito humano à educação para a gigantesca maioria dos detentos, qual é a concepção de prisão que está sendo reafirmada? É o lugar somente do castigo? Isso basta para a sociedade brasileira do século XXI?”.

Estima-se que mais de 10,2 milhões de pessoas são mantidas em instituições penais em todo o mundo, segundo publicação do Centro Internacional de Estudos Penitenciários (ICPS) divulgada no início de 2014. A maioria dos detentos está concentrada nos Estados Unidos da América (EUA) (2,24 milhões), na China (1,64 milhões), na Rússia (681,6 mil) e no Brasil – que, com 550 mil presos, tem a quarta maior população prisional do mundo.

Com relação às atividades educacionais no cárcere do Brasil, a pesquisa intitulada *O sistema penitenciário brasileiro*, realizada pelo Instituto Avante Brasil, divulgada em janeiro de 2014, aponta que apenas 9% da população carcerária teve acesso a atividades educacionais no ano de 2013. Entre as mulheres, essa taxa alcança os 13%, enquanto entre os homens chega a apenas 8%.

O Ceará destaca-se, nesse contexto, como o estado com o maior número de mulheres encarceradas estudando no Brasil (48%). Pernambuco, por seu turno, ganha relevância por ser o estado com melhor desempenho na participação de presos do sexo masculino estudando (24%). Na perspectiva negativa, Amapá ganhou destaque por não garantir a efetividade do direito à Educação a nenhum de seus custodiados.

Em 1994, a Seduc-CE firmou termo de *Convênio de cooperação técnica* com a Secretaria de Justiça e Cidadania (Sejus), cujo objetivo consistiu na ampliação da oferta de EJA nos estabelecimentos penais. Nesse sentido, a Seduc-CE assumiu de vez a contratação de professores, a aquisição de materiais didáticos e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem intramuros. Em consequência disso, no início dos anos 2000, um total de 65 estabelecimentos penais do Ceará passou a ofertar a educação escolar a seus internos.

A educação em prisões no estado do Ceará, desde então, ganhou mais fôlego. Entretanto, o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE) não cuidou em debater o tema. A oferta de EJA em nosso estado é orientada pelas Resoluções nº 363/00 e nº 438/2012, que não fazem nenhuma menção à sua oferta nos estabelecimentos privativos de liberdade. Há necessidade, portanto, de demandar a esse órgão a elaboração de uma resolução específica para a educação em prisões.

Em novembro de 2004, a Seduc-CE, em parceria com a Sejus-CE, organizou o 1º Encontro de Educadores do Sistema Penitenciário do Ceará. O evento contou com a participação de professores, gestores de estabelecimentos penais, estudiosos da área e autoridades da Educação e da Administração Penal cearense. Na oportunidade, foram discutidas propostas educativas específicas para o contexto dos espaços de privação de liberdade cearenses.

Em 2005, para dar continuidade aos momentos de reflexão, foi realizado o 2º Encontro de Educadores do Sistema Penitenciário do Ceará, que, dessa vez, contou com a participação da Coordenadoria Nacional da Educação de Jovens e Adultos e da Coordenadoria de Educação do Ministério da Justiça. As discussões também apontaram para a necessidade de elaboração de uma proposta educacional capaz de exercer uma influência positiva na vida do encarcerado, criando condições para que ele construa seu projeto de vida e seja capaz de efetivá-lo quando retornar ao convívio social.

O Plano Estadual de Educação (PEE), elaborado para o decênio 2008/2017, em consonância com os princípios constitucionais e as prioridades do PNE, assegura aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria o conhecimento sistematizado e o exercício pleno de cidadania. O PEE, ainda que timidamente, contempla a educação em ambientes de privação de liberdade, quando estabelece como um de seus objetivos “ampliar o atendimento aos detentos na modalidade de EJA, em parceria com sistemas municipais de ensino e com a Secretaria de Justiça” (CEARÁ, 2010a, p. 70).

No ano de 2010, outra iniciativa que merece destaque é a criação do primeiro Curso de Especialização em EJA para professores do sistema prisional do Ceará, com financiamento da atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC. O curso, que teve carga horária de 420h e que foi coordenado pelo professor Wagner Bandeira Andriola, da UFC, destinou-se a 121 docentes, dos quais 70 foram diplomados. Alguns dos trabalhos de conclusão de curso desses profissionais resultaram na organização de um livro¹³.

Ainda no mesmo ano, no que se refere às ações de formação de recursos humanos em EJA nas prisões, destacamos o Curso de Aperfeiçoamento destinado aos gestores e aos agentes do sistema prisional do estado do Ceará. O referido curso, que atendeu a 220 agentes prisionais, foi financiado pela SECADI/MEC e executado pela

¹³ OLINDA, M. B. de. (Org.). *Medida socioeducativa de internação: educa?*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

UFC, em parceria com a Escola de Gestão Penitenciária e Formação para a Ressocialização (EGPR) da Sejus-CE.

Segundo Andriola (2010), a proposta de formação direcionada aos agentes prisionais traduz a preocupação com a garantia de qualidade na oferta educacional, preconizando um sistema prisional orientado a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressos dos educandos, com vistas à reintegração harmônica à sociedade.

Ressaltamos ainda que uma das experiências pioneiras da UFC na área de Educação em espaços privativos de liberdade foi proporcionada pela execução do 2º ciclo do Projeto Educando para a Liberdade, tendo sido coordenado nacionalmente pelo professor Wagner Bandeira Andriola (ANDRIOLA, 2008, 2010, 2011, 2013).

Em 2011, em decorrência dos encontros estaduais e das prioridades do PEE, a Seduc-CE, em parceria com a Sejus, passou a coordenar encontros periódicos com representantes de professores do sistema prisional, de técnicos da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) e da Sejus para a elaboração do *Plano estadual de educação nas prisões do estado do Ceará*. Como já pontuamos em outro momento, o plano segue em estado de elaboração.

Ainda no mesmo ano, foi publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) do dia 22 de setembro de 2011 o Termo de Cooperação nº 19/2011, firmado entre Seduc-CE e Sejus-CE, acordando as atribuições de cada uma das secretarias na responsabilidade da oferta de educação aos internos do estado do Ceará. Portanto, estabeleceu-se que caberia à Seduc-CE:

- i) ofertar a escolarização básica para as pessoas presas em regime fechado, semiaberto e na condição de egresso;
- ii) selecionar, mediante chamada pública, e lotar professores nas unidades prisionais, conforme a demanda de matrícula;
- iii) qualificar os professores lotados nas unidades prisionais e demais técnicos envolvidos com a educação em prisões;
- iv) fornecer o material didático, pedagógico e escolar necessário à execução das atividades pedagógicas em conformidade com o número de educandos matriculados;
- v) suprir as unidades prisionais com mobiliário escolar, acervo bibliográfico e demais equipamentos necessários, os quais ficarão à disposição da Sejus para utilização exclusiva dos serviços educacionais ofertados;
- vi) acompanhar, estimular, orientar e avaliar as ações relativas aos cursos e exames destinados à certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio;
- vii) manter atualizadas todas as informações sobre a vida escolar dos educandos, tais como matrícula, frequência, rendimento escolar e

resultados dos exames para certificação realizados pelos educandos nas unidades prisionais e expedir certificação para os educandos concludentes do Ensino Fundamental ou Médio e declaração de frequência às aulas, para efeito de remição de parte da pena pelo estudo (CEARÁ, 2011, p. 72).

Por sua vez, caberia à Sejus-CE:

- i) garantir toda a infraestrutura física necessária à escolarização dos internos nas unidades prisionais do Ceará, com prioridade para sala de aula, biblioteca e laboratório;
- ii) prover as condições necessárias ao funcionamento diário das salas de aula;
- iii) zelar pelo patrimônio escolar (mobiliário e material didático) nas unidades prisionais;
- iv) estimular e apoiar a realização dos exames para certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio;
- v) assegurar frequência diária dos educandos às aulas, conforme calendário escolar previsto, e referendar a declaração de frequência dos educandos, emitida pela assessoria técnica da Seduc responsável pela educação em prisões (CEARÁ, 2011, p. 72).

Apesar dos textos oficiais, a pesquisa de Andriola (2010) revelou alguns fatores que têm dificultado o funcionamento adequado das atividades escolares no contexto geral das prisões brasileiras¹⁴, tais como: falta de colaboração dos agentes prisionais, dificuldades na condução dos presos às salas de aula, falta de espaço físico para as aulas, falta de material didático, falta de recursos pedagógicos e falta de acompanhamento pedagógico. Esses mesmos problemas foram identificados em pesquisa de Silva G.¹⁵, empreendida em 2011, que abrangeu também o estado Ceará.

O ano de 2012 marcou a criação da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional no âmbito da Seduc-CE, que visa ao desenvolvimento de ações de fortalecimento da Diversidade Étnico Racial, Diversidade Sexual, Educação Ambiental, Educação Indígena, Educação Especial, Educação do Campo e Educação em Prisões.

No mesmo ano, a Sejus-CE criou, por meio do Decreto nº 30.983, de 23 de agosto de 2012, a Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso (CISPE), que se subdivide em quatro núcleos, a saber: i) Núcleo de Empreendedorismo e Economia Solidária (NEES); ii) Núcleo Educacional e de Capacitação Profissionalizante (Necap); iii) Núcleo de

¹⁴ O estudo de Andriola abrangeu unidades prisionais dos seguintes estados brasileiros: Pernambuco, Espírito Santo, Pará, Mato Grosso do Sul, Maranhão e Acre (ANDRIOLA, 2010).

¹⁵ A pesquisa de mestrado de Gerlan Oliveira da Silva, intitulada *Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades*, abrangeu unidades prisionais de 22 estados brasileiros, dentre eles o Ceará.

Gestão de Assistidos e Egressos (Nugae) e iv) Núcleo de Arte e Eventos (NAE) (CEARÁ, 2012a).

Somente em 24 de fevereiro de 2014, as responsabilidades do CISPE foram estabelecidas oficialmente por meio do Decreto nº 31.419. Destacamos, para nossa discussão, algumas competências do Necap, núcleo do CISPE responsável pelo âmbito educacional: i) oferecer educação e capacitação profissional a todos os apenados do sistema penitenciário cearense, em sintonia com o papel social da pena, e captar parceiros para os projetos de inclusão social; ii) auxiliar nos diagnósticos que envolvam as habilidades e talentos dos presos, bem como proporcionar a execução de atividades para o desenvolvimento destes; iii) acompanhar e fiscalizar, nas unidades prisionais, os cursos de educação e de capacitação profissionalizante; iv) participar das reuniões da Comissão Estadual de Educação de Jovens e Adultos e outras comissões afins para discutir propostas, visando ao aprimoramento da educação dos custodiados do sistema penitenciário no estado do Ceará; v) recrutar agentes penitenciários que estejam dispostos a trabalhar nas unidades prisionais, para serem facilitadores nas atividades de educação formal (CEARÁ, 2014a).

Em 12 de dezembro de 2014, foi lançado, na UFC, o primeiro Censo Penitenciário do Estado. Esse projeto, demandado pela Sejus-CE, foi coordenado pelos professores da UFC Celina Amália Ramalho Galvão Lima (Laboratório de Estudos da Violência – LEV), Cássio Adriano Brás de Aquino (Núcleo de Psicologia do Trabalho – Nutra) e Walberto Silva dos Santos (Departamento de Psicologia), com o apoio da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC).

O Censo Penitenciário do Estado do Ceará¹⁶ teve por objetivo observar dados básicos de identificação, escolaridade, tipificação penal, dados do processo penal, tempo de pena e reincidência. Além disso, tencionou traçar o perfil do detento com base em três eixos analíticos: i) a caracterização da história de vida que antecede a condição de privado de liberdade; ii) a vivência do sujeito dentro do sistema e iii) suas possibilidades de reinserção social pelo trabalho. A pesquisa abordou ainda questões mais complexas, como os conflitos existentes no interior das unidades, enfermidades, relações familiares, atividades laborais, capacitação profissional e dependência química. Foram entrevistadas 12.040 pessoas privadas de liberdade no estado do Ceará.

¹⁶ Para ler na íntegra: <<http://www.sejus.ce.gov.br/index.php/component/content/article/58-cidadania-interna/1827-censo-penitenciario>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (AL-CE) aprovou, no dia 4 de dezembro de 2014, uma lei¹⁷ que regulamenta a remição da pena pela leitura nos estabelecimentos penais cearenses. O Ceará é o segundo estado brasileiro a adotar a remissão de penas pela leitura. Até então, apenas o Paraná havia realizado esta regulamentação, que nos outros estados é válida apenas nos presídios federais. A lei atende à resolução 44, de 26 de novembro de 2013, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que dispõe sobre o estímulo à remição pela leitura dentro das unidades prisionais e prevê que as autoridades penitenciárias estaduais formulem projetos específicos sobre o tema, no sentido de estímulo a atividades educacionais dentro do cárcere. Os artigos 10 e 11 da referida lei esclarecem que:

Art.10. O preso custodiado alfabetizado integrante das ações do Projeto Remição pela Leitura realizará a leitura de uma obra literária e elaborará um relatório de leitura ou uma resenha, o que permitirá remir quatro dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras lidas e avaliadas, terá a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses de acordo com a capacidade gerencial da Unidade.

Art. 11. Para fins de remição de pena, o preso custodiado alfabetizado poderá escolher por mês somente uma obra literária dentre os títulos selecionados para leitura e terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para apresentar ao final desse período o relatório de leitura ou resenha (CEARÁ, 2014b).

Para garantir a efetivação da lei, a Sejus-CE apresentou, no dia 10 de dezembro de 2014, o projeto *Livro Aberto*, que objetiva ampliar e modernizar o acervo das unidades prisionais cearenses, além de manter as bibliotecas já existentes e criar 23 bibliotecas itinerantes, com arcas de livros circulando dentro dos estabelecimentos prisionais. Cada arca terá 150 livros e ficará sob a responsabilidade de um interno, que deverá circular nas vivências, colocando os livros à disposição dos demais reclusos. Por esse trabalho, os internos responsáveis pelas arcas de livros receberão três quartos de um salário mínimo e a remição de pena por trabalho.

Nesse capítulo, buscamos perceber como a Educação, no contexto de privação de liberdade, é debatida hodiernamente no cenário nacional e estadual. Embora reconhecido e amparado por diferentes leis, o direito à Educação das pessoas reclusas não vem merecendo a devida atenção e respeito por parte das autoridades de nosso país.

¹⁷ Para ler na íntegra: <<http://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2014/7669.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

Registramos importantes avanços na legislação nacional, que decorrem de uma maior articulação entre as pastas de Educação e gestão penitenciária, por meio de ações implementadas pelos Ministérios da Educação e Justiça. As diretrizes para a oferta de Educação em prisões e a lei de remição de pena por estudo são exemplos de conquistas importantes desse movimento, que vem contribuindo para trazer o tema para o campo da visibilidade, da institucionalização e das políticas de Estado (BRASIL, 1984, 2011; SILVA; MOREIRA, 2011).

No campo estadual, apontamos para a parceria entre a Sejus-CE e Seduc-CE, que tem ampliado a oferta da Educação nos estabelecimentos prisionais cearenses, além da recente aprovação da Lei de remição por leitura. Apesar de todas as iniciativas, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para a efetivação do direito à Educação a todas as pessoas, incluindo os encarcerados. A seguir, apresentaremos a experiência da oferta de Educação no contexto do cárcere cearense (ANDRIOLA, 2008, 2010, 2011, 2013; CEARÁ, 2011, 2014; OLINDA, 2013).

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO CEARÁ

Neste capítulo, construiremos um sucinto histórico da educação em dez unidades prisionais do estado do Ceará. É necessário, contudo, destacar que narrar, ainda que de forma abreviada, a história da educação no cenário prisional cearense é tarefa desafiadora, sobretudo pelos poucos registros formais dessa experiência.

O único documento do estado do Ceará que traz um breve relato da história da educação em espaços privativos de liberdade se trata do *Plano estadual de educação nas prisões do estado do Ceará*, sobre o qual é necessário dizer que se encontra em fase de elaboração desde 2011 e que, por essa razão, ainda não foi disponibilizado na *internet* para a sociedade civil. Para obtermos acesso ao documento inacabado, foi necessário oficializarmos o pedido junto à Seduc-CE, que não demorou em nos atender (CEARÁ, 2012b).

Desse modo, o histórico que delineamos é fruto dos registros que constam no referido plano, do que foi possível resgatar por meio de matérias publicadas em jornais antigos, de visitas às unidades penais da região metropolitana de Fortaleza, de pesquisas na *internet* e de conversas com pessoas que fizeram parte dos momentos mais distantes dos quais se tem conhecimento.

Em seguida, apresentamos a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, que é a primeira escola do estado do Ceará a se responsabilizar, exclusivamente, pelo atendimento de alunos privados de liberdade que estão enclausurados em dez unidades penais localizadas na região metropolitana de Fortaleza-CE.

3.1 Breve histórico da educação nas prisões cearenses

Cada tipo de estabelecimento penal tem seu nome definido de acordo com o público a que se destina. As *cadeias públicas* abrigam presos em caráter provisório; as *penitenciárias* recolhem presos condenados à pena privativa de liberdade em regime fechado; as *colônias agrícolas e industriais* abrigam presos do regime semiaberto; as *casas de albergado* se destinam a presos que cumprem pena privativa de liberdade em regime aberto, ou, ainda, pena de limitação de fim de semana; por fim, os *hospitais de*

custódia e tratamento psiquiátrico abrigam presos que sofrem de transtornos psiquiátricos diversos (CEARÁ, 2014a).

A tabela a seguir apresenta o cenário quantitativo de estabelecimentos penais no estado do Ceará, assim como a frequência com a qual a Educação formal é ofertada nessas unidades.

Tabela 1 – Oferta de Educação formal em estabelecimentos penais no Ceará

Tipo de estabelecimento penal	Quantidade no estado do Ceará	Quantidade de estabelecimentos que ofertam a Educação formal	Frequência de estabelecimentos que ofertam a Educação formal (%)
Penitenciárias	8	6	75%
Colônias agrícolas e industriais	2	2	100%
Casas de albergados	2	-	0%
Hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico	2	1	50%
Cadeias públicas	134	55	41%
Total	148	64	43%

Fonte: Plano estadual de educação nas prisões no estado do Ceará (2012b).

Nesse contexto, a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, primeira escola do estado do Ceará a se responsabilizar somente pela demanda de alunos privados de liberdade, atende a 10 desses estabelecimentos, que são evidenciados na tabela 2.

Tabela 2 – Estabelecimentos penais atendidos pela EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider

ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO
Cadeia Pública de Aquiraz	Aquiraz
Cadeia Pública de Maracanaú	Maracanaú
Cadeia Pública de Pacatuba	Pacatuba
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto	Itaitinga
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto	Itaitinga
Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Penitenciário Elias Alves da Silva	Itaitinga
Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa	Aquiraz
Instituto Presídio Professor Olavo Oliveira	Itaitinga
Instituto Penitenciário Francisco Hélio Viana de Araújo	Pacatuba
Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes	Itaitinga

Fonte: Elaborada pela autora.

Como se nota, a maioria das unidades penais se encontra em Itaitinga, que, segundo notícia publicada em agosto de 2014¹⁸, é o município onde um sexto da população diz respeito a pessoas encarceradas. É nesse município também em que se localiza a primeira escola prisional do estado do Ceará: a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider.

Relataremos brevemente como se desenvolveu a Educação formal em cada uma dessas unidades prisionais. Iniciaremos, pois, pelo Instituto Penal Paulo Sarasate (IPPS), que não consta na tabela supracitada por haver sido desativado em agosto de 2013. Antes disso, no entanto, os alunos-detentos do IPPS foram atendidos pelos professores da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider.

O IPPS, localizado no município de Aquiraz, foi inaugurado no dia 18 de agosto de 1970, sendo a maior penitenciária de segurança máxima do estado do Ceará. O IPPS ganhou ampla repercussão nacional e internacional em 1994, após o episódio do sequestro de Dom Aloísio Lorscheider, arcebispo de Fortaleza à época (SOUSA, 2000).

Quando da data de sua inauguração, o IPPS possuía uma ala destinada especificamente para a educação dos presos, contando com cinco salas de aula no mesmo pavilhão onde funcionava a enfermaria. Não encontramos indícios de documentos que regulamentassem a educação nessa penitenciária. Sabe-se que não havia matrículas formalizadas de alunos, o ensino não era orientado por um currículo específico, tampouco havia seriação.

Desse modo, o preso tinha autonomia sobre o tempo, a modalidade e a organização de seus estudos. Era ele quem indicava as disciplinas que tinha mais interesse em estudar. Havia também os casos dos que optavam pela alfabetização. Como também não havia possibilidade de certificação, era o próprio detento quem determinava o momento de encerrar os estudos.

No ano de 1990, sob a coordenação da professora Jovita Feitosa¹⁹, passaram a funcionar cinco salas de aula no IPPS. Os agentes penitenciários que tinham completado a Educação Superior dedicavam parte de sua carga horária de trabalho à função de professor. Houve também uma tentativa fracassada de implantação do sistema de

¹⁸ Notícia disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/segurancapublica/itaitinga-a-cidade-onde-um-sexto-da-populacao-e-formada-por-presidiarios/>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

¹⁹ Jovita Feitosa, natural de Aiuaba-CE, é professora da rede municipal de Fortaleza. Na década de 1980, interessou-se pela educação em prisões, passando a ser militante na luta pelos direitos dos encarcerados. É homônima da valente cearense que, vestida de homem, lutou na Guerra do Paraguai (MATOS, 2001).

monitores, que consistia na proposta de os presos aprenderem com seus pares. Os encarcerados do IPPS não receberam bem a ideia e se recusaram a aceitar o auxílio advindo dos próprios sentenciados, por julgarem que estes receberiam privilégios por parte da gestão penitenciária, além de serem considerados possíveis delatores do que acontecia no interior das celas do instituto penal.

Nesse contexto, podemos observar duas formas de substituição dos profissionais habilitados para a docência no interior do cárcere, a saber: o desvio das funções dos agentes penitenciários e o sistema de monitores. Sobre o primeiro aspecto, embora saibamos que todos os atores que atuam em espaços de privação de liberdade tenham por responsabilidade o desenvolvimento de ações educativas, em prol de uma formação humana do sujeito preso, não se pode, de nenhum modo, transferir a responsabilidade da Educação formal para um profissional inabilitado para o cumprimento do magistério.

Com relação ao segundo aspecto, Leme (2002) pontua que assumir os monitores presos como sujeitos do processo educativo remonta a experiências surgidas durante o regime militar (1964-1985)²⁰, em que presos políticos passaram a ministrar aulas para colegas de cela com menor escolarização. Essa proposta foi contemplada apenas na Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, que recomenda em seu art. 9º, parágrafo 1º, que “os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação”, e o parágrafo 2º acrescenta que “[...] a pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo”.

Segundo Graciano (2010), muitos gestores educacionais se posicionam contra essa ideia, encarando a proposta como uma forma de barateamento da oferta e entrave para a garantia da qualidade da Educação ofertada. Sendo assim, defendem o direito à Educação formal às pessoas privadas de liberdade tal qual é ofertada extramuros. Nesse contexto, uma Resolução posterior, a de nº 2, de 19 de maio de 2010, apresentou uma nova orientação no art. 11, parágrafo 1º, ao trazer que “os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades”.

²⁰ O Regime Militar foi o período da política brasileira em que militares conduziram o país. Essa época ficou marcada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar (REZENDE, 2013).

Sobre esse assunto, o *Regimento geral dos estabelecimentos prisionais do Ceará*, aprovado por meio da Portaria nº 240, de 16 de abril de 2010, estabelece no art. 116 da seção IV – Da Assistência Educacional e Qualificação Profissional –, que “o ensino educacional será feito por profissionais da educação utilizando serviço de monitores aptos e treinados, com materiais oferecidos pelo sistema prisional”. Desse modo, o regimento assegurou que os monitores pudessem auxiliar os professores, mas não substituí-los (CEARÁ, 2010b).

Em 2009, a penitenciária passou por graves problemas devido à deterioração da infraestrutura e a constantes atos de violência, consequência de uma rebelião acontecida no ano anterior. Alguns pavilhões ficaram sob o comando de facções, inibindo a entrada de agentes penitenciários e de policiais. Nessa mesma época, os professores, então selecionados e contratados pela Seduc-CE, passaram a atuar no IPPS. Em abril de 2013, a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider assumiu o gerenciamento das atividades escolares desenvolvidas nessa unidade prisional.

Em vistoria ao IPPS, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Sistema Carcerário concluiu que “o presídio é antigo, de arquitetura ultrapassada, instalações em péssimo estado de conservação, com celas sujas, superlotadas e presos dormindo no chão. O esgoto escorre das celas para os pátios da prisão” (BRASIL, 2009b, p. 142). Nessas circunstâncias, a unidade prisional foi desativada em agosto de 2013, sendo os internos transferidos para diversas penitenciárias do estado do Ceará.

O Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF), penitenciária para presas em regime fechado, foi inaugurado no dia 22 de agosto de 1974, no antigo prédio do Convento da Congregação do Bom Pastor, na Praça do Liceu, em Fortaleza. No dia 31 de outubro de 2000, inaugurou-se o novo prédio do IPF no município de Aquiraz, construído para ser efetivamente uma prisão para mulheres²¹.

Os registros de oferta de escolarização no IPF datam de 1986, quando a aluna do curso de Pedagogia da UECE, Jovita Alves Feitosa, desafiou-se a alfabetizar mulheres presidiárias no IPF. O trabalho realizado pela jovem pedagoga chamou a atenção da Seduc-CE e, em pouco tempo, a Educação no IPF passou a ser motivo de preocupação e investimentos públicos, como a aquisição de materiais didáticos e seleção de professores.

²¹ Pesquisa disponível em: <<http://arquivo.mulheressocialistas.org.br/bib/b9.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

Em 2009, a Sejus-CE, em parceria com a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult-CE), inaugurou nessa penitenciária a Biblioteca Marieta Cals IPF. Inicialmente houve uma doação de 2.000 livros. Em abril de 2014, esse número chegou a 8.216 exemplares, sendo 508 periódicos e 7.708 livros. Segundo dados fornecidos pela Sejus-CE, em novembro de 2014, a média de retiradas semanais por leitoras era de aproximadamente 120 livros.

No ano de 2013, a Seduc-CE, em parceria com a Faculdade Católica do Ceará (FCC), passou a possibilitar às presidiárias o ingresso na Educação Superior, mediante de prova de seleção ao curso de graduação em Filosofia. A primeira turma atende a 14 alunas. O curso será concluído em junho de 2017, com duração de 4 anos. Suas aulas ocorrem três vezes na semana, das 16 às 19 horas, nas instalações da própria penitenciária. Ainda sobre o tema, destacamos que uma aluna do IPF ficou nacionalmente conhecida após ingresso no curso de História da UFC, por meio do Sisu, em 2011.

A unidade prisional feminina conta ainda, desde 2013, com 80 alunas matriculadas no ProJovem Prisional. Segundo a Resolução nº 54, de 21 de novembro de 2012, o programa visa à promoção de ações para a elevação da escolaridade, a qualificação profissional em nível inicial e a participação cidadã dos jovens beneficiários. Além disso, os alunos matriculados recebem uma bolsa mensal de 100 reais, entregue a algum familiar. As aulas ocorrem no período noturno dentro das salas de aula da penitenciária e são destinadas às pessoas condenadas a prisão em regime fechado, com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever, mas que não tenham concluído o Ensino Fundamental. Os cursos oferecidos têm duração de 18 meses, com carga horária de 1.200 horas-aula. Com relação à oferta regular de ensino, em 2014, 150 alunas estavam matriculadas no Ensino Fundamental e 11 no Ensino Médio.

A Penitenciária Francisco Hélio Viana de Araújo, localizada no município de Pacatuba, foi inaugurada no dia 29 de novembro de 2011, com capacidade para 500 condenados em regime fechado. É a prisão mais moderna do estado do Ceará possuindo uma ala especificamente para o desenvolvimento de atividades escolares, com capacidade para 120 alunos, além de ampla biblioteca, sala destinada aos professores e laboratório de informática. Atualmente, 89 presos são alunos do ProJovem Prisional e 106 estão matriculados na modalidade EJA²².

²² Os dados de matrícula atual foram extraídos do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) em 10 ago. 2014.

O Instituto Penal Professor Olavo Oliveira II (IPPOO II), localizado no município de Itaitinga, foi inaugurado em 19 de setembro de 2002. No prédio, uma ala foi construída especialmente para as atividades educativas e laborais, que contam com seis salas de aula e uma biblioteca. A capacidade máxima do estabelecimento penal é de 498 presos provisórios e a oferta de vagas para estudo chega a 230.

Em 2006, a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará (SSPDC-CE), em parceria com a FCC, que na época era chamada de Instituto de Ciências da Religião (ICRE), e a Pastoral Carcerária da Arquidiocese de Fortaleza realizou processo de seleção para o curso de Bacharelado em Teologia, no qual seis detentos obtiveram aprovação. As aulas, nos dois primeiros anos do curso, aconteceram apenas dentro das salas de aula da unidade carcerária; nos dois últimos anos, os alunos puderam se deslocar até a faculdade extramuros, sob monitoramento de escolta policial. Ao final do ano 2010, quatro alunos-detentos formaram-se bacharéis em Teologia.

Acrescentamos a essa conquista o fato de um desses internos, já fora dos muros do cárcere, haver publicado dois livros²³ no ano de 2013, nos quais discute a atual situação das pessoas privadas de liberdade, os eventos fundantes da criminalidade, os preconceitos da sociedade que impedem a liberdade plena dos egressos do sistema penal e o papel da Educação na ressocialização do preso.

Em 2 de fevereiro de 2011, a inspeção realizada pelo II Mutirão carcerário do estado do Ceará, coordenado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em parceria com o Tribunal de Justiça do Estado do Ceará (TJCE), constatou que apenas 110 detentos estavam recebendo a assistência educativa, dos mais de 500 presos (BRASIL, 2011c). Três anos depois, em 2014, esse número praticamente se manteve, chegando a 90 detentos matriculados no Ensino Fundamental e 22 no Ensino Médio.

A Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto (CPPL 2), inaugurada em 1º de julho de 2009, no município de Itaitinga, tem capacidade para 952 detentos e dispõe de 4 salas de aula. No ano de 2014, segundo professores com quem a pesquisadora manteve contato, uma ampla biblioteca que havia na CPPL2 foi desativada para servir de cela aos presos.

Em 2010, a Sejus-CE firmou um convênio com o Centro de Ensino Teológico do Brasil (Ceteb), com o fito de realizar o primeiro curso profissionalizante do Brasil,

²³ Os títulos dos livros são: *Paradoxos no cárcere* (EZEKEKE, 2013a) e *Penas mais rígidas: justiça ou vingança?* (EZEKEKE, 2013b).

na área de Teologia, ministrado dentro de uma penitenciária. As aulas ocorrem aos sábados, com um público de 60 alunos matriculados. Outra conquista se refere ao ingresso de um interno, em 2011, no curso de Ciências Humanas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), após aprovação na primeira chamada do Sisu. Além disso, no que diz respeito à matrícula na Educação Básica, os dados apontam que, em 2014, 118 alunos estão cursando o Ensino Fundamental e 18, o Ensino Médio.

A Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto (CPPL 3), inaugurada em 24 de agosto de 2010, em Itaitinga, tem capacidade para 952 presos provisórios. O prédio possui uma biblioteca e 5 salas de aula, com capacidade para 15 alunos cada. Atualmente, há 107 alunos matriculados na Educação Básica e 20 no Ensino Profissionalizante.

A Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Penitenciário Elias Alves da Silva (CPPL 4), inaugurada no dia 20 de março de 2013, é localizada no município de Itaitinga e possui capacidade para 956 detentos. O prédio possui 6 salas de aula. Em julho de 2013, iniciou-se o processo de matrícula dos internos na modalidade de EJA, sendo ofertadas 120 vagas nos turnos manhã e tarde. Dessas, apenas 99 foram preenchidas.

O Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes (IPGSG) foi inaugurado em 12 de setembro de 1968, no município de Itaitinga. Trata-se da primeira unidade prisional que funciona como Manicômio Judiciário no estado do Ceará. O instituto recebe todos os custodiados que sofrem de algum transtorno psiquiátrico; tem capacidade para 548 internos. O prédio possui 4 salas de aula e uma biblioteca com aproximadamente 300 exemplares. As patologias mais comuns dos custodiados são esquizofrenia, transtorno bipolar e abstinência de substâncias psicoativas. Grande parte dos detentos praticou crimes como parricídio²⁴ e fratricídio²⁵, ocasionando, desse modo, o abandono por parte da família do infrator²⁶.

O IPGSG ganhou repercussão nacional e internacional após o III Mutirão carcerário do estado do Ceará, realizado em 2013, identificar o caso de um detento que ingressou no IPGSG na década de 1960 e que, apesar de haver recebido alvará de soltura em 1989, ainda permanecia internado no ano de 2013. O detento foi considerado

²⁴ Homicídio cometido contra próprio pai, mãe, avô ou avó.

²⁵ Homicídio cometido contra irmão ou irmã.

²⁶ Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/policia/tratamento-e-abandono-1.762838>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

o preso mais antigo do Brasil (BRASIL, 2013b). A oferta da educação escolar no IPGSG data de 2009, com raros registros sobre essa época. Atualmente, 13 internos estão matriculados no Ensino Fundamental, divididos nos turnos manhã e tarde.

Praticamente não existem relatos formais sobre a história da educação nas cadeias públicas de Maracanaú, Aquiraz e Pacatuba. Os dados que temos são bastante atuais e dizem respeito à quantidade de internos que estudam em cada uma das cadeias: na de Maracanaú, estudam 19 alunos no Ensino Fundamental e 20 no Ensino Médio; na cadeia de Aquiraz, há apenas 6 alunos, todos no Ensino Fundamental; na de Pacatuba, estudam 7 alunos no Ensino Fundamental e 7 no Ensino Médio. Em Aquiraz e Pacatuba, as salas de aula são improvisadas e, por algum tempo, os professores tiveram que ministrar aulas dentro das próprias celas. Em contrapartida, a cadeia de Maracanaú conta com uma ala específica para o desenvolvimento de atividades escolares e com um laboratório de informática, que pode ser utilizado, inclusive, por pessoas da comunidade extramuros.

A história da educação nas prisões cearenses carece de registros formais e de estudos mais aprofundados. Desse modo, sugerimos aos interessados na temática o investimento de esforços na tentativa de resgatar detalhes dessa narrativa, tendo em vista sua relevância política e social. É necessário prestarmos contas de como o Estado e a sociedade civil têm trabalhado para garantir o direito à Educação às pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 2013b; CEARÁ, 2010b; SOUSA, 2000).

Em 2013, foi criada a primeira escola do estado do Ceará para gerenciar a oferta de Educação Básica nas unidades prisionais da área metropolitana de Fortaleza, as quais foram trazidas para discussão ao longo desta seção do trabalho.

3.2 Primeira escola prisional do estado do Ceará

A EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, criada pelo Decreto nº 31.184, de 12 de abril de 2013, é a primeira escola do estado do Ceará designada para atender, exclusivamente, à demanda de educação nos estabelecimentos penais da região metropolitana de Fortaleza-CE. A instituição de ensino ainda não possui prédio próprio e, por isso, funciona com espaço físico em regime de compartilhamento com a EEFM Perboyre e Silva, localizada na BR 116, km 17, s/n, no município de Itaitinga-CE, ambas de abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 1 (Crede 1), em Maracanaú-CE.

A nova escola faz parte da estrutura organizacional da Seduc-CE e visa coordenar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas no contexto da educação em prisões, com a oferta de escolarização nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica para presos provisórios²⁷ e condenados ao cárcere em regime fechado.

Apesar de a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider funcionar administrativamente no município de Itaitinga, as aulas efetivamente acontecem em dez estabelecimentos penais da região metropolitana de Fortaleza, onde os alunos se encontram enclausurados. Em agosto de 2014, a escola atende a 732 alunos, dentre presos provisórios e condenados. Os discentes são matriculados na modalidade da EJA nas etapas do Ensino Fundamental e Médio²⁸, durante os turnos manhã e tarde, conforme evidencia a tabela a seguir.

Tabela 3 – Oferta de ensino e turmas na escola prisional

Oferta de Ensino	Turmas	Matriculados
EJA - Anos finais Ensino Fundamental Manhã	8	197
EJA - Anos iniciais Ensino Fundamental Manhã	16	197
EJA - Anos iniciais Ensino Fundamental Tarde	16	195
EJA - Anos iniciais Ensino Médio Tarde	8	142
TOTAL	48	732

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – 9 ago. 2014.

A tabela 4, por sua vez, evidencia a quantidade de alunos da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, divididos por estabelecimento penal e matrícula.

Tabela 4 – Matrícula por estabelecimento penal e etapa de ensino da EJA

UNIDADE PENAL	EJA (Ensino Fundamental)				EJA (Ensino Médio)	TOTAL DE ALUNOS
	Anos iniciais		Anos finais			
	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde		
Cadeia Pública de Aquiraz	11	11	-	-	-	22
Cadeia Pública de Maracanaú	-	-	2	-	10	12
Cadeia Pública de Pacatuba	-	-	7	-	7	14

(Continua)

²⁷ Recebe o nome de preso provisório aquele que está aguardando julgamento.

²⁸ A EJA se divide nas etapas do Ensino Fundamental (anos iniciais: 1º ao 5º ano; anos finais: 6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

(Continuação)

UNIDADE PENAL	EJA (Ensino Fundamental)				EJA (Ensino Médio)	TOTAL DE ALUNOS
	Anos iniciais		Anos finais		Tarde	
	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde		
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto	50	36	49	-	34	169
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto	34	33	32	-	31	130
Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Penitenc. Elias Alves da Silva	10	11	27	-	10	58
Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa	38	38	26	-	11	113
Instituto Presídio Professor Olavo Oliveira	28	34	37	-	28	127
Instituto Penitenciário Francisco Hélio Viana de Araújo	18	23	17	-	12	70
Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes	8	9	-	-		17
TOTAL	197	195	197	-	143	732

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – 9 ago. 2014.

Para atender a esse alunado, a unidade escolar conta, atualmente, com um total de 38 servidores, sendo 1 diretor-geral, 3 coordenadoras pedagógicas, 1 assessor administrativo-financeiro, 1 secretária e 32 professores.

Os professores que atuam nos estabelecimentos penais são profissionais do magistério contratados por tempo determinado pela Seduc-CE. Os docentes não são contemplados com remuneração adicional, nem com programas de atendimento psicológico por desempenharem a atividade docente no interior dos cárceres.

A recém-criada escola está empenhando esforços na elaboração de seus documentos orientadores, tais como Regimento Escolar e PPP, além de estar compondo, por meio de assembleias de professores, seus organismos colegiados, a saber: Conselho Escolar e Unidade Executora. Em função disso, o CEE-CE ainda não autorizou o credenciamento da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider; resultando, assim, no impedimento de emissão de documentos para seus alunos, como históricos escolares e certificados de conclusão de curso. Os discursos dos membros da comunidade escolar indicam que é interesse de todos que a unidade de ensino passe, futuramente, a certificar seus educandos, como fazem as escolas extramuros. Esse tema será debatido com um maior aprofundamento na seção destinada à *Análise de dados*.

Por fim, a criação de uma escola para gerenciar as atividades educacionais nas unidades prisionais representa um grande avanço em busca da melhoria da qualidade do ensino para as pessoas privadas de liberdade. Apesar de a Sejus-CE continuar trabalhando em parceria com a Seduc-CE na garantia da assistência educacional aos presos, esta última vem assumindo cada vez mais o seu papel de responsável prioritária na oferta e acompanhamento da escolarização dentro dos estabelecimentos penais.

Sem olvidar que o objetivo central deste estudo é analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, discutiremos, na próxima seção, os caminhos trilhados pela Avaliação Educacional, enfatizando o percurso histórico do conceito de avaliação, desde uma perspectiva de exames e medida até uma concepção mais ampla, que compreende um viés formativo para a tomada de decisões (ESCUADERO, 2003; TYLER, 1977; VIANNA, 2000).

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Urge a necessidade de compreendermos, com profundidade, o conceito de avaliação da aprendizagem, para que sejamos capazes de realizar, no cotidiano da sala de aula, práticas avaliativas mais condizentes com o desenvolvimento pleno dos alunos. Reconstruir, pois, o percurso histórico dos fundamentos conceituais da Avaliação Educacional pode nos auxiliar no entendimento das dimensões e objetivos da avaliação do ensino-aprendizagem, aspecto fundamental para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Neste capítulo, discutiremos os fundamentos da avaliação e as teorias que foram desenvolvidas dentro de suas perspectivas históricas, desde o início de suas práticas, ainda rudimentares, até os conceitos mais complexos, que são atualmente debatidos no contexto educacional.

No âmbito internacional, analisaremos o campo da Psicometria e as contribuições de suas escalas para as percepções e estudos sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Discutiremos ainda a Docimologia, que lançou as bases para uma visão metódica da avaliação e procurou superar a avaliação meramente psicológica. Finalmente, faremos uma resenha sobre os principais estudiosos da teoria da avaliação, tais como Cronbach (1916-2001), Scriven (1928-), Stake (1927-), Stufflebeam (1930-) e Tyler (1902-1994).

No cenário nacional, serão vistas as influências das Pedagogias Jesuítica e Comeniana na prática da avaliação do ensino-aprendizagem que, muitas vezes, realiza-se de maneira pontual, estática, classificatória e excludente. Refletiremos sobre o tema com base em Demo (2010a, 2010b), Depresbiteris (2011), Luckesi (2001, 2005, 2011b, 2014), Silva e Viana (2014) e Vasconcellos (2008), que refletem sobre a importância do exercício de uma avaliação realmente preocupada com a aprendizagem do aluno.

4.1 Histórico da avaliação educacional

A prática do exame data de aproximadamente 3000 a.C., quando a burocracia chinesa, através do imperador Shun, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los. A avaliação consistia na aplicação de tarefas dentro de um quadro de subordinação de atividades nas quais os avaliados agiam sob o controle

de uma autoridade. O regime competitivo nos exames da China antiga tinha como principal objetivo prover o serviço público com homens capacitados e competentes (BATISTA, 2007; BENEVIDES, 2011; DEPRESBITERIS, 1989; ESCUDERO, 2003).

Na Grécia e Roma antigas, têm-se relatos de que os professores já aplicavam exames orais a seus alunos. A célebre frase socrática *conhece-te a ti mesmo* já nos sugere o indício de autoavaliação entre os gregos. Benevides (2011) e Fernandes (2010) lembram que Sócrates, por meio da maiêutica²⁹, questionava seus discípulos até que eles duvidassem do próprio conhecimento e reconhecessem seus erros e incapacidade para alcançar conclusões satisfatórias. Nesse período, cumpre mencionar, tanto as habilidades intelectuais quanto as físicas eram examinadas.

Na Idade Média, os exames ganharam caráter mais formal e passaram a ser bastante difundidos nas universidades europeias. Na época, a repetição era a base da aprendizagem, enfatizando-se, assim, a capacidade de atenção e memória do aluno em detrimento de um pensamento crítico e inovador. Os estudantes eram arguidos frequentemente, devendo interpretar e explicar trechos de obras selecionadas por seus mestres (ESCUDERO, 2003; FERNANDES, 2010).

Na Idade Moderna, mas ainda sob a influência do momento anterior, surgiu a Pedagogia Jesuítica. No século XVI, preocupados em estabelecer uma hegemonia católica contra heresias, especialmente contra o protestantismo, os jesuítas destinaram atenção especial para a aplicação de exames e provas, fazendo desses momentos ocasiões solenes. Os jesuítas publicaram, em 1599, um documento intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que significa literalmente *Ordenamento e institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus* (LUCKESI, 2011). A obra, conhecida simplesmente por *Ratio Studiorum*, compunha um conjunto de regras que orientava como a administração deveria conduzir as instituições de ensino. Reservou um capítulo para exposição das normas disciplinares e de controle que deveriam orientar a aplicação de exames escritos e orais.

Em 1632, século XVII, Comenius (1592-1672) publicou a obra *Didáctica Magna*, sendo o primeiro autor de um livro sobre Didática. O protestante defendeu uma Pedagogia centrada nos rituais de aplicação de provas e exames, embora sua ideia original fosse,

²⁹ A Maiêutica Socrática consistia numa abordagem baseada em perguntas e respostas para a geração e validação de ideias e conceitos (CHAUÍ, 2002).

conforme Luzuriaga (1990, p. 143), “[...] chegar à harmonia e fraternidade dos homens, à superação das diferenças políticas e religiosas”, por meio do foco às questões da Educação.

Comenius defendia ser o medo um excelente fator para manter a atenção dos alunos, que aprendiam sem fadiga e com economia de tempo. Referindo-se à obra, Luckesi (2011a, p. 249) observa que:

[...] na perspectiva do disciplinamento por meio dos exames, no livro *Didáctica Magna*, ele faz a seguinte pergunta, hoje repetida cotidianamente em nossas escolas, decerto com outras palavras, mas com o mesmo sentido: ‘Que estudante não se preparará suficientemente bem para as provas se souber que elas são para valer?’ Em algum dia do nosso passado biográfico, já ouvimos essa ponderação e certamente já a repetimos em nossas atividades docentes, usualmente em termos iguais ou semelhantes aos que se seguem: ‘Cuidado, vocês não estão estudando; então verão o que vai acontecer no dia das provas!’

Como vimos, Luckesi (2011) observa que, apesar de a obra datar de 1632, suas prescrições ainda se fazem perceber em nosso sistema escolar atual. Esses comportamentos foram repetidos por tantos anos que criaram, ao longo do tempo, um modo de ser, um hábito arraigado, que nos dificulta a crença na possibilidade de alterá-lo.

No final do século XIX, Joseph Rice (1857-1934) apresentou um trabalho considerado como a primeira pesquisa de avaliação em Educação, na qual realizou uma análise comparativa em escolas norte-americanas sobre a importância da instrução no estudo da ortografia, usando como critério as pontuações obtidas no teste (ESCUADERO, 2003).

Ainda no mesmo século, Francis Galton (1822-1911) e James Cattell (1860-1944) deram início aos estudos no campo da Psicometria; tencionavam estabelecer diferenças individuais e, assim, identificar um determinado nível de inteligência. A partir disso, surgiu um modo de avaliar o intelecto do indivíduo por meio de um método científico, entendido de modo positivista, ou seja, que tinha a preocupação de medir e de quantificar própria do método utilizado nas Ciências Naturais (ANASTASI; URBINA, 2000; CARVALHO, 2012; ESCUDERO, 2003; VIANNA, 2000).

Em seguida, desenvolveu-se uma atividade avaliativa intensa conhecida como *testing*, que se definiu pelas seguintes características: i) medida e avaliação são tratadas como sinônimos. No entanto, na prática, apenas a primeira se realizava; ii) o objetivo era detectar e estabelecer as diferenças individuais; iii) os testes de rendimento

compreendiam a Avaliação Educacional (discriminatória) coerente com os objetivos educacionais, que revelavam aspectos determinantes sobre os alunos, e não sobre os programas nos quais estavam inseridos (ESCUDERO, 2003).

No início do século XX, na França, Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1873-1961), visando à avaliação de funções intelectuais complexas, criaram as primeiras escalas psicológicas de inteligência. Eles consideravam que, para medir adequadamente a inteligência, era necessário avaliar as funções cognitivas, como memória, atenção, imaginação, julgamento, compreensão e raciocínio. Com a colaboração de Simon, foi preparada a primeira *Escala Binet-Simon*, em 1905. Nos anos de 1908 e 1911, mais duas escalas foram elaboradas.

Em 1916, essas escalas foram adaptadas por Lewis Terman (1877-1956), nos EUA, na Universidade de Stanford, por isso, foi intitulada *Escala Stanford-Binet*. Em sua adaptação, os resultados foram apresentados a partir da razão estabelecida entre a idade mental e a idade cronológica, conhecida como Quociente de Inteligência (QI)³⁰. Vale ressaltar que, na época, a concepção de inteligência ainda era vista como herdada, ou seja, inata. Nos primórdios da testagem, o QI era visto como estável, concepção em desuso nos dias atuais (CARVALHO, 2012; VIANA, 2004).

Os instrumentos até então desenvolvidos não estavam diretamente relacionados à instrução educacional, isto é, não serviam para avaliar os sistemas educacionais, tampouco as aprendizagens dos alunos. A ideia de medir a aprendizagem surgiu apenas na década de 1920, com a Docimologia, considerada a primeira corrente a se aproximar de um modelo de Avaliação Educacional. Esse movimento criticava a separação entre o que era ensinado e as metas estabelecidas pela Educação, bem como reprovava a centralização da avaliação pelos professores, visto não haver um sistema de critérios avaliativos definidos. A Docimologia fundamentou a mensuração de aprendizagens, indicando valores para o que era aprendido (ESCUDERO, 2003).

Formalmente, a história da Avaliação Educacional nasceu em 1930, nos EUA, com Tyler (1902-1994) considerado até hoje como o *pai da avaliação*. Em *Princípios básicos do currículo e ensino*, livro de 1949, Tyler definiu a Educação como sendo um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Sendo

³⁰ A atual concepção de QI se refere à expressão da habilidade intelectual de um indivíduo, que pode sofrer variações conforme intervenções do meio. De acordo com Anastasi (1977, p. 251), “QI é uma expressão do nível de habilidade de um indivíduo, num determinado momento com relação a suas normas de idade”.

assim, os “[...] objetivos educacionais representariam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos” (TYLER, 1977, p. 5).

Nesse sentido, o papel da avaliação, segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que as mudanças de comportamento estão ocorrendo.

Vianna (2000, p. 5), referindo-se à proposta de Tyler, afirma que:

a avaliação possibilita eliminar com segurança todos aqueles elementos que possam gerar desconfiças da parte da comunidade, porque os dados levantados mostram o sucesso operacional do currículo, ou, então, apontam aqueles elementos que devem ser imediatamente corrigidos com o fito de restaurar a credibilidade que se deve depositar em uma escola bem orientada.

Destarte, ainda que de forma abreviada, Tyler apontou para a necessidade da tomada de decisão a partir dos dados indicados pela avaliação. Além disso, a concepção *tyleriana* foi além das atividades relacionadas aos testes, enfatizando a importância da relação professor-aluno no processo avaliativo. O autor considerava de suma relevância que o professor esclarecesse aos educandos quais eram os objetivos educacionais que se esperava deles. E, mais importante que isso, Tyler considerava fundamental que os objetivos fossem definidos tomando como base os interesses dos aprendizes e as necessidades sociais. Como consequência, os estudantes seriam motivados a promover comportamentos mais adequados, em conformidade com o que havia sido planejado.

Ainda sobre Tyler, vale lembrar seu pensamento sobre avaliação, em entrevista datada de 1973 e apresentada por Escudero (2003, p. 16):

- a) Há necessidade de se analisar cuidadosamente os propósitos da avaliação, antes de começar-se a avaliar;
- b) O propósito mais importante na avaliação dos alunos é guiar sua aprendizagem, isto é, ajudá-los a que aprendam;
- c) O portfólio é um instrumento valioso de avaliação, porém depende de seu conteúdo;
- d) A verdadeira avaliação deve ser idiossincrática, adequada às peculiaridades do aluno;
- e) Os professores devem prestar contas de sua ação educativa perante os pais dos alunos e comunidade em geral.

Conforme a reflexão de Tyler, a avaliação deve ainda apresentar uma diversidade de instrumentos para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo se

concentrar em elementos isolados. O estudioso considera que a avaliação não deve trabalhar apenas com os discentes, mas com todos os agentes envolvidos no processo educativo, tais como professores, pais e administradores. Vemos, portanto, que, em 1930, o termo ganhou conceitualmente mais complexidade e proximidade às bases ainda hoje utilizadas no cenário educacional do mundo. A principal crítica que se remete às reflexões de Tyler se refere à ênfase nos objetivos, limitando-se à averiguação das habilidades que os alunos dominam e estão contempladas nos testes, excluindo várias outras, como, por exemplo, as habilidades artísticas (HIPPOLYTO, 2013).

Dando continuidade à evolução conceitual, para Cronbach (1916-2001), avaliar consiste num processo planejado e multifacetado de coleta de informações para compreensão e tomada de decisões que visem melhorar a qualidade do que se avalia e instruir os sujeitos envolvidos nessa dinâmica. A avaliação, por conseguinte, deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações (CRONBACH, 1963 apud VIANNA, 2000).

Segundo Cronbach (1963 apud VIANNA, 2000, p. 68-69), a avaliação é usada com o objetivo de tomar três decisões:

- 1) Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes;
- 2) Identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
- 3) Julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, etc.

Para Cronbach (1963 apud VIANNA, 2000), aplicar um teste apenas para verificar se o aluno *sabe* ou *não sabe* determinado assunto não é inteiramente relevante para fins de avaliação de um curso, por exemplo. Para o autor, o importante é medir o conhecimento em termos de profundidade, relacionando-o à habilidade de o indivíduo aplicá-lo a novas situações.

Quanto à disseminação dos resultados da avaliação, o estudioso acentua que deveria ser realizada de modo semelhante ao trabalho de um jornalista, como retrata Vianna (2000), ao afirmar que o avaliador deveria investigar o que é de interesse geral, selecionando o que merece atenção e atrair o público. Ademais, o valor de um avaliador, portanto, não residiria apenas em suscitar questões, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as de forma eficiente: de modo claro, eficaz, com

fidedignidade³¹ e validade³², oferecendo, destarte, informações e alternativas que satisficam às várias audiências da avaliação.

No desenvolvimento do campo teórico e metodológico da avaliação educacional, Scriven (1928-) se destacou ao diferenciar papéis (*roles*) de objetivos (*goals*). Os *objetivos* consistiriam em oferecer respostas satisfatórias aos problemas; enquanto os *papéis* se refeririam às maneiras como essas respostas são usadas. Sendo assim, Vianna (2000) esclarece que, para o autor, a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui apenas um objetivo, o de determinar o valor do que está sendo avaliado.

Além disso, Scriven (1967) definiu dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa. Esta última, segundo o autor, é conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando, pois, ao seu futuro usuário, elementos para julgar o seu valor. Conferindo maior importância à avaliação formativa, Scriven (1967) destaca que ela deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projetos e produtos educacionais, com o objetivo de proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o melhoramento do que está sendo objeto da avaliação. Vianna (2000) destaca ser preciso que o avaliador tenha cautela, uma vez que, sem a avaliação formativa, o processo de desenvolvimento de um programa, projeto ou material resultará incompleto e inteiramente ineficiente.

Preocupado com os possíveis problemas causados por uma avaliação que visasse somente aos objetivos a serem alcançados, Scriven (1967) defendia a avaliação livre de objetivos (*goal-free*), o que, para ele, resultaria em maior imparcialidade do avaliador, sem limitar a capacidade dos envolvidos a objetivos previamente determinados. A avaliação por objetivos e a avaliação *goal-free* não são mutuamente excludentes, ao contrário, complementam-se (VIANNA, 2000).

Outro epistemólogo da avaliação é Stake (1927-), que refletiu, em 1967, sobre as avaliações naturalista e responsiva. Na primeira, os sujeitos são avaliados em seu

³¹ A fidedignidade é um atributo que diz respeito a qualidades como a precisão, acurácia e reprodutibilidade. É determinada em grande parte pela atuação dos avaliadores e pelo controle das circunstâncias que podem afetar artificialmente o desempenho do avaliado. Por exemplo, uma prova de conhecimentos preencherá mais facilmente os requisitos de confiabilidade se os critérios de correção das questões forem estabelecidos com antecedência e não se depender do juízo do momento do avaliador (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014).

³² A validade é a propriedade de se avaliar exatamente aquilo que se pretende avaliar. Por exemplo, as habilidades cognitivas devem ser avaliadas por testes que avaliam a aquisição de conhecimentos, enquanto as habilidades psicomotoras devem ser avaliadas com provas práticas. A tentativa de avaliar habilidades psicomotoras ou afetivas com perguntas, e não com a observação de comportamentos, vai resultar em uma situação em que será difícil demonstrar a validade do exame (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014).

habitat natural, isto é, a avaliação se adéqua à realidade de quem está sendo avaliado no que concerne aos quesitos espaço e tempo, minimizando qualquer intervenção externa a partir das observações que ocorrem no dia a dia dos sujeitos (HIPPOLYTO, 2013; VIANNA, 2000).

A avaliação responsiva, por sua vez, está centrada no aprofundamento de conhecimento de todos os envolvidos no programa. Sendo assim, uma fase fundamental desse tipo de avaliação consiste na aplicação de entrevistas a todos os participantes do programa. Essa perspectiva defende a ideia de que as intenções da avaliação podem sofrer transformações, por isso a necessidade de haver comunicações contínuas entre o avaliador e as audiências com o objetivo de desvelar, pesquisar e resolver os problemas.

Para concluir nossas considerações a respeito dos autores que contribuíram profundamente com as discussões no campo da Avaliação Educacional, citemos Stufflebeam (1930-), que, em 1971, desenvolveu o modelo de avaliação denominado Contexto, Insumos, Processos e Produtos (CIPP) voltado para a tomada de decisões.

Para Andriola (2010), a avaliação de contexto permite identificar as características de um cenário delimitado, subsidiando, assim, a base lógica para a determinação de objetivos e de metas. A avaliação de insumos é necessária para reconhecer as principais características dos recursos humanos e materiais, visando alcançar as metas preestabelecidas. A avaliação de processo, por seu turno, possui como principal finalidade detectar as deficiências de planejamento e efetuar correções de rumo, se necessário. Por fim, a avaliação de produto objetiva determinar as discrepâncias entre o que foi pretendido e o que foi efetivamente alcançado.

Como pudemos constatar no transcurso desta discussão, os avanços concretizados ao longo dos anos, nos conceitos de Avaliação Educacional, passaram do ato de avaliar, por meio da aplicação de testes de inteligência, contemplaram a checagem entre os resultados obtidos e os objetivos planejados, para, finalmente, a avaliação ser entendida como um processo sistemático relacionado à tomada de decisões. Retomar esses conceitos, ainda que de forma breve, é importante pela influência que exerceram no pensamento dos estudiosos brasileiros, conforme veremos na próxima seção do trabalho (ESCUADERO, 2003; HIPPOLYTO, 2013; VIANNA, 2000).

4.2 Do ato de examinar ao ato de avaliar

A LDBEN de 1961 apresentava o seguinte texto em seu parágrafo 1º do art. 39: “na avaliação do aproveitamento do aluno, preponderarão os resultados alcançados nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento”. Após sua primeira reformulação, em 1971, a lei passou a assegurar, em seu art. 14, que “a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”. Somente a LDBEN de 1996, no art. 24, propôs que a escola passasse a realizar uma “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1961, 1971, 1996).

Como vimos, a concepção de avaliação processual só veio a ser introduzida na legislação educacional brasileira no ano de 1996, com a última LDBEN. Ainda assim, embora os textos legais transitem dos termos *examinar/verificar* para *avaliação de aprendizagem*, o que notamos é que na prática continuamos a operar com exames. Luckesi (2001, 2005, 2011) reforça essa compreensão ao mencionar que utilizamos o termo *avaliação* para denominar o *exame*, revelando, assim, um equívoco tanto no entendimento conceitual como na prática.

Ao longo da história, a avaliação da aprendizagem tem se apresentado de diferentes formas, geralmente relacionadas aos motivos que ensejam sua prática, mas, de modo geral, “[...] sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros” (GARCIA, 2001, p. 29). Villas Boas (2013) compartilha desse ponto de vista ao pontuar que a avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos, em geral.

Luckesi (2001, 2005, 2011) faz uma clara diferenciação entre exames e avaliação. Para o autor, os exames escolares se realizam por intermédio da aplicação de provas e possuem as seguintes características: i) são *pontuais*, na medida em que o estudante deve saber responder às questões no momento exato da aplicação dos testes; ii) são *classificatórios*, visto que estabelecem uma escala de valores e adéquam os estudantes a ela, classificando-os em aprovados e reprovados; iii) são *seletivos*, na proporção em que excluem os que *não sabem*, em conformidade com parâmetros

considerados aceitáveis pelos examinadores; iv) são *estáticos*, uma vez que classificam os alunos num determinado nível de aprendizagem, considerando esse nível como definitivo; e v) são *antidemocráticos*, pois, na medida em que excluem os educandos, deixa de ser democrático.

Nessa perspectiva, Luckesi (2005) afirma que os exames têm por objetivo julgar os alunos e que, por isso, dão fundamento a uma prática pedagógica autoritária, visto que o educador tende a se valer das provas e testes como instrumentos de poder cuja autoridade pode ser acentuada em autoritarismo. A esse respeito, o autor alega que a autoridade pedagógica é necessária, visto que o educador exerce a função de líder do processo de ensino-aprendizagem, dando a direção e o contorno dos atos e práticas pedagógicas. O autoritarismo, que é a exacerbação da autoridade, consiste no fato de o educador usar o seu lugar para impor uma direção como se não houvesse outras possibilidades para a mesma experiência.

O disciplinamento dos alunos pode ocorrer por meio de um conjunto de ações sutis, de difícil identificação. O professor, muitas vezes, com aparente tom de motivação, usa de expressões como *Estudem! A prova vem aí* ou *Façam as atividades para não correrem risco de reprovação*. Nesse sentido, Souza (2005, p. 18), referindo-se à maneira como o uso da prova possibilita o exercício do controle sobre os estudantes, afirma que “a prática de examinar carrega consigo a proposta da reprovação, necessária ao controle da aquisição de conteúdos e à coerção para que os alunos estudem”.

Nessa direção, Luckesi (2001) aponta que nossa prática educativa passou a ser direcionada por uma *pedagogia do exame*, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento com o fito de resolver provas de conteúdos previamente selecionados pelos professores. O mais importante nessa lógica é conseguir boas notas, não importando se elas representam o real nível de aprendizado do aluno. Assim, nosso exercício pedagógico escolar é permeado mais por uma *pedagogia do exame* que por uma *pedagogia do ensino-aprendizagem*, conforme já pontuamos.

Para Perrenoud (1999, p. 18), “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar o fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas”. Alunos se debruçam sobre os conteúdos na véspera das provas e memorizam respostas prontas. Outros, por sua vez, preparam materiais para serem consultados, indevidamente, no momento da aplicação do exame. Outros, ainda, contam com a sorte e com a *ajudinha* dos docentes na hora do somatório das notas.

Nessa perspectiva, a *pedagogia do exame* pode gerar sérias consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas. Como consequência pedagógica, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas e superestima os exames; psicologicamente, favorece o desenvolvimento de personalidades submissas em função do medo do castigo e da punição; e, sociologicamente, serve para a função de seletividade social, contribuindo para a manutenção de uma sociedade de classes (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Luckesi (2001, 2005, 2011) aponta três principais razões que dificultam o abandono, por parte do professor, à *pedagogia do exame*. São elas: i) *longa tradição histórica dos exames*, uma vez que, como vimos na seção anterior, essa prática remonta aos séculos XVI e XVII, com as configurações pedagógicas trazidas pelos padres jesuítas e pelo bispo protestante Comenius; ii) *vínculos com a sociedade burguesa*, tendo em vista que a prática dos exames reproduz o modelo de administração do poder na sociedade. Trata-se, pois, de uma prática hierárquica, na qual o educador, como representante do sistema, decide quem vai aprovar ou reprovar; e iii) *nosso processo psicológico pessoal*, pois, devido ao fato de havermos sido submetidos, durante nossa vida escolar, à prática abusiva de exames, tendemos a reproduzi-los (SILVA; VIANA, 2014).

Apesar dos argumentos elencados por Luckesi (2001, 2005, 2011), não podemos mais, estando no século XXI, depois de tantos estudos que revelam a inconveniência dos exames, continuar a insistir nesse paradigma excludente. Hadji (2001) ressalta que precisamos de uma verdadeira avaliação, que se preocupe com a essência da Educação, que é a aprendizagem. Por isso mesmo, de acordo com Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver”. Hadji (2001, p. 15) complementa, ao dizer que “[...] deve se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível”.

Nessa perspectiva, o papel da avaliação vai muito além de criar hierarquias, favorecendo o conhecimento dos modos de aprender dos alunos, para auxiliá-los a progredir no sentido dos objetivos educacionais. Nasce, assim, a ideia de que avaliar é mais que verificar o número de acertos e erros em testes ou provas, é mais que atribuir uma nota a um desempenho dos alunos. O ato de avaliar é principalmente uma forma de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, de forma a intervir, quando necessário.

Cumpra mencionar que avaliar, bem como ensinar, é um ato político (CRONBACH, 1943). Desse modo, a avaliação precisa estar “[...] a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como instrumento de transformação social” (LUCKESI, 2002, p. 28).

Trabalhar à luz da avaliação em sala de aula é um ato profundamente revolucionário do ponto de vista da vida em sociedade, porque, segundo Luckesi (2011b), é democrático e igualitário. Desse modo, transitar do ato de examinar para o ato de avaliar não envolve apenas a modificação de práticas pedagógicas, mas, sim, uma mudança de atitude, de postura, do modo de ser e de viver. Implica, por fim, um modo de educar comprometido com um ser humano mais saudável e mais feliz.

Avaliar, para Luckesi (2001, 2005, 2011), é aceitar o desafio e o compromisso de realizar um percurso em conjunto – porque solidário entre quem ensina e quem aprende –, o que demanda paradas e ajudas, estendendo a mão para oferecer apoio sempre que necessário. Para o autor, há duas condições prévias de todo ato de avaliação: disposição psicológica de acolher a realidade como ela é e seleção de uma teoria para subsidiar a prática avaliativa.

Com relação ao primeiro aspecto, é preciso lembrar que sem acolhimento vem a recusa, a exclusão, que resulta na impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem quer que seja. Essa recusa pode se manifestar de muitos modos, por exemplo:

no que se refere ao educando, o exemplo seguinte ajudará a compreender esse aspecto: só para nós, em nosso interior, sem dizer nada a ninguém, julgamos que um estudante X ‘é do tipo que dá trabalho e não vai mudar’. Esse juízo, por mais silencioso e implícito que seja em nosso coração e nossa mente, está pondo esse educando à parte. E, por mais que pareça que não, vai interferir em nossa relação com ele, fazendo-nos pô-lo fora do nosso círculo de relações (LUCKESI, 2011b, p. 279).

Isso ocorre porque as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos funcionam, na maioria das vezes, como uma profecia educacional que se autorrealiza. Uma baixa expectativa docente sobre o desempenho do aluno colabora diretamente para uma aprendizagem medíocre, assim como uma expectativa elevada por parte dos professores tende a contribuir para uma efetiva aprendizagem. Por conseguinte, o empenho com que o professor realiza suas atividades tem como referencial suas expectativas sobre os estudantes (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981).

Nesse sentido, para Luckesi (2011b), o acolhimento é o primeiro passo para uma efetiva avaliação. A atitude de acolher a realidade implica a suspensão de nossos julgamentos. O educador deve possuir a disposição de acolher o aluno como ele se encontra e, a partir disso, encontrar modos de agir que possam auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Acolher significa desejar buscar soluções para os impasses encontrados, e não simplesmente constatá-los.

Com relação à segunda condição para o ato de avaliar, Luckesi (2001, 2005, 2011) aponta para a necessidade de escolha de uma teoria que oriente a prática docente, afinal, não se pode praticar a avaliação sem se ter clareza do PPP que serve de guia ao ato avaliativo. Sendo assim, é necessário que o professor esteja consciente do seu modo de agir para não incorrer no senso comum pedagógico dominante.

Destarte, conforme Luckesi (2001, 2005, 2011), a avaliação da aprendizagem possui as seguintes características: é *diagnóstica e processual*, porque objetiva conhecer a situação da aprendizagem do educando e intervir tendo em vista a melhoria do seu desempenho, além de operar com resultados provisórios e sucessivos, compreendendo que o aprendiz pode alcançar resultados de melhor qualidade; é *dinâmica*, na medida em que realiza um diagnóstico para a tomada de decisões pedagógicas adequadas à melhoria da aprendizagem; é *inclusiva*, visto que não seleciona os estudantes de acordo com seu desempenho. A avaliação inclui todos igualmente no processo educativo; é *democrática*, pelo fato de incluir e estar a serviço de todos; e é *dialógica*, pois exige uma interação permanente entre educador e educando.

Desse modo, a avaliação de aprendizagem “[...] configura-se como ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação” (LUCKESI, 2011b, p. 265). Didaticamente, podemos dividir o ato avaliativo em três principais momentos: i) *coleta de dados*; ii) *qualificação*; e iii) *tomada de decisão*.

O primeiro momento se refere à aplicação de instrumentos que têm por função ampliar a capacidade de observação do avaliador, oferecendo a descrição da realidade a ser avaliada. Nesse sentido, os instrumentos de coleta de dados para a avaliação devem ser adequados, de modo a permitir a observação de dados, de fato, relevantes sobre a aprendizagem do aluno. Luckesi (2005) adverte que um instrumento inadequado ou

defeituoso pode distorcer complementarmente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a tomada de decisão.

A etapa da qualificação é aquela em que o avaliador, a partir das informações coletadas, irá procurar compreender como ocorreu a aprendizagem, o que o estudante conseguiu apreender e quais as dificuldades que apresenta. É o instante em que o avaliador analisa e compreende as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz.

A tomada de decisão se refere ao momento em que o avaliador, com base no material coletado e na análise realizada, modificará ou fortalecerá sua prática pedagógica a fim de auxiliar o aluno em sua aprendizagem. O avaliador toma decisões pedagógicas que devem ser favoráveis à continuidade do processo de aprendizagem do educando. Sem a tomada de decisão, o processo avaliativo não se completa (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Buscamos, com esse percurso histórico, mostrar ao leitor o quanto a Avaliação Educacional se modificou para tentar dar suporte ao aprendente, embora a sociedade, que controla os meios educacionais, ainda se mostre resistente. É muito provável, portanto, que esse avanço seja contínuo para anos vindouros, pois muito há que se melhorar em termos de avaliação no Brasil e no mundo, uma vez que a própria história nos certifica sobre esse dinamismo.

Diante da diferença estabelecida entre exame e avaliação da aprendizagem, conclui-se que, nos dias atuais, ainda vigora o exame, com a verificação pontual dos conhecimentos do aluno. O exame, conforme discutimos, apresenta validade em situações que exigem classificação, como concursos e certificações, em que se revela o conhecimento já adquirido. Na sala de aula, entretanto, a aprendizagem está em constante processo de construção, sendo, pois, inacabada. Em função disso, a avaliação da aprendizagem se apresenta como a abordagem mais adequada à formação do aluno (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Na seção seguinte, discutiremos como o registro da nota escolar tem sido, geralmente, utilizado no contexto da sala de aula. Com base nas discussões, lançaremos sugestões de como a nota, entendida como testemunho do acompanhamento pedagógico do professor ao aluno, pode ser utilizada para promover alterações positivas no complexo processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Usos e abusos das notas no contexto escolar

“Mãe, tirei um dez na prova! Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova/ Decorei toda lição / Não errei nenhuma questão [...] Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci / Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi”. Esse trecho da música *Estudo Errado*, de Gabriel, O Pensador, satiriza a atenção excessiva que pais e filhos dedicam às notas escolares. Na verdade, elas são motivos de preocupação não só para as famílias, mas também para a sociedade, em geral, e para as instituições de ensino, em específico (DEMO, 2002, 2004, 2010a, 2010b; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014).

Então, para que servem as notas? *A priori*, não é necessário nos debruçarmos sobre os resultados de pesquisas empíricas para supormos quais seriam as principais respostas a esse questionamento. Certamente, a maioria diria que elas servem para aprovar ou reprovar, seja no processo seletivo para ingresso na Educação Superior, na entrevista de emprego, ou na escola.

É bem verdade que as notas servem para incluir ou excluir pessoas, como pontuou Garcia (2001). Quantos amigos não tiveram suas vidas transformadas pelo décimo de ponto que tiraram a mais que seu concorrente em uma prova de concurso? Quantos estudantes não se desesperaram por não ingressarem no curso dos sonhos por uma questão errada que lhes baixou a nota? Quantos acadêmicos sofrem devido à dificuldade de entenderem a nota baixa atribuída pela banca de entrevista do mestrado tão desejado? Se fosse a nossa intenção, essa lista poderia se multiplicar *ad infinitum*. No entanto, o que queremos é evidenciar que Vasconcellos (2008, p. 18) tem razão quando diz que há uma lógica muito bem fundamentada para que todos deem à nota demasiada importância, afinal, “[...] no fundo, é ela que decide sua vida”.

Essa lógica, porém, traz muitos prejuízos quando nos referimos ao contexto escolar, como vimos na seção anterior desse trabalho (LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; SILVA, VIANA, 2014). O maior deles se refere, em nosso entendimento, à falsa ideia de que notas escolares traduzem a qualidade da aprendizagem do aluno. Se essa conjectura fosse verdadeira, poderíamos, de forma simplista e lógica, afirmar que as notas dos alunos representam também a qualidade do trabalho docente. Sem o objetivo de apontar culpados, nem oferecer receitas, pretendemos refletir aqui sobre os usos e abusos das notas no ambiente escolar e discutir, com bases em estudos na área,

possibilidades para encarar os desafios em avaliação da aprendizagem – sobretudo os que giram em torno do uso da nota pelos professores.

Para começar, a nota é “[...] somente uma forma de registrar em documentos oficiais, por parte do educador, o seu testemunho de que o educando aprendeu com *qualidade satisfatória* o que lhe fora ensinado” (LUCKESI, 2014, p. 20, grifo do autor). Essa definição, entretanto, abre perspectivas para questionamentos, quais sejam: como expressar a *qualidade* da aprendizagem do educando por meio de *números*? Qualidade por quantidade? Como se realiza essa conversão?

Nesse contexto, Luckesi (2014) aponta que uma das distorções presentes no uso das notas escolares tem a ver justamente com essa transformação indevida de *qualidade* em *quantidade*. O autor esclarece que “*quantidade* é uma característica do que existe extensamente, realidade perceptível, mensurável, aquilo que é; e *qualidade* é característica atribuída à realidade pelo sujeito que com ela convive e avalia” (LUCKESI, 2014, p. 26, grifo do autor).

Nessa direção, o autor afirma que a escola, geralmente, dá um salto da *qualidade* para *quantidade de qualidade*, por meio do tratamento dado às notas. Esse procedimento consiste em registrar a qualidade da aprendizagem do aluno (os detalhes de como ele está aprendendo, as dificuldades que se revelam durante a caminhada, dentre outras) em quantidade (notas representadas por números) que representa, indevidamente, a qualidade (LUCKESI, 2014). Isto é, os números passam a expressar a extensão dos fenômenos, e não a intensidade deles (DEMO, 2010a). Luckesi (2014), por conseguinte, é categórico ao dizer que a superação da distorção da relação entre quantidade e qualidade é pré-requisito para uma prática saudável da avaliação da aprendizagem.

Vasconcellos (2004, p. 15) opina que “não se trata de fazer uma dicotomia entre qualidade e quantidade, mas de colocar a quantidade a serviço da qualidade (e não absolutizar a quantidade como tem ocorrido)”. Demo (2010, p. 40), por sua vez, pondera ao mencionar que “é sempre possível indicar fenômenos qualitativos através de expressões quantitativas, desde que se tenha a devida consciência crítica do reducionismo aí praticado”. Desse modo, quando construímos *indicadores quantitativos de qualidade* (DEMO, 2010) ou quando transformamos *qualidade* em *quantidade de qualidade* (LUCKESI, 2014), não podemos imaginar que estamos refletindo a realidade tal como ela é, mas estamos apenas criando artifícios para representá-la, de modo indireto.

A esse respeito, o filósofo e sociólogo Pedro Demo (2010a) exemplifica citando as pesquisas que se referem ao indicador de expectativa de vida das pessoas. O autor lembra que, por trás do número de anos de vida, está um forte indicador de dados qualitativos, afinal, é impraticável ter vida longa (quantidade) sem viver de modo saudável (qualidade). À luz dessa elucidação, o estudioso afirma que “o número diz o que o contexto interpretativo lhe manda dizer; vai por conta do intérprete. [...] assim, a nota não carrega qualquer pecha intrínseca e pode ser útil, se a fizermos para expressar complexidade qualitativa” (DEMO, 2010a, p. 41).

Sobre isso, o autor esclarece ainda que a qualidade deve sempre se orientar pela intensidade, e não pela extensão dos fenômenos. Isto é, se concebemos a aprendizagem como mero domínio de conteúdo e memorização, como processo passivo e solitário, a nota tende a indicar apenas dimensões extensas. Por outro lado, se compreendemos que a aprendizagem requer um movimento participativo de construção de habilidades, como questionar, interpretar e criar, a nota é levada a indicar a intensidade do *fenômeno reconstrutivo*. As notas são usadas, nesse sentido, para representar a qualidade (LUCKESI, 2014) ou a intensidade (DEMO, 2010a) da aprendizagem dos alunos.

Demo (2002, p. 136) explica o que vem a ser o caráter reconstrutivo da aprendizagem:

o lado propriamente reconstrutivo está na contribuição própria, na inovação como tal. Reconstruir não pode reduzir-se a repor tal qual o que havia antes. Implica desbordar os limites do dado. Não se trata apenas de rearrumar, mas de, sabendo desarrumar, arrumar de outra forma, de tal sorte que o processo determina resultados criativos.

Dessa exposição, extraímos que o papel da escola é formar cidadãos capazes de modificar a sociedade em nome do bem comum (FREIRE, 1997), ampliando suas capacidades de pensar, criticar e agir, de maneira a construir e reconstruir saberes. Seguindo essa lógica, o professor deverá orientar o aluno para que ele aprenda e até que ele aprenda (LUCKESI, 2014).

Dando seguimento à reflexão sobre o uso da nota, Luckesi (2014) aponta para outra grande distorção, qual seja: o cálculo entre notas relativas à qualidade da aprendizagem com o objetivo de alcançar médias, simples ou ponderadas. Segundo o estudioso, as médias só são possíveis entre indicadores quantitativos, mas nunca entre qualidades. A consequência desse controverso cálculo é o escamoteamento da qualidade

da aprendizagem em determinadas unidades de conteúdo, o que implica, desse modo, ausência de tomada de decisão por parte de educandos e educadores.

Pensando concretamente nessa distorção, imaginemos que um mesmo aluno alcançou a nota 10 em um trabalho que exige conhecimentos referentes à multiplicação; e conseguiu nota 2,0 no que exigia divisão. A média simples – igual a 6,0 – indicaria que o educando aprendeu razoavelmente os dois conteúdos, o que não corresponde à realidade. Esse equívoco esconde as causas do problema e encurta, sobremaneira, as possibilidades de enfrentá-lo, contribuindo, assim, para a perpetuação de lacunas de conhecimento no repertório de saberes do aluno. Nesse sentido, Vasconcellos (2004, p. 15) adverte que “não se trata de arranjar forma de distribuir pontos; a questão não é o aluno obter nota, mas aprendizagem”.

Hoffmann (2013, p. 62) cita outro procedimento também comum em nossas escolas, que é a “[...] adição ou subtração de pontos por atitudes dos alunos, arbitrariamente”. Consoante a autora, muitas notas são atribuídas seguindo critérios individuais, vagos, confusos ou mesmo precisos demais em determinadas situações. Hoffmann (1991, 1996) conclui que a nota tem sido conferida ao aluno sem um estudo analítico e minucioso sobre o seu real significado e implicação. Depresbiteris (2011, p. 154) complementa dizendo que o grande problema “[...] é a crença de que ela imprime maior precisão ao processo avaliativo”.

Outros aspectos dúbios referentes ao uso da nota escolar são apontados por Vasconcellos (2004, 2008), que prefere chamá-los de *perversões da avaliação*. Um deles condiz com a *pseudomotivação* pela nota, que, em lugar de provocar uma autêntica mobilização para a aprendizagem, provoca no aluno estresse e sofrimento, que passa a trabalhar, quase que exclusivamente, pela nota. A nota alta deve ser atingida a qualquer custo e, nesse processo de busca, pode-se – de sorte – alcançar a aprendizagem. Essa busca conflui para que os educandos assumam o *ofício do aluno* que, segundo Perrenoud (1999, p. 151), consiste:

[...] principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal sucedida.

Depreende-se daí que as notas, como vêm sendo praticadas em nossas escolas, passam a desempenhar o papel de prêmio ou de castigo, alienando a *relação*

pedagógica, na medida em que tanto o aluno como o professor passam a trabalhar em função dela (VASCONCELLOS, 2008). Luckesi (2014, p. 17) endossa o pensamento de Vasconcellos (2008) ao dizer que elas, do jeito que estão, “[...] não nos ajudam a realizar o sonho, a esperança e o desejo de democratização do ensino. Ao contrário, camuflam a realidade para que enxerguemos os seus limitados processos e resultados”.

Demo (2010a) resume que a nota, como vem sendo tratada pelos professores, reflete inúmeras incongruências. Nessa direção, o autor se manifesta contra as seguintes atitudes: i) quando a nota passa a ser apenas o resultado de uma prova, que não verifica a aprendizagem, mas, no máximo, a memorização dos conteúdos; ii) quando professores mal preparados insistem em operar com números, fazendo médias abstratas e farsantes; iii) quando as notas não abrem possibilidades para valorização dos erros, que podem, por vezes, sinalizar mais aprendizagem que o acerto; iv) quando as notas passam a ser usadas como arma pelo professor, seja para obrigar a presença do aluno, seja para reprimir comportamentos, seja para escancarar ainda mais desigualdades sociais; v) quando as notas servem para humilhar, prejudicando a autoestima dos estudantes; vi) quando as notas são oferecidas aos alunos de forma isolada, sem os devidos comentários de suas razões; vii) quando as notas são indiscutíveis e definitivas.

Ante o exposto, cabe-nos uma reflexão: o problema da avaliação consiste na necessidade de atribuímos notas à aprendizagem dos alunos? Sem elas, então, o interesse do aluno se voltaria para a aprendizagem? Sobre isso, Rabelo (2009, p. 80) nos dá uma direção:

precisamos encarar que o problema real [...] não é o da existência ou não de uma nota: a questão é uma mudança de paradigmas a respeito dela. É, antes de tudo, uma questão de mudança de filosofia pedagógica. A simples mudança de métodos e/ou técnicas é mudança de aparências, mas não de essências.

Dando prosseguimento à sua linha de pensamento, o autor (2009, p. 81) sugere que, “se ela apenas faz persistir o mito do valor verdadeiro; se é apenas um instrumento de terror, de manutenção da ordem ou da imposição de força; se é apenas para classificar pessoas, seria melhor que não existisse”. Vasconcellos (2004), não obstante, alerta que se as notas realmente fossem postas de lado, abandonadas, os professores ficariam desorientados, sem saber o que colocar no lugar delas. Será? Teremos a oportunidade de discutir sobre isso no capítulo referente à *Análise dos Dados* deste

trabalho, tendo em vista que os docentes que trabalham na escola prisional, palco de nosso estudo de caso, não operam com notas.

Perrenoud (1999) nos oferece outra alternativa para essa questão ao sugerir que o mais adequado seria que a responsabilidade pela atribuição de notas ao aluno fosse exercida por agentes externos, que não tivessem por tarefa ensinar, mas simplesmente dizer quem atingiu um domínio suficiente para obter um diploma ou atingir um ciclo de formação. Segundo o suíço, o professor de sala de aula deve estar inteiramente ao lado do aluno, fornecendo-lhe recursos para superar as dificuldades, do mesmo modo que um advogado de defesa se encontra ao lado do acusado em um processo ou um médico ao lado de seu paciente contra a enfermidade. As notas dotam os professores de um poder extremo, convergindo para que educandos e educadores percebam-se como antagonistas, na visão de Perrenoud (1999).

Hadji (1994, p. 107), por sua vez, reflete que se a avaliação existe para fornecer informações úteis, que favoreçam a compreensão de como está ocorrendo a aprendizagem do educando, e “[...] se a nota fornece uma informação compreensível e útil, por que, então, privarmo-nos dessa informação?”. Nessa perspectiva, acreditamos que as notas servem aos propósitos da avaliação e do avaliador. Assim, se a avaliação objetiva auxiliar o aluno para que ele se desenvolva, as notas também servirão a essa finalidade, servindo de termômetro da aprendizagem.

Zorzi (2008) expõe outra visão ao sustentar que os alunos deveriam ser avaliados apenas pelo que sabem, e não por aquilo que ainda não aprenderam. Apoiando-nos no pensamento de Demo (2010a, p. 33), diríamos que a avaliação não teria sentido se assim o fosse, afinal “fazemos avaliação justamente para expor, não para esconder problemas”. Nesse sentido, é evidente que devemos valorizar as aprendizagens logradas, todavia não podemos fingir que as dificuldades não existem; elas são, inclusive, inerentes a todo processo de aprendizagem. O fato é que sempre temos algo a aprender ou a aperfeiçoar naquilo que já sabemos; sendo assim, caso a avaliação não identifique essas possíveis lacunas no conhecimento, a ação docente pode ficar seriamente comprometida.

Por outro lado, comungamos com as ideias de Zorzi (2008) ao asseverar que deveríamos usar as notas somente para adicionar pontos – e nunca subtrair – quando o estudante consegue completar a aprendizagem, valorizando, assim, sua compreensão. De fato, se as notas devem representar a qualidade da aprendizagem do educando,

nenhum aluno deveria ter notas baixas, haja vista que todos têm o direito de aprender. Dito de outro modo, quando atribuímos notas baixas aos alunos, nosso compromisso deveria ser o de cuidar dele, em processo dinâmico de avaliação, e não estigmatizá-lo, como muitas vezes acontece. Nessa dimensão, Demo (2010a) recomenda que as notas nunca sejam definitivas e que os alunos tenham sempre o direito de reconstruir a aprendizagem e que, em consequência, possam alterar, para melhor, suas notas.

Isso posto, se um estudante demonstra que não aprendeu, é papel do professor ensinar de novo e de diversos modos até que ele consiga completar a aprendizagem. Para corroborar esse ponto de vista, trazemos à baila Luckesi (2014, p. 10), que argumenta que “a aprendizagem do educando na escola não pode ser média, nem baixa, como expressam os usos e abusos das notas escolares, mas, sim, plena, em conformidade com o que se planeja para ensinar”.

Essa discussão será sempre inconclusa, apesar de imensamente necessária, considerando as diversas óticas pelas quais pode ser abordada. Em vista disso, no lugar de prosseguir com as considerações acerca dos *usos* e *abusos* das notas escolares, propomos dar ênfase, na próxima seção, às reflexões sobre um novo questionamento: *como podemos usar os registros escolares a favor da aprendizagem?* Afinal, estamos de acordo com Luckesi (2014, p. 117) quando assinala que “[...] o que importa é a busca da melhor solução, nunca a lamentação dos problemas e dificuldades”. Assim, os obstáculos não devem ser fontes para o desânimo e para a desesperança, mas, sim, desafios que nos convidam a investir cada vez mais numa avaliação que contribua, efetivamente, para a formação plena de nossos educandos.

4.3.1 Questão de prova: como usar os registros escolares a favor da aprendizagem?

Nossa memória parece pequena diante de tantos eventos importantes de nossas vidas. A riqueza dos detalhes de momentos marcantes para nós vão se perdendo no passado, embora não queiramos esquecê-los jamais. A verdade é que o avanço das tecnologias nos auxilia no objetivo de arquivar, com mais segurança, episódios que queremos lembrar para sempre. O som do primeiro choro de um filho, a leitura do texto na festinha do colégio, os *flashes* dos convidados na formatura, o sorriso de um amigo no reencontro, o abraço apertado na mãe, essas emoções podem ser revividas sempre que ouvirmos um áudio, visualizarmos um vídeo ou uma fotografia. Sem esses recursos,

provavelmente, teríamos mais dificuldade para recordar os detalhes do contexto que embalaram cada uma dessas cenas.

Registrar implica “colocar na memória, na lembrança” (HOUAISS et al., 2009); significa “tomar nota, assentar o dito para não olvidá-lo ou para servir de argumento quando necessário for” (PRIBERAM, 2013). Registrar, por conseguinte, é importante no caminho da vida, o que não deve ser diferente no âmbito escolar, porque, na verdade, como diz Dewey (1978, p. 37), uma não se separa da outra, a “educação é vida”.

A memória escolar, nessa esteira, constitui-se de registros feitos: i) pelos professores, quando eternizam as notas nos boletins, a frequência nos diários escolares, as anotações nos trabalhos; ii) pelas equipes diretivas, quando registram ocorrências de mau comportamento nas fichas individuais dos educandos; iii) pelas famílias, quando firmam compromisso com a escola no ato da matrícula, em reuniões e demais eventos. Além desses registros, tidos como oficiais, têm-se ainda as fotos e os vídeos de outros momentos, não menos importantes, mas, de certo modo, menos valorizados pelas instituições de ensino.

Embora a LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no art. 26 do capítulo II – Da Educação Básica –, reconheça que “os currículos [...] devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma *parte diversificada*, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (grifo nosso), os registros escolares que constam nos boletins, históricos ou diplomas não reservam espaços para observações sobre as atividades que compõem essa *parte diversificada* do currículo. Ousamos perguntar se alguém já viu, em algum desses documentos, registros como “o aluno participou do projeto de dança na escola X”, “a aluna colaborou na realização de estudos cooperativos com os colegas de turma”, “o discente apresentou trabalho na Mostra Cultural?” Certamente não!

Em nosso entendimento, a memória escolar tem se resumido apenas ao registro do rendimento escolar conseguido pelo aluno ano após ano, eternizado por meio da nota. De forma mais específica, o que vale na escola é batalhar pela aprovação, num embate no qual professor e aluno estão, quase sempre, em lados opostos; no qual os colegas de sala se percebem como concorrentes, que tudo fazem para merecer a honra de um elogio ou de um prêmio.

Luckesi (2014, p. 103) define o registro escolar como sendo “[...] a memória do testemunho do educador de que o educando foi acompanhado por ele no ensino e na aprendizagem, num determinado período letivo”. Zabalza (2004) complementa que esses registros permitem que façamos uma radiografia da docência, pois, ao apresentarem as evidências de aprendizagens dos alunos, expõem e desnudam o trabalho do educador. Lamentavelmente, é mais comum nos depararmos com queixas embasadas em supostos *problemas de aprendizagem* dos alunos do que com professores que assumem sua responsabilidade na tarefa de ensinar.

Luckesi (2011b, p. 157), referindo-se às notas como registros formais da aprendizagem do educando, metaforicamente reflete sobre sua relevância:

existe uma frase que diz assim: ‘o mapa não é o território’, ou seja, o mapa é uma representação da realidade, e não a realidade mesma no seu pleno modo de ser. De fato, a realidade mapeada sempre é maior e mais complexa que o mapa. Todavia isso não retira do mapa sua capacidade e qualidade na orientação dos que o utilizam para locomover-se no espaço, seja de uma cidade ou de um território qualquer, ou ainda, em nosso caso, de um campo de conhecimentos.

Ainda a respeito dos registros escolares, Demo (2010a, 2010b) argumenta que se o sistema escolar, em geral, opera com números para se referir à aprendizagem discente, nada mais coerente que aprendermos a lidar com eles. Nesse sentido, Demo (2010a, p. 53) sinaliza que “a nota em si não tem culpa. É a cabeça do professor ou do pedagogo que a faz abjeta”.

Assim sendo, o autor aponta que a nota, dependendo do tratamento que receba, pode ser a melhor forma de registro da aprendizagem, considerando-se vista as seguintes razões: i) permite visualizar melhor onde o educando está e para onde precisa ir, além disso, seu reducionismo pode ser compensado pela sinalização em torno do que deve ser feito; ii) é mais clara que outros artifícios, no entanto, é mais delicada e, por isso, “[...] exige elegância na sua condução” (DEMO, 2010a, p. 26); iii) permite acompanhamentos mais meticulosos do que, por exemplo, comentários genéricos, sugestões suaves, insinuações preliminares, sendo possível, inclusive, elaborar gráficos do desempenho do aluno tendo em vista perceber claramente a sua evolução ou sua estagnação; iv) pode ser mais útil quanto menos for mistificada, mantendo estrita cautela frente a suas limitações.

O sociólogo assinala ainda que a nota não pode ser definitiva, ao contrário, deve sempre considerar a possibilidade de ser discutida e refeita, além de não dever ser

usada pelo professor para mostrar sua autoridade, mas para declarar seu compromisso com a aprendizagem do educando e permitir a este que seja cobrado nessa direção. Dentre as propostas do autor, destacamos a que defende que a nota sempre deve ser oferecida ao aluno acompanhada de comentários indicativos de novas rotas a serem percorridas no caminho do conhecimento. A esse respeito, o autor avança que:

[...] a nota seca é praticamente inútil, porque se assemelha a um tiro, não a uma avaliação justificada. Certamente, quando se trata de nota máxima ou coisa parecida, talvez não seja necessário justificar. Mas, em notas baixas ou muito baixas, se o compromisso for com a aprendizagem, os comentários explicativos e as sugestões de correção passam a ser o mais importante. A nota assume, então, seu verdadeiro e modesto lugar: expressão quantitativa indireta de fenômeno complexo. De um lado, a nota contribui para a riqueza dos comentários e sugestões, à medida que puder ser expressão compacta (ainda que reducionista) deles; de outro, a nota não os esgota, apenas os sinaliza, de modo indireto. (DEMO, 2010a, p. 52).

A partir disso, Demo (2010a, p. 53) deduz que a “a nota torna-se mais real, à medida que não permanecer mera nota”, mas que for cercada dos cuidados docentes, tentando aproximá-la ao máximo dos indicativos complexos da aprendizagem. Nesse sentido, a nota deve ser oferecida aos educandos com zelo e segurança para que eles passem a percebê-la como um registro do compromisso com a aprendizagem. O professor, pelo uso da nota, “[...] em vez de pisar no aluno, abre-lhe horizontes, bem desenhados, também porque bem diagnosticados” (DEMO, 2010a, p. 77).

Nessa esteira, a nota passa a ser o reflexo de um cuidado contínuo e exigente por parte do professor com relação ao complexo processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que não apenas o educando deve ser avaliado, mas também a capacidade docente de contribuir com a formação plena do aprendiz.

A nota, nesse enfoque, precisa ser subsidiada por uma convivência constante e zelosa entre alunos e professores; por uma observação meticulosa e permanente direcionada aos avanços e declínios discentes; por um conjunto de comentários detalhados sobre fatos da aprendizagem; por um diálogo claro, sincero e cuidadoso entre educando e educador; e, sobretudo, pela certeza de que todos podem e devem aprender. Somente nesse contexto, a nota adquire condição qualitativa e pode tornar-se um instrumento mais manejável em avaliação (DEMO, 2004, 2010a).

Depresbiteris (2011, p. 157) também oferece importantes contribuições para aprimorar o uso da nota no contexto escolar, quando sugere a elaboração de rubricas.

Segundo a autora, as rubricas são “instrumentos de medida pelo qual se estabelecem critérios e ponderações por níveis, com a utilização de escalas. As escalas são estabelecidas de modo a determinar graus de qualidade do que está sendo avaliado”.

As provas de Redação de milhões de pessoas que se submetem ao ENEM são avaliadas tendo como parâmetros as rubricas³³ previamente elaboradas por especialistas na área de Avaliação Educacional. Na tabela a seguir, exemplificamos como isso ocorre.

Tabela 5 – Exemplo de rubrica da Redação do ENEM

COMPETÊNCIA III: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	
Nível / Pontuação	Desempenho expresso pelo participante
Nível 0 (0 ponto)	Não articula as informações.
Nível I (40 pontos)	Articula as partes do texto de forma precária.
Nível II (80 pontos)	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
Nível III (120 pontos)	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
Nível IV (160 pontos)	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
Nível V (200 pontos)	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Fonte: Guia do Participante – Redação do ENEM (2014).

Tomando por exemplo a rubrica acima, o avaliador pode determinar os níveis da qualidade da aprendizagem do candidato com relação a uma competência específica, nesse caso: a de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Nessa direção, quanto mais se aproximar da competência esperada, maior será seu nível de entendimento e, conseqüentemente, mais alta será a sua nota – que, nesse exemplo, pode variar de 0 a 200 pontos.

Cabe ressaltar que as rubricas para a avaliação das redações do ENEM foram divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela primeira vez, apenas no ano de 2012, com o objetivo de esclarecer aos participantes os critérios de avaliação adotados. Referindo-se às avaliações realizadas

³³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não usa a nomenclatura *rubrica* para denominar essa forma de registro e avaliação, mas, sim, *Matriz de Referência*. Devido ao fato de ancorarmos nossa discussão nos trabalhos de Depresbiteris (2011), usaremos, neste trabalho, apenas o primeiro nome em detrimento do segundo.

em sala de aula, Luckesi (2011a, p. 410) ressalta a importância de os professores divulgarem, previamente, os critérios de avaliação que, segundo o autor, servem para “[...] definir o que queremos como resultado de nossas atividades e, desse modo, estabelecer direção tanto para o ato de ensinar quanto para o de avaliar”. Essa recomendação, a nosso ver, estende-se também às avaliações externas, como o ENEM, por exemplo.

Nesse sentido, as rubricas veiculam as expectativas que se têm das habilidades que o aluno deve construir e, segundo Depresbiteris (2011, p. 158), favorecem a atribuição de notas “[...] de forma clara, honesta e rica em informação para o aluno”, que consegue facilmente perceber onde está e aonde precisa chegar para atingir uma aprendizagem satisfatória em um conteúdo pré-definido.

Porto (2009) amplia essa discussão ao apontar para três diretrizes que devem orientar o trabalho com a rubrica, quais sejam: i) deve ser feita com base na natureza da tarefa que se pretende avaliar; ii) precisa descrever níveis detalhados de desempenho, de competências, na realização de tarefas específicas; iii) devem ter claras as expectativas de desempenho.

A rubrica requer dedicação por parte do professor, que deve planejar criteriosamente o ensino e acompanhar minuciosa e permanentemente a aprendizagem dos educandos. Depresbiteris (2011) lembra que a rubrica requisita cuidados em sua elaboração, tendo em vista detalhar de forma sucinta e clara os objetivos ou competências³⁴ que devem ser alcançados pelos alunos após o ensino.

Depois de tratamento cuidadoso, as rubricas possibilitam ao docente identificar, de modo mais rápido, se os objetivos predeterminados foram alcançados ou não pelos educandos, favorecendo, conseqüentemente, a qualidade da ação pedagógica. Depresbiteris (2011) reflete sobre as principais vantagens dessa forma de registro, dentre as quais destacamos o fato de tornar o processo de atribuição de notas mais significativo, justo e confiável; permitir que os processos de avaliação sejam mais harmônicos, mesmo se aplicados por professores diferentes; propiciar que os próprios alunos avaliem seus conhecimentos com base nas rubricas; e permitir que os discentes entendam melhor a qualificação que lhes está sendo atribuída e, com base nisso,

³⁴ Segundo Zarifian (1999), a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força quanto mais aumenta a complexidade das situações.

possibilitar aos alunos melhorar o seu desempenho, uma vez que passam a saber onde devem focar seus esforços.

Em suma, o registro escolar precisa ser a bússola que orienta o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a nota, quer norteada pelos *comentários*, propostos por Demo (2010a), quer embasada nas *rubricas*, sugeridas por Depresbiteris (2011), precisa traduzir um compromisso com a aprendizagem dos alunos. Sem dúvida, são muitos os percalços que nos dificultam qualificar a avaliação do ensino-aprendizagem – baixos salários, salas superlotadas, formação docente frágil –, não obstante, temos que lutar para tornar real o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e construir o mundo (DEMO, 2010a, 2010b; DEPRESBITERIS, 2011; FREIRE, 1991; LUCKESI, 2001, 2005, 2011a, 2014).

Diante do exposto, faz-se notória, portanto, a necessidade de promover um estudo acerca da avaliação da aprendizagem realizada em ambientes privativos de liberdade, por ser um contexto no qual não se utiliza o registro da nota escolar. É mister compreender como os registros sobre a aprendizagem dos alunos são operados e comunicados à comunidade escolar. Nesse sentido, delineamos, no próximo capítulo, o percurso metodológico empreendido para a consecução dos objetivos desta pesquisa.

5 METODOLOGIA

“Nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós, cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar.”

(Michel Foucault)

Com relação à investigação acadêmica, Adorno (1991b, p. 13) assevera que “pesquisar é antes de tudo descobrir algo novo, trilhar caminhos distintos dos convencionais, perturbar as certezas e convicções, embaralhar razão e paixão”. A analogia serve de preâmbulo aos nossos esforços no sentido de uma construção metodológica que atenda aos objetivos de investigação.

Conforta-nos, no entanto, saber que o pensamento sempre faz seus caminhos, mais ou menos organizados, seja para cumprir alguma tarefa, seja para voltar ao ponto de onde partiu. Assim também funciona a pesquisa científica, cujo êxito depende de como as trilhas planejadas pelo pesquisador se mostram adequadas ao trajeto que ele deseja percorrer.

Para investigar como vem sendo realizada a prática da avaliação escolar de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, investiremos em uma pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso.

5.1 A pesquisa qualitativa

Bogdan e Biklen (1994) enumeram cinco características que pautam a investigação qualitativa, a saber: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural constituído e o investigador é o instrumento principal; ii) é uma investigação descritiva, na medida em que os dados são recolhidos sob a forma de palavras ou imagens; iii) os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; iv) os pesquisadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Esse tipo de investigação ganha forma à medida que o investigador recolhe e examina os dados coletados, ou seja, esse modelo de pesquisa não pretende confirmar ou invalidar hipóteses ou ideias concebidas previamente; e v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Como constatamos, o pesquisador, quando se debruça em uma estudo de natureza qualitativa, não pode se transformar em mero relator passivo, devendo, sim, realizar uma imersão no universo estudado para, com fundamento, poder construir os significados que os sujeitos da pesquisa atribuíram ao fenômeno (CHIZOTTI, 2006; FLICK, 2009).

Ainda sobre a investigação de cunho qualitativo, Minayo (1996, p. 21) aponta para a possibilidade de “[...] valorização do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Chizotti (2006) acrescenta ainda que, além de oferecer descrições ricas sobre uma realidade específica, a pesquisa qualitativa ajuda o pesquisador a superar concepções iniciais e a gerar ou revisar as estruturas teóricas adotadas, oferecendo base para descrições e explicações muito ricas de contextos específicos.

Diante dessas considerações e tendo em vista que nosso objetivo é analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa. Essa escolha se deu por acreditarmos que ela nos oferecerá, conforme sinaliza Chizotti (2006), a possibilidade de conhecer as vivências e significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo no cárcere. Com isso, poderemos adentrar em sua realidade e conhecer as relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o que permitirá uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

5.2 O estudo de caso

Lüdke e André (1986) apresentam sete principais características para um estudo de caso, quais sejam: i) visa à descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; ii) enfatiza a interpretação em contexto, pois todo estudo dessa natureza tem que considerar as características do meio social em que o fenômeno está inserido, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; iii) retrata a realidade de forma profunda; iv) usa uma variedade de fontes de informação; v) permite generalizações naturalistas; vi) procura representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e vii) utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Em função das características apontadas, consideramos o estudo de caso adequado aos propósitos desta investigação, por entendermos que somente a experiência prática da pesquisa, vivenciando o cotidiano dos encarcerados no contexto peculiar da sala de aula no sistema prisional, permitir-nos-á captar o maior número de informações possíveis, desvendando as sutilezas do processo avaliativo no contexto do cárcere. Outro argumento que justifica nossa escolha se refere ao fato de que estaremos investigando sujeitos com características particulares, inseridos em um contexto socioeducacional específico e único. Afinal, como sugere Afonso (2005), o estudo de caso se caracteriza exatamente por estudar o que é particular, específico e único.

5.3 Os cenários

Conforme explicitado em seção anterior, apesar de a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider estar situada no município de Itaitinga-CE, as aulas ocorrem em dez unidades penais da região metropolitana de Fortaleza-CE, onde os alunos se encontram presos. Diante disso e para dar conta do objetivo geral da pesquisa, que consiste em analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da referida escola, elegemos o seguinte critério para a seleção do estabelecimento penal que servirá de *locus* para nossa pesquisa: contar com o maior número de alunos matriculados na Educação Básica.

Em março de 2014, segundo dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), o Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF), localizado no município de Aquiraz-CE, sobressaía-se dentre as demais penitenciárias por contar com 176 alunas matriculadas, representando 22,2% do universo total de alunos da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, conforme atesta a tabela 6:

Tabela 6 – Quantidade de alunos matriculados na Educação Básica por prisão

ESTABELECIMENTO	TOTAL DE ALUNOS	PERCENTUAL	ACUMULADO
Cadeia Pública de Aquiraz	6 alunos	0,7%	0,7%
Cadeia Pública de Maracanaú	39 alunos	4,9%	5,6%
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto	136 alunos	17,1%	22,7%
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto	107 alunos	13,5%	36,2%
Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Penitenc. Elias Alves da Silva	99 alunos	12,5%	48,7%
Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa	176 alunos	22,2%	70,9%
Instituto Presídio Professor Olavo Oliveira	112 alunos	14,2%	85,1%
Instituto Penitenciário Francisco Hélio Viana de Araújo	106 alunos	13,4%	98,5%
Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes	12 alunos	1,5%	100%
EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider	793 alunos	100%	

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – 10 mar. 2014.

Outro argumento que colaborou para que escolhêssemos o IPF como cenário de pesquisa representativo do universo dos estabelecimentos penais que compõem a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider se refere ao fato de que ele agrupava também o maior número de alunas matriculadas na etapa de Ensino Médio da EJA – foco de nossa pesquisa –, conforme evidencia a tabela 7.

Tabela 7 – Quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio por prisão

ESTABELECIMENTO	EJA (Ensino Médio)	PERCENTUAL	ACUMULADO
Cadeia Pública de Aquiraz	0	0%	0%
Cadeia Pública de Maracanaú	20	14%	14%

(Continua)

(Continuação)

ESTABELECIMENTO	EJA (Ensino Médio)	PERCENTUAL	ACUMULADO
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto	18	12,6%	26,6%
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto	22	15,4%	42%
Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Penitenc. Elias Alves da Silva	13	9,1%	51,1%
Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa	25	17,5%	68,6%
Instituto Presídio Professor Olavo Oliveira	22	15,4%	84%
Instituto Penitenciário Francisco Hélio Viana de Araújo	23	16%	100%
Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes	0	0%	
EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider	143	100%	

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – 10 mar. 2014.

Em agosto de 2014, após darmos início às visitas ao IPF, fomos informados pelo núcleo gestor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider de que o número de alunos desse estabelecimento penal, assim como de outras unidades, sofrera alterações devido a diversos fatores, dentre os quais destacamos: transferência de presos para outras unidades, conquista de alvarás de soltura, matrícula de novos internos e abandono escolar.

Nessa perspectiva, a quantidade atualizada de alunos que estudam na primeira escola prisional do Ceará passou a ser 732, em substituição aos 793 que tínhamos no início da pesquisa, conforme apresenta a tabela 8.

Tabela 8 – Quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio por prisão em agosto de 2014

ESTABELECIMENTO	TOTAL DE ALUNOS	PERCENTUAL	ACUMULADO
Cadeia Pública de Aquiraz	22	3%	3%
Cadeia Pública de Maracanaú	12	1,6%	4,6%
Cadeia Pública de Pacatuba	14	1,9%	6,5%
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto	169	23%	29,5%
Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto	130	17,8%	47,3%
Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Penitenc. Elias Alves da Silva	58	8%	55,3%
Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa	113	15,5%	70,8%

(Continua)

(Continuação)

ESTABELECIMENTO	TOTAL DE ALUNOS	PERCENTUAL	ACUMULADO
Instituto Presídio Professor Olavo Oliveira	127	17,4%	88,2%
Instituto Penitenciário Francisco Hélio Viana de Araújo	70	9,5%	97,7%
Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes	17	2,3%	100%
EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider	732	100%	100%

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – 10 ago. 2014.

Como se pode constatar, o Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF) cede lugar para a Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto (CPPL 3) no que diz respeito à maior quantidade de internos matriculados na Educação Básica. A alta rotatividade da população carcerária e, especificamente, de alunos internos é lembrada por diversos estudiosos (LEME, 2002; LOURENÇO, 2005; MATSUMOTO, 2005) como um dificultador da qualidade do acompanhamento pedagógico e do ensino-aprendizagem.

Apesar disso, decidimos por continuar a pesquisa na penitenciária feminina por entendermos que o IPF: i) continua representando satisfatoriamente a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, tendo em vista que atende a 15,5% de sua demanda atual de alunos; ii) apresenta mais facilidade quanto à imersão da pesquisadora no universo investigado, devido ao fato de ser uma unidade penal para mulheres; e iii) constitui um cenário de periculosidade considerada baixa, tendo em vista os tipos de delitos cometidos pelas apenadas³⁵.

Nessa perspectiva, teremos dois cenários onde estabeleceremos contato com os sujeitos da pesquisa. Para interagir com as alunas e professoras, acessaremos o interior das salas de aula da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, localizadas no IPF. Para ter acesso ao núcleo gestor, far-nos-emos presentes à sala de planejamento da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, situada no município de Itaitinga. É válido ressaltar que professores e núcleo gestor se reúnem durante todas as quartas-feiras do ano letivo neste último ambiente para realização de estudos, debates e

³⁵ Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), com o apoio da Sejus-CE, revelou que 60% das mulheres presas no IPF cumprem pena por tráfico de drogas e 57,3% não possuem antecedentes criminais. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br/noticias/Mulheres-em-Situacao-de-Prisao-do-Ceara-Quem-sao-e>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

planejamento de atividades, o que torna esse cenário ainda mais valioso para nossa pesquisa.

5.3.1 Do cárcere à sala de aula: grades que se abrem

“Adentrar um presídio é saber que teremos nossas vontades e nossos desejos reprimidos. Só avançamos quando é permitido. Só teremos acesso a espaços que não delatem os segredos da prisão.”

(José Leme)

O IPF foi inaugurado no dia 22 de agosto de 1974, no antigo prédio do Convento da Congregação do Bom Pastor, na Praça do Liceu, em Fortaleza. No dia 31 de outubro de 2000, o presídio recebeu novo prédio no município de Aquiraz. Foi construído para abrigar 374 internas, todavia, no dia 5 de novembro de 2014, contava com 85% de excedente, acomodando, desse modo, 693 mulheres.

O acesso ao IPF não é fácil. Na entrada, deparamo-nos com uma guarita que indica que chegamos ao Complexo Penitenciário Estadual de Aquiraz, conforme evidencia a foto a seguir.

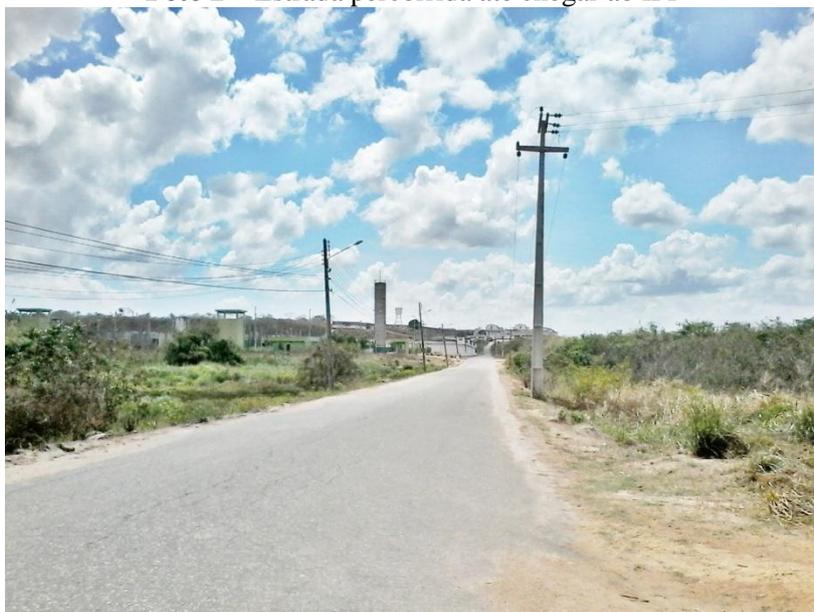
Foto 1 – Complexo Penitenciário Estadual de Aquiraz



Fonte: Foto realizada pela pesquisadora (5/11/2014).

Para que seja autorizada nossa entrada, é necessário nos identificarmos aos policiais e esclarecermos o objetivo da visita. Depois de realizado esse procedimento, defrontamo-nos com um longo caminho que nos leva até o prédio do IPF. A orientadora deste trabalho certa vez descreveu esse percurso como sendo “[...] uma longa jornada da alma, em que nos encontramos com Deus e questionamos o sentido da vida³⁶”. Não haveria melhor definição para o que sentimos a cada passo dado.

Foto 2 – Estrada percorrida até chegar ao IPF



Fonte: Foto realizada pela pesquisadora (5/11/2014).

Ao final da longa estrada, deparamo-nos com dois cenários: à esquerda, podemos observar os muros altos do IPF; centralizado, ao fundo, encontramos o maior presídio masculino já construído no estado do Ceará, o IPPS, desativado em agosto de 2013. À entrada do IPF, avistamos um portão que se mantém aberto por todo o dia. Ao seu lado esquerdo, temos outro posto policial, onde é necessário prestar novos esclarecimentos sobre os motivos de nossa presença ali, conforme ilustra a foto 3.

³⁶ Descrição compartilhada com a orientanda em uma troca de e-mails.

Foto 3 – Vista lateral da entrada do IPF



Fonte: Foto realizada pela pesquisadora (5/11/2014).

Após prestar todos os esclarecimentos solicitados e obter autorização para adentrar ao IPF, avistamos a porta que dá acesso à recepção do estabelecimento penal, conforme se verifica na foto 4. Ali nova identificação é realizada. Em algumas ocasiões, por motivos de segurança, nossa entrada não foi permitida em virtude de ter havido princípios de rebeliões e vistorias de rotina. Quando somos autorizados a entrar, a entrega de documentos e demais pertences é obrigatória, além de submissão à revista em aparelhos detectores de metais.

Foto 4 – Recepção do IPF (porta do meio)



Fonte: Foto realizada pela pesquisadora (5/11/2014).

Após esses procedimentos, deparamo-nos com um portão de ferro trancado por enormes cadeados. Agora, finalmente, as grades começam a se abrir. Os ruídos de correntes que se descerram e de portões que são fechados com certa agressividade ficam cada vez mais comuns. São tantas as particularidades daquele ambiente que fica difícil não realizar as primeiras perguntas: “Para que serve essa listra amarela no chão?” “Para onde ela nos leva?”. Em resposta à curiosidade da pesquisadora, obtivemos o seguinte depoimento por parte de uma agente penitenciária: “Essa listra não nos leva a lugar nenhum. Pessoas comuns não andam sobre ela, mas apenas as presas. Elas devem andar sempre uma atrás da outra, de mãos para trás e em cima da listra. Aqui não se pode sair da linha de jeito nenhum. Literalmente” (Agente Penitenciária).

Foto 5 – Grades que se abrem até a chegada à escola



Foto 6 – Listra amarela no chão



Fonte: Fotos realizadas pela pesquisadora (5/11/2014).

Dados alguns passos pelos corredores, já avistamos as primeiras internas dentro de suas alas³⁷. Elas olham desconfiadas, quase sempre sem fitar em nossos olhos. Nesse caminhar, passamos ainda pela padaria, cozinha e salas de alojamento das agentes. Ultrapassadas mais três grades, chegamos à escola, conforme ilustram as fotos 7 e 8. As decorações nas paredes, as frases de motivação, o colorido das letras parecem devolver a paz para quem sofre com o enclausuramento. Pode parecer pouco para quem está

³⁷ O IPF conta com as alas A, B, C, D, E; cada uma comporta 60, 14, 60, 120 e 120 pessoas, respectivamente. Veremos, ao longo do trabalho, que há outras palavras para designar o termo ala, tais como: vivência, rua ou casa.

acostumado com essas possíveis trivialidades, mas, para as alunas reclusas, seguramente não o é, conforme indica o depoimento da educanda Vega: “[...] só de entrar aqui, eu volto a viver, a respirar. Aqui o ar é limpo, as coisas têm cheirinho bom, tem vento, tem o carinho das professoras, que olham para a gente como gente de verdade”.

Foto 7 – Entrada da escola



Fonte: Foto realizada pela pesquisadora (5/11/2014).

Foto 8 – Corredor decorado da escola



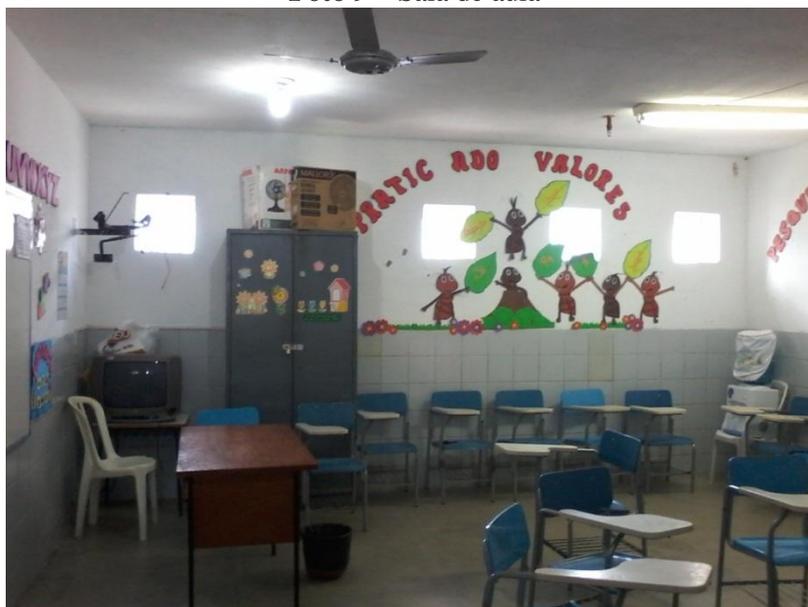
Fonte: Foto realizada pela pesquisadora (5/11/2014).

Para que fosse possível entrevistar todas as alunas, necessitamos de quatro meses de visitas à sala de aula do IPF. Cada encontro entre pesquisadora e discente teve

duração média de 3 horas. Era comum, ao final do encontro, que as educandas perguntassem: “a senhora poderia conversar um pouco mais comigo?”. A necessidade de serem ouvidas eliminava qualquer possibilidade de uma conversa superficial. Quando estávamos juntas, sozinhas numa sala reservada à pesquisa, conseguíamos esquecer temporariamente os ruídos, cheiros e gritos comuns àquele ambiente, mas perturbadores à mente.

A escola possui quatro salas de aula, que atendem 113 alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, ofertados na modalidade da EJA. A infraestrutura das salas e o mobiliário são adequados às práticas educativas. Como se pode observar na foto 9, as carteiras dispostas em círculo indicam que ali houve interações em grupo.

Foto 9 – Sala de aula



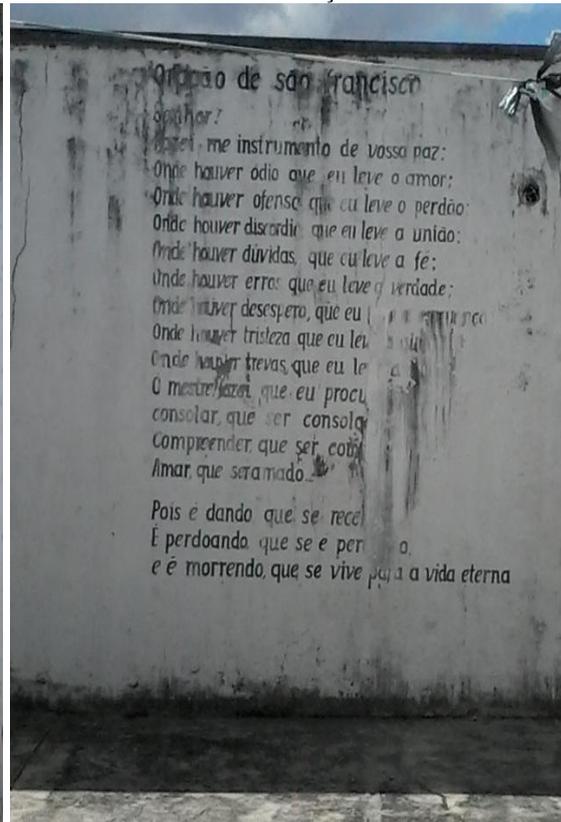
Fonte: Foto realizada pela pesquisadora (5/11/2014).

Ao lado das salas de aula, há um espaço pouco utilizado pela comunidade escolar, tendo em vista que sua aparência se assemelha ao que pode ser visto fora da escola, dentro das alas. Trata-se de um ambiente aberto, geralmente utilizado para o banho de sol, que traz o preto e o branco habitual do cárcere, contrastando demasiadamente com o colorido da escola. As professoras nos revelaram que as alunas não costumam chegar perto de lá. Conheça esse espaço a partir das fotos adiante.

Foto 10 – Espaço localizado atrás das salas de aula



Foto 11 – Detalhe da oração escrita no muro



Fonte: Fotos realizadas pela pesquisadora (5/11/2014).

Por fim, a melancolia que nos acomete ao olharmos para o cinza desse pátio dá espaço à esperança e à fé quando se lê a oração escrita no muro: “Senhor, fazei-me instrumento de vossa paz / Onde houver ódio, que eu leve o amor / Onde houver ofensa, que eu leve o perdão / [...] Onde houver desespero, que eu leve a esperança / Onde houver tristeza, que eu leve a alegria / Onde houver trevas, que eu leve a luz”³⁸.

5.4 A amostra

As amostras são intencionais, em concordância com os objetivos do estudo, sendo compostas por 16 sujeitos assim distribuídos: i) 10 alunas privadas de liberdade matriculadas na modalidade EJA, na etapa do Ensino Médio; ii) 2 professoras, que representam 18% do universo de docentes que atuam no Ensino Médio da escola prisional e 100% do universo que atua especificamente no Ensino Médio do IPF; iii) núcleo gestor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, composto por 3 coordenadoras escolares e 1 diretor-geral.

³⁸ Oração de São Francisco de Assis.

5.4.1 Preservação das faces à luz das representações simbólicas

“Quando tudo está perdido / Sempre existe
um caminho / Quando tudo está perdido /
Sempre existe uma luz.”

(Renato Russo, grifo nosso)

Conforme acordado no *Termo de consentimento livre e esclarecido* (TCLE, Apêndice E), será mantido o anonimato de todos os participantes da pesquisa. Chamaremos as alunas, em substituição aos seus nomes, por denominações conferidas às **estrelas**; as professoras, por sua vez, serão alcunhadas pelos nomes de **Sol** e **Lua**³⁹, que são, respectivamente, a estrela central do Sistema Solar e o único satélite natural da Terra; por último, aos membros do núcleo gestor serão conferidos títulos de **planetas**. As razões que justificam as aludidas representações serão expostas nos parágrafos subsequentes.

A regularidade dos acontecimentos tende a transformar episódios fantásticos em naturais e, muitas vezes, em invisíveis aos olhos apressados do cotidiano. Quem já parou para pensar na luz das estrelas que abrilhantam o céu noturno? Você sabia que há muitas mais estrelas no céu do que podemos ver? Galileu Galilei⁴⁰ (1564-1642) observou em seus estudos que, na verdade, existem aglomerados de estrelas que fogem à nossa percepção, apenas um olhar mais atento, auxiliado por instrumento adequado, seria capaz de nos permitir tamanha contemplação. O astrônomo italiano descobriu inclusive que há estrelas que se comportam de forma diferente das demais, por isso as denominou de *estrelas errantes*⁴¹.

Tendemos a reduzir o mundo às nossas frágeis percepções. A pesquisa, no entanto, ajuda-nos a desvendar realidades jamais imaginadas. O presente trabalho, nesse sentido, representou para a pesquisadora a descoberta de lindas estrelas, que carregam brilho próprio; que, dependendo da claridade de sua luz, aparecem e desaparecem na escuridão do céu; que aparentam estar presas no mesmo lugar; que se apresentam

³⁹ Sempre que utilizarmos iniciais maiúsculas, estaremos nos referindo às professoras; as letras minúsculas indicarão os astros.

⁴⁰ Galileu Galilei nasceu na Itália em 1564. Foi matemático, físico, astrônomo e filósofo. Destacou-se pelo método experimental e pela construção de diversos equipamentos, tais como a balança hidrostática, bomba d'água, relógio de pêndulo e termoscópio. Aperfeiçoou a luneta, criada pelos holandeses. Pelo espírito investigativo, foi condenado pela Inquisição à prisão domiciliar e obrigado a renegar suas descobertas. Morreu em casa em 1642.

⁴¹ Para saber mais, leia o livro *O mensageiro das estrelas* (2009), escrito em 1610 por Galileu Galilei.

pequenas diante de nós, mas que são de uma imensidão surpreendente. As estrelas que descobrimos são semelhantes às evidenciadas no estudo de Galileu, pois elas são invisíveis para grande parte da sociedade. Para enxergá-las, é necessário que estejamos livres de preconceitos e munidos de uma vontade solidária de acolher.

Por oportuno, as professoras serão alcunhadas por Sol e Lua. O sol, sendo a maior fonte de energia do Sistema Solar, é a estrela responsável pela sobrevivência de grande parte das espécies que habitam nosso planeta. Em nosso trabalho, a professora Sol tem comparável relevância dentro do contexto educacional, pois é ela quem desperta a vida onde o sofrimento e a dor são constantes; é ela quem possibilita o nascimento de sonhos transformadores quando a realidade insiste em frustrar; é ela quem irradia força quando a angústia parece imperar; é ela quem aquece as almas frígidas e contaminadas pelas sombras do cárcere.

A lua, apesar de ser recoberta por uma poeira fininha, é constituída de rocha. Ela possui uma força gravitacional capaz de atrair os oceanos em sua direção, além de passar por várias fases. Você consegue imaginar como seriam nossas noites sem a presença da lua? De forma análoga, é custoso conceber a realidade investigada na ausência da professora Lua, que está em constante movimento em busca de construir novas possibilidades; que tem fases para ensinar, mas que tem fases para aprender; que não para diante dos obstáculos porque tem força para promover a revolução; que não teme a escuridão que lhe espera todos os dias.

Aos membros do núcleo gestor foram conferidos nomes de planetas. O diretor será chamado de **Júpiter**, que representa o maior planeta do Sistema Solar e realiza movimentos em todas as direções. Além disso, segundo Galileu Galilei, as estrelas errantes geralmente ficam localizadas próximas a esse planeta. As coordenadoras serão identificadas pelos nomes de **Terra**, **Vênus** e **Saturno**, por resguardarem as seguintes características, respectivamente: i) possui excelente disponibilidade de recursos próprios à manutenção da vida; ii) é um dos astros mais brilhantes do Sistema Solar e recebeu esse nome em honra à deusa romana Vênus, que representa o amor e a beleza; iii) apresenta anéis que o envolvem, tornando o seu brilho ainda mais reluzente.

Por fim, ressaltamos que não existe um grau de hierarquia entre os astros celestes. Todos têm sua importância e guardam seus mistérios, assim como cada um de nós, seres humanos.

5.5 Os instrumentos

Para a coleta das informações, foram empregados três instrumentos, quais sejam: i) entrevista semiestruturada, ii) questionário e iii) análise de documentos.

5.5.1 Entrevista semiestruturada

Elegemos a entrevista como principal instrumento de coleta de dados devido à possibilidade de interação e diálogo que ela permite entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados. Segundo Cruz Neto (2004), por meio da entrevista, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Sendo assim, esse instrumento não pode ser encarado como uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, na condição de sujeitos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade, alvo do estudo do pesquisador.

Para Triviños (1987), esse instrumento permite também andar por caminhos outros que vão além daqueles estabelecidos *a priori* e que surgem na medida em que o pesquisador obtém as respostas do informante. É um instrumento que tem o propósito de *dar voz* ao entrevistado, no sentido de conhecer o que ele tem a dizer acerca da temática pesquisada (MINAYO, 2002).

No que se refere ao aspecto formal, as entrevistas, no entender de Tavares (2000), podem ser classificadas em: i) estruturadas, ii) de livre estruturação e iii) semiestruturadas. A primeira apresenta perguntas que exigem respostas curtas e objetivas, com certa sequência organizacional estabelecida. Elas são mais utilizadas nas situações em que a habilidade como entrevistador não é necessária ou possível. O segundo tipo de entrevista se refere àquelas em que o entrevistador não delimita uma estruturação de forma explícita, porém conhece suas metas, o papel de quem a conduz e os procedimentos pelos quais é possível atingir os objetivos. A entrevista semiestruturada, a ser utilizada em nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que mantém seus objetivos claros, permite reelaborar perguntas na medida em que os dados são informados (BENEVIDES, 2011).

A técnica de entrevista será destinada à coleta de informações provindas de uma amostra de: i) 10 alunas privadas de liberdade e ii) 2 professoras. Nesse sentido, formularemos perguntas em torno de cada um dos objetivos específicos que definimos para esta dissertação.

Concordamos com Sousa (2000, p. 44) quando diz que “a formalização de uma entrevista, a solicitação de um depoimento, de um relato, colocam o sujeito no centro do palco: alguém cujo saber é importante e a quem se pede a opinião”. Nesse sentido, consideramos muito importante ouvir a aluna prisioneira na condição de sujeito capaz de refletir intelectualmente a sua realidade e inclusive colaborar para a construção do seu próprio projeto pedagógico, fornecendo-nos informações a respeito do processo de avaliação da aprendizagem ao qual é submetida.

Ainda sobre o assunto, Santos (2008, p. 100) pondera que “ouvir o homem preso não é tarefa simples, pois sendo a ordem e a disciplina marcas do ambiente prisional, todas as atividades que ocorrem em seu interior buscam esses objetivos”. E, para se proteger desse ambiente, o “[...] indivíduo assume posturas e discursos que dele se espera” (ONOFRE, 2007, p. 18). Nesse sentido, em consonância com Demo (2001, p. 59), acreditamos que o papel do pesquisador é “[...] observar tudo, o que é ou não dito: os gestos, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, [...] porque tudo pode ser imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala”.

5.5.2 Questionário

O questionário é uma técnica para a coleta de informações mediante perguntas escritas. Os tipos de questionários podem ser: i) abertos ou dissertativos, cujas respostas são elaboradas pelos próprios respondentes; ii) fechados, cujas respostas encontram-se em opções já oferecidas pelo pesquisador; iii) mistos, que contêm questões abertas e fechadas (RODRIGUES, 2007). Para esta pesquisa, optamos pelo questionário misto, por estarmos de acordo com Laville e Dionne (1999), que afirmam que esse tipo de instrumento contribui para uma maior estabilidade dos resultados.

Conforme Chizotti (1995, p. 55), “o questionário é uma interlocução planejada”, demandando que as questões apresentem sequência organizada, obedecendo ao tema e aos objetivos da pesquisa. Esse instrumento precisa apresentar-se com uma linguagem simples e concisa, a fim de possibilitar entendimento para o respondente, evitando incertezas ou equívocos.

O questionário foi aplicado ao diretor-geral e às três coordenadoras pedagógicas da escola prisional, sendo organizado de forma a atender os quatro objetivos específicos da pesquisa, isto é, indagou sobre os seguintes temas: i)

concepções sobre a avaliação da aprendizagem escolar no contexto da educação em prisões; ii) procedimentos avaliativos utilizados junto aos discentes encarcerados; iii) dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática avaliativa dos alunos prisioneiros e iv) sugestões para a melhoria das práticas avaliativas no contexto do cárcere.

5.5.3 Análise de documentos

A análise de documentos “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Yin (2005) complementa que as informações obtidas por meio da análise de documentos tem grande relevância para o estudo de caso, por contribuir, sobremaneira, para a valorização de evidências de outras fontes.

Guba e Lincon (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) revelam-se a favor do uso dessa técnica de pesquisa, argumentando que os documentos são fontes repletas de informações sobre a natureza do fenômeno em foco e, por isso, nunca devem ser ignorados, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Morais (2009) pondera que a censura a essa técnica se fundamenta na ideia de que documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados e, no caso das escolas, em especial, os documentos são pouco representativos, tendo em vista que podem apresentar falhas no registro de seu cotidiano, além de terem caráter subjetivo. Essa crítica, segundo Cappeletti (1999) advém de uma visão objetivista extremada que concebe a certeza do real fora do sujeito e que não admite nenhuma influência subjetiva no trabalho científico.

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, interessa-nos, mais especificamente, analisar os instrumentos avaliativos utilizados pelos educadores junto aos discentes encarcerados. Nessa perspectiva, a análise de documentos, utilizada simultaneamente com a entrevista e com os questionários, possibilitar-nos-á uma compreensão mais aprofundada acerca do fenômeno investigado.

Nesse sentido, após autorização dos colaboradores, esses documentos serão recolhidos, refletidos e analisados à luz da teoria estudada. Urge ressaltar que os dados que identificam os alunos e os professores nos instrumentos de avaliação serão ocultados com tarjas cinzas, tendo em vista a preservação dos sujeitos.

5.6 Procedimentos éticos para a coleta de dados

Após autorização do diretor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider e da Coordenadoria do Sistema Penitenciário (COSIPE), órgão da Sejus-CE, encaminhamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP – UFC). Posteriormente à publicação do parecer de aprovação pelo CEP-UFC, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 37636614.3.0000.5054, apresentamos as linhas gerais da pesquisa aos sujeitos investigados. Após assinatura do *Termo de consentimento livre e esclarecido*, procedemos à entrevista e à aplicação do questionário. Com relação às entrevistas, não obtivemos autorização para gravar as falas das educandas; então, escrevemos cuidadosamente suas respostas. Os consentimentos não foram anexados ao trabalho a fim de conservar o completo anonimato dos entrevistados. A cópia do termo em branco poderá ser conferida nos apêndices desta dissertação.

5.6.1 Análise dos dados

Para a organização e análise dos dados coletados, utilizamos a técnica da Análise do Conteúdo. Consoante Bardin (2008), a Análise do Conteúdo se desenvolveu e se consolidou como técnica de análise entre os cientistas sociais devido a duas necessidades fundamentais da investigação científica, sendo elas: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. A superação da incerteza se dá pela necessidade de nos indagarmos se o que notamos no discurso é passível de generalizações, sendo, assim, considerado inteligível. O enriquecimento da leitura, por sua vez, refere-se à ação de ir além das primeiras percepções do pesquisador, normalmente intuitivas e espontâneas, mas que podem pecar por serem superficiais.

Para Franco (2003), a razão da análise do conteúdo é produzir inferências, pois elas conferem à pesquisa relevância teórica. Uma informação unicamente descritiva, que não tenha relação com outros atributos ou com o contexto e as características do emissor, pouco tem a contribuir (BENEVIDES, 2011). Como lembra Bardin (1995), o analista deve saber tirar proveito do tratamento da mensagem que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimento sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio.

Ainda segundo a autora, as fases da análise do conteúdo estão organizadas em torno de três momentos cronológicos: i) pré-análise, que consiste na fase de organização, correspondendo a um período de intuições, tendo por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de forma precisa; ii) exploração do material, sendo essa fase prioritariamente de codificações e tratamento dos resultados obtidos e iii) interpretação, quando os resultados são manipulados no intuito de torná-los significativos e válidos.

A vivência com os sujeitos investigados, assim como o investimento em diversos instrumentos de coletas de dados – entrevista, questionário e análise de documentos –, possibilitou-nos o acesso a informações relevantes para a compreensão do fenômeno investigado: a avaliação de aprendizagem dos alunos detentos matriculados no Ensino Médio da primeira escola prisional do estado do Ceará.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Perfil das alunas, professoras e membros do núcleo gestor

6.1.1 Perfil das alunas

A fim de conferir confiabilidade à diversidade de informações, traçamos o perfil das alunas investigadas com base em dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), do prontuário jurídico disponibilizado no Sistema Penitenciário (SISPEN) e da fala das educandas durante a entrevista. Essas três vias complementares de informações nos permitiram compor o perfil das 10 discentes do Ensino Médio do IPF, atendendo às seguintes categorias: dados sobre a pessoa, sobre a ocupação profissional, sobre o delito e sobre a escolaridade.

Antes de apresentarmos esses dados, julgamos oportuno expor o discurso da professora Sol ao definir suas alunas. Entre uma lágrima de emoção e um suspiro de desabafo, a docente disse:

Eu olho para elas e vejo uma criança; uma criança que está aguardando com desespero a vontade de voar, de flutuar, de sair correndo, de ver o mundo. Uma criança que só conhece um lado da vida, que precisa enxergar o outro lado. Uma criança que tem sonhos, que tem sentimentos, que sabe amar. Elas sempre nos falam dos sonhos que têm. São sonhos simples, como provar a comida da mamãe, o gosto do churrasco, passar uma festa com os familiares, com os filhos. Eu sempre digo para elas continuarem sonhando. É bom sonhar com a liberdade. Eu digo para elas: 'É importante continuar sonhando porque, quando você sair daqui, você vai abraçar esses sonhos e não vai mais voltar. Você vai viver uma vida diferente. Você vai fazer tudo diferente'. O que me deixa triste é que muitas vezes, quando elas saem da prisão, os sonhos não se completam e tudo é muito difícil. Muitas delas voltam e dizem: 'Professora, eu não tive uma oportunidade lá fora. Aquilo tudo que foi falado aqui dentro caiu por terra. Nada era verdade. Eu saí para procurar um emprego e tudo foi negado. O que adiantou pagar uma pena se a sociedade não me perdoou?'. Na sala de aula, a gente trabalha uma coisa, apresenta outro mundo para elas, fala das oportunidades, da necessidade de mudança por parte dela e quando nossas alunas voltam para prisão nos dizem que não tiveram nenhuma chance de mudar; que para sobreviver tiveram que fazer tudo de novo. Há um problema muito grande em nosso país que é o preconceito. As pessoas não olham para o lado humano de cada um, mas focam apenas no problema, no erro. A sociedade realmente não perdoa ninguém. Não veem nas pessoas a vontade e a esperança de mudar. A sociedade está muito

desacreditada, achando que não há a ressocialização. Enquanto se pensar assim, realmente não haverá. Nada mudará. Até quando nós poderemos suportar? (PROFESSORA SOL).

6.1.1.1 Dados pessoais

Os dados revelam que a totalidade das alunas investigadas é de nacionalidade brasileira. No que se refere à naturalidade, a maioria, representada por 90% da população em foco, é cearense, dentre as quais 70% nasceram em Fortaleza, 10% em Tauá e 10% em Beberibe. Uma aluna, que constitui 10% da amostra, nasceu na cidade de Brasília, capital do Distrito Federal, conforme elucidam as tabelas 9 e 10.

Tabela 9 – Nacionalidade das alunas

Descrição	Frequência	Percentual
Brasileira	10	100%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Tabela 10 – Naturalidade das alunas

Descrição	Frequência	Percentual
Fortaleza – CE	7	70%
Tauá – CE	1	10%
Beberibe – CE	1	10%
Brasília – DF	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

No que diz respeito à idade, 80% das alunas matriculadas no Ensino Médio estão na faixa etária entre 19 a 25 anos, enquanto 20% encontram-se dentro do interstício de 30 a 42 anos. Tais dados nos permitem ressaltar que a população de alunas matriculadas no Ensino Médio do IPF é bastante jovem e está inserida na População em Idade Ativa (PIA)⁴², como indica a tabela 11.

Tabela 11 – Idade das alunas

Descrição	Frequência	Percentual
19	2	20%
20	1	10%

(Continua)

⁴² Compreende o potencial de mão de obra com que pode contar o setor produtivo. Fonte: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

(Continuação)

Descrição	Frequência	Percentual
21	2	20%
23	1	10%
24	1	10%
25	1	10%
30	1	10%
42	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Segundo dados do Primeiro Censo Penitenciário do Ceará (PCPC), divulgados em 12 de dezembro de 2014, a faixa etária das pessoas privadas de liberdade no estado varia dos 22 aos 29 anos de idade (CEARÁ, 2014c).

Com relação à crença religiosa, embora a predominância seja de católicas (60%), seguida de evangélicas (30%) e de espíritas (10%), muitas alunas, durante a reclusão, revelaram haver mudado de doutrina em virtude da tímida presença da Igreja Católica e da constante assistência prestada pelos evangélicos, notadamente da Igreja Universal do Reino de Deus e da Assembleia de Deus, de acordo com tabela 12.

Tabela 12 – Religião das alunas

Descrição	Frequência	Percentual
Católicas	6	60%
Evangélicas	3	30%
Espíritas	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

A maioria das reclusas, 80%, declarou-se solteira. Todas as informantes, no entanto, fizeram questão de chamar a atenção para o fato de que, apesar de não serem judicialmente casadas, possuem relações afetivas com um(a) companheiro(a)⁴³. Um dado que merece reflexão consiste no fato de 60% de seus pares afetivos também estarem cumprindo pena de reclusão. Por outro lado, 10% das discentes declararam-se casadas e 10% afirmaram ser separadas, consoante a ilustração da tabela 13.

⁴³ Duas alunas entrevistadas afirmaram possuir relação homoafetiva.

Tabela 13 – Estado civil das alunas

Descrição	Frequência	Percentual
Solteira	8	80%
Casada	1	10%
Separada	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Em pesquisa que abrangeu todo o estado do Ceará, o PCPC (CEARA, 2014c) investigou se a privação de liberdade das mulheres cearenses tinha alguma relação com suas relações conjugais. Os dados apontaram que 39% das reclusas investigadas informaram que sua prisão está intimamente relacionada com o(a) companheiro(a), enquanto 49% das mulheres encarceradas afirmaram que estão com os(as) companheiros(as) também privados(as) de liberdade.

Metade de nossas informantes (50%) afirmou possuir, no mínimo, dois familiares cumprindo pena. Uma das alunas revelou que cinco pessoas de sua família (pai, madrasta e três irmãos) foram recolhidas pela polícia no mesmo dia em que ela, respondendo todos pelo crime de tráfico.

A porcentagem de alunas mães chega a 80%, apenas a minoria de 20% não o é. Das mulheres mães, 30% possuem apenas um(a) filho(a); 10% possuem dois filhos(a) e 40% são mães de três filhos(as), conforme categorizamos na tabela a seguir.

Tabela 14 – Quantidade de filhos(as) das alunas

Descrição	Frequência	Percentual
Nenhum(a) filho(a)	2	20%
1 filho(a)	3	30%
2 filhos(as)	1	10%
3 filhos(as)	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

A faixa etária dos(as) filhos(as), segundo as mães, é de 1 a 8 anos. A maioria está sob os cuidados da avó materna (40%), estando os demais sob a guarda da avó (30%) paterna, outros (20%) e pai (10%). O rompimento muitas vezes traumático do vínculo entre elas e seus filhos surge como uma das maiores dores advindas do cárcere. Todas as mães, durante a entrevista, choraram as lágrimas do arrependimento, da saudade e da angústia por estarem longe de seus rebentos.

6.1.1.2 Dados sobre a ocupação profissional: passado, presente e perspectivas para o futuro

Apenas 30% das alunas investigadas exerciam alguma atividade laboral antes da reclusão, das quais duas eram empregadas domésticas e uma feirantes. A maioria, 70% da amostra, revelou nunca haver assumido nenhum trabalho formal. Os dados são alarmantes para o alto índice de mulheres desempregadas, como dispõe a tabela 15.

Tabela 15 – Ocupação profissional das alunas anterior ao cárcere

Descrição	Frequência	Percentual
Empregada doméstica	2	20%
Feirante	1	10%
Desempregada	7	70%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Esse dado é ainda mais preocupante quando analisamos o contexto cearense, no qual apenas 2,8% dos internos do estado trabalharam com a carteira assinada antes de serem presos, segundo o PCPC (CEARÁ, 2014c).

As discentes desempregadas destacaram que, apesar de não estarem trabalhando formalmente, desenvolviam atividades remunerativas não legalizadas, tais como: roubo, venda de drogas e receptação de mercadorias extraviadas. Nesse momento, todas as informantes justificaram os delitos dizendo que necessitavam sustentar a família.

Outro dado que merece nossa atenção diz respeito ao trabalho no interior do cárcere: 10% já trabalharam na cozinha da própria unidade penal; 10% já assumiram atividades de corte e costura numa empresa de roupas que há dentro do presídio; 80% nunca assumiu nenhuma atividade laboral intramuros. A tabela 16 exterioriza essas informações:

Tabela 16 – Ocupação profissional das alunas durante o cárcere

Descrição	Frequência	Percentual
Já trabalhou	2	20%
Nunca trabalhou	8	80%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Na data da entrevista, nenhuma aluna estava trabalhando. Segundo elas, as internas que trabalham, na maioria das vezes, atraem a antipatia das demais apenas por ficarem mais próximas das agentes penitenciárias, o que, na realidade do presídio, configura uma traição.

Além disso, as alunas revelaram que a maioria das atividades laborais ocorre no mesmo horário das aulas, impedindo, desse modo, que a reclusa usufrua dos direitos de estudar e trabalhar de forma simultânea.

É importante esclarecer que as empresas que trabalham com a mão de obra carcerária obtêm incentivos fiscais e não arcam com impostos trabalhistas sobre cada interno, além de obter benefícios, tais como: isenção do pagamento de água, luz, aluguel dos espaços utilizados dentro das unidades penais. Como se pode observar, o apenado se torna uma mão de obra barata para as empresas (JULIÃO, 2003).

Para encerrar esse ciclo de informações concernentes ao trabalho, perguntamos às alunas quais profissões elas gostariam de desenvolver após saírem do sistema penitenciário. As respostas foram organizadas no quadro seguinte.

Quadro 1 – Ocupação profissional para o futuro: o sonho das alunas

Aluna	Profissão dos sonhos	Justificativa
Alcyone	Psicóloga	“[...] porque eu amo entender a mente das pessoas. A mente é algo fascinante e pode ser perigosa. Eu gosto de desvendar os segredos que só a mente pode explicar.”
Bellatrix	Psicóloga	“[...] porque eu gosto de ouvir as pessoas, de dar conselhos. A pessoa que se sente ouvida se sente mais feliz. Eu estou feliz porque você está aqui me ouvindo.”
Carinae	Psicóloga	“[...] porque eu acho que eu conseguiria evitar que as pessoas fossem para um caminho sem volta. Eu mostraria para elas que todo mundo é capaz de chegar aonde quiser.”
Cygni	Médica Legista	“[...] porque trabalhar com o corpo morto é muito desafiador. Quando eu fui reconhecer minha tia no IML despertou em mim aquela vontade de trabalhar com as pessoas mortas.”
Deneb	Professora de Matemática	“[...] porque eu gostaria de fazer pelos outros o que meus professores fazem por mim. Eu ensinaria matemática de um jeito fácil de aprender.”
Enif	Juíza	“[...] porque eu teria nas minhas mãos o poder para fazer justiça. Eu sempre procuraria entender o que fez com que aquela pessoa cometesse um crime. As pessoas só enxergam o erro, mas não procuram entender o outro.”
Iras	Advogada	“[...] porque eu queria ajudar as pessoas que precisam. Queria ajudar a dar a liberdade de tanta gente que não pode contar com ninguém.”
Meissa	Analista de Informática	“[...] porque eu tenho muita facilidade para fazer as coisas no computador. Nunca fiz curso, mas sou capaz de montar e desmontar uma máquina todinha.”
Mintaka	Arquiteta	“[...] porque desde pequena eu gosto de desenhar casas, prédios. Meu sonho é construir uma casa do jeito do meu desenho. Deve ser uma alegria só você ver uma construção de uma coisa que você que criou.”
Vega	Assistente Social	“[...] porque eu quero ajudar ex-presidiários, moradores de rua e viciados. Já tenho tudo esquematizado na minha cabeça. Você vai ver, eu vou ser dona de uma ONG e vou ser conhecida pelo lado do bem.”

Fonte: Pesquisa aplicada.

Em nosso estudo, 100% das discentes investigadas revelaram sonhar com um futuro melhor, em consequência do trabalho formal. Nessa mesma direção, o PCPC (CEARÁ, 2014c) apontou que 95% das pessoas privadas de liberdade no estado do Ceará declararam que esperam por uma oportunidade de trabalho quando saírem da prisão, com um objetivo claro: mudar de vida.

6.1.1.3 Dados sobre o delito

Uma taxa de 80% das alunas são consideradas presas provisórias, que equivale a dizer que ainda não sofreram condenação definitiva, estando, por esse motivo, recolhidas no sistema penitenciário temporariamente em razão de prisão em flagrante, por decretação de prisão preventiva, pronúncia ou sentença condenatória recorrível, conforme evidencia a tabela 17:

Tabela 17 – Quantidade de presas provisórias e sentenciadas

Descrição	Frequência	Percentual
Presa provisória	8	80%
Presa sentenciada	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Esse dado tem forte impacto na rotina pedagógica planejada pelas professoras, visto que há uma alta rotatividade das reclusas que frequentam a escola. Isso fica bastante evidente na fala da docente, que diz:

Minha maior dificuldade é conseguir dar continuidade ao conteúdo devido ao rodízio de alunas. Quando você acha que está conseguindo avançar com aquela aluna, de repente, ela some, ela consegue alvará⁴⁴. Depois chega outra aluna e você tem que começar do zero. Tem dia que só tem aluna novata na sala (PROFESSORA SOL).

O entrave revelado pela docente também é percebido por Adorno (1991a, p. 30), quando mostra que:

Não é necessário dizer que a formação educacional é deficitária. Se a formação escolar é deficitária em todo o país, no interior do Sistema é muito pior, não só pela baixa escolaridade dos presos, não só por uma

⁴⁴ Segundo Resolução nº 108, de 06 de abril de 2010, o alvará de soltura é expedido pelo juízo competente para decidir a respeito da liberdade ao preso provisório ou condenado, que deverá ser executado no prazo máximo de vinte e quatro horas (CNJ, 2010).

ausência de tradição com a escola, mas, sobretudo, por causa da alta rotatividade dos presos no sistema.

Em junho de 2014, o número de presos provisórios no estado do Ceará alcançava uma taxa de 69%⁴⁵ de toda a população carcerária. Após intensas ações da Defensoria Pública Geral do Estado, por meio do Núcleo de Assistência ao Preso Provisório e às Vítimas de Violência (Nuapp), em parceria com a Sejus-CE, o número foi reduzido para 48%⁴⁶ em outubro do mesmo ano.

No que concerne à reincidência⁴⁷ criminal, 30% das alunas estão detidas pela segunda vez, e 20% pela terceira vez. Em contrapartida, a outra metade de 50% são réis primárias⁴⁸, conforme exprime a tabela adiante.

Tabela 18 – Quantidade de presas primárias e reincidentes

Descrição	Frequência	Percentual
Presa primária	5	50%
Presa reincidente	5	50%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

A realidade geral do IPF do dia 5 de novembro de 2014 era de 120 reincidentes (17%) de um total de 693 mulheres recolhidas. Os dados ganham maior proporção quando considerarmos a realidade do Brasil, que, segundo pesquisa encomendada em janeiro de 2014 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ)⁴⁹, é o país que conta com o maior índice de reincidência criminal do mundo, alcançando 70% dos casos. Depreendemos daí forte indicativo de fracasso da justiça penal, que, consoante Foucault (2008⁵⁰, p. 221):

As prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las, multiplicá-las ou transformá-las, a quantidade de crimes e de criminosos permanece estável, ou, ainda pior, aumenta. [...] A detenção provoca a reincidência; depois de sair da prisão, se têm mais chance que antes de voltar para ela, os condenados são, em proporção considerável, antigos detentos. [...] A prisão, conseqüentemente, em vez de devolver à

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.oestadoce.com.br/noticia/69-da-populacao-carceraria-do-ceara-sao-de-presos-provisorios>>. Acesso em: 2 nov. 2014.

⁴⁶ Segundo a Sejus, em outubro de 2014, havia 20.948 presos no estado do Ceará, dentre os quais 10.101 eram provisórios. Fonte: <<http://www.sejus.ce.gov.br/index.php/gestao-penitenciaria/39/70>>. Acesso em: 2 nov. 2014.

⁴⁷ De acordo com o Código Penal Brasileiro, no seu art. 63, a reincidência verifica-se quando o agente comete novo crime, depois de transitar em julgado a sentença que, no País ou no estrangeiro, o tenha condenado por crime anterior (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11-7-1984).

⁴⁸ Sem antecedentes criminais.

⁴⁹ Fonte: <<http://institutoavantebrasil.com.br/brasil-reincidencia-de-ate-70/>>. Acesso em: 2 nov. 2014.

⁵⁰ A primeira edição da obra *Vigiar e Punir* remonta ao ano de 1977.

liberdade indivíduos corrigidos, espalha na população delinquentes perigosos.

Uma proporção de 60% das alunas entrevistadas responde por apenas um delito, dentre as quais quatro respondem por tráfico de entorpecentes (art. 33⁵¹), uma responde por homicídio e outra por abandono de incapaz⁵². A taxa de discentes que soma dois delitos é de 20%, sendo por tráfico de entorpecentes e roubo e extorsão (art. 157⁵³). Por fim, o índice de alunas que está encarcerada sob a acusação de três crimes é de 20%, as quais respondem por tráfico de entorpecentes, associação criminosa (art. 35⁵⁴) e homicídio (art. 121⁵⁵), conforme ilustra o quadro 2.

Quadro 2 – Tipologia e quantidade de crimes por aluna

ALUNA	TIPOS DE CRIMES				
Cygni	Homicídio	} 1 delito			
Alcyone	Abandono de incapaz				
Bellatrix	Tráfico de entorpecentes				
Carinae	Tráfico de entorpecentes				
Deneb	Tráfico de entorpecentes				
Vega	Tráfico de entorpecentes	} 2 delitos			
Enif	Tráfico de entorpecentes			Roubo e extorsão	
Iras	Tráfico de entorpecentes	Roubo e extorsão	} 3 delitos		
Mintaka	Tráfico de entorpecentes	Associação criminosa			Homicídio
Meissa	Tráfico de entorpecentes	Associação criminosa			Homicídio

Fonte: Pesquisa aplicada.

Como se vê, o tráfico de entorpecentes é o crime mais cometido pelas mulheres investigadas, representando 80% da amostragem. A esse respeito, Moura (2005), em dissertação de mestrado intitulada *Porta fechada, vida dilacerada - mulher, tráfico de drogas e prisão: estudo realizado no presídio feminino do Ceará*, constatou que a maioria desses crimes tem influência afetiva masculina, geralmente, dos companheiros ou maridos e, em menor proporção, dos pais ou irmãos.

⁵¹ Art. 33 - Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar. (Lei nº. 11.242, de 23 de agosto de 2006).

⁵² Segundo art. 133 do Código Penal Brasileiro, o crime de *Abandono de incapaz* consiste em “abandonar pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos resultantes do abandono” (BRASIL, 1940).

⁵³ Art. 157 - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência.

⁵⁴ Art. 35 - Associarem-se duas ou mais pessoas para o fim de praticar, reiteradamente ou não, qualquer dos crimes previstos nos arts. 33, *caput* e §1º, e 34 da Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006.

⁵⁵ Art. 121 - Matar alguém. (Lei nº. 11.242, de 23 de agosto de 2006).

A maior parte das apenadas ingressou no sistema penitenciário há 9 meses, representando 60% da amostra; 20% das alunas estão privadas de liberdade há 1 ano e 5 meses; 10% há 2 anos e 4 meses; e 10% há 3 anos e 9 meses.

Durante a entrevista, embora não perguntássemos sobre os delitos, as discentes sentiam uma profunda necessidade de relatarem suas histórias de vida, confessando segredos, angústias e sonhos. Ao final das entrevistas, invariavelmente, a pesquisadora entrava em estado mental e físico de exaustão; a mente estava cansada, o coração doía. Por fim, pudemos compreender que à frente da pesquisadora sempre existirá um ser humano sensível à realidade daquelas mulheres; um ser humano que não tem por função julgar, mas usar de suas atribuições, seja como pesquisadora, seja como mulher, para levar um sopro de vida e esperança para quem precisa.

6.1.1.4 Dados sobre a escolaridade

As informações obtidas sobre a escolaridade das alunas reclusas não são passíveis de comprovação documental, tendo em vista que certificados de conclusão de ensino da Educação Básica não são necessários em nenhuma ocasião dentro do sistema penitenciário. A única circunstância em que o nível de escolaridade oferece impactos no âmbito penal é garantida no Código de Processo Penal, que assegura prisão especial aos diplomados de nível superior até a data da sentença condenatória (art. 295, inciso VII⁵⁶).

Nesse sentido, os dados aqui elencados são resultados de duas vias de informações: i) de respostas oferecidas pelas próprias alunas à pesquisadora e ii) dos resultados das provas de sondagens⁵⁷ realizadas pelos membros do núcleo gestor da escola.

Como o cerne desta pesquisa gira em torno da prática da avaliação da aprendizagem das alunas privadas de liberdade matriculadas no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, imaginávamos, previamente, que todas as discentes entrevistadas fossem declarar o término do Ensino Fundamental em alguma circunstância da vida, extra ou intramuros. Não obstante, 40% das educandas revelaram haver deixado de estudar ainda no Ensino Fundamental, conforme sugere a tabela 19.

⁵⁶ Art. 295. Serão recolhidos a quartéis ou a prisão especial, à disposição da autoridade competente, quando sujeitos a prisão antes de condenação definitiva; VII - os diplomados por qualquer das faculdades superiores da República. Vide Lei nº. 3.689, de 3 de outubro de 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm>. Acesso em: 2 nov. 2014.

⁵⁷ Para ler mais sobre as provas de sondagens, veja tópico 5.2.2 desta dissertação.

Tabela 19 – Conclusão do Ensino Fundamental

Descrição	Frequência	Percentual
Ensino Fundamental incompleto	4	40%
Ensino Fundamental completo	6	60%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Acrescentamos que a totalidade da amostra (100%) sinalizou que cursou essa etapa do ensino em escolas públicas municipais, localizadas fora do contexto do cárcere. Quando inquiridas sobre a razão de estarem cursando atualmente o Ensino Médio, quando na verdade deveriam estar concluindo o Ensino Fundamental, as educandas justificaram dizendo que foi a prova da sondagem que determinou a etapa da escolaridade que iriam cursar, como evidencia a fala da aluna Bellatrix⁵⁸: “Professora, eu fiz a prova e me colocaram aqui nessa turma. Agora que já me acostumei com as parceiras⁵⁹ e com as professoras, não quero sair daqui. Eu acho que *tô* acompanhando bem as tarefas que elas passam *pra nós*”.

Com relação ao Ensino Médio, 60% das estudantes asseguraram ter chegado ao Ensino Médio. Desse total, 2 alunas (20%) revelaram que chegaram a concluir essa etapa de escolaridade, enquanto 4 discentes (40%) apontaram para a não conclusão.

Tabela 20 – Conclusão do Ensino Médio

Descrição	Frequência	Percentual
Ensino Médio incompleto	4	40%
Ensino Médio completo	2	20%
Total	6	60%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Na ocasião em que nos deram essas informações, as alunas pediram confidencialidade dos dados, tendo em vista que o ensino só é ofertado para as reclusas que ainda não tenham concluído a Educação Básica. Qual seria então a lógica para essas duas alunas (20%) estudarem novamente uma etapa de ensino já concluída em liberdade? Em resposta, as discentes foram unânimes ao lembrar que a remição de pena

⁵⁸ Bellatrix é a terceira estrela mais brilhante da constelação de Órion e sua idade estimada é de 20 milhões de anos. Seu nome vem do latim e significa guerreira. Seu brilho irradia a cor azul. Disponível em: <<http://www.wattpad.com/14356999-o-brilho-de-bellatrix/page/2>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

⁵⁹ É comum que as alunas utilizem o vocábulo *parceiras* para se referirem às amigas.

por estudo⁶⁰ prioriza apenas a frequência à escola, tangenciando os saberes efetivamente construídos.

No que concerne à modalidade de ensino, todas as educandas informaram que sempre estudaram no ensino regular e que só passaram a conhecer a realidade da EJA na educação promovida intramuros. Essa modalidade de ensino, segundo a LDBEN nº 9.394, é ofertada a todos aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (art. 37). Outrossim, no tocante à rede de ensino, apenas uma aluna, que condiz a 10% da amostra, mencionou que estudou por dois anos na rede privada de ensino, como traduzem as tabelas seguintes.

Tabela 21 – Rede de ensino – Ensino Fundamental e Médio

Descrição	Frequência	Percentual
Rede pública de ensino	9	90%
Rede privada de ensino	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Tabela 22 – Modalidade de ensino – Ensino Fundamental e Médio

Descrição	Frequência	Percentual
Regular	10	100%
Educação de Jovens e Adultos	-	-
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Duas alunas, que representam 20% da população pesquisada, informaram que, antes do ingresso no sistema penitenciário, estavam frequentando regularmente o curso superior de Pedagogia e Enfermagem em duas faculdades privadas distintas localizadas na capital, Fortaleza.

Tabela 23 – Educação Superior incompleta

Descrição	Frequência	Percentual
Educação Superior incompleta	2	20%
Total	2	20%

Fonte: Pesquisa aplicada.

⁶⁰ A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, assegura: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de Ensino Fundamental, Médio, inclusive Profissionalizante, ou Superior, ou ainda de Requalificação Profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

Esse dado nos traz mais uma evidência de que o interesse das alunas vai além da motivação em aprender, haja vista estarem cursando o mesmo nível de escolaridade concluído nas escolas fora dos limites do cárcere.

O tempo médio que as alunas estão matriculadas na EJA Ensino Médio no interior da prisão variou de 4 meses a 2 anos, conforme evidencia a tabela 24:

Tabela 24 – Tempo de matrícula na EJA Ensino Médio no interior do cárcere

Descrição	Frequência	Percentual
4 a 8 meses	5	50%
8 a 12 meses	3	30%
12 a 16 meses	1	10%
16 a 24 meses	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Quando indagadas sobre a assiduidade às aulas ocorridas dentro da unidade penal, as alunas responderam que não faltam por motivos frívolos e, nas palavras delas, foram elencadas as seguintes justificativas para a infrequência às aulas: i) “só faltou aula quando estou naqueles dias⁶¹ porque, enfim, é muito humilhante e constrangedor” (Carinae⁶²); ii) “só não venho quando estou muito doente, caindo mesmo, sem poder andar” (Alcyone⁶³); iii) “faltou quando tô triste, sem esperança, deprimida (Vega⁶⁴)”; iv) “só não venho quando as donas agentes⁶⁵ não me chamam (Enif)⁶⁶”.

Chamou-nos a atenção dois dos motivos elencados pelas discentes. O primeiro refere-se ao fato de as “dona agentes” não chamarem as educandas para a aula.

⁶¹ “Naqueles dias” indica o período menstrual.

⁶² Carinae é a vencedora no quesito peso, sendo mais pesada que o sol cerca de 150 vezes. Apesar do tamanho, ela vem perdendo brutalmente sua luminosidade. Essa estrela, a cada cinco anos, sofre um apagão, deixando de brilhar por aproximadamente noventa dias consecutivos. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-e-a-maior-estrela-do-universo>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

⁶³ Alcyone é a estrela mais brilhante das Plêiades. O Sistema Solar gira em torno dessa estrela, que é envolvida por um grande um anel luminoso. Disponível em: <http://www.novaera- Alvorecer.net/cinturao_de_fotons.htm>. Acesso em: 4 nov. 2014.

⁶⁴ Vega foi descoberta apenas na década de 1980. É considerada a quinta estrela mais brilhante do céu noturno e a mais reluzente da constelação de Lira. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vega_%28estrela%29>. Acesso em: 4 nov. 2014.

⁶⁵ As reclusas chamam as agentes penitenciárias por “dona agente” ou “dona policial”. É raro ouvirmos uma detenta chamando as agentes pelo nome, o que denotaria muita intimidade no ambiente do cárcere.

⁶⁶ Enif é a estrela mais brilhante da constelação de Pégasus. Seu nome é derivado do árabe e significa nariz, devido a sua posição na constelação. Ela já está no fim de sua vida, podendo explodir e se tornar uma estrela nova. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Epsilon_Pegasi>. Acesso em: 4 nov. 2014.

Segundo Termo de Cooperação 19/2011, é tarefa das profissionais da Sejus-CE “assegurar frequência diária dos educandos às aulas” (CEARÁ, 2011). Em outro momento, buscamos entender a razão de a aluna achar constrangedor ir à escola quando está no período menstrual. Carinae aclarou nossa dúvida do seguinte modo: “a gente tem que tirar a roupa *todinha* antes de vir para sala de aula. A gente tira a roupa antes de entrar na sala e na hora da saída também para ver se a gente *tá* escondendo alguma coisa. Aí é muito humilhante todo mundo ver você daquele jeito”.

Outro ponto que merece nossa atenção diz respeito ao histórico de reprovação e abandono escolar que a maioria das alunas leva consigo: 100% da amostra relataram que já deixaram de estudar por, pelo menos, um ano no Ensino Fundamental, e 90% das estudantes revelaram que já ficaram reprovadas pelo menos uma vez em alguma série da Educação Básica.

Os motivos que impulsionaram a evasão escolar aparecem na seguinte ordem: 40% deixaram de frequentar a escola devido à gravidez; 20% atribuem o abandono à morte trágica de parentes; 20% afirmam que foram vítimas de ameaças no ambiente escolar; 10% tiveram que viajar para outro estado em busca de trabalho; e 10% revelaram que seus companheiros a proibiram de continuar estudando.

Com relação à reprovação, 60% disseram que se sentem culpadas por haverem repetido alguma série, acrescentando que não se sentiam capazes para “acompanhar a turma” (Mintaka, Vega), que eram “burras demais para estudar” (Iras, Meissa) e que “estudo não é *pra* todo mundo” (Cygni, Deneb); 20% revelaram que reprovaram por infrequência (Alcyone, Carinae) e 10% relataram que tinham problemas oftalmológicos (Bellatrix) e que não enxergavam as atividades propostas no quadro, o que aparentava para as docentes falta de interesse.

A reprovação, conforme evidenciaram os dados, tende a ser responsabilidade atribuída unilateralmente aos alunos, especialmente o das classes populares, transformando um problema que é social e educacional em questões individuais vinculadas à capacidade ou ao empenho de cada um. Construir uma escola menos seletiva e excludente, que garanta uma educação de qualidade para todos, deve ser nossa missão diária (ESTEBAN, 2013; FURLAN, 2006; VASCONCELLOS, 2003).

6.1.2 Perfil das professoras

As duas professoras que compõem a amostra deste trabalho são as que ministram aulas na única turma de Ensino Médio do IPF. Os dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada⁶⁷ aplicada durante os meses de setembro e outubro de 2014 a cada uma das docentes. Após a transcrição das entrevistas, realizada pela própria pesquisadora, as educadoras leram e validaram as informações, rubricando cada uma das páginas que continha a fala transcrita.

A aluna Meissa define do seguinte modo suas professoras:

As professoras são carinhosas, atenciosas. Elas parecem nossas psicólogas, que estão ali sempre prontas para ouvir a gente. Elas parecem mãe que briga, mas que cuida. É por isso que tanta gente quer estudar para ter essa oportunidade de ser ouvida e de ser tocada. Lá embaixo a gente não é maltratada pela violência do corpo, mas pela violência da alma; a indiferença nos mata um pouco todos os dias. São poucas as pessoas que nos olham assim como as professoras olham. Às vezes, um olhar já ajuda a gente a ter um pouco de esperança, a lembrar que somos humanas, e não bichos. A gente só ganha abraço aqui na prisão das professoras. Até os familiares da gente quando vêm nos visitar não têm aquele sentimento de dar um abraço, tocar em nós. Eu diria que todas as pessoas presas são como os leprosos, que são doentes, que devem ser afastados da sociedade normal. É como se tivéssemos uma doença contagiosa mesmo. Ninguém toca, ninguém fica perto. As professoras nos tratam como seres humanos de verdade, elas confiam em nós e nós confiamos nelas. As professoras são como anjos (MEISSA).

A seguir, analisamos as informações com base em três categorias, a saber: i) formação acadêmica, ii) experiências profissionais e iii) motivações para o trabalho no cárcere.

6.1.2.1 Formação acadêmica

As professoras Sol e Lua pertencem ao sexo feminino e têm 50 e 46 anos, respectivamente. As duas nasceram na cidade Fortaleza e são casadas, conforme ilustra o quadro 3:

⁶⁷ O roteiro completo da entrevista pode ser conferido no Apêndice C deste trabalho.

Quadro 3 – Dados pessoais das professoras

Informações	Sol	Lua
Sexo	Feminino	Feminino
Naturalidade	Fortaleza-CE	Fortaleza-CE
Idade	50 anos	46 anos
Estado civil	Casada	Casada

Fonte: Pesquisa aplicada.

Sol é graduada em Letras, enquanto Lua concluiu o curso de História, ambas pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Esta última concluiu o Curso de Especialização em EJA para professores do sistema prisional do Ceará, oferecido pela UFC, no ano de 2012. As docentes, no ano de 2014, participaram de formação continuada oferecida pelo Governo Federal denominada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)⁶⁸. Lua, ademais, também participa das formações do PJUP⁶⁹.

Quadro 4 – Dados sobre a formação acadêmica das professoras

Informações	Sol	Lua
Graduação	Letras (UVA)	História (UVA)
Especialização	Não possui	Especialização em EJA (UFC)
Formação voltada para os alunos reclusos	Não possui	Não possui
Formações em andamento	PNFEM	PNFEM / PJUP

Fonte: Pesquisa aplicada.

As duas professoras que compõem a amostra investigada informaram que, durante sua formação acadêmica, nunca obtiveram conhecimentos sobre como avaliar alunos privados de liberdade. Ademais, revelaram não conhecer nenhuma diretriz legal que oriente essa prática.

⁶⁸ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de Educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811>. Acesso em: 4 nov. 2014.

⁶⁹ Ver detalhes sobre o ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) na nota de rodapé 4 deste trabalho.

Quadro 5 – Conhecimentos sobre a avaliação voltada para alunos privados de liberdade

Informações	Sol	Lua
Formação para avaliar aluno privado de liberdade	Não	Não
Documento que oriente a avaliação do aluno recluso	Não	Não

Fonte: Pesquisa aplicada.

Não nos surpreende que as docentes não tenham tido informações sobre a avaliação de alunos privados de liberdade durante seus cursos de graduação, tendo em vista que a Educação formal chegou às prisões cearenses há aproximadamente três décadas. O que é de se lamentar é que muito provavelmente obteremos a mesma resposta se repetirmos a pergunta⁷⁰ para alunos recém-egressos de cursos de licenciatura. Isso significa que a Educação das minorias continua sendo ignorada pela maioria das universidades e políticas públicas no Brasil.

Com relação ao segundo ponto trazido no quadro 5, as respostas de Sol e Lua não representam problemas individuais, mas evidenciam a escassez no estado da arte de pesquisas voltadas para a avaliação do aluno privado de liberdade. Até que ponto a avaliação da aprendizagem desse público deve ser diferenciada dos educandos em liberdade? Quais critérios devem ser usados pelo professor a fim de garantir uma avaliação justa e de qualidade? Quais são as sugestões oferecidas pelos docentes que conhecem de perto a realidade aqui tratada? Essas questões serão discutidas ao longo deste capítulo.

A seguir exporemos as informações sobre as experiências profissionais de cada uma das professoras.

6.1.2.2 Experiências profissionais

A respeito do tempo de serviço na função docente, Sol tem 29 anos e 3 meses de magistério, enquanto Lua trabalha há 13 anos e 6 meses na Educação. Ambas as professoras têm poucos anos de atuação no Ensino Médio – foco de nossa pesquisa. Sol

⁷⁰ Durante seus estudos acadêmicos, você obteve conhecimento sobre a educação voltada para pessoas privadas de liberdade? Conte como isso se deu. (10ª pergunta da entrevista semiestruturada). Para ler o roteiro completo da entrevista, vá ao *Apêndice C* desta dissertação.

começou a trabalhar nessa etapa de ensino há 1 ano e 4 meses, e Lua há 4 anos e 2 meses. Apenas em agosto de 2013, as docentes passaram a trabalhar com a EJA no sistema penitenciário, isto é, elas não tiveram experiências anteriores com essa modalidade de ensino em espaços extramuros.

No que diz respeito ao trabalho exercido no interior do cárcere, ambas as professoras têm o mesmo tempo de atuação: 1 e 4 meses. Ressaltamos, porém, que a professora Lua trabalhou por 7 anos com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas⁷¹.

Quadro 6 – Tempo de atuação no magistério

Informações	Sol	Lua
Tempo total de magistério	29 anos e 3 meses	13 anos e 6 meses
Tempo de atuação no Ensino Médio	1 ano e 4 meses	4 anos e 2 meses
Tempo de atuação na EJA	1 ano e 4 meses	1 ano e 4 meses
Tempo de atuação em unidades penais	1 ano e 4 meses	1 ano e 4 meses

Fonte: Pesquisa aplicada.

Na data da entrevista, as profissionais informaram que trabalham em duas unidades penais atendidas pela EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider: Sol atua no IPF e na CPPL 2, e Lua atua no IPF e na CPPL 4. Para entender a lotação das referidas professoras, é necessário explicar que a matriz curricular⁷² da modalidade EJA se organiza por área do conhecimento, e não por disciplina, como é comum no ensino regular. A rede pública do estado do Ceará orienta, de acordo com Portaria nº 1.114, de 16 de dezembro de 2013, que a matriz curricular seja organizada da seguinte maneira: Linguagens (8h/semana), Ciências da Natureza (4h/semana), Ciências Humanas (4h/semana) e Matemática (4h/semana).

Sendo assim, nas escolas extramuros, os alunos têm carga horária semanal de 20 horas, considerando que as quatro áreas do conhecimento são ofertadas

⁷¹ Medidas socioeducativas são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de configurarem resposta à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo, e não punitivo. Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/informacoes/medidas-socioeducativas-1>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

⁷² A matriz ou grade curricular contém as disciplinas com suas respectivas cargas horárias semanais. O mapa contém as disciplinas da base nacional comum, podendo ser complementada por parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade (LDBEN, art. 26).

simultaneamente. A realidade da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider é diferenciada, uma vez que segundo a mesma Portaria, no ponto 5.5, lê-se: “cada turma dos estabelecimentos penais ofertará 02 (duas) áreas do conhecimento por ano, as quais terão a mesma carga horária semanal, ficando a cargo de cada Crede a definição de quais áreas serão ofertadas anualmente”.

Nesse sentido, os discentes privados de liberdade só têm aulas de duas áreas do conhecimento por ano. No IPF, em 2014, a área de Linguagens ficou por conta da professora Sol, enquanto a de Ciências Humanas, pela professora Lua. As demais áreas devem ser ofertadas no ano subsequente.

As duas docentes possuem vínculo temporário⁷³ com o Estado e não percebem nenhuma gratificação adicional no salário por atuarem no cárcere. A esse respeito, a professora Lua, em tom de desabafo, reivindica por valorização profissional, como se vê na transcrição abaixo.

Acho um absurdo não recebermos remuneração por insalubridade e periculosidade. Por lei, nós teríamos que ganhar por isso. Infelizmente a gente esbarra em outras prioridades escolhidas pelos governantes. Eu vejo que não há o menor interesse em melhorar nossa situação profissional, até porque somos um grupo pequeno, que faz pouco barulho, que incomoda pouco e que atua de forma marginalizada e com um público totalmente marginalizado. Nenhum governante tem interesse em investir nessa questão. Quem vai cobrar? Nós que somos menos de 100 em todo o Ceará ou as famílias de nossos alunos, que são tidos como bandidos para a maioria da sociedade? [...] Nem o básico é garantido para esse público, que é um espaço limpo. Você está na melhor sala de aula que pode existir dentro do sistema prisional, que é a escola IPF. Vá em outra unidade para você ver. Vá na CPPL 4, que é onde eu dou aula também. São salas improvisadas, sem a menor estrutura para comportar gente de verdade. As salas são muito pequenas. Eu já fiquei dando aula numa sala por 6 meses que não tinha nem ventilador, nem buraco nenhum para ventilação. Era insuportável. Atualmente, eu dou aula numa sala que tem um banheiro dentro porque, na verdade, lá não era sala de aula, era a sala do castigo, sala do *passatempo*⁷⁴. Lembrando que os banheiros que têm lá estão interditados. Daí você tira a situação em que eles estão. Nos presídios masculinos é bem diferente do feminino. Eles são trazidos algemados para sala, depois eu entro na sala. O agente tranca a grade.

⁷³ Vínculo temporário significa que o professor é contratado por tempo determinado em edital, não possuindo, desse modo, estabilidade funcional. A esse respeito, ressaltamos que nenhum professor que atua no sistema penitenciário do estado do Ceará é efetivo. Dados extraídos do <<http://sige.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

⁷⁴ Sala destinada aos internos recém-ingressos na unidade penal, onde permanecem por aproximadamente duas semanas. Após esse período, os agentes penitenciários, a partir da observação realizada, encaminham o interno para uma ala “adequada” ao seu perfil. Essa sala também é destinada para os detentos que cumprem medidas disciplinares em virtude de mau comportamento.

Depois os presos colocam a mão para fora para que o agente vá tirando as algemas de cada um. Na hora da saída é a mesma coisa. O agente vem, coloca a algema em todos e só depois eles saem em filas. Eu fico presa com eles na sala. Somos só eu, eles e Deus. Somente. Se acontecer alguma coisa, ninguém será por nós, só Deus. Você acha que não é meu direito ganhar por periculosidade ou por insalubridade? (PROFESSORA LUA).

A reivindicação da professora é amparada no art. 11, parágrafo 1º, da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 (CEARÁ, 2010c), que institui as *Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais*: “os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e **com remuneração condizente com as especificidades**” (grifo nosso). Ademais, a CF, em seu art. 7º, inciso XXIII, assegura aos trabalhadores "adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei" (BRASIL, 1988).

Com relação a isso, Carreira (2009) sinaliza que, em sua investigação, teve conhecimento de que apenas os professores do Distrito Federal, Rio de Janeiro e Paraná recebem gratificação adicional por atuarem nas escolas intramuros. Enfatizamos que a situação dos docentes no estado do Ceará também não segue as orientações da resolução em debate. Os profissionais da saúde e da segurança que atuam no sistema prisional, no entanto, têm seus direitos efetivados (BRASIL, 1988; CARREIRA, 2009).

6.1.2.3 *Motivações para o trabalho no cárcere*

A professora Lua revela como nasceu sua motivação para atuar com alunos privados de liberdade:

A vontade de atuar no sistema educativo prisional surgiu quando eu ainda estava ensinando nas medidas socioeducativas. *Me* chamava muito a atenção quando a gente encontrava com os colegas do sistema prisional, pois eles faziam relatos completamente diferentes dos nossos. Dentro das medidas socioeducativas, os alunos eram forçados a estudar. A educação era tida como um castigo, uma obrigação para eles. Pelo fato de o público ser de adolescentes, que estão numa fase em que a sexualidade está muito aflorada, nós, professores, passávamos por muitos constrangimentos. Tantos constrangimentos que sinto até vergonha de comentar. Por outro lado, nossos colegas do sistema prisional sempre descreviam uma realidade completamente diferente. Então foi me dando vontade e curiosidade de trabalhar lá. Quando eu iniciei, já percebi a diferença. Lá, o educando respeita muito o professor. Quem não conhece essa realidade, não imagina que

há tanto respeito. As pessoas costumam falar espantadas: ‘você é louca por trabalhar no presídio?’. Eu sempre respondo que é totalmente diferente do que a maioria das pessoas imagina. Eu atribuo esse respeito das alunas e dos alunos, em geral, à forma como a gente trata cada um deles. O respeito deve ser uma coisa mútua, tem que partir dos dois lados. Quando a gente entra lá, a gente se dispõe a se doar sem preconceitos, sem lembrar do que cada um deles fez antes de entrar no sistema prisional, a gente se dispõe a respeitar, a cuidar, a trabalhar o que cada um deles tem de melhor. Isso já desperta neles o respeito por nós. Como nós os respeitamos, eles também nos consideram. Há uma troca recíproca e verdadeira (PROFESSORA LUA).

A professora Sol, por sua vez, emocionada, declarou sua motivação para iniciar o trabalho nas salas de aulas das unidades penais, conforme transcrevemos a seguir:

Eu sempre tive vontade de entrar no presídio, de conversar com essas pessoas, e eu achava que não tinha essa oportunidade. Aí eu vi que estava tendo uma seleção na Crede de Maracanaú para a educação em prisões. Eu aproveitei essa oportunidade. Além da curiosidade, eu tinha vontade de estar com essas pessoas, de falar com elas, de dar a minha palavra, de me aproximar, de ser uma parcela de mudança na vida deles. Eu me sinto feliz de estar ali porque eu faço o que eu gosto. Às vezes, eu me preocupo mais com eles do que com meus filhos (a professora chora nesse momento). Quando eu estou em casa, eu fico pensando em como eles estão, se estão bem, se estão sofrendo. Não tem como a gente ser a mesma pessoa depois que conhece essa realidade. Dentro dos presídios, nós temos essa oportunidade de investir na formação humana de cada aluno. Nós somos conscientes de que devemos trabalhar o conteúdo em si, mas nós devemos dar importância também ao lado humano de cada um. É isso que faz a diferença para a sociedade como um todo. Quando eles vão para a sala de aula, eles dizem assim: ‘Professora, graças a Deus que hoje eu tive essa palavra da senhora. Nessa reflexão que a senhora fez, Deus falou muito comigo. Eu entrei nessa aula muito preocupado, atribulado, angustiado, mas agora eu vou sair diferente’. Isso é muito gratificante para mim. (PROFESSORA SOL).

Em concordância com o pensamento da professora, Maeyer (2006, p. 22) pontua que:

A educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. Também aqui lida, principalmente, com pessoas – indivíduos dentro de um contexto especial de prisão (e encarceramento) –, e deve ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão.

Para finalizar, apoiamo-nos também nos ideais de Julião (2000), que postula que as ações educativas, além de enfatizarem os conteúdos pragmáticos, também precisam exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que ele se compreenda e se aceite como indivíduo social, sentindo-se motivado a construir seu projeto de vida, de forma a trilhar caminhos mais dignos.

6.1.3 Perfil dos membros do núcleo gestor

O núcleo gestor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider é composto por um diretor e três coordenadoras. Todos responderam, gentilmente, o questionário semiaberto proposto pela pesquisadora, além de esclarecerem todas as dúvidas que surgiram ao longo da pesquisa. As informações prestadas serão analisadas de acordo com quatro categorias, quais sejam: i) dados pessoais, ii) formação acadêmica, iii) experiências profissionais e iv) desafios enfrentados no exercício da função.

6.1.3.1 Dados pessoais

Dos quatro membros do núcleo gestor, um é pertencente ao sexo masculino, ao passo que três são do sexo feminino. Apresentam-se na faixa etária dos 45 anos, com idades variando entre 41 e 53 anos de idade, conforme esclarece a tabela 25.

Tabela 25 – Idade dos membros do núcleo gestor

Descrição	Frequência	Percentual
41 anos	1	25%
42 anos	1	25%
47 anos	1	25%
53 anos	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Três membros nasceram em diferentes municípios do estado do Ceará, enquanto um é de naturalidade paraibana, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 26 – Naturalidade dos membros do núcleo gestor

Descrição	Frequência	Percentual
Uiraúna – PB	1	25%
Piquet Carneiro – CE	1	25%

(Continua)

(Continuação)

Descrição	Frequência	Percentual
Crateús – CE	1	25%
Fortaleza – CE	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Com relação ao estado civil, dois (50%) declararam ser solteiros, um (25%) informou ser casado, enquanto o último (25%) disse ser viúvo.

Tabela 27 – Estado civil dos membros do núcleo gestor

Descrição	Frequência	Percentual
Solteiro	2	50%
Casado	1	25%
Viúvo	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

6.1.3.2 Formação acadêmica

O diretor da escola é graduado em Matemática, pela UECE, enquanto as três coordenadoras concluíram o curso de Letras pelas seguintes universidades: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), UVA e UECE, consoante o quadro 7:

Quadro 7 – Curso de graduação dos membros do núcleo gestor

Membro	Graduação	Universidade	Ano de conclusão
Júpiter	Matemática	UECE	1998
Terra	Letras	UEPB	1996
Vênus	Letras	UVA	2007
Saturno	Letras	UECE	1992

Fonte: Pesquisa aplicada.

Todos (100%) concluíram um curso de especialização em Gestão Escolar, sendo três (75%) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e um (25%) pela UFC, conforme atesta o quadro seguinte:

Quadro 8 – Curso de especialização dos membros do núcleo gestor

Membro	Especialização	Universidade	Ano de conclusão
Júpiter	Gestão Escolar	UFJF	2012
Terra	Gestão Escolar	UFC	2014

(Continua)

(Continuação)

Membro	Especialização	Universidade	Ano de conclusão
Vênus	Gestão Escolar	UFJF	2012
Saturno	Gestão Escolar	UFJF	2012

Fonte: Pesquisa aplicada.

Todos os profissionais (100%) informaram que não obtiveram conhecimentos voltados para a educação e avaliação de pessoas privadas de liberdade no curso de graduação, tampouco no de especialização.

6.1.3.3 Experiências profissionais

O tempo de magistério dos quatro profissionais está situado numa faixa de 15 anos na Educação, conforme elucidada a tabela abaixo.

Tabela 28 – Tempo de magistério dos membros do núcleo gestor

Descrição	Frequência	Percentual
12 anos	1	25%
14 anos	1	25%
15 anos	1	25%
21 anos	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

O quadro seguinte esclarece como o total de anos de magistério de cada integrante do núcleo gestor foi vivido, se como professor de sala de aula ou como gestor escolar.

Quadro 9 – Tempo de experiência como professor e gestor escolar

Membro	Regência de sala de aula	Gestão escolar	Total de anos no magistério
Júpiter	5 anos	9 anos	14 anos
Terra	12 anos	9 anos	21 anos
Vênus	8 anos	7 anos	15 anos
Saturno	9 anos	3 anos	12 anos

Fonte: Pesquisa aplicada.

No que concerne à EJA ofertada em ambientes extramuros, os dados apontam que 75% possuem menos de 2 anos de experiência e 25% possuem 14 anos de atuação nessa modalidade de ensino, conforme mostra a tabela adiante.

Tabela 29 – Tempo de atuação dos gestores na EJA extramuros

Descrição	Frequência	Percentual
6 meses	1	25%
1 ano e 1 mês	1	25%
1 ano e 11 meses	1	25%
14 anos e 3 meses	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Já no que se refere à experiência com a EJA oferecida em espaços privativos de liberdade, nenhum dos profissionais atuou como professor; todos iniciaram sua trajetória nesse âmbito como membros do núcleo gestor da recém-criada escola. A tabela que segue oferece informações sobre o tempo em que cada um está à frente da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider.

Tabela 30 – Tempo de atuação como núcleo gestor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider

Descrição	Frequência	Percentual
1 ano e 5 meses	1	25%
1 ano e 1 mês	1	25%
9 meses	1	25%
4 meses	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

6.1.3.4 Desafios enfrentados no exercício da função

Todos os membros do núcleo gestor apontaram que o maior desafio no exercício da função consiste em garantir a efetivação do planejamento escolar frente à dinâmica da rotina das unidades prisionais. A falta de água no cárcere, a aplicação de medidas disciplinares aos internos e a vistoria surpresa são algumas das razões que impossibilitam a realização das aulas.

Esses desafios parecem ser comuns à realidade de muitas unidades prisionais do Brasil. A pesquisa empreendida por Andriola (2010) - em 90 unidades prisionais distribuídas nos estados do Acre, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará e Pernambuco - constatou que os principais fatores que dificultam o funcionamento normal das atividades educacionais estão associados às influências das regras internas de segurança dos estabelecimentos penais, além dos fatores vinculados à ausência de insumos pedagógicos necessários ao acompanhamento pedagógico.

Em contrapartida, como pontos positivos foram citados: a integração entre os membros da gestão escolar; o planejamento coletivo das ações da escola; o

acompanhamento e apoio sistemático ao planejamento docente; a possibilidade de visitas semanais às unidades penais; a construção conjunta de projetos pedagógicos que visam melhorar a autoestima dos alunos, além da autonomia para formar a equipe de trabalho.

6.2 A matrícula

Em agosto de 2014, o Ministério da Justiça (MJ) divulgou⁷⁵ o índice de pessoas privadas de liberdade que estudam no Brasil. O Ceará ganhou notoriedade como sendo o estado com a maior taxa (24,7%) de internos envolvidos em atividades educacionais do país. O segundo estado, também localizado na região Nordeste, é Pernambuco, com 24,1%, conforme sinaliza a tabela a seguir.

Tabela 31 – Quantitativo de pessoas privadas de liberdade que estudam no Brasil

UF	Pessoas privadas de liberdade	Presos em atividades educacionais	% de presos em atividades educacionais
CE	19.245	4.752	24,7
PE	30.894	7.440	24,1
ES	14.883	3.525	23,7
PR	27.600	5.455	19,8
MT	11.303	2.036	18
RR	1.528	271	17,7
RO	7.720	1.250	16,2
BA	15.866	1.970	12,4
DF	12.210	1.520	12,4
PB	8.958	1.096	12,2
PA	12.197	1.456	11,9
MG	54.314	6.020	11,1
GO	12.074	1.128	9,3
MS	12.716	1.106	8,7
PI	2.955	233	7,9
RS	28.743	2.249	7,8
SC	17.583	1.380	7,8
AC	3.817	285	7,5
RJ	36.126	2.702	7,5
SP	207.447	11.823	5,7
AP	2.232	123	5,5
AL	4.975	209	4,2
AM	8.757	298	3,4
RN	5.912	145	2,5
SE	4.597	114	2,5
MA	6.499	128	2
TO	2.876	36	1,3
BRASIL	574.027	58.750	10,2

Fonte: Ministério da Justiça (2014).

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31131/em-sp-so-6-dos-detentos-estudam-dentro-das-prisoas-no-ceara-indice-e-de-25/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

A matrícula de detentos é regulamentada no Estado do Ceará pelo tópico 1.2 da Portaria nº 1.089, de 10 de dezembro de 2013, que estabelece que “a matrícula das turmas das unidades do sistema prisional, das unidades de medidas socioeducativas [...] serão vinculadas a um CEJA⁷⁶ ou escola da rede regular, devidamente credenciada para a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos”.

Nesse sentido, as 4.752 pessoas privadas de liberdade no Ceará que estudam são atendidas em mais de 60 unidades penais que ofertam a Educação Básica, na modalidade da EJA. Esses alunos, apesar de estudarem dentro de salas nas unidades penais, têm sua matrícula vinculada a: i) 11 escolas regulares; ii) aproximadamente 20 CEJAs; iii) uma escola criada exclusivamente para atender à demanda de alunos presos nas unidades penais da região metropolitana de Fortaleza: a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. A seguir, diferenciamos cada um desses três tipos de ambientes educacionais.

Nas escolas regulares, a matrícula dos alunos privados de liberdade é apenas uma formalidade que garante, por exemplo, recursos financeiros para a merenda escolar e para o pagamento de professores, não havendo, no entanto, nenhum acompanhamento efetivo por parte do núcleo gestor à rotina pedagógica intramuros. Aproximadamente, 20 escolas regulares no estado do Ceará contam com matrícula de alunos privados de liberdade. Sobre isso, há que se ficar claro que, apesar da matrícula, não há qualquer tipo de contato entre os alunos livres com os alunos reclusos. O processo de certificação dos alunos-detentos, por sua vez, ocorre por meio de sua submissão voluntária às avaliações externas, como Enceja e ENEM.

Os CEJAs atendem tanto alunos livres, como reclusos, não havendo para nenhum desses públicos aulas presenciais. Os educandos devem estudar os conteúdos por meio de fascículos e, quando julgarem-se preparados, devem solicitar o agendamento das provas. Se atingir o perfil adequado, o aluno recebe a certificação, que indica a conclusão de uma etapa de escolaridade.

O grande diferencial da recém-criada EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider é que seus pilares estão estritamente voltados para a educação em prisões, havendo um acompanhamento sistemático e contínuo por parte do núcleo gestor a todas as atividades educacionais desenvolvidas nas dez unidades penais de sua abrangência. A certificação dos educandos ainda é realizada por meio do Enceja e do ENEM. É possível,

⁷⁶ Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

entretanto, que, durante os próximos anos, a escola seja autorizada pelo CEE a expedir certificados, conferindo, assim, autonomia aos professores para aprovarem ou reprovarem seus alunos.

Assim, para iniciar a discussão em torno da avaliação de aprendizagem dos alunos privados de liberdade, faz-se necessário, inicialmente, entender como se realiza o primeiro passo que viabiliza a garantia de acesso à Educação escolar às pessoas recolhidas no sistema penitenciário: a matrícula. Nossa discussão estará fundamentada apenas na realidade investigada do IPF. Nesse sentido, generalizações devem ser evitadas.

6.2.1 Educação: um direito de todos?

Os gestores da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, com o auxílio das professoras, vão mensalmente às alas do IPF para anunciarem o processo de abertura de matrícula escolar, seguindo as orientações previstas no inciso III do artigo 3º da Resolução nº 02, de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que estimula a “[...] implementação de estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo chamadas públicas periódicas destinadas às matrículas” (BRASIL, 2009a).

Após manifesto o interesse de estudar, a apenada realiza sua inscrição que é cuidadosamente analisada pelas agentes penitenciárias que poderão ou não validá-la, de acordo com critérios não formalizados. Em caso de validação, a interna é submetida a uma prova de sondagem, descrita na seção subsequente deste trabalho. A professora Lua nos oferece detalhes sobre a conduta das profissionais:

As agentes priorizam as meninas que são comportadas. Se não tiver um bom comportamento não estuda de jeito nenhum. Elas costumam ver também se elas são usuárias de drogas porque se forem não têm como estudar. Analisam a questão da periculosidade; dependendo do crime ela nunca vai ver uma folha de caderno. É por isso que nenhuma interna pode ir para a escola antes de passar, pelo menos, três meses em observação pelas agentes. Eu gostaria muito que todas pudessem estudar. Eu acredito que a Educação é a única forma que temos de garantir a ressocialização (PROFESSORA LUA).

A Educação, segundo evidenciou a docente, aparece como privilégio concedido às internas cujo comportamento é avaliado como adequado às normas do

cárcere. A LEP normatiza em seu artigo 3º do capítulo I que “[...] ao recluso serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”, o que equivale a dizer que, embora tenham temporariamente suspensos seus direitos civis, todos os demais direitos da pessoa privada de liberdade devem ser regidos pelas mesmas leis que dirigem o conjunto da sociedade. Assim, o direito à Educação do preso deve ser garantido pelos órgãos competentes, cumprindo o que reza, em primeiro lugar, a CF, e em segundo lugar, a LEP (AGUIAR, 2012; LOURENÇO, 2005; SOARES; VIANA, 2014).

As opiniões que giram em torno desses direitos são muitas e, por vezes, contrárias. Enquanto uma professora lamenta o fato de nem todas as alunas poderem estudar, a docente Sol constata que os procedimentos realizados pelas agentes visam à segurança das profissionais da Educação e que, por isso, devem ser mantidos, ainda que isso fira os direitos das alunas, como se verifica no discurso abaixo:

A gente respeita muito as agentes. A gente sabe que elas são autoridades aqui dentro. Tudo que elas fazem é visando manter a nossa segurança, a ordem. Então, se elas percebem que tem uma aluna que pode nos dar problemas, tumultuando a sala, elas barram logo a entrada dela na escola. Então, isso tem o lado bom, que é o lado de a gente se sentir mais segura. A gente não pode esquecer que nossa aluna não é exatamente a mesma pessoa quando está na cela. Em sala, elas são respeitadas, nas celas, elas são agressivas. Elas desrespeitam as agentes, fazem coisas que nós nem imaginamos. Então, elas têm que pagar por esse comportamento. Tudo tem uma consequência (PROFESSORA SOL).

A fala da professora Sol, ao se referir ao comportamento das alunas, merece de nossa parte uma reflexão: “[...] nossa aluna não é exatamente a mesma pessoa quando está na cela. Em sala, elas são respeitadas, nas celas, elas são agressivas”. A esse respeito, cabe perguntar: Por que será que isso acontece? Quais são as expectativas que professoras e agentes têm a respeito das alunas-detentas?

Essa discussão nos recordou uma matéria divulgada na *Folha de São Paulo*, em setembro de 2014, que traz o seguinte texto em sua chamada: *Presos tomam conta de mulher de 102 anos*⁷⁷. A reportagem conta a história de uma assistente social que aos 24 anos decidiu investir sua herança num presídio que abrigava presos de alta periculosidade, em Porto Alegre. A profissional sempre chamou os internos por “anjos”,

⁷⁷ Disponível em: <<http://brasil.blogfolha.uol.com.br/2014/09/19/presos-tomam-conta-de-mulher-de-102-anos/?cmpid=%22facefolha%22>>. Acesso em: 20 set. 2014.

defendendo que não existem criaturas irrecuperáveis, mas métodos inadequados; que o tratamento dos presos deveria sempre seguir os princípios da confiança, diálogo e respeito. Aos 102 anos de idade, Maria Ribeiro da Silva Tavares, faleceu⁷⁸ no hospital onde estava sendo acompanhada por ex-presidiários. De modo análogo, Makarenko, no livro *Poema Pedagógico* (1987, p. 9), argumenta que o melhor princípio educacional para criminosos é “[...] exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo”.

Finalmente, voltando nossa atenção para a matrícula da aluna, caso sua inscrição seja homologada pelas agentes penitenciárias, a educanda é submetida a uma prova de sondagem, que será analisada na próxima seção do trabalho.

6.2.2 Sondagem: uma prova que classifica

Sondagem, de acordo com o dicionário Houaiss (2009), significa “ato ou efeito de investigar secretamente, procurar informações a respeito de algo ou alguém; investigar”. No âmbito da escola de educação em prisões, a sondagem não ocorre exatamente de forma sigilosa.

O objetivo da sondagem é descrito pelos membros do núcleo gestor, conforme podemos apreciar no quadro seguinte.

Quadro 10 – Objetivo da sondagem segundo os membros do núcleo gestor

Membro	Definição de sondagem
Júpiter	Classificar o nível de aprendizagem do interno participante, a fim de que ingresse na turma e nível de ensino adequado.
Terra	Classificar os internos nos níveis de ensino: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Vênus	Diagnosticar o nível de ensino que o aluno irá estudar.
Saturno	Classificar as turmas por nível de aprendizagem.

Fonte: Pesquisa aplicada.

Como se pode depreender do quadro, três participantes (75%) utilizaram o verbo “classificar” para se referir à prova de sondagem, enquanto uma coordenadora (25%) preferiu o termo “diagnosticar”. Sendo assim, apenas uma análise superficial da escolha linguística dos informantes já nos apontaria para o real objetivo da referida prova: classificar as internas de acordo com seu rendimento escolar.

⁷⁸ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/09/1519655-morre-aos-102-anos-assistente-social-gaucha-que-cuidava-de-presos-no-rs.shtml>>. Acesso em: 21 out. 2014.

A esse respeito, Demo (2010a, p. 18) sugere que a melhor maneira para se ajudar o aluno a aprender é, inicialmente, procedendo com a classificação, como verificamos no seguinte excerto:

[...] é mister, primeiro, classificar sua posição claramente, com o melhor manejo do conhecimento, porque só podemos mudar o que conhecemos bem. Segundo, com tal diagnóstico na mão, é possível estabelecer a estratégia mais adequada para deixar a posição desfavorável e caminhar para outra mais favorável, que também precisa ser classificada.

Da argumentação do sociólogo, depreendemos que é essencial conhecermos as dificuldades dos alunos para que possamos administrá-las pedagogicamente. Sendo assim, concordamos com Luckesi (2001, 2005, 2011) quando diz que só teremos um diagnóstico claro da real situação do educando se tivermos um bom instrumento de verificação; em nosso caso, a sondagem.

Na realidade estudada, o referido instrumento é elaborado, aplicado e corrigido pelos membros do núcleo gestor que, após analisarem o desempenho da reclusa manifestado na prova, realizam sua matrícula na etapa de escolaridade mais adequada.

As professoras Sol e Lua, durante as entrevistas, sugeriram que gostariam de participar do processo de elaboração e correção da sondagem, pois acreditam que se a prova fosse analisada por mais pessoas, o índice de imprecisão sobre o diagnóstico da aprendizagem seria minimizado. Ressaltamos que as professoras não têm acesso às sondagens em nenhum momento do processo educativo.

Sol pontua que “infelizmente, a sondagem nem sempre dá um diagnóstico verdadeiro do aluno. Acontece muito de eu ter uma menina lá nos anos iniciais que tem plenas capacidades de estar matriculada no Ensino Médio e vice-versa”. A professora Lua, por sua vez, complementa o parecer dizendo:

A sondagem é uma avaliação que para mim não faz muito sentido. Não somos nós professores quem elaboramos a prova, nem aplicamos, nem corrigimos, nem temos acesso à prova depois de feita pela aluna. Eu penso que tudo isso é uma falha. Às vezes, o resultado de uma sondagem pode trazer problemas muito sérios para a rotina pedagógica. Imagine que nós temos uma aluna matriculada numa série avançada, quando na verdade o seu nível é bem inferior. Dependendo da sensibilidade do professor e da proximidade que ele tem com aquela aluna, ele até consegue convencê-la a ir para outra sala que seja mais adequada para ela. Fazer isso é muito difícil quando a aluna já criou vínculos muito fortes com as colegas da sala e com o professor, porque ela se recusa a mudar de sala. Quando a aluna vai para uma

série mais avançada que o nível dela, isso vai causando um problema na autoestima dela, porque ela nunca vai conseguir completar as atividades. Outro agravante da sondagem é que as alunas, muitas vezes, burlam o seu próprio resultado porque elas vêm fazer as provas com as suas namoradas e querem ficar ambas na mesma sala. Então, aquela que sabe escrever, muitas vezes, finge que não sabe escrever só para poder ficar na mesma sala que a sua companheira. Então, elas deixam questões em branco, respondem errado outras questões. Tudo de propósito.

Parece claro que todos os segmentos escolares estão perseguindo um objetivo comum: garantir a aprendizagem da aluna. Portanto, compartilhar a responsabilidade sobre a elaboração e correção da prova de sondagem com as docentes seria, a nosso ver, uma decisão acertada do núcleo gestor no sentido de intensificar o compromisso pedagógico de todos no cumprimento dos propósitos educacionais (SOARES; VIANA, 2014).

Na sequência, podemos observar nas imagens 1 e 2 a prova de sondagem:

Imagem 1 – Prova de sondagem em branco (página 1)

 <p>SECRETARIA DA EDUCAÇÃO Governo do Estado do Ceará</p>	<p>1ª CREDE - MARACANAÚ COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO</p>		
<p>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA CLASSIFICAÇÃO ESCOLAR LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA</p>			
<p>NOME: _____</p>			
<p>UNIDADE: _____</p>	<p>VIVÊNCIA: _____</p>		
<p>ÚLTIMA SÉRIE CURSADA: _____</p>			
<p>01) Observe as palavras da ficha abaixo:</p>			
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>Livro caderno</p> </div>			
<p>Circule abaixo a cartela onde está escrita UMA das palavras da ficha acima.</p>			
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> <p>CADEADO</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> <p>LIVRO</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> <p>CADEIRA</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> <p>LITRO</p> </div>
<p>Em seguida, escreva a palavra da ficha que não está escrita nas cartelas: _____</p>			
<p>02) Natália anotou o número <u>3143</u> em seu caderno. Preencha as lacunas abaixo, distribuindo esse mesmo número em milhares, centenas, dezenas e unidades:</p>			
<p>Resposta: _____ + _____ + _____ + _____ = 3143</p>			

(Continua)

(Continuação)

03) Leia o texto abaixo.

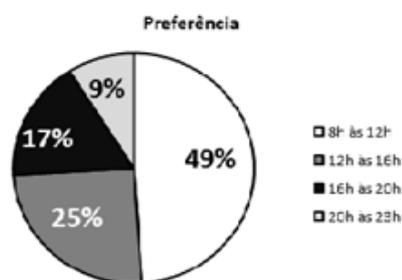
CRIANÇAS QUE DORMEM POUCO CORREM MAIS RISCO DE SEREM OBESAS

As crianças que dormem menos de 12 horas e vêm demasiadamente televisão têm maior tendência a ter um peso excessivo, antes da idade escolar, de acordo com um estudo realizado pela escola de Medicina de Harvard, nos Estados Unidos. (<http://diariodigital.sapo.pt>)

De acordo com o texto acima, responda: o que pode levar uma criança a ser obesa?

04) Uma rede de supermercados resolveu fazer uma pesquisa para saber qual horário as pessoas mais gostavam de ir ao supermercado. Foram entrevistadas 2000 pessoas e o resultado está no gráfico ao lado.

Agora, de acordo com o mesmo gráfico, responda: durante qual horário a maioria das pessoas entrevistadas preferem ir ao supermercado?



Resposta: Das _____ às _____ h

05) Carlos faz economia juntando moedas. Quando juntou 20 moedas de 50 centavos e 20 moedas de 1 real, Carlos trocou-as por 3 notas iguais.

Essas três notas são de R\$ _____

Imagem 2 – Prova de sondagem em branco (página 2)

06) Leia o texto:

**“SE OS HOMENS SOUBESSEM O VALOR QUE TÊM,
AS MULHERES VIVERIAM DE JOELHOS A SEUS PÉS”**

CARNEIRO, Agostinho Dias. Texto em Construção: interpretação de texto.
2 ed. São Paulo: Moderna, 1996. p.159.

Reescreva o texto acima, posicionando a vírgula logo após o vocábulo “mulheres”.

Como ficou o sentido do texto, após a mudança de posição da vírgula?

07) Na sala de cinema, há 12 fileiras com 16 poltronas e 15 fileiras com 18 poltronas. O número total de poltronas é _____

(Continua)

(Continuação)

08) Com base nas imagens abaixo, escreva um pequeno texto, explicando o que está acontecendo com a menina.



09) Em 2013, Sr. Mário trabalhou 7 meses em uma empresa. Por isso, recebeu uma quantia igual a $\frac{7}{12}$ de um salário, correspondente ao seu 13º salário. Sabendo que ele recebeu R\$ 350,00.

Qual o salário do Sr. Mário? **Resposta:** _____



10) Leia o texto:

Desmatamento da Amazônia

O corte de muitas árvores, feito de maneira irregular ou ilegal, provoca a diminuição das chuvas, diminuindo assim a quantidade de água dos rios, por exemplo. Outro problema do desmatamento é a erosão dos solos e o assoreamento dos rios. Isso significa que, sem as árvores, as margens dos rios ficam desprotegidas. Assim, as águas das chuvas carregam terra para dentro do rio, diminuindo seu leito.

CARRARO, Fernando. Amigos do Planeta Azul. São Paulo: FTD, 2006.

De acordo com esse texto, a diminuição das chuvas provoca _____

Fonte: Instrumento avaliativo cedido pela gestão escolar (2014).

Na parte superior da primeira página da “Avaliação diagnóstica para classificação escolar”, observamos um espaço destinado ao preenchimento dos dados pessoais da aluna, tais como: nome, unidade penal, vivência e última série cursada. Os dados prestados pela discente nesse último ponto constitui informação importante para as coordenadoras que corrigem a sondagem, pois elas analisam, dentre outros aspectos, se as respostas oferecidas na prova correspondem ou se aproximam dos conteúdos mínimos exigidos na série indicada pela aluna como sendo a última cursada.

Como pudemos observar nas imagens 1 e 2, a sondagem é composta de 10 questões distribuídas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Apenas uma questão da prova é de múltipla escolha⁷⁹; as demais indicam a necessidade de respostas curtas⁸⁰. Os itens elaborados, segundo os membros do núcleo gestor, tinham os seguintes objetivos: reduzir as possibilidades de acerto casual, verificar a capacidade interpretativa e leitora, analisar os conhecimentos matemáticos e de raciocínio lógico e, por fim, depreender as habilidades de leitura de gráficos e imagens por parte das alunas. As questões da sondagem procuram ocupar pouco espaço na folha, assim como possibilitar uma correção simples e rápida para o núcleo gestor, haja vista a grande quantidade de alunas que se submetem, mensalmente, a essa prova.

Se a estudante, na oportunidade da aplicação da prova, disser que não sabe escrever, automaticamente as coordenadoras escrevem a palavra “alfa”⁸¹, na parte superior da folha, “indicando que a aluna deverá ser matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade da EJA. Segundo as profissionais, muitas internas, por vergonha, não revelam suas dificuldades no momento da prova, pois a escolaridade é um dos fatos que influencia as relações de respeito dentro do cárcere. Em virtude disso, algumas reclusas ficam por um longo tempo com a sondagem em mãos, desenhando ou escrevendo letras isoladas, simulando, desse modo, a resolução das questões da prova.

A seguir, trazemos um fragmento da prova no qual a aluna informou que a última série cursada havia sido a 8ª do Ensino Fundamental⁸², no entanto, manifestou grande dificuldade para escrever seu nome, resultando, assim, na sua classificação em nível de alfabetização, conforme indicação feita pela coordenadora na parte direita superior da prova.

⁷⁹ “Questão seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções; uma delas é a resposta correta, que deve ser assinalada pelo aluno” (HAYDT, 2004, p. 108).

⁸⁰ “É uma questão que exige uma resposta breve e bem definida; o aluno deve escrever apenas uma palavra, frase curta ou número” (HAYDT, 2004, p. 102).

⁸¹ As coordenadoras, todavia, utilizam a nomenclatura anterior à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui nove anos para o Ensino Fundamental.

⁸² A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, a aluna, ao assegurar que cursou até a 8ª série, está se utilizando da nomenclatura anterior à referida lei.

Imagem 3 – Cabeçalho preenchido da sondagem

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Governo do Estado do Ceará

1ª CREDE - MARACANAÚ
COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ALFA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA CLASSIFICAÇÃO ESCOLAR
LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

NOME: alexandra murara ozen

UNIDADE: _____ VIVÊNCIA: 3

ÚLTIMA SÉRIE CURSADA: 8

Fonte: Instrumento avaliativo cedido pela gestão escolar (2014).

A correção da sondagem, segundo os membros do núcleo gestor, é baseada em critérios qualiquantitativos, isto é, analisa-se tanto o quantitativo de acertos, como a qualidade das respostas oferecidas pelas discentes. *A priori*, se a educanda deixar todas as questões em branco ou der a resposta correta para até cinco itens, será matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental; de seis a oito acertos, a matrícula será efetuada nos anos finais da mesma etapa de escolaridade; nove e dez respostas corretas pressupõem a matrícula no Ensino Médio.

As coordenadoras esclareceram ainda que, depois de realizados esses procedimentos, as provas corrigidas ficam arquivadas na escola como documento que legitima a matrícula da interna, não sendo, pois, analisadas pelas docentes, tampouco devolvidas às educandas. Os resultados são expressos numa planilha e divulgados na unidade prisional, conforme atesta a imagem seguinte:

Imagem 4 – Planilha para divulgação dos resultados da sondagem

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Governo do Estado do Ceará

1ª CREDE - MARACANAÚ
COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

E.E.F.M. Aloisio Leo Arlindo Lorscheider

Nº	Resultado da Avaliação de Sondagem		
	Unidade: _____	Data: ___/___/___	
	NOME	VIVÊNCIA	NÍVEL

Fonte: Instrumento cedido pela gestão escolar (2014).

Concernente a essa decisão, Haydt (2004, p. 55) alerta que “a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o

aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem”. Nessa perspectiva, a eficácia de qualquer tipo de avaliação depende do encaminhamento dado a seus resultados, tendo em vista que devem ser utilizados por alunos e professores: aos primeiros serão fornecidas informações importantes sobre seu desempenho e aos segundos serão oferecidos elementos que deverão servir para orientar e aprimorar seus procedimentos didáticos (ESTEBAN, 2013; HAYDT, 2004).

6.3 Avaliação externa: a esperança da certificação

A EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, criada em abril de 2013 por meio do Decreto nº 31.184, começa paulatinamente a desenhar sua história dentro do contexto cearense da Educação em espaços privativos de liberdade. A comunidade escolar tem discutido semanalmente os parâmetros educacionais que deverão nortear a caminhada de seus interlocutores. Esses debates darão subsídios para a elaboração do PPP da referida escola, que pretende responder às seguintes indagações: Que tipo de pessoa queremos formar? Qual o papel da Educação em espaços de privação de liberdade? Como priorizar os processos de ensino-aprendizagem no contexto da rotina prisional? Como avaliar o ensino-aprendizagem?

No presente trabalho, investiremos nessa última questão, buscando compreender como se pratica a avaliação da aprendizagem das alunas matriculadas no Ensino Médio do IPF. Os dados sinalizaram que a impossibilidade de certificar as estudantes, mediante as avaliações internas, causa desconforto na comunidade escolar, que se sente prejudicada por não poder valorar a aprendizagem das educandas por meio das notas, tradicionais e legítimas no sistema educacional brasileiro e mundial.

A certificação pelos estudos realizados dentro da prisão é conseguida, exclusivamente, por meio da submissão voluntária dos alunos-detentos ao Encceja e ao ENEM, que certificam a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente (BRASIL, 2010a).

O Encceja constitui um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem

na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros⁸³.

As pessoas privadas de liberdade e os jovens sob medidas socioeducativas⁸⁴ que não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Fundamental na idade apropriada têm o direito de pleitear a certificação de conclusão de Ensino Fundamental por meio do Enceja. As provas ocorrem nas próprias unidades prisionais e socioeducativas indicadas pelos órgãos de Administração Prisional e Socioeducativa de cada estado.

Por outra parte, a certificação que utiliza os resultados do ENEM se destina às pessoas que não concluíram o Ensino Médio em idade apropriada, conforme o parágrafo primeiro do art. 38 da LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), inclusive às pessoas privadas de liberdade e jovens sob medidas socioeducativas que estiverem fora do sistema escolar regular. Ressaltamos que qualquer interno do sistema penitenciário pode realizar a prova, mesmo que não esteja estudando.

É necessário esclarecer que, embora os resultados usados para a certificação do Ensino Médio sejam do ENEM, compete às Unidades Certificadoras de cada estado emitir a documentação comprobatória da conclusão dos estudos. No caso do estado do Ceará, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) são os responsáveis pela emissão dos certificados dos alunos que, por ventura, atendam aos pré-requisitos anteriormente mencionados no ENEM.

Por fim, na próxima seção da dissertação, analisaremos o histórico do ENEM Prisional no estado do Ceará, dando ênfase ao número de internos inscritos, certificados e aprovados na Educação Superior desde 2010, ano de sua implementação no sistema penitenciário.

6.3.1 Histórico do ENEM Prisional no estado do Ceará

O ENEM é aplicado nas unidades prisionais cearenses desde o ano de 2010, em parceria com a Seduc-CE e Sejus-CE. Os dados apontam para o aumento considerável do número de inscritos ao longo dos quatro anos de aplicação. O desafio, não obstante, ainda consiste na possibilidade de o recluso alcançar uma média de notas que lhe

⁸³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enceja/enceja>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

⁸⁴ Para saber mais, leia nota de rodapé nº 67 deste trabalho.

garanta a certificação pelos estudos do Ensino Médio ou a vaga na Educação Superior, conforme verificamos na tabela adiante.

Tabela 32 – Histórico do ENEM nas unidades prisionais cearenses

Ano	Quantidade de internos inscritos	Quantidade de internos certificados	Quantidade de aprovados na Educação Superior
2010	78	1	-
2011	104	17	2
2012	337	10	2
2013	586	14	2

Fonte: Secretaria de Educação (2014).

Em 2010, 78 alunos internos se inscreveram no ENEM Prisional. Apenas um aluno conseguiu a certificação do Ensino Médio, no entanto, não chegou a conquistar uma vaga na Educação Superior.

Em 2011, 104 reclusos do sistema penitenciário cearense se submeteram ao referido exame, dos quais 17 internos conseguiram a certificação do Ensino Médio e 2 conquistaram uma vaga na Educação Superior, sendo uma para o curso de História na UFC e a outra para o de Ciências Humanas na Unilab⁸⁵. Ambos foram autorizados pela Justiça a frequentar as aulas nas referidas universidades. Essa decisão foi inédita no estado do Ceará e ganhou repercussão nacional⁸⁶.

Em 2012, 337 internos foram inscritos no ENEM, dos quais 10 obtiveram média suficiente para a certificação; 2 apenas lograram pontuação suficiente para ingressarem na universidade, por meio do Sisu, nos cursos de Geografia e Ciências da Computação da UFC. Um deles, todavia, não obteve autorização do Juiz da Execução Penal para efetuar sua matrícula, enquanto o outro, depois de liberado judicialmente, desistiu do curso devido à rejeição que sofria por parte dos demais universitários e também devido à ampla repercussão negativa de seu caso na imprensa⁸⁷.

Em 2013, 586 privados de liberdade se inscreveram para participar do ENEM, dos quais 14 foram certificados e 2 garantiram suas vagas na UFC para os cursos de

⁸⁵ Fonte: <<http://www.unilab.edu.br/noticias/2012/01/19/detentos-cearenses-sao-aprovados-no-sisuenem-para-unilab-e-ufc/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

⁸⁶ Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/enem-matriculados-presos-dependem-da-justica-paraestudar.9f88e1f20735b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

⁸⁷ O interno aprovado foi condenado a 150 anos de prisão em regime fechado por ter planejado o assassinato de seis empresários portugueses em Fortaleza. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-09-26/preso-aprovado-no-enem-desiste-de-curso-apos-rejeicao-da-universidade.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Matemática e Ciências Ambientais. Ambos foram autorizados pela Justiça a cursar a Educação Superior.

Em novembro de 2014, a reportagem veiculada com o título “Penitenciárias cearenses têm recorde na inscrição de internos para o ENEM”⁸⁸ ganhou eco na televisão brasileira durante os dias que sucederam à sua publicação. O número de 1.167 privados de liberdade inscritos no ENEM Prisional representa um aumento de 99% com relação à quantidade de inscritos no ano de 2013. Desse número, 753 (64%) pertencem às unidades prisionais de abrangência da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider.

A escola, em parceria com a Crede 1, tem sido responsável por diversas ações em prol da preparação dos alunos para o ENEM, dentre as quais, destacamos: distribuição de apostilas e *kits* para os inscritos, realização de aulas motivacionais e preparatórias, com rodízio de professores nas unidades penais da região metropolitana de Fortaleza.

A próxima seção objetiva **conhecer as concepções dos sujeitos investigados sobre a avaliação da aprendizagem escolar no contexto da educação em prisões**, cumprindo, assim, o primeiro objetivo específico assumido nesta dissertação. Discutiremos ainda a repercussão das avaliações externas na prática avaliativa promovida pelas professoras.

6.4 Avaliação da aprendizagem: o ponto de vista das professoras

As respostas obtidas nas entrevistas realizadas junto às professoras foram organizadas de acordo com as seguintes categorias: i) concepções de avaliação da aprendizagem; ii) procedimentos avaliativos; iii) instrumentos de coleta de dados; iv) dificuldades emergentes; v) sugestões para a melhoria da avaliação da aprendizagem.

6.4.1 Concepções docentes

As concepções das professoras relativas à avaliação da aprendizagem foram solicitadas por meio do seguinte questionamento durante a aplicação da entrevista

⁸⁸ Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/11/penitenciarias-cearenses-tem-recorde-na-inscricao-de-internos-para-o-enem.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

semiestruturada: “Em sua opinião, o que é avaliação da aprendizagem?”. Sobre isso, as docentes nos ofereceram estas declarações:

A avaliação consiste em acompanhar continuamente o nível da aprendizagem dos alunos. Não se aprende a avaliar na faculdade, mas na prática mesmo. Temos que falar a verdade, avaliar é dar uma nota. O único método de avaliação existente no nosso sistema educacional é a nota. Não temos outro. Nós até podemos entender que a nota não é muito segura, não diz tudo sobre o aluno, mas isso não vai servir de muita coisa, porque o que vai realmente funcionar é a questão da nota (LUA).

Avaliação é perceber como o aluno está se desenvolvendo, é conhecer o nível do aluno com relação àquilo que está sendo trabalhado em sala de aula. A partir da avaliação, é possível entender o que se precisa melhorar para que o aluno atinja a meta. Avaliamos o aluno e atribuímos a ele uma nota. Infelizmente, a nota é o que realmente importa. Sem ela, nós ficamos muito perdidas na hora de avaliar (SOL).

Vasconcellos (2008) chama a atenção para a necessidade de se distinguir claramente os conceitos de nota e avaliação, tomados pelas entrevistadas como sinônimos. Segundo o autor (2008, p. 53), avaliação é um “[...] processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços e resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. No contexto escolar, a avaliação também tem por finalidade conhecer uma realidade – nesse caso, a qualidade da aprendizagem – para intervir positivamente frente às dificuldades detectadas.

A nota, por outro lado, é apenas uma exigência formal do sistema educacional (VASCONCELLOS, 2008). Na acepção de Luckesi (2014), ela é uma das formas de registro do testemunho do professor sobre a aprendizagem dos educandos. Este autor alerta para a existência da ideia, reforçada pela professora Sol, segundo a qual “a nota é o que realmente importa”, destacando que:

essa crença opera em detrimento do verdadeiro significado do ensino e do verdadeiro significado da aprendizagem na escola, que é a formação do ser humano, como pessoa, cidadão e como profissional. Notas não formam, mas aprendizagem sim. Afinal, somos e agimos da forma como aprendemos ao longo da vida, nas múltiplas e variadas oportunidades que temos de aprender (LUCKESI, 2014, p. 100-101).

Segundo Vasconcellos (2008, p. 56), “o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação”. O estudioso

denomina de *pedagogia do esforço-recompensa* aquela em que a nota é tida como elemento central do processo educativo; enquanto a *pedagogia da autonomia* teria a avaliação como elemento norteador do próprio processo de ensino-aprendizagem. Apoiados nos discursos das professoras, podemos presumir que elas se aproximam mais do primeiro entendimento.

Apesar da atenção excessiva à nota, a professora Sol demonstrou conceber a avaliação como um diagnóstico que possibilita a tomada de decisões pedagógicas adequadas à melhoria da aprendizagem do educando, ao mencionar em sua fala que, “a partir da avaliação, é possível entender o que se precisa melhorar para que o aluno atinja a meta”.

Para conhecer como essas concepções de avaliação se revelam na prática docente, investiremos, nas próximas duas seções do trabalho, na consecução de nosso segundo objetivo específico, qual seja: **descrever os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras junto às discentes encarceradas.**

6.4.2 Procedimentos de avaliação

O dicionário Houaiss (2009) apresenta as seguintes acepções para o vocábulo *procedimento*: “modo de fazer algo; maneira de proceder, de portar-se; conduta adotada; comportamento”. No âmbito geral da vida, tendemos a planejar conscientemente nossas ações; no entanto, não é sempre que conseguimos agir conforme idealizamos. Algumas vezes, podemos, inclusive, portar-nos de modo inesperado e até inconsciente frente a circunstâncias variadas da vida.

Por conseguinte, nem sempre nossas concepções ideológicas são traduzidas em formas de viver no cotidiano. Em razão disso, descrever os procedimentos avaliativos adotados pelas professoras para avaliar suas alunas constitui uma questão que vai além de uma análise superficial do discurso revelado. É necessário, contudo, refletir sobre os sentidos implícitos e as sutilezas veladas que giram em torno da prática da avaliação da aprendizagem.

Quando interrogadas sobre os procedimentos adotados para avaliar as alunas, as docentes nos deram as respostas transcritas adiante:

Eu costumo avaliar as alunas de maneira mais informal através da conversa, da observação, da escuta, da participação delas durante as aulas. Eu priorizo a observação da forma de agir da aluna durante as

aulas. Elas chegam à sala muito revoltadas, agressivas, inquietas. Eu vou tentando trabalhar os conteúdos de modo a fazê-las compreender que os comportamentos precisam mudar, mas mudar de verdade, de dentro para fora. Após um tempo de acompanhamento, a gente percebe que elas se tornam mais conscientes da necessidade de respeitar a opinião das outras, de ajudar a quem precisa, de pensar bem antes de falar. Isso tudo faz parte do nosso trabalho e da nossa avaliação. A nossa opinião vale muito para elas (LUA).

Eu avalio muito através da observação. Sempre proponho dinâmicas onde elas possam expor suas opiniões, interagir com as colegas, pensar sobre o mundo. A coordenação pede muito que a gente realize atividades no caderno porque, no fim das contas, o que vale é o que está no caderno. A maioria das coisas que eu avalio não cabe numa folha de papel de caderno, mas também posso dizer que se tratam de atividades avaliativas porque eu observo como elas estão se desenvolvendo e agindo na prática. Para avaliar, a gente tem que pensar em como o mundo está. Como é o mundo da vida real? Lá fora, as entrevistas no mundo do trabalho não reprovam pelas respostas dos candidatos, mas pelo comportamento que eles têm durante as dinâmicas de grupo. Lá fora, os candidatos são avaliados pelas atitudes que têm diante de situações-problema. Mas aqui, na minha sala, eu não sou muito valorizada para fazer esse tipo de avaliação (SOL).

Pesquisas já sinalizaram a existência de uma avaliação informal atuando da mesma maneira ou até com maior intensidade que a avaliação formal (BERTAGNA, 1997; FREITAS, 1995; GODOI, 1997; PINTO, 1994). Enguita (1989) sugere que seria ingenuidade acreditarmos que a avaliação é composta apenas por aspectos cognitivos, alertando que os aspectos informais contribuem, sobremaneira, na formação plena do cidadão. Sobre os conceitos de avaliação formal e informal, Pinto (1994, p. 23) aduz que:

A avaliação formal se caracteriza através de provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa, ou seja, todas as formas previstas de avaliação regulamentada pela escola e pelo planejamento escolar. Nestas situações ou avaliações, o aluno tem conhecimento de que está sendo avaliado e deve saber as regras de como se efetuam estas avaliações e seu funcionamento. As avaliações informais são avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do jogo ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e explicações que o professor tem sobre os seus alunos.

Na mesma direção, Freitas (2003) entende por avaliação formal as práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser

examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, concebe a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aprendiz, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático.

Os depoimentos docentes apontam claramente para a prática de uma avaliação informal, que prioriza a observação das atitudes das alunas. As professoras agem na perspectiva de motivarem novas práticas comportamentais por parte das discentes, como fica evidente na fala da educadora Lua: “eu vou tentando trabalhar os conteúdos de modo a fazê-las compreender que os comportamentos precisam mudar, mas mudar de verdade, de dentro para fora”.

Perrenoud (1986, p. 50), em linhas gerais, afirma que “a avaliação ocorre logo que se forma no espírito do professor um juízo de valor sobre a competência do aluno, a sua inteligência, a sua personalidade, o seu comportamento”. A esse respeito, selecionamos os discursos que expõem alguns julgamentos que podem interferir na avaliação da aprendizagem das educandas, a conhecer:

Não se pode negar que as alunas são muito atrasadas. A maioria teve uma vida estudantil fracassada. Então acaba sendo muito diferente ensinar para elas e para o público lá de fora. Lá fora, você tem aquela preocupação em estudar porque você vai estar à frente de alunos que vão te cobrar, por isso você vai ter que ter um bom embasamento teórico. Já no sistema prisional é muito diferente. A questão do teu conhecimento como professora não é desafiada. Você não vai precisar estudar para dar aula no sistema penitenciário porque a gente esbarra com pessoas que não têm nenhuma base. Então, eu não fico estudando para dar aula, até porque eu sou uma pessoa que trabalha os três horários. Nos três turnos, eu dou aula para os mesmos níveis de ensino. Então, em nenhum desses níveis, eu posso dizer assim: ‘eu tenho que estudar para dar minha aula amanhã’. Nem sempre eles pegam o conteúdo de primeira. Muitas vezes, eu tenho que repetir a aula várias vezes (LUA).

As alunas são muito interessadas, mas o interesse delas é voltado para aquilo que chama a atenção delas. Então, toda vez que eu vou preparar uma aula, eu fico me perguntando: ‘o que será que eu abordo?’, ‘o que será que elas vão gostar de saber?’, ‘como trabalhar aquilo que elas precisam saber, mas que não dão a devida importância?’. Acaba sendo um desafio muito grande envolvê-las nas aulas. Você tem sempre que observar como elas estão reagindo àquele conteúdo. Para minha felicidade, eu percebo que elas aprendem o que está sendo proposto (SOL).

O empenho com que as professoras realizam suas atividades laborais tem como referencial suas expectativas sobre as alunas. A docente que considera as alunas *atrasadas* revela que não vê necessidade de estudar para ministrar as aulas, em consequência, “nem sempre as alunas pegam o conteúdo de primeira”. A professora Sol, por sua vez, considera as alunas *interessadas* e, por isso, planeja suas aulas de modo a chamar a atenção das discentes para o conteúdo proposto, construindo, desta sorte, uma aprendizagem satisfatória⁸⁹.

Freitas (2002) alerta que, geralmente, quando o aluno é reprovado ao final do ano letivo, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo. Ou seja, a avaliação informal pode determinar os resultados alcançados pelo aluno na avaliação formal. Em função disso, Villas Boas (2013) reconhece que a avaliação informal tem grande importância dentro do contexto educacional. Se bem utilizada, tem grandes possibilidades de favorecer a aprendizagem; por outro lado, se mal empregada, pode ser fonte de desmotivação para o educando.

6.4.3 Instrumentos de coleta de dados

Adotamos neste trabalho a definição de Luckesi (2011a, p. 299) para instrumentos de coleta de dados: “[...] são recursos que empregamos para captar as informações sobre o desempenho do educando”. Pretendemos, ao longo desta seção, descrever desde o momento do planejamento do instrumento até a intervenção realizada embasada nos resultados evidenciados pelas alunas.

6.4.3.1 O planejamento

Um instrumento de coleta de dados não deve ser construído de forma aleatória e sem a clareza de sua intencionalidade. Assim, o planejamento deve ser o ponto de

⁸⁹ Vasconcellos (2008) lembra que as expectativas do professor podem agir de modo determinante sobre o comportamento do educando.

partida para a confecção de qualquer instrumento que tenha por objetivo investigar a qualidade da aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2001, 2005, 2011b).

Indagamos às professoras sobre a forma e a frequência com que era efetuado o planejamento dos instrumentos avaliativos. Em resposta, obtivemos os seguintes depoimentos:

Toda quarta-feira do mês, todos os professores se reúnem na escola para planejar o que vai ser trabalhado durante toda a semana. Nós contamos com a colaboração das coordenadoras e do diretor nesse momento. A gente compartilha as experiências da semana, conta o que ocorreu de diferente, o que precisa mudar, onde precisamos de mais ajuda. A gente planeja tudo, cada texto que será trabalhado, as atividades que serão propostas, as intervenções que devem ser tomadas. Com base no planejamento, a gente constrói as ementas, que contêm a forma de avaliação (LUA).

Tudo o que nós fazemos é planejado com o grupão de professores uma vez por semana. Para propor uma atividade para as alunas, a gente pensa se ela tem a ver com o conteúdo, se está no mesmo nível das alunas, se não traz nenhum ponto polêmico⁹⁰ para a sala. Todas as propostas são acompanhadas pelas coordenadoras, que nos ajudam a refletir melhor sobre o objetivo de cada tarefa (SOL).

Da exposição das educadoras, destacamos os seguintes aspectos: i) o planejamento das aulas e dos instrumentos de coleta de dados é semanal, indicando um movimento constante de reflexão-ação-reflexão; ii) o acompanhamento pedagógico dos gestores escolares ao planejamento oferece importante estímulo às professoras; iii) os instrumentos são construídos com base nos conteúdos estudados em sala, evitando a abordagem de temas que possam causar desequilíbrios emocionais.

As ementas citadas pela professora Lua são organizadas nas seguintes partes: período da aula; carga horária utilizada; conteúdos explorados; habilidades; metodologia aplicada; processos e instrumentais de avaliação; docentes participantes. Socializamos adiante apenas a parte que diz respeito ao tema abordado nesta seção: instrumentos de avaliação.

⁹⁰ A professora definiu como pontos polêmicos os seguintes temas: religiosidade, polícia e homossexualidade.

Tabela 33 – Imagens da ementa escolar (instrumentos de avaliação)

Processos e instrumentais de avaliação	<p>Avaliar a compreensão referente a questão do conflito familiar e estruturação na família.</p> <p>Avaliar com atividades e competição grupal os pronomes edíquos com objeto nas atividades propostas.</p>
Processos e instrumentais de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - RESOLUÇÃO DE ATIVIDADES PROPOSTAS - PRODUÇÃO TEXTUAL - PARTICIPAÇÃO DO EDUCANDO NO DIÁLOGO ESTABELECIDO NA CONVERSA INFORMAL
Processos e instrumentais de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - PARTICIPAÇÃO DOS EDUCANDOS DE FORMA ORAL (ATRAVÉS DE COLOCAÇÕES) SUGERIDAS NA CONVERSA INFORMAL. - RESOLUÇÃO DE EXERCÍCIOS.
Processos e instrumentais de avaliação	<p>Avaliar os critérios exigidos em uma dissertação, observando o interesse e participação nos exercícios propostos.</p>
Processos e instrumentais de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • através da produção textual enfatizando os critérios em uma redação dissertativa. • Leitura e participação de atividades propostas no caderno do ENEM.

Fonte: Cópia autorizada pelas professoras (2014).

A análise das ementas sugere que são utilizados os seguintes instrumentos para coletar informações sobre a aprendizagem das educandas: atividades escritas, atividades de leitura, dinâmicas em grupo e exposição oral. Notamos, com isso, que os instrumentos são diversificados, conforme orientação dos estudiosos da área da avaliação da aprendizagem (DEPRESBITERIS, 2011; LUCKESI, 2005, 2011a, 2011b, 2014; VILLAS BOAS, 2013).

A fim de entender como o planejamento se concretiza na prática educativa, contamos com a colaboração das docentes que, gentilmente, cederam-nos cópias de atividades avaliativas aplicadas às alunas do IPF no ano de 2014. Na próxima seção, analisaremos os critérios utilizados para a elaboração dos instrumentos escritos⁹¹.

6.4.3.2 A elaboração

Cada docente disponibilizou duas atividades avaliativas para efeitos de análise. A professora Lua nos cedeu dois instrumentos de avaliação utilizados na área de Ciências Humanas, enquanto a docente Sol preferiu disponibilizar duas propostas de Redação, empregadas nas aulas da área de Linguagens. A imagem seguinte refere-se ao primeiro instrumento fornecido pela professora Lua para análise.

Imagem 5 – Instrumento avaliativo 1

Documento de avaliação com o seguinte conteúdo:

EEMF ALOISIO LEO ARLINDO LORSCHHEIDE
CIENCIAS HUMANAS

PROF.: [REDAZIDO]
DATA: 15/10/14
NOME: [REDAZIDO]

CONTEUDO: MEIO AMBIENTE ; PRODUIR PRESERVANDO

01-O QUE É DESMATAMENTO?
Significa que sem planejamento causa as
exposições das terra?

(Continua)

⁹¹ Os instrumentos não verbais só podem ser percebidos por meio da observação direta da pesquisadora às aulas. Embora tenhamos estado presentes em muitas aulas no IPF, a metodologia da pesquisa não inclui essa técnica de coleta de dados.

(Continuação)

02-O QUE SIGNIFICA O EXTRATIVISMO DA MADEIRA?
 Significa cortar muitas árvores antes dos seus
 crescimentos que seja normal?

03-O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE O PASTOREIO?
 pra mim eu acho que é um grande número
 de animais na terra?

04-CITE OS PREJUÍZOS CAUSADOS PELAS QUEIMADAS?
 provocam muitos incêndios e traz outros
 tipos de prejuízos, principalmente na região nordeste?
 por quê: a terra está ficando muito seca e o solo
 improdutivo!

05-O QUE SÃO MANDALAS?
 é que incentiva o aproveitamento racional dos
 recursos naturais existentes para irrigar a plantação
 de hortaliças, raízes, frutas e alguns temperos diversos.

06- Como podemos definir a produção
 Sustentável?

R = Desculpe professora não deu tempo!

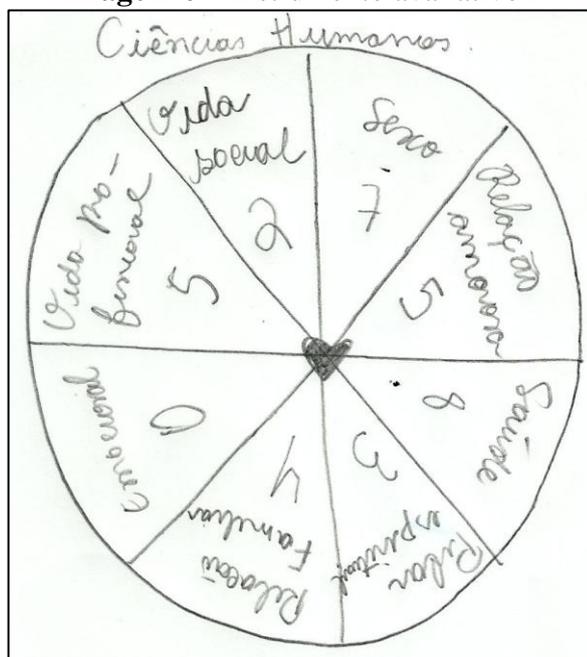
Fonte: Cópia autorizada pelas professoras (2014).

A imagem reflete um questionário composto por seis perguntas diretas, sobre o conteúdo “Meio ambiente”, que exigem respostas curtas. No momento da elaboração das atividades avaliativas, Luckesi (2011a, p. 305) recomenda que “devemos observar se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem”. Sobre essa questão, a professora Lua nos esclarece que o objetivo do instrumento apresentado é o de investigar a capacidade de localizar informações explícitas num texto-base e averiguar a capacidade de compreensão das alunas acerca do conteúdo estudado.

Em outra ocasião, a mesma professora propôs uma atividade avaliativa de autorreflexão, denominada por ela como *pizza da vida*. Segundo a docente, o objetivo

da atividade era investigar como as alunas se percebiam nos diversos âmbitos da vida, conforme sinaliza a imagem 6.

Imagem 6 – Instrumento avaliativo 2



Fonte: Cópia autorizada pelas professoras (2014).

A seguir, a docente justifica a importância da proposição desse tipo de instrumento avaliativo ao dizer que:

Para nós, não é importante apenas saber como está a aprendizagem da aluna, mas é relevante saber como elas estão se sentindo. Saber como ela se vê é o primeiro passo para que possamos chegar até o coração delas. Essa atividade me ajudou a ver como a autoestima delas é baixa. A partir dessa informação, eu pude tentar resgatar um pouco de tudo que existe de bom e de esperança em cada uma delas através dos conteúdos da área de Ciências Humanas. Expliquei para elas que somos seres históricos e que por isso nosso destino está sendo construído por cada um de nós. Falei que mudar nossa vida só dependia de nós e que deveríamos investir num projeto de vida capaz de nos fazer alcançar nossos sonhos. Nesse dia, a aula foi muito dinâmica e pude perceber que as alunas estavam envolvidas com o conteúdo (LUA).

De fato, a análise das respostas oferecidas pela aluna à atividade *pizza da vida* nos permite observar que sua autoestima está bastante afetada, o que certamente influenciará a aprendizagem. Para Rubem Alves (2004), investir no conteúdo sem motivar as alunas para dar significados a ele consiste em séria falha pedagógica. Nessa esteira, Paulo Freire (2013) orienta que o educador jamais deve abordar conteúdos que

pouco ou nada tenham a ver com os anseios, com as dúvidas, com as esperanças, com os temores dos educandos. Assim, saber o que aflige as alunas pode ser o ponto de partida para a abordagem do conteúdo. Freire (2013) postula que o conteúdo pragmático da Educação deve emergir do diálogo entre os que dela fazem parte.

A professora Sol, por sua vez, que ministra aulas da área de Linguagens, cedeu-nos duas propostas de Redação, expostas a seguir.

Imagem 7 – Questão do instrumento avaliativo 3

- Com base no texto estudado em sala, elabore um texto dissertativo-argumentativo com o tema *A mobilidade urbana para a Copa de 2014*.

Fonte: Cedida pela professora (2014).

Imagem 8 – Questão do instrumento avaliativo 4

- Produza um artigo de opinião com base no texto *Ordem nos presídios*.

Fonte: Cedida pela professora (2014).

Segundo a docente, o objetivo das questões avaliativas é investigar a capacidade de argumentação, o emprego da norma culta e o atendimento ao gênero textual⁹² solicitado. Como vimos, a primeira proposta de Redação propõe uma reflexão sobre um tema bastante atual à época de sua aplicação – maio de 2014, mês anterior à abertura da Copa do Mundo no Brasil. A segunda proposição refere-se a um assunto que é conhecido a fundo por todas as alunas privadas de liberdade: a ordem nos presídios. Em virtude disso, a professora Sol nos relatou que as educandas não apresentaram dificuldades para concluir a atividade avaliativa.

A seguir, descreveremos o momento da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, enfatizando as relações que se estabelecem em virtude da avaliação da aprendizagem.

6.4.3.3 A aplicação

Indagamos às professoras sobre o momento da aplicação dos instrumentos avaliativos. Em resposta, obtivemos as seguintes declarações:

⁹² Um gênero textual representa uma variedade de texto historicamente estável, dotada de traços distintivos evidentes, como: poesia lírica, liturgia religiosa, documentos legais, provérbios, contos de fadas, trabalhos escolares, noticiário de jornais, entre outros (ARAÚJO, 2004).

Eu percebo as meninas sempre tranquilas, até por causa da ausência de provas e de notas. O máximo que eu consigo observar é, ao final de uma atividade avaliativa, elas me dizerem, com ar de lamentação: ‘puxa, professora, eu não consegui acertar aquela questão’. Elas levam muito a sério as atividades, embora não com toda essa tensão que a gente observa nas escolas lá de fora. Eu sinto a lamentação delas quando elas não vão bem numa atividade, mas está longe de ser semelhante ao pavor, ao medo, é como se elas dissessem ‘professora, eu não consegui, a senhora pode me ajudar?’. A gente está sempre disposta a esclarecer o que for preciso. Para nós, é uma alegria vê-las aprendendo (LUA).

Nossas alunas nem percebem que estão sendo avaliadas. Lá fora, na escola regular, eles focam muito a nota. Lá fora, os alunos ficam tensos, nervosos. Aqui dentro, o clima é sempre de parceria e colaboração. Elas se sentem apoiadas e, por isso, ficam seguras. Não têm medo de errar porque sabem que não serão punidas. A gente não faz aquele suspense de dizer: ‘se preparem, pois tal dia é a avaliação’ (SOL).

As professoras concluíram que o estado de ânimo no dia da aplicação do instrumento de coleta de dados é tranquilo e amistoso. Não há qualquer sinal de tensão e medo, sentimentos que são tão presentes nos alunos das escolas extramuros. Nesse sentido, notamos, por parte das docentes, uma postura mais próxima da avaliação do que do exame. Os discursos revelam um distanciamento da herança da Pedagogia Jesuítica e Comeniana, referente à Pedagogia Tradicional de Avaliação (HOFFMANN, 2011; LUCKESI, 2005, 2011a, 2011b).

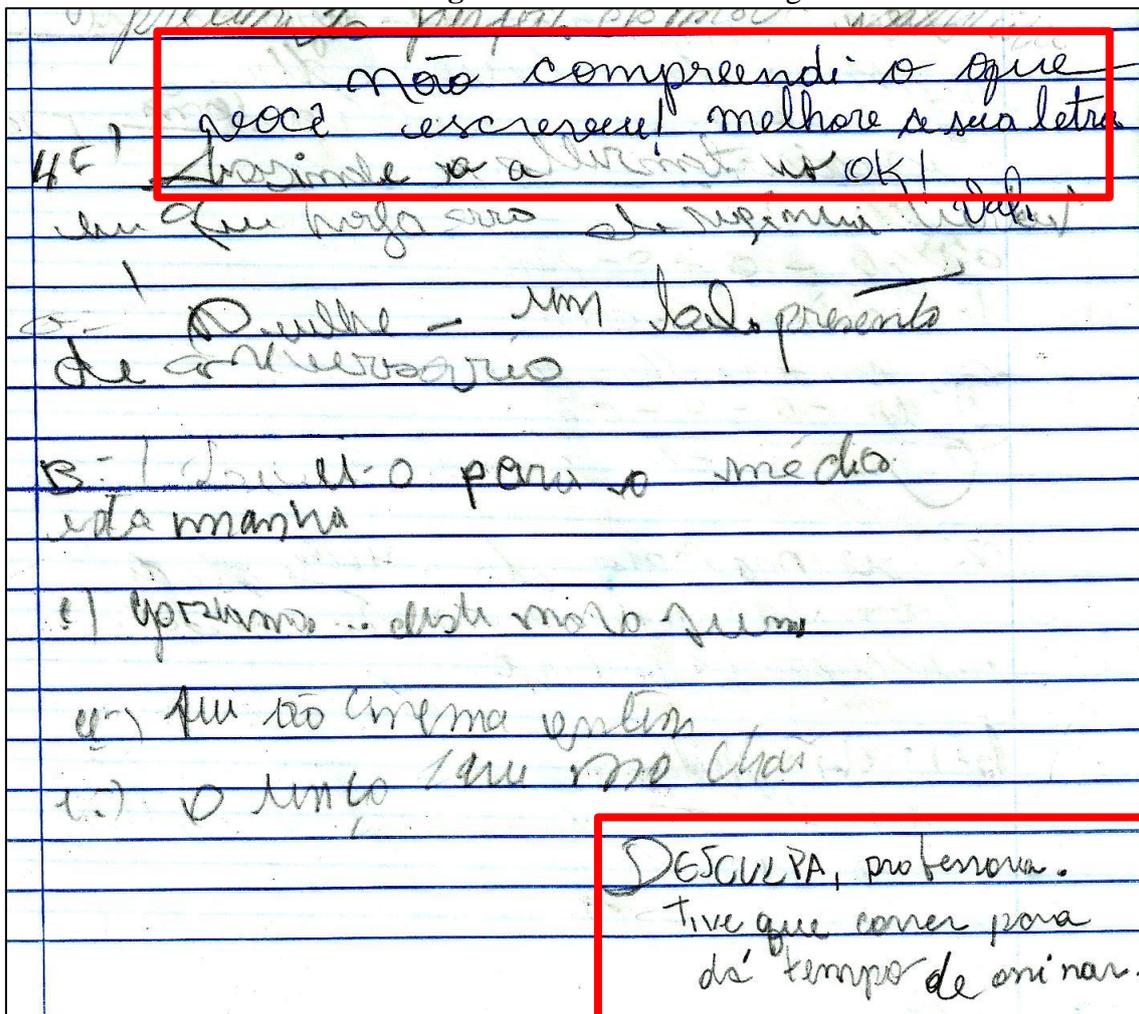
Na próxima seção, descreveremos como as educadoras realizam a correção dos instrumentos avaliativos aplicados.

6.4.3.4 A correção

Luckesi (2011a, p. 372) orienta que os professores recolham e corrijam as produções dos educandos, olhando-as como verdadeiras *obras de arte*. O autor aduz que o nosso respeito pelos alunos e por suas tarefas “[...] ajuda-os a aprender a respeitar a si mesmos, aprendendo a apresentar os resultados de suas atividades da melhor forma que puderem. [...] Se nós não lhes ensinarmos isso, como eles aprenderão essa qualidade?”.

Abaixo, apresentamos uma atividade avaliativa proposta às alunas pela professora Sol. O foco de nossa análise recai sobre o diálogo ocorrido entre educanda e educadora no próprio instrumento avaliativo, conforme destacam os quadros retangulares na imagem que segue.

Imagem 9 – Instrumento corrigido 1



Fonte: Cópia autorizada pela professora (2014).

A professora, diante dos rabiscos supostamente feitos às pressas pela aluna Alcyone, escreve no canto superior direito da atividade: “Não compreendi o que você escreveu. Melhore a sua letra”. A educanda, por seu turno, ao notar o interesse da docente em apreciar sua atividade, responde: “Desculpa, professora. Tive que correr para dá tempo de assinar”.

Durante a pesquisa, fomos em busca da aluna Alcyone para compreender a razão de sua pressa diante do instrumento avaliativo. A educanda nos ofereceu a seguinte explicação:

Professora, é que nossa remição conta pela frequência à escola. Então, acontece de muitas vezes as meninas virem para cá só para ouvir, só para fingir que estão na escola, entende? Algumas delas ficam conturbando a sala, ficam sem fazer nada e ainda querem atrapalhar as

professoras. Então, as professoras agora pedem atividade valendo frequência. Lá fora vale ponto, nota. Aqui vale a assinatura. Nesse dia da atividade, eu *tava* desanimada. Aí a professora disse que só dava presença para quem entregasse a atividade. Eu fiz de qualquer jeito só para ter o direito de assinar o caderno dela. Eu faço qualquer coisa por um dia a menos aqui nesse inferno (ALCYONE).

A análise da situação relatada sinaliza que a aluna agiu na perspectiva da *pedagogia do exame*, que é regida pela lógica de que o mais importante é atingir a meta – nesse caso, a frequência –, não importando o que ela representa em relação à aprendizagem, tampouco como foi conquistada. Na ausência da nota, a docente, por sua vez, vale-se da frequência como forma de assegurar o cumprimento das atividades e, conseqüentemente, possibilitar a construção do conhecimento por parte da educanda.

Em outro momento, perguntamos às professoras como elas costumavam realizar a correção das atividades avaliativas. As respostas são aclaradas a seguir.

Eu corrijo no caderno, faço minhas observações e depois o aluno vê. Eu também gosto de fazer a correção com elas na sala. Depois eu dou só um ‘visto’ no caderno de cada uma (LUA).

Costumo fazer a correção coletiva na lousa. Muitas vezes, o momento da correção é o momento em que ela aprende. Quando eu corrijo as atividades do caderno, costumo colocar as observações na própria atividade abaixo dos exercícios delas, explicando o que precisa melhorar. Sublinho as partes que me chamaram a atenção. As alunas costumam ser muito atentas. Assim que elas chegam à sala, pedem logo o caderno para olhar se a gente corrigiu, se viu direitinho o que elas fizeram. Eu percebo um interesse especial. Além disso, a correção para mim costuma ser um momento muito especial, que é quando eu percebo o nível de cada um, individualmente (SOL).

O interesse das alunas pela correção das atividades, mencionado por Sol, fica bastante evidente na imagem 10:

Imagem 10 – Instrumento corrigido 2

Genia	Ginecologia	Agitar
Genipapo	Girassol	Jiló
Jeruma	Girau	Jippe
Giratório	Viagem	
Deserta	Viagante	
Ginásio	Viagem	
Genitora	Vigília	
Jubaia	Genial	
Jeremias	Genérico	
Jorico	Massagista	
Jereba	H ^o mege	
Geníbul	Privilégio	
Genélim	Privilégio	
Geníza	Refúgio	
Genmizada	Monge	
Genenciar	Benigela	
* Gestante	Enzerragem	
C. C. F. N. Moirio Leo Augusto Loucheider		

*Obs: Professora Sol
Senhora n/ corrigida
minha tarefa...*

*Corrigida na lousa
de forma coletiva!
profa. [ocultado]
Você não corrigiu
pela lousa??*

Fonte: Cópia autorizada pela professora (2014).

Conforme observamos, apenas o “visto” feito pela professora, na parte superior esquerda da atividade avaliativa, não representa uma efetiva correção do ponto de vista da aluna, como evidencia o comentário seguinte: “professora Sol⁹³, a senhora não corrigiu a minha tarefa”. Em resposta ao apelo da educanda, a docente escreve: “Carinae⁹⁴, foi corrigida na lousa de forma coletiva! Você não corrigiu pela lousa??”.

Sobre esse episódio, acreditamos que o momento proposto pela professora de estabelecer uma correção coletiva no quadro tem relevância no contexto de uma atividade como o ditado, por exemplo, uma vez que possibilita à aluna uma autoavaliação, na qual ela vai percebendo suas principais dificuldades. É necessário, não

⁹³ O nome verdadeiro da professora foi ocultado e substituído por Sol.

⁹⁴ O nome verdadeiro da aluna foi ocultado e substituído por Carinae.

obstante, explicar previamente à turma o objetivo desse tipo de correção, evitando, desse modo, o sentimento de frustração nas discentes pela ausência de comentários da professora na própria atividade.

A seguir, podemos conferir a correção de duas redações. Como veremos, a professora, além de sinalizar as partes do texto que necessitam de ajustes, tece comentários de motivação, como “Parabéns pela produção do texto!”. Uma correção atenta e carinhosa é parte fundamental na avaliação da aprendizagem. Apenas isso, no entanto, não é suficiente. É necessário, a partir das dificuldades percebidas, reorientar a aprendizagem das alunas.

Imagem 11– Instrumento corrigido 3

<p>1 → Produzir um artigo de opinião com base no texto: Ordem nos presídios, nos págs: 59 e 60. "Redação" Dito!</p> <p style="text-align: center;">Ordem nos Presídios</p> <p>Para mim a desordem nos presídios é culpa da ineficiência do governo e dos entes públicos, eles não controlam o presídio devido a Superlotação e "bagunça" que existem.</p> <p>As ordens no presídio são muito severas com alguns e com outros quase não existem regras, somos humanos e temos direitos como qualquer pessoa. Lá fora, então castigos violentos incentivam mais ainda a violência, pois temos que sair dos presídios pessoas melhores e com capacidade de viver na sociedade e não pessoas traumatizadas pela Superlotação ou por castigos severos dentro dos presídios.</p> <p style="text-align: center;">✓</p> <p>Parabéns pela produção do texto. Suas ideias foram muito bem expostas!</p>
--

Imagem 12 – Instrumento corrigido 4

Redação

Assunto ⇒ A mobilidade Urbana para a Copa de 2014.

Copa, momento de alegria e diversão para nosso estado, mas infelizmente nosso Governo trabalha somente em favor de si mesmo, e não olha para a população que nessa época sofre muito, por causa dos transformos que a Copa causa em nossa cidade. ^{causados pela expectativa da copa em nossa cidade} É preciso mais espaço para pedestres e bicicletas, nesse época do ano, ^{principalmente durante a copa,} que também pelos cidadãos que tem sua deficiência e que sofre muito também. Nossos Governadores deviam estudar e planejar antes de tudo toda uma infra-estrutura para que todos os ^{aconteçam} ~~aconteçam~~ ^{possam} ~~possam~~ ^{realizarem} ~~realizarem~~ ^{com a copa} ~~com a copa~~ para um tempo de bons ganhos e que todos consigam mostrar e receber tudo de bom que nossa cidade nos oferece nesse época tão boa. Quero lembrar que tudo bom feito e planejado, para fazer coisa mais sucesso, pois essa copa só irá trazer tragédia e caos para nossa sociedade, e quero que um dia os nossos governadores olhem um pouco mais para a sociedade e deixem a luxuria de tudo, e procurem construir e educar as crianças para o futuro do Brasil.

Parabéns!

Seus ideias
são boas!

Fonte: Cópia autorizada pelas professoras (2014)

Por fim, importa que a finalidade da correção seja analisar as respostas dos educandos, não com olhos de detetives que buscam um culpado, mas com olhos de

professor, que tem por função “[...] cuidar da aprendizagem do aluno, com afinco, dedicação, sistematicidade, continuidade, persistência” (DEMO, 2011, p. 24).

6.4.3.5 O registro dos resultados

Nas escolas extramuros, em geral, os resultados obtidos pelos alunos nos instrumentos avaliativos são registrados por meio de notas nos boletins e históricos escolares. Há ainda as que operam com conceitos ou com observações registradas em portfólios ou fichas individuais. A fim de investigar como isso ocorre nas salas de aula do IPF, fizemos três perguntas às professoras, a saber: i) Você acha importante registrar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Por quê?; ii) Com que frequência você faz esses registros?; iii) Como e onde você registra o acompanhamento que faz da aprendizagem de seus alunos?

Para o primeiro questionamento, alcançamos às seguintes declarações:

Com certeza. Só lamento que nem tudo que a gente acompanha caiba numa folha de papel (LUA).

Acho, sim, principalmente devido à alta rotatividade das alunas. Muitas entram e muitas se vão o tempo todo. E, por conta disso, é preciso que se tenha todo o processo de acompanhamento registrado porque, quando a aluna voltar, você vai precisar resgatar a história dela na escola. Os registros são fundamentais (SOL).

A segunda pergunta culminou nos depoimentos a seguir:

Ao final de cada aula (LUA).

No final da aula, eu sempre faço para não acumular (SOL).

Com relação à terceira indagação, as docentes revelaram que registram o acompanhamento da aprendizagem das estudantes no diário de classe, conforme mostram as transcrições abaixo:

No diário da turma (LUA).

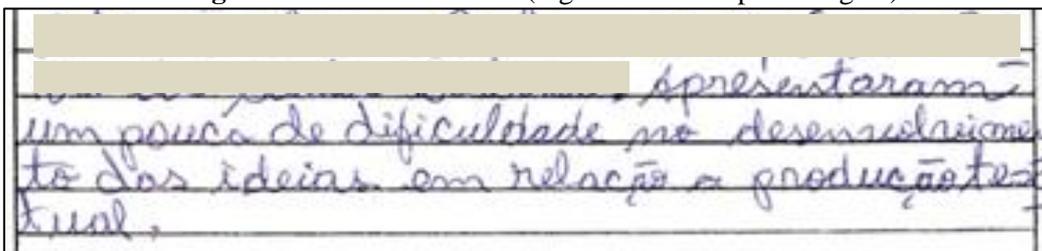
No diário de classe. Lá nós temos o espaço de colocar os alunos que estão com dificuldade e as atitudes tomadas (SOL).

Considerando as manifestações das professoras, procedemos a uma análise dos diários de classe com a intenção de obtermos detalhes sobre os registros. Era de nosso

interesse saber quais aspectos da aprendizagem das alunas eram mais enfatizados pelas professoras. Realizamos, assim, sob a autorização das próprias docentes e dos gestores, uma análise detalhada dos diários de classe.

Os resultados de nossas observações, entretanto, revelaram que, durante os meses de fevereiro a outubro de 2014, apenas um registro se relaciona, superficialmente, à aprendizagem das alunas, conforme atesta a imagem abaixo. A tarja cinza oculta o nome completo de duas educandas.

Imagem 13 – Diário de classe (registro sobre a aprendizagem)



Fonte: Cópia autorizada pelas professoras (2014).

Luckesi (2014, p. 103) afirma que o registro deve expressar “a memória do testemunho do educador de que o educando foi acompanhado por ele no ensino e na aprendizagem”. Assim, a inexistência de registros formais dificulta ou impede uma reflexão mais aprofundada de como, efetivamente, está a aluna com relação aos conteúdos propostos. Ela está conseguindo operar com os conhecimentos construídos? Quais as dificuldades enfrentadas em determinado conteúdo? Quais obstáculos já foram superados? Como ela está progredindo? Essas são algumas indagações que carecem de reflexões no contexto investigado.

Acrescentamos que os registros são importantes não apenas para professores e alunos, mas para toda a comunidade escolar. Um caso hipotético de substituição da professora implicaria a perda integral das informações sobre a qualidade da aprendizagem das discentes, tendo em vista que elas constam apenas na memória das próprias educadoras.

6.4.3.6 A devolução

No que atine à devolução dos instrumentos avaliativos corrigidos às alunas, as docentes assim se expressaram:

Costumo escrever minhas observações sobre os trabalhos delas no caderno de cada uma. O caderno fica guardado em um armário. Então, elas nunca podem levar esse caderno para a vivência delas. Assim, nenhuma atividade é devolvida, em definitivo, para elas. [...] É proibido levar material para a cela (LUA).

Na aula seguinte, eu sempre comento as correções, dou o material corrigido para elas, digo no que precisam melhorar. Esse momento é sempre muito bom porque elas ficam felizes quando acertam. Ficam curiosas para ver o que as colegas acertaram também. Ao final da aula, elas me devolvem tudo. Ninguém pode descer⁹⁵ com material da escola. Às vezes elas pedem: ‘professora, deixa eu levar só essa tarefa. Ficou tão legal. Quero mostrar para minha família’(SOL).

Como vimos, a devolução dos resultados se apresenta como um momento de aproximação entre educandas e educadoras. Apesar de as alunas não poderem levar as atividades corrigidas para suas celas, elas têm a possibilidade de refletir, com o auxílio docente, sobre seus resultados.

Depresbiteris (2011, p. 171) afirma que “a função de uma devolutiva é, em sua essência, auxiliar o aluno a vencer alguns obstáculos em sua aprendizagem, por ação própria ou com ajuda de outras pessoas”. Segundo Luckesi (2011a), é fundamental que esse momento seja percebido como uma alternativa para a reorientação das aprendizagens ainda não realizadas. É necessário cuidar para que os alunos desejem uma orientação cuidadosa e afastem de si a sombra do medo de uma reação desqualificadora por parte do professor.

Na próxima seção, investigaremos como ocorre a intervenção a partir dos resultados obtidos pelas alunas nas atividades avaliativas. Esse momento se refere à tomada de decisão, com base no material coletado e na análise realizada, que devem servir para modificar ou fortalecer a prática pedagógica docente a fim de auxiliar o aluno em sua aprendizagem (HOFFMANN, 2011; LUCKESI, 2001, 2005, 2011b).

6.4.3.7 A intervenção

Para conhecer a maneira como as professoras intervêm para regular a aprendizagem das alunas, realizamos três perguntas durante a entrevista semiestruturada: “O que você pensa ou sente quando a maioria das suas alunas não consegue alcançar resultados satisfatórios nas avaliações (seja interna ou externa)?”; “O

⁹⁵ Descer significa ir para a cela.

que você costuma fazer quando os resultados das alunas nas atividades avaliativas são insatisfatórios?"; "Onde você costuma registrar as propostas de intervenção?"

Para a primeira indagação, obtivemos as seguintes declarações por parte das professoras:

Quando elas não conseguem um bom resultado, eu sinto um pouco de angústia porque o que se espera é algo positivo delas. Então você tem aquele impacto quando recebe um resultado negativo. Você diz: 'puxa, mas eu fiz o que pude!'. Sempre vejo que elas são capazes, mas o conteúdo não vem em cima do que você trabalhou em sala de aula. Elas também dizem: 'professora, eu senti que eu *tava* preparada. Por que será que não deu certo?' (LUA).

Procuro pensar em alguma nova estratégia e voltar o assunto de uma forma diferente. Quando todas as alunas estão com dificuldade, temos que trabalhar tudo novamente de uma forma diferente. Já quando elas conseguem atingir um bom resultado, eu sinto alegria, um regozijo. Uma motivação para seguir. É muito gratificante ver que seu trabalho está rendendo bons resultados (SOL).

A esse respeito, temos um embate entre os pesquisadores. De um lado, há quem defenda que há uma relação direta entre os resultados da aprendizagem e os procedimentos de ensino (HAYDT, 2004; VASCONCELLOS, 2008); por outro lado, há quem acredite que pode ser injusto associar os resultados alcançados pelo aluno ao trabalho do professor (TARDIF, 2013).

A professora Sol afirma que, quando a maioria de suas alunas não alcança as aprendizagens esperadas, ela sente "[...] que deve ter havido alguma falha em relação à metodologia de ensino". Haydt (2004), nessa mesma perspectiva, adverte que, antes de considerar que o problema está no próprio aluno, é necessário que o professor se questione se a causa desse mau desempenho não estaria no processo de ensino. Vasconcellos (2008, p. 59, grifo do autor) questiona se "teríamos problemas de aprendizagem dos alunos ou, na verdade, *problemas de ensinagens* da escola e do professor?".

Tardif (2013, p. 132-133), por outra parte, pontua que:

Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem. Esse fenômeno explica a opinião da maioria dos professores que julgam não poderem ser considerados responsáveis pelos resultados medíocres, ou mesmo pelo fracasso escolar, de determinados alunos, pois os alunos sofrem inúmeras influências que podem afetar seu rendimento escolar e que os professores não podem controlar. Nesse sentido, um dos principais

problemas do ofício de professor é trabalhar com um objeto que, de uma maneira ou de outra, foge sempre ao controle do trabalhador.

Concernente à nossa segunda indagação – “o que você costuma fazer quando os resultados das alunas nas atividades avaliativas são insatisfatórios?” –, obtivemos as seguintes respostas.

Eu faço um acompanhamento individualizado. Por exemplo, se eu dei uma aula sobre ética e percebi que aquela aluna não entendeu, eu trago uma atividade diferenciada para ela, para que ela possa nesse momento tentar consolidar o conhecimento. Eu dou outro conteúdo para as demais alunas que já entenderam a aula sobre ética. No entanto, no fundo, eu acho que dificilmente a aluna vai conseguir se recuperar, ou seja, ela vai estar sempre atrás das demais (LUA).

Eu tento fazer um trabalho individual, mas confesso que é muito complicado porque nós não temos nenhum tempo disponível para interagir apenas com a aluna que está com dificuldade. Temos que trabalhar sempre na sala e com todas as alunas de uma só vez (SOL).

O fato de declararem que realizam um acompanhamento individual das alunas não implica necessariamente uma mudança de paradigma em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar de demonstrarem ciência de que as educandas apresentam tempos diferentes para aprender, as professoras revelam dificuldades em lidar com essa realidade. Assim, o desejo das docentes é o de nivelar as alunas num mesmo patamar do conhecimento, comparando-as, como se percebe na fala de Lua “[...] eu acho que dificilmente a aluna vai conseguir se recuperar, ou seja, *ela vai estar sempre atrás das demais*” (LUA, grifo nosso).

Por último, inquirimos às professoras sobre onde elas costumavam registrar as intervenções propostas às alunas. As duas docentes afirmaram que usam o diário de classe. Apesar disso, a análise dos diários de classe dos meses de fevereiro a outubro de 2014 sinalizou a existência de apenas dois registros, o que revela uma lacuna nas evidências das decisões que são tomadas pelas docentes para interferir positivamente nas dificuldades apresentadas pelas alunas. Os registros são expostos nas imagens a seguir.

Imagem 14 – Diário de classe (registro sobre a aprendizagem 2)

ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	NÃO foi detectado alunas com dificuldade de aprendizagem no mês de junho.
INTERVENÇÕES REALIZADAS	NÃO foi preciso.

Fonte: Cópia autorizada pelas professoras (2014).

Imagem 15 – Diário de classe (registro sobre a aprendizagem 3)

ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	apresentaram um pouco de dificuldade no desenvolvimento das ideias em relação a produção textual.
INTERVENÇÕES REALIZADAS	Foi usado o texto interpretativo: A vida da água, em folha xerocopiada para interpretação escrita e textos motivadores para a produção textual sob a orientação da professora.

Fonte: Cópia autorizada pelas professoras (2014).

Vasconcellos (2008) ressalta a necessidade de alterar a postura docente diante dos resultados da avaliação. Para o estudioso, o que se espera de uma avaliação, numa perspectiva transformadora, é que seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados.

Nesse sentido, é preciso um olhar sensível para perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade de modo a ajudar a superá-la. Os registros formais do que se realiza no contexto da sala de aula são importantes porque facilitam a promoção de reflexões futuras sobre o êxito ou não das ações empreendidas. É indispensável propiciar à comunidade escolar informações descritivas que evidenciem os rumos dados ao processo de ensino-aprendizagem. As intervenções devem ser cuidadosamente registradas (DEPRESBITERIS, 2011; LUCKESI, 2005; VASCONCELLOS, 2008).

6.4.4 Certificação pelo ENEM: um obstáculo à avaliação da aprendizagem?

Os alunos do Ensino Médio do sistema penitenciário são certificados unicamente por meio da submissão voluntária ao ENEM. Em vista disso, indagamos às

professoras como essa realidade influenciava na forma de proceder à avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula no cárcere.

Em resposta ao nosso questionamento, as duas professoras (100%) revelaram que se sentem desvalorizadas em virtude de a certificação dos alunos ser emitida por órgão externo ao contexto escolar. Além disso, as docentes sinalizaram que sentem dificuldades para realizar a avaliação da aprendizagem pelo fato de acharem que ela “[...] não tem valor, já que não serve para aprovar e reprovar” (LUA) e que a ausência de uma “[...] uma proposta legal que oriente a avaliação para alunos privados de liberdade” (SOL) é um ponto de dificuldade para a práxis. A seguir, observaremos os discursos na íntegra.

Eu acho muito negativo o ENEM certificar nossas alunas. Não tem como dizer que isso não interfere, e muito, em nossa prática dentro da sala de aula. Tem dias que eu tenho vontade de passar um trabalhinho para nota ou testar o conhecimento delas por uma provinha, mas não dá. Nada terá valor, já que não serve para aprovar e reprovar. Você sabe como é aluno, né? Ele só faz alguma coisa se perceber que terá algo em troca. Por mais que a gente tente, nossas atividades sempre serão inferiores ao ENEM, pelo poder que ele tem. Então, eu diria que nós até que avaliamos nossos alunos, mas de uma maneira mais superficial. Às vezes, a gente se sente extremamente desmotivada por não podermos certificar nossas alunas. Você tem que acreditar e fazer as meninas acreditarem que elas conseguirão ter um bom desempenho no ENEM. Mas, no fundo do coração, a gente sabe que é quase impossível que elas consigam. A prova do ENEM é aplicada a nível nacional, o nível é sempre mais alto do que elas estão preparadas devido ao histórico de vida educacional de cada uma, que, na maioria das vezes, foi marcado por várias interrupções. Não estou defendendo que se deva baixar o nível da prova, mas que a gente tenha condições de dar um suporte real para que elas sejam capazes de alcançar esse nível. Se elas tivessem o suporte de que precisam, com certeza, seriam capazes de vencer. Mas não têm. A Educação não é a prioridade dentro do presídio. Eu me sinto frustrada. Eu percebo que elas têm muita vontade, mas nem a escola nem nós professores damos o suporte necessário para que elas se saiam bem. Eu sinto que a gente está lá na escola só para motivá-las, e não para prepará-las. A verdade é essa. A gente não vê o resultado do nosso trabalho. São muitas as barreiras que encontramos para efetivar, minimamente, a Educação. Educação de qualidade e para todos é uma utopia para nós. Então, eu acho que a certificação do educando precisa ser incorporada pela escola e por nós professores, que conhecemos nossos alunos (LUA).

O ENEM só seria bom se não servisse para certificar as alunas. Se ele servisse só para possibilitar o ingresso na Universidade seria ótimo. Nós, professoras e alunas, *nos* sentimos desmotivadas. Elas falam muito sobre isso. Elas dizem assim: ‘Ah, professora, a senhora deveria atribuir uma nota para saber como estamos’; ‘professora, quer dizer

que, se eu passar cinco anos aqui estudando, pode ser que eu nunca receba o meu certificado?'. É triste você responder para elas que sim. Por mais que a gente faça um acompanhamento individual do desempenho das alunas, não podemos dizer que nossa avaliação está completa. Sempre vai faltar a questão da nota e do boletim. Como a nossa escola é diferente das outras, seria bom que houvesse uma proposta que orientasse a avaliação para alunos privados de liberdade. Daria um norte para a gente (SOL).

Tomando-se por base os depoimentos das professoras, convém distinguir duas modalidades de avaliação: a utilizada para avaliar um objeto já configurado e concluído e a utilizada para avaliar um objeto em construção. Respectivamente, temos, então, a *avaliação de certificação* e a *avaliação de acompanhamento* de uma ação. Essas duas modalidades de avaliação assemelham-se pelo fato de ambas se dedicarem à investigação da qualidade do seu objeto de estudo, e distinguem-se pelo fato de a primeira se encerrar na certificação do objeto com o qual trabalha e a segunda se dedicar ao acompanhamento de uma atividade em sua dinâmica construtiva, tendo em vista a busca dos resultados desejados (LUCKESI, 2011a; 2011b).

Compreender as especificidades desses dois fenômenos e as diferenças existentes entre eles pode nos ajudar a minimizar os riscos de arbitrariedades ao propormos uma avaliação. Alguns procedimentos são indispensáveis para a garantia da aprendizagem dos alunos: é necessário ensinar, auxiliando o educando na descoberta e na construção dos saberes e é mister avaliar a qualidade da aprendizagem, a fim de intervir, quando necessário (DEMO, 2010a; DEPRESBITERIS, 2011; LUCKESI, 2014).

6.4.5 Dificuldades emergentes

Questionadas sobre as dificuldades para avaliar as alunas no contexto de privação de liberdade, as professoras assim comentaram:

Sinto muita falta de algo mais sistematizado. Acho muito ruim não ter parâmetros para avaliar. Às vezes até nós, professores, nos perdemos um pouco no que estamos fazendo justamente porque não temos essa possibilidade de acompanhar o aluno com a nota, com o boletim. Outra dificuldade que percebo é com relação às nossas condições em sala de aula. Não podemos contar com nenhum recurso além da voz e da lousa. Isso acaba debilitando nosso ensino e, conseqüentemente, a avaliação que fazemos das alunas (LUA).

Minha maior dificuldade é conseguir dar continuidade na avaliação devido à alta rotatividade de alunas. Então, quando você acha que está conseguindo avançar com aquela aluna, de repente, ela some. Quando ela volta, é sempre mais difícil retomar do ponto que a gente parou. Também sinto dificuldade para mostrar para a aluna que nossa avaliação é legítima. Como não tem nota, elas nem sempre levam a atividade a sério. Outra coisa que é bom comentar é a questão da diversidade das alunas. Temos umas muito avançadas e outras sem nenhuma base. Então, elaborar uma avaliação que contemple as necessidades desses dois tipos de alunas é praticamente impossível (SOL).

As dificuldades citadas nas respostas foram as mais diversas possíveis: i) ausência de parâmetros legais que definam as diretrizes para a avaliação no contexto da sala de aula em espaços privativos de liberdade; ii) ausência do sistema de notas para registrar a qualidade da aprendizagem discente; iii) precariedade de recursos pedagógicos que favoreçam uma aula mais dinâmica e atrativa, assim como a prática de uma avaliação inovadora; iv) alta rotatividade das alunas, o que dificulta o efetivo acompanhamento da aprendizagem; v) heterogeneidade de experiências, demandas, conhecimentos e motivações das alunas, o que dificulta a elaboração de instrumentos avaliativos que contemplem igualmente a todas as necessidades discentes; vi) falta de credibilidade por parte das alunas à avaliação promovida pelas professoras, já que ela não resulta em nota, nem certifica uma etapa da escolaridade.

Dentre as dificuldades citadas, merece destaque a categoria **ausência do sistema de notas para registrar a qualidade da aprendizagem** como sendo um dos aspectos mais lembrados por alunas e professoras durante as entrevistas. As discentes, frente à inexistência de notas, duvidam dos objetivos da avaliação e até mesmo de sua validade, como se fosse impossível avaliar sem atribuir notas. As docentes, por sua vez, evidenciam dificuldades para realizar o acompanhamento das aprendizagens manifestadas pelas alunas, além de sentirem-se desvalorizadas pela impossibilidade de testemunharem os avanços discentes por meio de graus numéricos.

Refletir sobre os fatores que interferem na avaliação da aprendizagem não significa assumir uma pedagogia compensatória, na qual tudo justifica e legitima as dificuldades de alunos e professores no complexo processo de ensino-aprendizagem. É preciso discutir, com profundidade, cada um dos pontos elencados pelas professoras em busca da melhoria da aprendizagem de nossas educandas. Como sugere Luckesi (2011a, p. 375), “a realidade não se modificará à força de a abandonarmos à sua sorte, mas sim em razão de nos confrontarmos com ela na busca de soluções viáveis”.

Na próxima seção do trabalho, elencamos as sugestões que as professoras emitiram quanto aos aspectos que poderiam contribuir para a melhoria da avaliação da aprendizagem das alunas reclusas.

6.4.6 Sugestões de melhoria da avaliação da aprendizagem

Quando indagadas sobre as sugestões de melhoria para a avaliação da aprendizagem, as professoras apresentaram os seguintes relatos:

Gostaria que tivéssemos uma formação continuada que nos ajudasse a refletir sobre avaliação para a gente não estar reproduzindo as mesmas barbaridades praticadas há tanto tempo na Educação. Gostaria que pudéssemos criar outros métodos, que a gente deixasse de avaliar o aluno em áreas compartimentadas, mas que pudéssemos avaliar o todo. O fator emocional deveria ser considerado, às vezes a aluna sabe de uma coisa, mas, por não estar bem, não consegue executar a atividade bem. Precisamos de uma revolução em avaliação, mas que seja uma revolução muito bem pensada, muito bem fundamentada teoricamente para não correremos o risco de o nível da escolaridade cair ainda mais. Temos que inovar sem baixar o nível do ensino [...] Se já é difícil avaliar um aluno lá fora, você imagina no sistema prisional, no qual todos os dias as alunas vão para aula perturbadas por muitos sentimentos. O lado psicológico delas é muito atingido. Todos os dias você percebe uma, duas alunas que não estão bem por questões familiares, por saudade dos filhos, por angústia de estar sem comunicação com o mundo externo, por questões relacionadas ao processo jurídico delas. Tudo isso causa um grande transtorno emocional. Então, fazer uma avaliação de uma pessoa dessas fica muito difícil. É muito delicado, pois pode ser que eu realize uma atividade e a aluna não se saia bem. Diante disso, eu posso até desconfiar que a aluna não saiba o conteúdo porque não conseguiu se sair bem na atividade, mas, se eu for mais a fundo na questão da avaliação, eu vou perceber que ela sabia, sim, a matéria, apenas não estava bem naquele momento, naquela hora específica. Então, a gente tem que ter todo esse cuidado na hora de avaliar. A sensibilidade do professor é muito importante nesse momento (LUA).

Toda professora sabe avaliar o seu aluno independente de dar nota ou não, mas tenho algumas sugestões de como podemos melhorar ainda mais o sistema. A questão da nota dá uma segurança para o próprio aluno. Quando ele vê a nota, ele sabe se realmente está capacitado, se avançou. Eles se sentem mais seguros. Então, se houvesse a nota, seria uma ajuda para o nosso trabalho. Outra sugestão é que nós ainda não temos uma lei que diga como deve ser feita essa avaliação. Mas nós já estamos construindo nosso PPP. Se Deus quiser, em breve, nós teremos uma avaliação normal. Acho também que a avaliação deveria valer como remição de pena. Só assim as alunas realmente se interessariam em aprender. [...] Seja na escola regular, seja no sistema prisional, o aluno sabe o conteúdo, mas, devido a situações que o

aluno está passando naquele momento da aplicação da prova, acontece de ele não ir muito bem. Nesse caso, esse aluno, tanto na escola em prisões, quanto na escola regular, deve ter uma oportunidade de fazer novamente a mesma avaliação. Às vezes acontece de o professor saber quando o aluno está passando por situações adversas que estão interferindo no rendimento do aluno. Então, muitas vezes, o professor avalia o aluno sabendo que ele tem capacidade de se sair muito melhor. Nesses casos, sou a favor de que o aluno tenha uma nova oportunidade (SOL).

As duas professoras citaram a necessidade de **estabelecer parâmetros legais para orientar a prática da avaliação da aprendizagem**. Conforme já sublinhamos, há uma lacuna no campo legislativo nacional, que não dispõe de nenhum documento orientador destinado especificamente à avaliação de aprendizagem de alunos privados de liberdade. No âmbito estadual, o CEE-CE nunca debateu o tema. O depoimento da professora Lua de que “precisamos de uma revolução em avaliação” é discutido por Demo (2010a), que acredita que documentos oficiais e discursos ostensivos não são suficientes para que se inove em avaliação da aprendizagem. É necessário, antes de qualquer coisa, o desejo intrínseco de promover a revolução.

Ao mesmo tempo em que as professoras demonstram o desejo de inovar, elas revelam que uma das contribuições para melhorar a avaliação da aprendizagem é **adotar um sistema de notas**. Segundo Luckesi (2014, p. 20, grifo nosso), a nota é “[...] somente uma forma de registrar em documentos oficiais, por parte do educador, o seu testemunho de que o educando aprendeu com *qualidade satisfatória* o que lhe fora ensinado”.

Sendo assim, antes de propor a implantação de um sistema de notas, é necessário refletir sobre o significado dessas notas para aprendizes e educadores. Isto é, se concebermos a aprendizagem como mero domínio de conteúdo e memorização, como processo passivo e solitário, a nota tende a indicar apenas dimensões extensas. Por outro lado, se compreendermos que a aprendizagem requer um movimento participativo de construção de habilidades, como questionar, interpretar e criar, a nota é levada a indicar a intensidade do *fenômeno reconstutivo*⁹⁶. As notas são usadas, nesse sentido, para representar a qualidade (LUCKESI, 2014) e a intensidade (DEMO, 2010a) da aprendizagem dos alunos.

⁹⁶ “Reconstruir não pode reduzir-se a repor tal qual o que havia antes. Implica desbordar os limites do dado. Não se trata apenas de rearrumar, mas de, sabendo desarrumar, arrumar de outra forma, de tal sorte que o processo determina resultados criativos” (DEMO, 2002, p. 136).

Promover uma avaliação que considere os fatores emocionais das alunas é a terceira sugestão das professoras ao mencionarem que “[...] se eu for mais a fundo na questão da avaliação, eu vou perceber que ela sabia a matéria, apenas não estava bem naquele momento” (LUA) e “às vezes acontece de o professor saber quando a aluna está passando por situações adversas que estão interferindo no rendimento” (SOL). As docentes têm razão quando dizem que o resultado obtido por uma aluna numa atividade avaliativa pode não representar sua real capacidade, tendo em vista que fatores emocionais podem interferir em seu desempenho.

A quarta contribuição advém da fala da professora Lua, que relata ser recomendável **realizar uma formação continuada sobre o tema da avaliação da aprendizagem de pessoas privadas de liberdade**. Sobre isso, em nosso estado, temos apenas um registro de iniciativa de formação, que diz respeito ao Curso de Especialização em EJA para professores do sistema prisional do Ceará. O referido curso foi financiado pela SECADI e coordenado pelo professor doutor Wagner Bandeira Andriola. Sem dúvida, refletir junto aos professores sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do cárcere pode consistir numa importante possibilidade para se dar encaminhamentos aos entraves que giram em torno do tema.

Por último, a professora Sol nos oferece a quinta contribuição, qual seja: **acrescentar fatores associados à aprendizagem à lei de remição por estudos**. Esse assunto já foi motivo de inquietação para Silva e Moreira (2011), que sugerem que a Lei nº 12.433 apresenta uma grande lacuna ao assegurar a remição de pena apenas pela frequência do aluno à sala de aula, independentemente de sua aprendizagem.

A seguir, conferimos as concepções das alunas a respeito da avaliação da aprendizagem.

6.5 Avaliação da aprendizagem: o ponto de vista das alunas

As respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas junto às alunas resultaram na análise de cinco categorias, a saber: i) concepções de avaliação da aprendizagem; ii) a avaliação no contexto do cárcere; iii) as relações interpessoais; iv) dificuldades emergentes; v) sugestões para a melhoria da avaliação da aprendizagem.

6.5.1 Concepções discentes: experiências de medo e punição

Com o objetivo de conhecer as concepções das alunas sobre a avaliação da aprendizagem, recorreremos à seguinte pergunta durante a aplicação da entrevista semiestruturada: “De acordo com suas experiências, o que significa avaliação da aprendizagem?”. Os relatos das educandas, *grosso modo*, trazem descrições dramáticas de experiências vividas, representando, destarte, uma concepção de avaliação associada a instrumento de poder e disciplinamento, conforme verificamos nas transcrições adiante.

Avaliação é aquela prova que nós fazemos. Na escola lá de fora, nós tínhamos dois tipos de avaliações: a parcial e a bimestral. Eu nunca gostei de fazer prova. Tinha que ficar decorando questões enormes e, se não colocasse do jeitinho que estava no caderno, não servia de nada, era nota baixa na certa. [...] Eu sempre ficava muito nervosa na hora da prova. Se eu esquecesse a resposta, me dava logo um desespero e uma vontade de chorar porque sabia que ia levar umas chineladas quando chegasse em casa (CATARINAE).

Avaliar é dar nota para gente; é fazer uma prova valendo uma nota. Eu nunca tive problemas com isso, não. Mas minha mãe me batia muito se eu tirasse nota vermelha. Então, quando chegava o dia da prova, era como se eu fosse morrer. Ficava apavorada (CYGNI).

A avaliação diz quem passou de ano. [...] Lembro que uma vez só porque esqueci de colocar o nome do professor na prova, ele me deu uma nota baixa. Disse que eu tinha que prestar mais atenção nas coisas (MINTAKA).

Avaliação é todo trabalho que o professor passa valendo alguma coisa: um ponto na média ou uma nota. Eu acho que eu era uma boa aluna: sempre fui muito quieta, calada. Só falava se a professora pedisse e olhe lá. Então, nunca tive muito problema com isso. Eu sempre ganhava nota boa por comportamento; então, acabava compensando se eu tirasse uma nota baixa na prova (ALCYONE).

Avaliação é a pedra no sapato; é o pesadelo de qualquer aluno. Eu nunca fui muito interessada. Eu fingia que nem ligava para essa coisa de prova, mas no fundo eu queria sim passar de ano. Eu fingia que *não estava nem aí*⁹⁷ só para o professor de Matemática não pegar ainda mais no meu pé. Ele adorava atormentar a turma, fazendo chantagens, dizendo que nenhum de nós seria alguém na vida, que éramos incapazes. Eu já sabia que não era capaz de aprender (ENIF).

Avaliação é a mesma coisa que prova. Eu nunca tive muita sorte. Eu tinha problema de visão. Ou melhor, eu tenho até hoje. Mas antes eu não tinha óculos porque minha mãe não tinha condições de comprar.

⁹⁷ Que não está se importando. Fonte: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

No mapa de sala⁹⁸, eu ficava lá atrás e eu não enxergava nada da lousa. A professora não acreditava de jeito nenhum em mim. Eu sempre tirava nota baixa porque eu não conseguia copiar a tarefa da lousa; se eu olhasse para o lado, ela dizia que eu estava pescando; se eu baixasse a cabeça, ela dizia que eu era preguiçosa. O resultado é que, nos dias de prova, eu não sabia de nada porque eu não tinha acompanhado as explicações da lousa, nem feito as tarefas. Reprovei várias vezes nessa série. (BELLATRIX).

Avaliar, para mim, é quando o professor testa os nossos conhecimentos. [...] Eu tinha uma professora que testava a nossa leitura. Quem errasse alguma coisa, ela gritava na mesma hora e pedia para a gente voltar a ler do começo do texto. Era horrível. Eu morria de vergonha, me dava aquele frio na barriga só de imaginar que ia ter aula dela (VEGA).

A avaliação é feita para aprovar e reprovar o aluno. Eu nunca me esqueço da professora que me reprovou por dois décimos em Inglês. Eu até gostava de inglês, mas odiava aquela bruxa (IRAS).

A avaliação serve para ver se estamos entendendo a matéria. [...] Tem professor que, sinceramente, parece que tem um pacto com o *coisa ruim*. O professor é bonzinho nas aulas mas, quando vai chegando perto da prova, ele se transforma num carrasco que quer comer nosso fígado. Ele muda de cara e fica praticamente sem falar com a gente. É como se virasse nosso inimigo (DENEb).

Avaliação é a nota que a gente tira na prova. É muito ruim fazer prova. *Me* dava aquele nervosismo, aquele branco. Eu me sentia uma burra de verdade (MEISSA).

Com relação à concepção conferida à avaliação da aprendizagem, 60% das alunas afirmaram que avaliar é sinônimo de provas e notas (ALCYONE, BELLATRIX, CATARINAE, CYGNI, ENIF, MEISSA); 20% admitiram que a finalidade da avaliação é promover ou reter os educandos em uma etapa da escolaridade (IRAS, MINTAKA); enquanto 20% asseveraram ser um meio utilizado pelo professor para investigar a aprendizagem dos alunos (DENEb, VEGA).

Dentro do ritual pedagógico desvelado pelas alunas, a avaliação escolar serve para “[...] proclamar a homogeneidade pela equidade formal supostamente encontrada nos instrumentos avaliativos; usar de procedimentos que apontam as diferenças individuais, por meio dos quais classifica, premia e pune” (CAMARGO, 1996, p. 168). Praticada nessa perspectiva, Luckesi (2001, 2005, 2011a) afirma que temos a realização de exames escolares sob o viés da *pedagogia do exame* em detrimento da efetiva prática

⁹⁸ O mapa de sala define o lugar onde cada aluno vai se sentar durante todo o ano letivo. Os critérios para o ordenamento dos alunos nas fileiras nem sempre são divulgados. Alterações só podem ser feitas mediante autorização dos professores ou gestores escolares.

de uma avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno. Nas palavras de Esteban (2013, p. 105):

A avaliação escolar, que mantém a lógica do exame, pode ser entendida como um dos métodos mais suaves, corporalmente menos violentos e visualmente menos perceptíveis, de manter a disciplina; um dos instrumentos capazes de atuar com intensidade e amplitude sobre o sujeito em sua totalidade. Tem o sentido de disciplinar não só o corpo, mas também o pensamento, a vontade, as disposições.

Foucault (2008) acrescenta que, diante da constatação do erro, o aluno é punido por um mecanismo penal que se utiliza de toda uma série de processos perversos e sutis, que podem ir do castigo físico a torturas psicológicas e *pequenas* humilhações.

Vasconcellos (2008) elenca alguns fatores que embasam a *lógica do absurdo*, tão presente nos depoimentos das alunas: i) a *lógica* de os professores montarem um clima de tensão em cima das provas, justificando que assim estarão preparando o aluno para o mundo real que não é nada fácil; ii) a *lógica* de que a escola não é responsável pelo medo e nervosismo dos discentes, uma vez que a culpa é deles, pois não estão habituados a estudar; iii) a *lógica* de que a escola precisa valorizar muito a nota, pois, afinal, é necessário manter os alunos motivados. Essa última *lógica* condiz com a *pseudomotivação*, que, em lugar de provocar uma autêntica mobilização para a aprendizagem, produz estresse e sofrimento no aluno, o qual passa a trabalhar, quase que exclusivamente, pela nota.

Os relatos das alunas, além de trazerem evidências dessa *lógica do absurdo*, revelam fortemente a presença de uma violência simbólica, que, segundo Esteban (2013), é menos perceptível que as agressões físicas, dificultando que o sujeito identifique o agressor, o que contribui para que a vítima vá internalizando um forte sentimento de inferioridade e culpa por seu fracasso.

As lembranças trazidas nesta seção do trabalho remontam a experiências vivenciadas nas escolas extramuros. Em função disso, resolvemos indagar às alunas sobre como elas concebiam a avaliação de aprendizagem realizada na escola dentro de um sistema eminentemente repressivo: o cárcere. As respostas das discentes serão analisadas na próxima seção do trabalho.

6.5.2 Avaliação externa: impactos na forma de avaliar no contexto do cárcere

Para saber como as alunas percebem a prática avaliativa ocorrida na sala de aula do IPF, realizamos a seguinte pergunta durante a aplicação da entrevista semiestruturada: “Aqui na escola, como é realizada a sua avaliação da aprendizagem?”. Num primeiro momento, todas as alunas responderam que era realizada, unicamente, com base nos resultados do ENEM, evidenciando uma concepção imprecisa sobre as finalidades das avaliações externa e interna.

Em razão disso, intercambiamos nossa pergunta inicial com o objetivo de investigar o que as alunas achavam da certificação pela conclusão do Ensino Médio ser atribuída exclusivamente por meio do alcance de notas adequadas no ENEM. As respostas nos permitiram apreender o nível de satisfação das educandas com relação à referida avaliação externa e à influência do ENEM na prática da avaliação da aprendizagem.

Com relação ao nível de satisfação das estudantes, os dados podem ser conferidos na tabela abaixo.

Tabela 34 – Nível de satisfação das alunas quanto ao modo de certificação

Descrição	Frequência	Percentual
Insatisfeita	7	70%
Satisfeita	2	20%
Indiferente	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

A maioria das discentes (70%) foi incisiva ao responder que o fato de a certificação ser conseguida apenas pelo ENEM é causa de desmotivação, sobretudo devido ao baixo índice de alunas que conseguem obter as médias exigidas. A seguir, trazemos à baila as falas das investigadas, as quais justificam sua insatisfação.

Claro que eu não gosto. Aqui tudo é motivo de desânimo. Muitas presas fazem o ENEM e quase nenhuma consegue se sair bem. Então elas pensam: ‘eu nunca vou conseguir meu certificado’ e acabam desistindo de estudar. É muito ruim tudo depender do ENEM (CARINAE).

Tem gente que está aqui estudando há muito tempo e não consegue passar nesse ENEM. [...] Às vezes, eu penso que as pessoas pensam assim: elas já erraram na vida, merecem sofrer, merecem ser castigadas, então vamos deixar tudo mais difícil para elas. Vamos botar o ENEM para todo mundo e elas que se virem. Eu me sinto

muito angustiada. Lá fora é bem mais fácil porque depende do professor (ENIF).

Eu não sou contra o ENEM. Sou contra o fato dele ser tão decisivo nas nossas vidas. Acho que nós temos capacidade para fazer a prova do ENEM bem feita, afinal nós estamos tendo aula como todo mundo lá de fora. O problema é que tem muita atualidade na prova. Como é que eu vou saber de atualidade se faz mais de dois anos que eu não vejo a rua? (BELLATRIX).

O maior problema que eu vejo é que as questões do ENEM cobram uma coisa e aqui na sala se ensina outra. [...] Então, quando chega o dia da prova, é uma surpresa total. Sinceramente, não me sinto preparada. Posso afirmar que aprendi muita coisa com as professoras, me sinto feliz vindo para cá, mas não posso me iludir e achar que sou capaz de passar no ENEM. Não tenho muita esperança, mas quero ter (VEGA).

Você estuda, estuda, e não consegue passar. O tempo só não é totalmente perdido porque, enfim, a gente ganha a remição (IRAS).

Com certeza, eu queria que mudasse. As professoras motivam muito a gente para fazer o ENEM. A gente percebe que elas ficam tão tristes quando a gente não consegue nada (DENEK).

Se não tivesse ENEM, a gente poderia ser uma escola normal, como as outras, que fazem provas. É muito ruim ficar na dependência de uma prova que não é feita pelas nossas professoras. São elas que estão aqui todo dia e que sabem o que elas ensinam para nós (CYGNI).

A aluna Enif concebe a certificação por avaliação externa como uma forma de punição, um “castigo” para quem “errou na vida”. A discente fundamenta seu ponto de vista no fato de a realidade da escola no cárcere ser diferente da vivenciada nas escolas extramuros, nas quais a certificação é emitida pela própria unidade de ensino, mediante o testemunho do professor sobre o desempenho do estudante.

Carinae e Iras, por sua vez, destacam a dificuldade para se conseguir a certificação. Da exposição das alunas, podemos deduzir que há um forte interesse pelo certificado em detrimento dos conhecimentos advindos da educação escolar. A esse respeito, Almeida Júnior (1957, p. 14) lembrou, no século passado, que “sente-se por toda parte não o desejo de cultura, mas a ânsia pelo diploma. O saber pouco importa; o que interessa são os títulos acadêmicos obtidos por bem ou por mal, de qualquer maneira”.

Por outro lado, duas aprendizes (20%) demonstraram que se sentem satisfeitas com a certificação advinda exclusivamente do desempenho conseguido no ENEM, consoante atestam as manifestações que seguem.

Eu acho bom. A gente sente aquela motivação por parte das parceiras e das professoras. É uma alegria contagiante. Todos esperam pelo dia da prova. No dia da prova em si é todo um sistema de segurança. Quando a gente está lá, dá aquele friozinho na barriga de pensar: ela vai decidir muita coisa na minha vida, eu quero provar que sou capaz, eu quero dar orgulho para as minhas parceiras e professoras. O certificado dá mais dignidade para a gente (MINTAKA).

Eu acho legal do jeito que está. Eu acho que se as professoras tivessem o poder de dizer: ‘você passou, você não passou’, elas correriam o risco de sofrer chantagens. Elas são muito respeitadas, mas ninguém sabe o que uma pessoa é capaz de fazer para conseguir ficar menos dias aqui dentro, entende? O certificado, para nós, é mais que um papel, ele significa liberdade por causa da remição. Eu penso que é uma questão de segurança ser assim, pelo ENEM (MEISSA).

Nessa vertente, Perrenoud (1999) concorda que o mais adequado seria que a responsabilidade por aprovar ou reprovar um educando fosse conferida sempre a agentes externos ao contexto da sala de aula, que não tivessem por tarefa ensinar, mas simplesmente dizer quem atingiu um domínio suficiente para obter um diploma ou atingir um ciclo de formação.

Na visão do suíço, as avaliações da aprendizagem, se não forem desenvolvidas conforme sua finalidade, podem dotar os professores de um poder extremo, convergindo para que educandos e educadores percebam-se como antagonistas, e não como parceiros.

A aprendiz Meissa, ao mencionar que o certificado implica liberdade, refere-se ao parágrafo 5º do art. 1º da Lei nº 12.433, que traz que “o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do Ensino Fundamental, Médio ou Superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação” (BRASIL, 2011a).

Apenas uma aluna (10%) demonstrou indiferença com relação ao evento investigado, como podemos verificar na transcrição abaixo.

Para mim, tanto faz. Eu percebo que nossa prioridade aqui não é estudar. A escola serve só para manter a gente normal, sem enlouquecer. Se eu não vier para cá, tenho certeza que não vou suportar isso aqui. Agora, não posso mentir para você: aprender é lucro. Como aprender se meu coração quer morrer? Acho que conseguir o diploma aqui dentro é um sonho difícil de realizar. Entrar na faculdade é impossível. As professoras são mais psicólogas do que *ensinantes*, mas eu não acho ruim, não. Nós precisamos muito de alguém para dizer que vale a pena tentar aprender (ALCYONE).

O estado emocional de Alcyone, ao responder as perguntas da entrevista, era de profunda tristeza e desânimo. A reflexão da aluna, ao indagar “como aprender se meu coração quer morrer?”, lembra muito a tese de Rubem Alves (2004, p. 24) de que “a cabeça não pensa aquilo que o coração não pede”. Sendo assim, o educador compara a tarefa do professor à tarefa da cozinheira: antes de dar a faca e o queijo⁹⁹, é necessário provocar a fome. O professor, de forma análoga, tem que criar o desejo de aprender em cada um de seus alunos para, em seguida, oferecer-lhes possibilidades reais para a construção do conhecimento. Desse modo, Alcyone deixa claro que, antes de *ensinantes*, as docentes utilizam-se da Psicologia para fazer com que as alunas percebam que “vale a pena tentar aprender”.

As respostas para a pergunta sobre a influência da certificação por órgão externo na prática da avaliação da aprendizagem foram categorizadas na tabela 35.

Tabela 35 – Influência da certificação pelo ENEM na avaliação da aprendizagem

Descrição	Frequência	Percentual
Não há avaliação da aprendizagem	6	60%
As atividades avaliativas são voltadas para os conteúdos do ENEM	2	20%
Não souberam responder	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

A maioria das discentes, que representa 60% das investigadas, afirmou que, devido ao fato de serem certificadas por agentes externos ao contexto da escola, as professoras não realizam a avaliação da aprendizagem em sala de aula, conforme podemos conferir nas transcrições abaixo.

Eu acho que é por causa do ENEM que aqui não tem prova. Desde que eu cheguei aqui, só fiz uma prova da OBMEP¹⁰⁰. Não tem avaliação propriamente dita (CARINAE).

É muito diferente. Lá fora, tudo vale um pontinho para você passar de ano. Eu sou muito comportada, presto atenção em tudo. Se não tivesse o ENEM, eu passaria de ano com certeza. Mas, como a prova é pelo ENEM, as professoras não podem prometer nada (ENIF).

⁹⁹ Rubem Alves (2004, p. 20) nos ensina a receita para se comer queijo: “Não quero faca nem queijo; quero é fome. O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...”.

¹⁰⁰ Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), aplicada pela primeira vez nas unidades prisionais cearenses no ano de 2009.

Seria bom se tivéssemos uma escola normal com prova e nota (BELLATRIX).

Não tem uma avaliação que diga quanto está faltando para a gente passar de ano. Talvez seja porque não adianta de nada, já que tem o ENEM (VEGA).

Aqui não existe essa avaliação que a gente vê nas escolas lá de fora (IRAS).

Existe o ENEM, e é ele que diz se a pessoa já está preparada para ter o diploma. Por conta disso, as professoras não fazem aquelas provas e trabalhos para nota (DENE B).

Com isso, notamos que as alunas fazem uma associação direta dos elementos avaliação, prova e nota, como se houvesse entre eles uma relação de interdependência. As discentes negam a existência da avaliação da aprendizagem justamente pela impossibilidade de aferição de notas. Nesse sentido, a nota parece funcionar para o aluno como um termômetro de sua aprendizagem, isto é, como um indicativo do que se falta alcançar para que os objetivos da Educação se concretizem. Para o educando, a ausência dessa *bússola* implica dificuldade para se perceber o caminho percorrido em direção à aprendizagem significativa.

Duas alunas (20%) atestaram que as professoras costumam elaborar atividades avaliativas com base nos conteúdos programáticos do ENEM, enquanto duas (20%) afirmaram não saber responder ao questionamento, como evidenciam os trechos adiante.

Elas passam as questões do ENEM para a gente responder. O ruim é que não pode levar os exercícios para a vivência. Mas essas questões não são para nota, não; são só para a gente ver o que está sendo capaz de responder. Depois elas corrigem na lousa (CYGNI).

A professora passa muita redação. Muita mesmo. Eu acho que é uma forma de preparar a gente para o ENEM. Elas sempre estão incentivando a gente a escrever o que a gente sente. Não tem nota, mas sempre dizem o que a gente precisa melhorar no texto. (MINTAKA).

Não sei responder muito bem essa questão (ALCYONE).

Não sei. Nunca parei para pensar nisso (MEISSA).

As aprendizes fizeram questão de ressaltar que as atividades propostas pelas professoras não resultariam em nota, no entanto, ao assumir que os objetivos eram os de verificar o que elas estavam sendo capazes de responder, assim como de apontar para

possibilidades de um melhor desempenho na redação, entendemos que se trata, eminentemente, de momentos de execução da avaliação da aprendizagem.

Da fala das estudantes, depreendemos também que as docentes focam sua atenção à preparação para o ENEM, negligenciando o fato de que, antes de tudo, o currículo deve contemplar as atribuições que lhes foram legalmente atribuídas, destacadamente a de formar os discentes para o exercício da cidadania integral – intelectual, corporal, emocional e espiritual –, além de capacitá-los para o mundo do trabalho (CARNEIRO, 2012; DEMO, 2011).

6.5.3 As relações interpessoais entre professoras e alunas

A qualidade das interações ocorridas entre alunas e professoras pode contribuir de forma positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem. A estudante Catarina sintetiza muito bem esse ponto de vista ao dizer que:

Lá fora, a gente vê muito essa história de professor não gostar de aluno e de aluno não gostar de professor. Como é que se aprende desse jeito? Para aprender, eu acho que você precisa confiar em quem está ensinando. E, para ensinar bem, a professora precisa acreditar no aluno. É a mesma coisa quando a gente está aprendendo a dirigir, entende? Se um não confia no outro, cria aquele desespero, aquele medo tanto no motorista profissional quanto naquele que ainda está aprendendo; é aquela gritaria, aquela tensão. Eu acho que esse medo atrapalha muito a pessoa a aprender. Eu acredito que essa amizade entre nós e as professoras ajuda muito a gente a aprender aqui dentro. Lá fora, os professores parecem que gostam de dar nota vermelha para a turma, então fazem prova bem difícil só para o aluno cair e se arrebentar todo. Aqui dentro, a gente vê a professora feliz quando a gente consegue fazer uma coisa direito; a gente faz tudo para agradar (CATARINAE).

Rosenthal e Jacobson (1981) esclarecem que a expectativa que o professor elabora sobre a aprendizagem do aluno pode interferir de modo significativo no processo de ensino-aprendizagem, de sorte que o comportamento discente seja modelado pela expectativa do educador, e este, por sua vez, responde de acordo com o que ele supõe ser possível ao seu aluno.

Na mesma linha de pensamento, as estudantes Deneb e Enif expressaram que se sentem acolhidas pelas docentes, favorecendo a motivação para a aprendizagem:

Elas são umas flores; têm cheirinho de liberdade, sabe? Quando elas abraçam a gente, a gente sente aquele conforto que, por um segundo,

faz com que a gente se sinta feliz e segura. [...] Não tem como a pessoa não aprender o que elas ensinam (DENE).B).

A gente aprende sem nem perceber. Não é aquela coisa chata lá de fora. Tem sempre uma acolhida de motivação no começo da aula. [...] As professoras são tão gente fina que a gente aceita com o coração tudo o que elas têm para ensinar. Aqui eu sinto como se estivesse livre. [...] Não queria decepcionar minhas professoras. Quero ser uma pessoa melhor, mas não sei se eu vou conseguir. Nunca ninguém tinha me ensinado a ser melhor, entende? Meus pais só me ensinaram a traficar. Meus professores sempre me expulsavam da sala (ENIF).

Apesar do contexto de vigilância da prisão, a escola é percebida pelas alunas como um local capaz de fazê-las experimentar uma sensação de liberdade. As relações estabelecidas no contexto da sala de aula colaboram para que as discentes encontrem novas possibilidades de existência.

Destarte, frente aos relatos das alunas, percebemos que a afetividade contribui positivamente na aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como as docentes se relacionam com as educandas reflete diretamente nas relações das alunas com o conhecimento. Sendo assim, a responsabilidade do professor não está somente na relação estabelecida com os objetos do conhecimento, mas também com os efeitos dessas experiências vivenciadas em sala de aula e para além dela.

Sobre a temática, Tagliaferro (2004, p. 248) confirma que:

A relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos.

As educandas revelam que o convívio harmonioso entre os sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem contribui significativamente para que se sintam valorizadas, respeitadas e motivadas para estudar. Assim, podemos inferir que o acompanhamento atento e cuidadoso do processo de desenvolvimento das alunas favorece o bom relacionamento delas com o objeto do conhecimento, como se demonstra nos relatos que seguem:

As professoras têm moral com a gente. Elas se interessam por nós, olham a gente nos olhos, escutam a gente, então elas ficam com moral, entende? Tudo o que elas falam a gente escuta, a gente

respeita, a gente compreende. A gente se relaciona aqui na sala como se fosse uma família de verdade (CYGNI).

Nossa relação é a melhor que eu poderia viver. Nem me lembro de um dia ter ouvido alguém com tanta atenção e respeito. Aqui só não aprende quem realmente não quer. Elas explicam o conteúdo com carinho, *se* interessam por nós. Quando elas percebem que a gente não está bem, elas dão conselhos (MINTAKA).

A nossa relação é muito tranquila. A gente respeita elas e elas nos respeitam (BELLATRIX).

As professoras nos tratam como seres humanos de verdade, elas confiam em nós e nós confiamos nelas. As professoras são anjos (MEISSA).

Nosso relacionamento é ótimo. Elas são as únicas pessoas em quem a gente pode confiar na vida (IRAS).

Notamos, assim, que a boa qualidade das relações pode ser a mola propulsora da aprendizagem. Almeida (2003, p. 15) reforça essa ideia quando considera o estudo da afetividade como um “[...] suporte necessário à atuação do professor”. Investir nesse tema se reveste de maior importância quando tratamos do contexto da sala de aula no sistema prisional, que se compõe, em sua maioria, de pessoas consumidas pela tristeza e desesperança.

Ottoboni (1984, p. 93) nos dá uma ideia do quanto o respeito para com o aluno privado de liberdade pode ser libertador:

[...] somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior.

Prandini (2004, p. 44) defende que “nenhum conteúdo é aprendido pela pessoa sem que seja modelado pelos afetos, pelo sentido que a aprendizagem do conteúdo em questão tem para o sujeito que aprende”. Nessa perspectiva, as alunas Alcyone e Vega evidenciam como elas se sentem envolvidas com os conteúdos:

As professoras são *show*. Elas trazem um pouco de alegria para nossa vida. Às vezes, a gente vem para sala triste e, quando chega aqui, elas dão um sorriso, colocam a gente para cima. [...] Explicam o conteúdo de uma forma divertida, alegre. Todo mundo presta atenção na aula, faz as tarefas. Nunca pensei que fosse gostar de fazer redação. A

professora me fala que escrever é uma forma de se libertar, de colocar as emoções para fora (VEGA).

Antes eu tinha era raiva de professor. Achava que todos eram iguais, que não estavam nem aí para a gente. [...] Aqui dentro eu descobri o verdadeiro significado da prisão e da escola. Eu aprendi que a prisão serve para matar nossa vontade de viver e que a escola serve para trazer a esperança de um dia ter uma vida melhor. Se não fossem as professoras, nem sei o que seria de mim. Hoje, eu me sinto mais preparada para a vida lá fora, para arrumar um emprego (ALCYONE).

Para Mello (1987, p. 77), os alunos presos, assim como as camadas populares, veem a Educação como “formas de melhorar de vida, pela possibilidade que nela distinguem de obterem melhor emprego e de participarem da cultura letrada”. Essa expectativa é ainda maior nos homens encarcerados, pois, além de pobres, são presos.

Em definitivo, os dados sinalizaram que a motivação para a aprendizagem é resultado da qualidade do encontro entre professoras e alunas. Com base nessa premissa, somos desafiados a formular novas práticas de avaliação, comprometidas com os mesmos objetivos da Educação, quais sejam: o desenvolvimento da autonomia, do senso de solidariedade, da tolerância e a reflexão crítica por parte dos educandos privados de liberdade, permitindo, assim, que eles construam novas possibilidades para o enfrentamento dos desafios que a vida lhes oferece. Nesse sentido, o professor precisa ser aquele que, “[...] amorosamente, acolhe, nutre, sustenta e confronta sua experiência, seus anseios e caminhos, para que o outro construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve” (LUCKESI, 2011a, p. 134).

6.5.4 Dificuldades emergentes

Do total das estudantes, 20% revelaram sentir um incômodo em virtude da ausência de uma prática tradicional de avaliação, regida por um sistema de notas e provas (CARINAE; ENIF). Além disso, outros 30% ponderaram que a impossibilidade de certificação pela escola é um fator que causa desmotivação para estudar (IRAS; MEISSA; VEGA). Convém destacar que as alunas assinalaram como pontos de dificuldades os fatores que afastam a avaliação promovida pelas professoras do tipo de avaliação a que foram submetidas nas escolas extramuros, conforme se verifica nos discursos abaixo:

A maior dificuldade é a professora não ter como dar uma nota para a gente. Então é muito difícil a gente saber como a gente está caminhando (CATARINAE).

Se tivesse uma nota ou uma prova, a gente saberia se está preparado. Seria mais fácil para a gente saber se tem condições de passar no ENEM (ENIF).

A questão do certificado é muito importante para nós. Acho que, se a escola pudesse dar, haveria mais detentas interessadas em estudar e aprender (IRAS).

O mais sofrido aqui é conseguir o certificado. Se fosse mais fácil, como lá fora, acho que teríamos outras chances na vida. Isso garantiria que a gente sairia daqui diferente de como entrou. Seríamos até mais respeitadas (MEISSA).

É muito ruim o nosso certificado só sair se passarmos no ENEM. Éramos para ter uma escola normal, do jeito lá de fora (VEGA).

As falas das alunas revelam a predominância do caráter de mensuração, no qual avaliar significa medir. Nessa perspectiva, a prova aparece como o instrumento que mede a aprendizagem, a nota como recurso que serve para registrar a quantidade do conhecimento adquirido e a certificação como testemunho final do êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Apenas uma aluna (10%) destacou a quantidade insuficiente de recursos multimídia e de papel para atender a todas as alunas da escola como um aspecto que dificulta a realização de uma avaliação da aprendizagem satisfatória (BELLATRIX), como conferimos a seguir.

Falta papel. Às vezes, a professora quer fazer uma avaliação diferente numa folha de papel diferente, mas só tem a do caderno. Penso também que se tivéssemos uma televisão só para nós seria bom para a professora trabalhar com filmes, documentários. Só tem uma televisão para a escola toda (BELLATRIX).

Três outros fatores citados pelas alunas se referem à influência das regras da prisão no contexto da escola, tais como: o tempo de duas horas destinado à aula foi lembrado por 20% das estudantes (ALCYONE; MINTAKA); a impossibilidade de levar os materiais de estudo para as celas foi mencionado por 10% das alunas (CYGNI); por fim, a dificuldade para frequentar à escola todos os dias, em virtude da indisponibilidade de algumas agentes, foi citada por 10% das educandas (DENEK).

O tempo da gente na escola é muito pouco. Mais parece um fingimento. Sobra pouco tempo para a professora ensinar e avaliar a gente (ALCYONE).

O pior é a questão do tempo. A professora mal explica um conteúdo e já é hora de acabar a aula. A gente sempre perde o comezinho da aula porque o confere¹⁰¹ demora muito. Então, ela só passa a tarefa no outro dia da aula. Fica ruim para ela e para a gente (MINTAKA).

O que mais complica é o fato de não podermos fazer as tarefas nas vivências. Ninguém pode levar nenhum material da escola lá para baixo (CYGNI).

A maior dificuldade que eu percebo é vir para a escola todo dia. Nem sempre as donas agentes chamam a gente. Acho que, às vezes, é maldade mesmo. Isso atrapalha muito o nosso entendimento das matérias que a professora explica (DENEK).

O deslocamento até a sala de aula, o tempo de estudo, a autorização para ficar com os livros por mais um dia e até a suspensão do direito de frequentar a escola são decisões de responsabilidade da diretoria da unidade prisional, e não da unidade de ensino. As regras do presídio interferem direta e fortemente na rotina da escola. Nesse sentido, o diálogo entre os responsáveis pelo sistema penitenciário e pelos que presidem à oferta da Educação deve ser constante, tendo em vista refletirem sobre o papel da Educação no cárcere: libertadora ou repressora?

A seguir, analisamos as sugestões oferecidas pelas discentes para a prática de uma avaliação da aprendizagem satisfatória.

6.5.5 Sugestões de melhoria da avaliação da aprendizagem

As alunas ofereceram as seguintes contribuições para a melhoria da avaliação da aprendizagem de alunos privados de liberdade:

Acho que a avaliação deveria ser feita com a nota para a gente ver como está progredindo (CATARINAE).

Minha sugestão é que a escola possa dar o certificado para a gente (CYGNI).

[...] que a avaliação que a professora fizesse da gente servisse como remição da nossa pena (MINTAKA).

¹⁰¹ “Confere” diz respeito à revista que as agentes penitenciárias fazem em cada detenta a fim de evitar que elas portem objetos proibidos.

Eu acharia bom se tivéssemos mais tempo para estudar. Umas quatro horas seria o ideal, assim como acontece lá fora. Isso ajudaria muito a gente a pensar em coisas boas (ALCYONE).

Eu queria que existisse uma forma de fazer a gente passar de um ano para o outro. Aqui a gente estuda, estuda, e não sai da mesma série. Fica dependendo tudo do ENEM. Acho que, se as professoras fizessem provas, talvez fosse melhor (ENIF).

Não sei exatamente a melhor forma, mas acho que, se tivesse prova, a escola seria mais respeitada (BELLATRIX).

Sinceramente, não sei. Acho que deveria ser do jeito lá de fora mesmo: com prova, nota, boletim (VEGA).

Eu gosto do jeito que está (IRAS).

Do jeito que as professoras quiserem fazer, está bom para mim (DENEK).

Eu acho que não precisa mudar nada (MEISSA).

A realidade é sempre complexa e, por vezes, contraditória. Em momento anterior, as alunas relataram experiências de pavor em virtude dos exames aos quais foram submetidas durante a vida escolar extramuros. No entanto, na ocasião em que são convidadas a expressar suas sugestões em prol da melhoria da avaliação, acabam revelando que gostariam de ser avaliadas por meio das provas e notas.

É inegável que a avaliação tal como é realizada na maioria das escolas virou um “porto seguro”, “uma rede de segurança” a todos que dela participam. Esse fato justifica a grande resistência com a qual nos deparamos para promover qualquer mudança na prática avaliativa (HOFFMANN, 1991; RABELO, 2009; VASCONCELLOS, 2008).

6.6 Avaliação da aprendizagem: o ponto de vista dos gestores

6.6.1 Concepções dos membros do núcleo gestor

Mediante a aplicação de um questionário misto, indagamos aos membros do núcleo gestor sobre a importância que eles atribuíam à avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Obtivemos as seguintes respostas:

A importância da avaliação consiste na possibilidade de identificação de resultados que servirão como base para o avanço da escolarização, da humanização e do exercício da cidadania (JÚPITER).

Não é possível responder. Não temos avaliação. Não trabalhamos com notas ainda (VÊNUS).

A avaliação da aprendizagem é muito importante no processo educacional, visto que é através dela que se percebe o desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias para que o educando seja promovido (TERRA).

A avaliação é importante, pois serve para detectar as dificuldades do aluno (SATURNO).

A definição expressa pelo por Júpiter (diretor) nos remete às questões postuladas por Hadji (2001), Hoffmann (1991, 2013) e Luckesi (1998, 2001, 2005), que defendem que a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, considerando todas as dimensões do comportamento humano de maneira inter-relacionada.

Vênus, por sua vez, contesta que a escola não adotou ainda o sistema de notas e que, em virtude disso, não há uma avaliação da aprendizagem propriamente dita. As concepções das coordenadoras Terra e Saturno se coadunam ao mencionarem que a avaliação tem por função auxiliar o professor a perceber o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos (TERRA) ou ainda detectar as dificuldades dos educandos (SATURNO). Esse entendimento nos reporta a Nascimento et al. (2010), que pontuam que o caráter diagnóstico da avaliação possibilita averiguar a posição do estudante face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas.

Machado (1995), contudo, vai além ao definir que a avaliação diagnóstica serve não apenas para que as dificuldades dos alunos sejam detectadas, mas também para que os professores reflitam sobre sua forma de ensinar. Sendo assim, o diagnóstico deve servir como ponto de partida para a execução das intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

6.6.2 Certificação pelo ENEM: repercussões no contexto da sala de aula

Os membros do núcleo gestor responderam a duas perguntas do questionário, que objetivaram: averiguar o nível de satisfação com a certificação pelas notas obtidas

no ENEM e investigar os impactos dos resultados da mencionada avaliação externa no contexto da sala de aula. A tabela a seguir expõe o nível de satisfação dos membros do núcleo gestor com relação à forma de certificação dos alunos privados de liberdade.

Tabela 36 – Nível de satisfação dos membros do núcleo gestor

Descrição	Frequência	Percentual
Insatisfeito	3	75%
Satisfeito	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Pesquisa aplicada.

Como observamos, três (75%) membros do núcleo gestor foram categóricos ao mencionar que não estão satisfeitos, enquanto um membro (25%) afirmou que se sente plenamente contemplado com a forma como é emitida a certificação dos discentes. Os depoimentos abaixo resumem a justificativa oferecida por cada profissional para embasar sua resposta quanto ao nível de satisfação.

Não, pois a maioria dos internos participantes do ENEM não são nossos estudantes, haja vista poucos possuem CPF. Portanto, aquilo que poderia favorecer o avanço da escolarização encontra obstáculos (JÚPITER).

Não, pois a escola acaba por não ter como avaliar quais habilidades os alunos conseguiram desenvolver durante o período em que estão na escola e também pelo fato de que a maioria dos que se inscrevem no ENEM não são alunos da escola (TERRA).

Sim, pois os alunos precisam de uma certificação e, por ainda não termos construído nosso PPP, o ENEM aparece como uma avaliação legítima dentro do contexto educacional (VÊNUS).

Não, pois considero que o avanço dos alunos deveria ser acompanhado, avaliado e certificado pelos próprios professores da escola (SATURNO).

Júpiter e Terra mencionaram que “a maioria dos alunos que se inscrevem no ENEM não são alunos da escola”. A realidade do IPF, entretanto, retrata um cenário diferente, no qual todas as alunas que estão matriculadas no Ensino Médio em 2014 tiveram suas inscrições efetuadas no mencionado exame. Dados divulgados¹⁰² em 11 de novembro de 2014, pelo Núcleo da Diversidade e Inclusão Educacional, evidenciam que 129 internas do IPF foram inscritas no ENEM no referido ano, incluindo todas as alunas do Ensino Médio.

¹⁰² Fonte <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/194-noticias-2014/8713-enem-2014-numero-de-inscritos-das-unidades-prisionais-do-ceara-cresce-99-em-relacao-a-2013>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Segundo Júpiter, um dos fatores que dificulta a submissão dos alunos ao ENEM é a falta de informações sobre o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), documento exigido no ato da inscrição. A esse respeito, cabe mencionar que, muitas vezes, as internas preferem omitir dados sobre sua documentação pessoal, tendo em vista que eles podem revelar um passado fraudulento. Quando é de interesse do interno, a Sejus-CE, em parceria com a Receita Federal, solicita a emissão dos documentos para quem não os têm, assim como requisita a regularização cadastral para os que, por ventura, já os possuem.

Com relação aos impactos da avaliação externa no contexto da sala de aula – segundo aspecto investigado por nós –, obtivemos as seguintes ponderações por parte dos membros do núcleo gestor.

Ainda não identificamos de forma sistemática os benefícios ou impactos, mas, pontualmente, identificamos que alguns internos ficam motivados quando alcançam proficiência adequada em uma ou mais áreas do conhecimento do ENEM (JÚPITER).

O principal impacto é a motivação tanto dos alunos que alcançam um bom nível de proficiência como dos seus colegas, uma vez que começam a se perceber como sujeitos capazes e ativos na construção do conhecimento (TERRA).

Os resultados dão mais credibilidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula e servem para elevar a autoestima dos alunos aprovados e dos demais internos através da divulgação dos resultados positivos alcançados (VÊNUS).

O maior impacto que eu percebo é a questão da motivação que eles sentem ao serem aprovados ou terem um colega que é aprovado no ENEM. As professoras também se envolvem muito nesse processo. O clima é de cooperação (SATURNO).

Como se pode observar, os quatro profissionais (100%) foram unânimes ao mencionar que o principal impacto dos resultados do ENEM na rotina pedagógica consiste na motivação que os alunos sentem ao conquistar um bom desempenho no referido exame. Infelizmente, conforme os dados¹⁰³ sinalizados em seção anterior deste trabalho, ainda é uma minoria que experimenta a alegria advinda da conquista da certificação.

¹⁰³ Em 2013, dos 586 internos inscritos no ENEM, apenas 14 conseguiram a certificação do Ensino Médio.

6.6.3 Dificuldades emergentes

No que concerne às dificuldades emergentes do contexto do cárcere para a realização de uma avaliação da aprendizagem satisfatória, cabe destacar que somente a coordenadora Saturno não respondeu à pergunta do questionário. Os demais membros do núcleo gestor, por seu turno, citaram os seguintes:

A sistematização dos registros frente à trajetória irregular (não linear) e não sequencial do processo individual e coletivo experimentado pelos estudantes, haja vista a aprendizagem ser prejudicada pelo alto nível de rotatividade entre estudantes (JÚPITER).

O impedimento dos estudantes em fazerem atividades fora da sala de aula e o pouco tempo destinado às aulas (TERRA).

A ausência de uma avaliação formal da aprendizagem (VÊNUS).

A fala de Júpiter aponta para a necessidade de profundas reflexões sobre a forma de acompanhamento e registro da aprendizagem das educandas, tendo em vista que muitas se ausentam das aulas por motivos diversos (trabalho, faltas disciplinares¹⁰⁴, enfermidade), regressando em seguida para o espaço educativo. Ao retornar às aulas, é importante que o professor consiga resgatar, facilmente, a qualidade da aprendizagem da discente no momento em que estava frequentando regularmente à escola, para que possa intervir junto às dificuldades e fortalecer as possibilidades de aprendizagem.

A coordenadora Terra alega que a impossibilidade de a aluna estudar fora da sala de aula é um impeditivo para a promoção de uma avaliação da aprendizagem satisfatória. Soma-se a esse fator o pouco tempo destinado à Educação no contexto do cárcere – apenas duas horas nos dias de segunda, terça, quinta e sexta. A quarta-feira é reservada ao recebimento de visitas por parte das internas, não havendo, portanto, aulas.

Ademais, são frequentes as interferências da rotina da unidade prisional na escola, conforme evidencia o quadro 11.

¹⁰⁴ A natureza das faltas disciplinares e suas respectivas sanções foram atualizadas na Portaria 1.220/2014 que aprova e revisa o Regimento Geral dos Estabelecimentos Prisionais do Estado do Ceará, publicado no Diário Oficial do Estado, em 16 de dezembro de 2014.

Quadro 11 – Motivos para não haver aula (interferência das regras do presídio)

27/02	Não houve aula no período da tarde: procedimentos internos.
01/04	Não houve aula. Falta de energia elétrica na escola.
03/04	Não houve aula. Sanção disciplinar nas alas.
09/06	Não houve aula: Procedimento interno
22/07	Não houve aula: Sanção disciplinar nas alas.
28/07	Não houve aula.
04/08	Não houve aula: falta de efetivo.
23/09	Sanção disciplinar nas Alas.

Fonte: Cópia autorizada do diário da professora Sol (2014).

Esses resultados também são confirmados na pesquisa de Andriola (2010), empreendida em unidades prisionais de cinco estados brasileiros, que apontou que a rotina das atividades educacionais sofrem fortes influências das regras internas dos estabelecimentos prisionais. É necessário refletir sobre o contexto no qual a escola está inserida – a prisão –, sem esquecer, no entanto, que embora o cárcere tenha por objetivo a punição, seu maior desafio continua sendo a Educação e a ressocialização. Sendo assim, a escola é ferramenta indispensável na consecução dessas expectativas e, por isso, precisa ser tratada como prioridade.

A seguir, analisamos as sugestões dos gestores para alguns dos desafios citados ao longo desta seção, com ênfase para a prática de uma avaliação significativa da aprendizagem.

6.6.4 Sugestões de melhoria das práticas avaliativas

Quando indagados sobre as sugestões de melhoria para a avaliação da aprendizagem, os membros do núcleo gestor sugeriram isto:

Nossa sugestão é a de avançarmos no credenciamento da escola para que obtenha a autorização de ofertar seus próprios exames, de forma autônoma, contínua e permanente (JÚPITER).

De início, que a escola buscasse compreender as reais necessidades dos alunos, fazendo com que a aprendizagem seja significativa. Credenciar a escola junto ao Conselho Estadual é o primeiro passo (TERRA).

Primeiro elaborar o PPP e depois definir uma proposta de avaliação (VÊNUS).

Minha sugestão é que a escola passe a certificar os alunos (SATURNO).

Diante desse desejo, indagamos aos profissionais se eles acreditavam que, caso a escola passasse a certificar os alunos, os resultados seriam diferentes dos apontados pelas avaliações externas. Como resposta à nossa inquirição, obtivemos as seguintes declarações.

Sim, pois os instrumentais de avaliação seriam mais parecidos com as atividades desenvolvidas em sala de aula e mais similares às atividades propostas nos livros didáticos utilizados (JÚPITER).

Sim, pois a escola acompanha o trabalho desenvolvido pelos professores e conhece de perto a realidade das unidades prisionais nas quais as aulas são ofertadas (TERRA).

Sim, pois estaria mais perto da realidade da aprendizagem e dos conteúdos disponibilizados para os alunos (VÊNUS).

Com certeza, pois teríamos alunos mais interessados em estudar porque saberiam que a própria escola emitiria sua certificação, além disso, os professores são as pessoas mais capacitadas para isso (SATURNO).

Demo (2010a), referindo-se a outro contexto, convida-nos à reflexão sobre as discrepâncias percebidas entre os resultados das avaliações externas comparados com os das avaliações internas. O sociólogo pontua que, “à medida que a escola aprova os alunos, indica que estaria satisfeita com seu desempenho. A avaliação externa, feita com outros parâmetros, aponta direção inversa” (DEMO, 2010a, p. 55). Emerge daí um

desafio complexo com o qual temos que lidar: deve-se conseguir que todo aluno conquiste a certificação pelos estudos, entretanto, no entanto, que essa conquista deve ser fruto de efetiva aprendizagem.

CONCLUSÃO

Separar os fios que compõem a tessitura dos discursos desvelados ao longo desta investigação consiste em tarefa complexa, haja vista as inesgotáveis possibilidades de análises que podem emergir das experiências de cada leitor. Nesse sentido, este estudo não se propõe a declarar verdades absolutas, mas, sim, lançar reflexões sobre novas incertezas acerca do tema em foco, com a finalidade de abrir perspectivas para outras investigações sobre a avaliação de aprendizagem no contexto do cárcere.

Nessa direção, no momento dedicado às considerações finais do trabalho, importa avaliarmos até que ponto os objetivos delineados foram alcançados. Assim, lembramos que este estudo tencionou, como objetivo geral, analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar das alunas privadas de liberdade matriculadas no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. Para tanto, selecionamos a sala de aula localizada no Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF), em Aquiraz. Para que isso fosse possível, traçamos quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico buscou **conhecer as concepções dos sujeitos sobre a avaliação da aprendizagem escolar no contexto da educação em prisões**. A análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas com as duas docentes que atuam no Ensino Médio do IPF apontou que suas concepções se aproximam da avaliação como possibilidade para conhecer as dificuldades das alunas e auxiliá-las na superação da realidade constatada. As educandas, por sua vez, no momento de conceituarem a avaliação da aprendizagem, trouxeram lembranças de momentos dolorosos nos quais foram vítimas do uso abusivo e equivocado dos instrumentos de coleta de dados. Suas concepções, nesse sentido, associaram a avaliação a um instrumento de poder e disciplinamento. As opiniões dos membros do núcleo gestor, por seu turno, dividiram-se, ao defender a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo considerar todas as dimensões do comportamento humano de maneira inter-relacionada, e ao atribuir toda a importância da avaliação à possibilidade de quantificar, por meio de notas, a qualidade da aprendizagem discente.

O dado que transitou nos discursos de todos os membros da amostra investigada – alunas, professoras e gestores – refere-se à preocupação com a medição da aprendizagem por meio de notas, ideia em voga na década de 1920 com a Docimologia (ESCUDEIRO, 2003). Popham (1983, p. 34) resume que “o processo avaliativo inclui a

medida, mas nela não se esgota”. Assim, para uma prática minimamente saudável da avaliação da aprendizagem, a concepção de que avaliar é sinônimo de procedimento de medida para garantir a seleção e classificação dos educandos necessita ser ultrapassada e ressignificada. Nesse sentido, é importante destacar que a inexistência de notas no sistema educacional prisional não **impede** a realização da avaliação da aprendizagem, tendo em vista que sempre haverá a necessidade de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

O segundo objetivo específico pretendeu **descrever os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras junto às discentes encarceradas**. Para contemplar esse propósito, realizamos uma entrevista semiestruturada com as docentes e procedemos à análise de documentos escolares, tais como: instrumentos avaliativos, diários de classe e ementas pedagógicas.

No que atine aos **procedimentos avaliativos**, a análise do tratamento que as professoras deram às atividades escolares nos permitiu observar a existência de um significativo comprometimento das educadoras com a aprendizagem das alunas. Notamos, assim, que houve a prática de uma avaliação formativa, que segundo definição de Perrenoud (1999, p. 103), “é [...] toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver”.

Apesar disso, os depoimentos docentes apontaram para a predominância da prática da avaliação informal, priorizando a observação dos comportamentos das aprendizes nas dimensões atitudinais e cognitivas, com maior ênfase para a primeira. Sobre isso, Villas Boas (2013) reconhece que esse tipo de procedimento avaliativo, se bem utilizado, pode ter grande importância dentro do contexto educacional, pois tende a expandir as possibilidades de o professor conhecer melhor seu aluno, ampliando as chances de êxito no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos, contudo, a necessidade de articular a avaliação informal à avaliação formal realizada de forma sistemática e clara quanto à sua intencionalidade (VILLAS BOAS, 2013).

No que diz respeito aos **instrumentos de coleta de dados**, entendidos na investigação como os “[...] recursos que empregamos para captar as informações sobre o desempenho do educandos” (LUCKESI, 2011a, p. 299), a análise das ementas pedagógicas sugere que costumam ser aplicadas às alunas atividades escritas, atividades de leitura, dinâmicas em grupo e exposição oral. Notamos, com isso, que os instrumentos são diversificados, conforme orientação dos estudiosos da área da

avaliação da aprendizagem (DEPRESBITERIS, 2011; LUCKESI, 2005, 2011a, 2011b, 2014; VILLAS BOAS, 2013).

A análise dos instrumentos avaliativos nos permite apontar para o pouco rigor metodológico no que se refere à sua elaboração, dificultando, desse modo, conhecer com precisão as dificuldades de aprendizagem das alunas. Luckesi (2011a) sugere que os instrumentos devem ser capazes de coletar os dados necessários para descrever onde o aluno se encontra quanto aos objetivos educacionais pretendidos. Se não cumprem essa função, qualquer leitura da realidade feita a partir deles poderá ser distorcida e, assim, frustrará o planejamento das intervenções.

Com relação à forma de registro dos resultados obtidos pelas alunas nos instrumentos avaliativos, os discursos das professoras, durante as entrevistas, apontaram para a elaboração de relatórios sobre a qualidade da aprendizagem de cada educanda, registrados no diário de classe. Entretanto, uma análise detalhada desses documentos evidenciou a existência de apenas um registro superficial sobre a aprendizagem de duas alunas durante os meses de fevereiro a outubro de 2014.

Nesse sentido, importa ressaltar a importância de que as professoras tenham registros a que possam recorrer para orientar e avaliar suas próprias práticas pedagógicas, em função dos objetivos educacionais. Destarte, a sistematização dos registros se torna tarefa indispensável à avaliação comprometida com o ensino-aprendizagem. A esse respeito, ressaltamos ainda que essas anotações só terão validade se forem constantemente consultadas e analisadas, não podendo ser confundidas com atividades meramente burocráticas.

Tanto as alunas quanto as professoras assumiram que o estado de ânimo no dia da aplicação do instrumento de coleta de dados é tranquilo e amistoso, não havendo indícios de tensão e medo, sentimentos tão recorrentes aos educandos das escolas extramuros. Segundo os dados coletados, isso se justifica pela ausência das notas e pela impossibilidade de aprovação e reprovação pelos resultados das avaliações internas. Os discursos revelaram um distanciamento da herança da Pedagogia Jesuítica e Comeniana, referente à Pedagogia Tradicional de Avaliação (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2005, 2011a, 2011b).

A devolução dos resultados foi apresentada pelas docentes como um momento de aproximação entre educandas e educadoras. Apesar de as discentes não poderem levar as atividades corrigidas para suas celas, elas têm a possibilidade de refletir, com o

auxílio docente, sobre seus resultados. Depresbiteris (2011, p. 171) afirma que “a função de uma devolutiva é, em sua essência, auxiliar o aluno a vencer alguns obstáculos em sua aprendizagem, por ação própria ou com ajuda de outras pessoas”. Assim, a devolução do resultado das avaliações configura uma importante característica da avaliação formativa, que proporciona a análise e um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem, com a possibilidade de reorientar as estratégias de ensino e de avaliação em benefício da aprendizagem do aluno (CARVALHO; VIANA, 2011; DEMO, 2010b; HADJI, 2001; HOFFMANN, 1991, 2011; PERRENOUD, 1999).

Malgrado as professoras indicarem que efetuam intervenções no processo de ensino-aprendizagem a partir dos resultados percebidos nas avaliações internas, não foi possível identificar com detalhes como são realizadas essas intervenções, devido à ausência de registros. Reiteramos que os registros formais do que se opera no contexto da sala de aula são importantes porque podem favorecer a promoção de reflexões futuras sobre o êxito ou não das ações empreendidas. É indispensável propiciar à comunidade escolar informações descritivas que evidenciem os rumos dados ao processo de ensino-aprendizagem. As intervenções devem ser cuidadosamente registradas (DEPRESBITERIS, 2011; LUCKESI, 2005; VASCONCELLOS, 2008).

O terceiro objetivo específico da pesquisa almejou **expor as dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática avaliativa das alunas prisioneiras**. Para tanto, analisamos os depoimentos das professoras, discentes e núcleo gestor, por entendermos que discutir os problemas que se apresentam na escola ou na vida é o primeiro passo em busca de sua superação. O conhecimento sobre uma determinada situação favorece uma intervenção eficiente.

As docentes relatam as seguintes dificuldades para a prática satisfatória da avaliação da aprendizagem: i) ausência de parâmetros legais que definam as diretrizes para a avaliação no contexto da sala de aula em espaços privativos de liberdade; ii) ausência do sistema de notas para registrar a qualidade da aprendizagem discente; iii) precariedade de recursos pedagógicos que favoreçam uma aula mais dinâmica e atrativa, assim como uma prática de avaliação inovadora; iv) alta rotatividade das alunas, o que dificulta o efetivo acompanhamento da aprendizagem; v) heterogeneidade de experiências, demandas, conhecimentos e motivações das educandas, o que dificulta na elaboração de instrumentos que contemplem igualmente a todas as necessidades discentes; vi) falta de credibilidade por parte das alunas à avaliação promovida pelas

professoras, visto que ela não resulta em nota, nem certifica uma etapa da escolaridade; vii) necessidade de formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem voltada especificamente para alunos privados de liberdade.

As educandas, por sua vez, citaram estas dificuldades: i) ausência de uma prática tradicional de avaliação, regida por um sistema de notas e provas; ii) impossibilidade de certificação pela escola, resultando em desmotivação para estudar; iii) pouco tempo de duração das aulas, o que obstaculiza a assimilação dos conteúdos; iv) impossibilidade de levar os materiais de estudo para as celas; v) dificuldade para frequentar a escola todos os dias, em virtude da indisponibilidade de algumas agentes.

Os membros do núcleo gestor, por último, apontaram os seguintes aspectos como elementos que dificultam a promoção de uma avaliação da aprendizagem satisfatória: i) sistematização dos registros de acompanhamento da aprendizagem, haja vista a alta rotatividade de alunas; ii) impossibilidade de a aluna estudar fora da sala de aula; iii) constante interferência da rotina da unidade prisional na escola; iv) ausência de notas.

Dentre as dificuldades citadas pelas amostras da pesquisa, merece destaque a ausência do sistema de notas para registrar a qualidade da aprendizagem, por haver sido lembrada por todos os sujeitos investigados. As discentes, frente à inexistência de notas, duvidam dos objetivos da avaliação e até mesmo de sua validade, como se fosse impossível avaliar sem atribuir notas. As docentes, por sua vez, evidenciam dificuldades para realizar o acompanhamento das aprendizagens manifestadas pelas alunas, além de sentirem-se desvalorizadas pela impossibilidade de testemunharem os avanços discentes por meio de graus numéricos. Os gestores, por último, sentem falta de dados concretos sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos para fins de prestações de contas com a sociedade.

Nessa vertente, Tyler (1977) lembra que a avaliação da aprendizagem também serve como ponte de comunicação entre a escola e a comunidade, uma vez que ela permite eliminar com segurança os elementos que podem gerar desconfiças por parte do grupo social, além de ser capaz de apontar o que precisa ser aperfeiçoado em função de uma escola bem orientada.

Uma mudança na avaliação implica uma mudança mais ampla e profunda na escola; na construção conjunta de novas práticas; na conscientização dos sujeitos de que se avalia para promover a aprendizagem, e não para medi-la. Nesse sentido, no lugar de

investir energias em reflexões sobre “que nota atribuir”, “como avaliar?”, interessa refletir sobre “como o professor pode auxiliar o aluno no desafio de aprender cada vez mais?” ou “de posse do conhecimento, como os educandos podem transformar suas vidas e a sociedade?”. Assim, sem dúvida, estaremos nos aproximando do verdadeiro sentido da avaliação da aprendizagem: subsidiar o desenvolvimento do aprendiz no caminho de sua trajetória existencial, ajudando-lhe a intervir na realidade e, sobretudo, a superá-la.

Buscamos, no quarto objetivo específico, **coletar sugestões do núcleo gestor, professoras e alunas para a melhoria da avaliação da aprendizagem no contexto do cárcere**. As docentes citaram como contribuições: i) a necessidade de estabelecer parâmetros legais para orientar a prática da avaliação da aprendizagem; ii) a incorporação de um sistema de provas e notas, com poder certificador; iii) a promoção de uma avaliação que considere os fatores emocionais das alunas; iv) a proposição de uma formação continuada sobre o tema da avaliação da aprendizagem de pessoas privadas de liberdade para todos os professores do sistema prisional; por fim, v) o acréscimo de fatores associados à aprendizagem à lei de remição por estudos.

Das sugestões oferecidas pelas docentes, a minoria tem como agente responsável a própria comunidade escolar. Nesse sentido, convém ressaltar que precisamos discutir a implementação de políticas públicas educacionais que priorizem a formação do professor e a normatização da avaliação da aprendizagem para pessoas privadas de liberdade, no entanto, não podemos, a despeito disso, deixar de investir o melhor de nós e de nossa capacidade de ensinar. “Fatores externos intervenientes, caso não sejam removíveis em virtude de sua magnitude, necessitam ser administrados, a fim de minimizar ao máximo seus efeitos negativos nos resultados de nossa ação” (LUCKESI, 2011a, p. 375).

As **alunas** citaram as seguintes sugestões: i) a necessidade de serem avaliadas por meio de provas; ii) a possibilidade de terem os registros de sua aprendizagem expressos com notas; e iii) o desejo de serem certificadas pela própria escola, e não pelo resultado obtido no ENEM. Percebemos, nesse momento, que a postura das alunas se aproxima muito da perspectiva da *pedagogia do exame*. Em outras circunstâncias, todavia, foi possível perceber o quanto as alunas já se sentiram prejudicadas, na escola e na vida, pela prática de exames pontuais, autoritários e seletivos. Em suma, os resultados de nossa pesquisa colocam “as notas”, conforme a perspectiva dos sujeitos,

numa condição de *mal necessário*. Em outras palavras, as notas são incapazes de revelar a complexidade da aprendizagem, muito embora não se chegue a uma conclusão do que podemos propor em sua substituição.

No contexto da sala de aula intramuros, na ausência de notas, as professoras se valem da *frequência* para estimular as alunas a realizarem as atividades propostas. Conforme já sinalizamos, a lei de nº 12.433/2011 concede a remição de pena em virtude da frequência do aluno à sala de aula, independentemente de sua aprendizagem. As docentes investigadas, comprometidas com o real objetivo da Educação – promover o exercício da cidadania, e não simplesmente reduzir o tempo do preso no cárcere –, resolvem, por conta própria, estabelecer um *pacto de aprendizagem* com as alunas. Esse contrato, embora informal, é de grande importância para os sujeitos envolvidos, pois preconiza que não é suficiente que apenas o corpo físico esteja presente nas aulas, mas é fundamental que o desejo intrínseco de aprender e de construir novos significados para a vida sejam constantes no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a frequência das alunas está condicionada, nos casos investigados, a sua efetiva participação durante as aulas.

É inegável que a avaliação tal como é realizada na maioria das escolas virou um “porto seguro”, “uma rede de segurança” a todos que dela participam. Esse fato justifica a grande resistência com a qual nos deparamos para promover qualquer mudança na prática avaliativa. A avaliação da aprendizagem, usada na perspectiva da *pedagogia do exame*, já foi validada pelo tempo e nas subjetividades humanas, isto é, já se consolidou na cultura escolar. Daí a dificuldade para a promoção de efetivas mudanças nesse cenário (HOFFMANN, 1991; RABELO, 2009; VASCONCELLOS, 2008).

A contribuição do núcleo gestor foi convergente com as ideias defendidas por alunas e professoras, uma vez que foi mencionada, principalmente, a exigência de uma avaliação com poder certificador e do uso das notas escolares para registrar a situação da aprendizagem das alunas, bem como a formalização desses parâmetros no PPP da escola. Cumpre mencionar que os resultados da investigação efetuada apontam para a necessidade premente de planejar um modelo de avaliação direcionado ao contexto da sala de aula em espaços privativos de liberdade.

Nesse sentido, lembramos Luckesi (2011a, p. 27) quando afirma que “o ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica”.

Refletir sobre as funções da avaliação da aprendizagem e sobre sua importância no contexto investigado é o primeiro passo para a construção de um PPP condizente com as necessidades da comunidade escolar. Contudo, o credenciamento da escola junto ao CEE-CE e a fixação de propostas de avaliação no PPP não implicam, obrigatoriamente, uma prática comprometida com a formação dos alunos-detentos. Os documentos não são capazes de transformar a prática. Eles devem estar vinculados à mudança de intencionalidade, ao desejo de inovar.

Vasconcellos (2003, p. 44) também compartilha desse entendimento ao lembrar que “[...] pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia do trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformá-la”. Se não houver uma mudança da própria intencionalidade dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem, de pouco adiantará.

Assim, professoras, alunas e gestores, como sujeitos históricos, necessitam ser conscientes de sua intencionalidade ao promoverem uma avaliação, sendo este o passo essencial para a efetiva melhoria da prática avaliativa. Mesmo que, inicialmente, não lhes sejam oferecidos caminhos, os sujeitos buscarão rumos e práticas alternativas a partir de seu próprio comprometimento político-educacional. Por outro lado, pode ocorrer que lhes sejam ofertados todos os aparatos para a mudança, como novos referenciais, leis e sugestões práticas, todavia, se não despertarem o desejo político de mudar, nada significativo ocorrerá.

Por fim, é fundamental que os atores que atuam nas unidades prisionais se questionem de que maneira a Educação pode contribuir para modificar a prisão e o encarcerado (GADOTTI, 1993). Assim, pensar na avaliação escolar voltada para pessoas privadas de liberdade implica, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos aprisionados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo (ONOFRE, 2012). Significa, ainda, pensar uma avaliação da aprendizagem capaz de fazer do preso um homem “[...] informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora” (MELLO, 1987, p. 90).

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista Direitos Humanos Gajop**, Olinda, nº 9, 1991a.

_____. A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 3, n. 1 e 2, p.7-40, 1991b.

AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação**. Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa. 2005.

AGUIAR, F. dos S. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens nas unidades penais do estado do Rio de Janeiro**. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 27, n. 65, jan-mar., 00.3-15. Rio de Janeiro, 1957.

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2003.

ALMEIDA, S. M. N. **Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos**. 2009. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ALMEIDA, W. C. **Defesas do ego: leitura didática de seus mecanismos**. São Paulo: Ágora, 2009.

ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR Paschoal, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001

ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. São Paulo: EPU, 1977.

ANASTASI, A; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ANDRIOLA, W. B.; HOLANDA, Z. M.; Vitorino, G. T.; MACHADO, R. C. C.; BARBOSA, M. J.; Maia, M. G. B. Proyecto Educando para la Libertad: la Educación en establecimientos penitenciarios bajo el análisis. **Educación en prisiones latinoamericanas**. Brasília: UNESCO, p. 43-60, 2008.

ANDRIOLA, W. B. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: O Caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, p. 65-82, 2010.

_____. Avaliação da formação de Agentes Prisionais do Ceará em Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, p. 78-92, 2011.

_____. **Ações de formação em EJA nas prisões**: o que pensam os professores do Sistema Prisional do Ceará. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 179-204, 2013.

ARAÚJO, J.C.R. de A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 91-109.

BARATTA, A. **Ressocialização ou controle social**. Uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado. Universidade de Saarland. R.F.A. Alemanha Federal. 2011. Disponível em: <<http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2008.

BATISTA, H. M. de A. **A prática pedagógica dos professores do Ensino Médio do CEFET – PI**: desvelando concepções de avaliação da aprendizagem. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BERTAGNA, R. H. **Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª a 5ª séries do 1º grau**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1997

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvares, Porto: Portugal, 1994.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 5 fev. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Imprensa Oficial, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Imprensa Oficial, 1971.

_____. **Lei de Execução Penal.** Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 11 de jan. de 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Parecer nº 11,** de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. **Plano Nacional de Segurança Pública.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Imprensa Nacional, 2000b.

_____. **Resolução nº 1,** de 5 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. **Lei n.10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Justiça. **Educação em serviços penais:** fundamentos de política e diretrizes de financiamento. 2005a. 49 p.

_____. **Portaria nº 39,** de 15 de julho de 2005. Aprova novos fundamentos de política e diretrizes para o financiamento de ações ou atividades situadas no contexto da educação em serviços penais e fixa prazo para o recebimento dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades da Federação, visando o estabelecimento de cooperação técnica e financeira com a União. 2005b. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

_____. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** avaliação e planejamento. Cadernos EJA 4. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. **Lei nº 11.530,** de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm>. Acesso em: 5 fev. 2014.

_____. **Resolução nº 03**, de 11 de março de 2009. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10028&Itemid=>. Acesso em: 5 fev. 2014.

_____. **Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário**. CPI do sistema carcerário. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009b. 620 p.

_____. **Código de Processo Penal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010a.

_____. **Parecer nº 4**, de 9 de março de 2010. Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. 2010b. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_Ceb_n4_2010.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2014.

_____. **Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais**. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. 2010c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 dez. 2013.

_____. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal). 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm> Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **II Mutirão carcerário do estado do Ceará**. 2011c. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. **Portaria nº 276**, de 20 de junho de 2012. Institui a remição de pena por leitura no sistema penitenciário federal. Disponível em: <http://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/POC_276_2012_DPE.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 562 p.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **III Mutirão carcerário do estado do Ceará**. 2013b. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BREITMAN, M. R. **Mulheres, crimes e prisão**: o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

CAMARGO, A. L. C. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. 1996. 362 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

CAPELLER, W. O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. In: **Temas IMESC**, Soc. Dir. Saúde. São Paulo: 2(2):127-134, 1985.

CAPPELETTI, I. F. (Org.) **Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.

CARNEIRO, A. M. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis; Vozes, 2012.

CARREIRA, D. **Educação nas prisões brasileiras**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Plataforma Dhesca/Brasil. São Paulo, 2009. 110 p.

CARVALHO, W. R. L. **Da alvorada ao ocaso**: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de pedagogia diurno e noturno em uma instituição superior da rede pública. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

_____.; VIANA, T. V. Reações discentes a uma proposta de avaliação participativa no Ensino Superior. In: **Encontros Universitários: IV Encontro de Pesquisa de Pós-Graduação. Xxx Encontro de Iniciação Científica**, 2011, Fortaleza-CE. **Tópicos temáticos**, p. 1-20.

CEARÁ. **Constituição do Estado do Ceará 1989**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Estado do Ceará, 1989.

_____. **Resolução nº 363**, de 11 de outubro de 2000. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocodownload/resolucoes/RES-0363-2000.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

_____. **Plano estadual de educação para decênio 2008/2017**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. 2010a.

_____. **Portaria 240**, de 16 de abril de 2010. Aprova o Regimento geral dos estabelecimentos prisionais do Ceará. 2010b. Diário Oficial do Estado do Ceará, de 28 de abril de 2011, p. 15.

_____. **Termo de cooperação nº 19**, de 22 de setembro de 2011. Diário Oficial do Estado do Ceará, de 22 de setembro de 2011, p. 62.

_____. **Decreto nº 30.983**, de 23 de agosto de 2012. Cria a Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso. 2012a. Diário Oficial do Estado do Ceará, de 23 de agosto de 2013, p. 6.

_____. **Plano estadual de educação nas prisões do estado do Ceará**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. 2012b.

_____. **Resolução nº 438**, de 25 de abril de 2012. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. 2012c. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolu%20n%20438.2012.pdf>>. 2012c. Acesso em: 2 maio 2014.

_____. **Decreto nº 31.184**, de 12 de abril de 2013. Cria a Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. 2013. Diário Oficial do Estado do Ceará, de 16 de abril de 2013, p. 25.

_____. **Decreto nº 31.419**, de 24 de fevereiro de 2014. Institui as Atribuições da Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso. 2014. Diário Oficial do Estado do Ceará, de 26 de fevereiro de 2014, p. 7. 2014a.

_____. **Portaria nº 1220**, de 10 de dezembro de 2014. Aprova a revisão do Regimento Geral dos Estabelecimentos Prisionais do Estado do Ceará. 2014a. Diário Oficial do Estado do Ceará, de 12 de dezembro de 2014, p. 177. 2014b.

_____. **Censo Penitenciário do Estado Ceará**. Secretaria da Justiça e Cidadania; Universidade Federal do Ceará. 2014. Disponível em: <<http://www.sejus.ce.gov.br/index.php/component/content/article/58-cidadania-interna/1827-censo-penitenciario>>. Acesso em: 22 dez. 2014. 2014c.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRONBACH, L. J. **Course improvement trough evaluation**. Teachers College. Record. 1943.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 51-66.

CUNHA, E. L. **Educação ou castigo: um estudo sobre mulheres reeducandas**. 2011. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papiros, 2001.

_____. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo; Atlas, 2002.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

_____. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas, SP: Autores associados, 2010a.

_____. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP: Autores associados, 2010b.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: casos comentados. Pinhais: Editora Melo, 2011.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Secac São Paulo, 2009.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos. Fundação Nacional de Material Escolar. 1978.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, volume 9, número 1, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

EZEOKEKE, C. O. **Paradoxos no cárcere**. Fortaleza: Premium, 2013a.

_____. **Penas mais rígidas**: justiça ou vingança? Fortaleza: Premium, 2013b.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FIGUEIREDO, J. B. de A. Prefácio. In: BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FILHO, C. N.; JESUÍNO, F. de M; CIASCA, M. I. F. L.; LEITE; R. H. Duas experiências de uso subversivo na nota. In: LEITE, R. H. (Org.) **Diálogos em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 211-242.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, vol. 23, n.80, set., pp. 301-327. Campinas. 2002.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003. 72 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Cadernos da Escola Cidadã 2**. São Paulo: IPF, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de Ensino Médio. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências e divergências. São Paulo: Annablume, 2007.

GADOTTI, M. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (Org.) **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993.

GALILEI, G. (1610). **O mensageiro das estrelas**. São Paulo: Scientific American Brasil Especial, 2009.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In ESTEBAN, M. T. (org.) et al. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29 –49.

GENEVOIS, M. Prefácio. In: SILVEIRA, R. M. G. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007.

GODOI, E.G. **Um estudo sobre a avaliação escolar no ciclo básico**. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 1997.

GOMES, M. J. T. **Intramuros**: a avaliação de matemática no CEEBJA ‘Dr. Mário Faraco’ 1982-1997. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GRACIANO, M. **A educação nas prisões**: um estudo sobre a participação da sociedade civil. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. 140 p.

_____. (Org.). Educação não escolar de jovens e adultos. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.5, n.1, dez. 2009.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. Porto, Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HIPPOLYTO, L. de Q. **Avaliação dos resultados do SPAECE da 3ª série do Ensino Médio, em matemática, no Ceará, e sua repercussão na prática pedagógica dos professores**: um estudo descritivo dos anos 2008, 2009 e 2010. 2013. 157 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio: Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar em agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Avaliação**: Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOUAISS, A. VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JULIÃO, E. F. **Sistema penitenciário brasileiro**: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal. Petrópolis; RJ: De Petrus et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2012. Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Imprensa Nacional, 2000.

_____. **Política pública de educação penitenciária**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. Alfabetização e Cidadania: **Revista de educação de jovens e adultos**, Brasília, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.

_____. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 418 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In P. Demo, Y. La Taille & J. Hoffmann (Orgs.). **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação 2001. p. 67-98.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEME, J. A. G. **A cela de aula: tirando a pena com letras**. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002.

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, p. 01-08, 2007.

LOURENÇO, A. da S. **As regularidades e as singularidades dos processos educacionais no interior de duas instituições prisionais e suas repercussões na escolarização de prisioneiros: um contraponto à noção de sistema penitenciário?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

_____. **O espaço de vida do agente de segurança penitenciária no cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de L. D. Penna; J. B. D. Penna. São Paulo: Nacional, 1990.

MACHADO, M. A. C. A. **Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas**. AMAE Educando, n. 255, out.1995.

MAEYER, M. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania, Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n.19, p. 17-37, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465146580por.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

MAKARENKO. A. S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

MANSUTTI, M. A. Avaliação: aspecto curricular que garante mudanças na prática educativa dos professores e êxito nas aprendizagens dos alunos. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, p. 143-148, 2002.

MARIZ, R. Analfabetos e desocupados. **Correio Braziliense**, Brasília, 31 dez. 2013. Caderno Política, p. 4. Disponível em: <<http://www.conectas.org/arquivos/editor/files/masmorrasdobrasil3.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

MATOS, K. S. L. **Jovita Feitosa**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MATSUMOTO, A. E. **Sentidos e significados sobre educação no sistema prisional**: o olhar de um preso-aluno. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, G. N. **Educação escolar**: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.

MENDEZ, A. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.

MIRABETE, J. F. **Execução penal**: comentários à Lei n° 7.210, de 11/07/1984. Revista e atualizada. São Paulo: Atlas, 1997.

MORAIS, R. L. de. **Do discurso à prática**: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do Ensino Médio. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Matemática). Universidade Federal de Goiás. 2009.

MOURA, M. J. da. **Porta fechada, vida dilacera** - mulher, tráfico de drogas e prisão: estudo realizado no presídio feminino do Ceará. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

NAKAYAMA, A. R. **O trabalho de professores(as) em um espaço de privação de liberdade**: necessidades de formação continuada. 2011. 226 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NASCIMENTO, C. M. V.; ELIZABETE BASSANI; PINEL, H. Desvelando a avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: um estudo de caso. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 2010. p. 1-17.

OLINDA, E. B. de. Prática encharcada de esperança. **Diário do Nordeste, Fortaleza, 13 de outubro de 2011**. Oportunidade. Caderno 3, p. 4. 2011.

_____. (Org.) **Medida socioeducativa de internação: educa?**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

OLIVEIRA, C. B. F. de. **Para além das celas de aula**: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

ONGARO, V. **Rádio-escola como prática de uma educação libertadora**: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba. 2011. 134 f. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2002.

_____. (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: ONOFRE, E. M. C.; LORENÇO, A. L. da. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285.

_____. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia/Solta a voz**, [S.l.], v. 22, n. 1, Nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/21212>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

ONOFRE, E. M. C.; LORENÇO, A. L. da. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

OTTOBONI, M. **A comunidade e a execução da pena**. Aparecida: Santuário, 1984.

PANÚNCIO-PINTO, M. P. ; TRONCON, L. E. A. Avaliação do estudante - aspectos gerais. **Medicina - Ribeirão Preto**. Online. p. 314-323, 2014. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/10_Avalia%E7%E3o%20do%20estudante%20%96%20aspectos%20gerais.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PENNA, M. G. de O. **O ofício do professor**: as ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos. 2003. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

PENSADOR. G. O. Estudo Errado. In: **Gabriel, O Pensador – As melhores**. 1999. 1 disco. (CD). Som. Faixa 9.

PEREIRA, L. C. **Educação e prisão**: o valor da escola para jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT. 2012. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, Linda et al. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina. 1986.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA A; NÓVIA, A. (Org.) **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto Editora. 1993.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPHAM, W. J. **Avaliação educacional**. Tradução de: Vânia Maria Moreira Rocha. Porto Alegre: Globo, 1983.

PINTO, A. L. G. **A avaliação da aprendizagem**: o formal e o informal. 1994. 167fls.Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 1994.

PONTE, J. P. da. **Educação matemática**: temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PORTO, S. **Rubricas**: otimizando a avaliação em educação *online*. 2009. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com/rubricas.html>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

PRANDINI, R.C.A.R. A constituição da pessoa: Integração funcional. In: ALMEIDA, L. R e MAHONEY, A. A (org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

PRIBERAM. **Dicionário de língua portuguesa**. Disponível em: <www.priberam.pt>. Acesso em: 10 ago. 2014.

- RABELO, E. H. **Avaliação: novos termos, novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- RAMOS, R. S. **Educação de jovens e adultos no centro de ressocialização em Cuiabá-MT: práticas de leitura escrita e letramento**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- REZENDE, M. J. de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade : 1964-1984** [livro eletrônico]. Londrina : Eduel, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/ditadura%20militar.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2014.
- RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias autorrealizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intencional dos alunos. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RUSSO, R. A via láctea. In: **A tempestade**. 1996. 1 disco. (CD). Som. Faixa 5.
- SANTOS, S. dos. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SAVIANI, D. **Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade?** PUCviva, n. 2, setembro de 1998.
- SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation: perspectives of curriculum evaluation**. AERA. Monograph 1, Chicago, 1967.
- SILVA, C. S. R. Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. In: ARAÚJO, J. M. D. de; VALDEZ, G.do R.B. (Org.) **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2012, p. 27-38.
- SILVA, F. de S. e. **Educação para todos e o sonho de uma nova política penitenciária para o Brasil**. In: UNESCO. Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília, UNESCO, 2009. p. 139-164.
- SILVA, G. O. da. **Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades**. 2011. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- SILVA, J. M. C. **Para cada pé, um sapato!?** A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade. 2012. 164 f. Dissertação. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade de instituição de ensino) – Universidade do Estado da Bahia. 2012.

SILVA, J. T. **O sentido da educação para adolescentes com conflito com a lei**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SILVA JÚNIOR, M. B. **Educação na prisão**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, M. K. F. da; VIANA, T. V. A persistência histórica do ato de examinar. In: LEITE, R. H. (Org.) **Diálogos em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 25-43.

SILVA, R. da; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

_____. **A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade**. 2001. 336 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. É proibido repetir. **Estudos em avaliação educacional**. Fundação Carlos Chagas, 1993, p. 5-44.

SOARES, C. P. G. S; VIANA, T. V. Celas de aula na prisão cearense: a avaliação da aprendizagem de alunos encarcerados. In: LEITE, R. H. (org.) **Avaliação Educacional: referenciais diferenciados**. Fortaleza: Editora UFC, 2014. p. 341-363.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

SOUSA, A. R. de. **A instituição carcerária: um olhar sobre a pedagogia da prisão**. 2000. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

SOUZA, K. R. R. **Aboliram a prova! Como é que vou avaliar agora?** Reflexões sobre a avaliação realizada no cotidiano escolar. *Jornal A Página da Educação*, ano 14, nº 146, jun. 2005, p. 18.

STUFFLEBEAM, D. L. **The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability**. *Journal of Research and Development in Education*, 1971.

TAGLIAFERRO, E. C. M. **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva**. Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Pedagogia. São Paulo: Unicamp, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2013.

TAVARES, D. de O. **Escritas encarceradas: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da Penitenciária Talavera Bruce**. 2011. 141 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TAVARES, M. A entrevista clínica. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico**: V. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRES, E. N. **A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

UNESCO. **Educando para liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

VALE, A. dos S. **Cultura escolar em prisões distintas**: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC. 2012. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São João del Rei, São Paulo, 2012.

VAN DER LINDER, M. M. G. **Diálogo didático mediado online**: subsídios para sua avaliação em situações de ensino-aprendizagem. 205. 261 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de uma mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Superação da lógica classificatória e excludente**: a avaliação como processo de inclusão. In: Seminário de educação de Arcos, 3, 2004, Minas Gerais. Anais... Arcos: [s.n], 2004. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

VIANA, T. V. Avaliando alunos com altas habilidades: resultados preliminares. In: ANDRIOLA, W. B. (org.) **Avaliação educacional**: navegar é preciso. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 113-135.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, E. L. G. **Trabalho docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIEIRA, S. L. **A educação nas constituições**: Brasil e Ceará. Fortaleza: Importec, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VÓVIO, C. L. Avaliação das aprendizagens e formação de educadores de jovens e adultos. In: I Congresso de Qualidade na Educação – MEC, 2002, Brasília. **Congresso brasileiro de qualidade na educação**: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 2. p. 137-142.

WERNKE, M. S. **A educação por trás das grades**: uma possibilidade de (res)socialização. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Santa Catarina, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**. Paris: Liaisons, 1999.

ZORZI, J. **Guia prático para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem**: dislexia e outros distúrbios – um manual de boas e saudáveis atitudes. Pinhais: Melo, 2008.

Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética da UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPEAQ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PRIMEIRA ESCOLA PRISIONAL DO CEARÁ: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Pesquisador: CARLA POENNIA GADELHA SOARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37636614.3.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 916.506

Data da Relatoria: 12/11/2014

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem por objetivo verificar como se realiza a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos privados de liberdade, no contexto das penitenciárias da região metropolitana de Fortaleza. A fundamentação teórica está ancorada, principalmente, em Perrenoud (1999), Vasconcellos (1998; 2008) e Luckesi (2001, 2005, 2011), que consideram que trabalhar na perspectiva da avaliação em sala de aula é um ato profundamente revolucionário, pois é democrático, inclusivo e igualitário, numa sociedade profundamente marcada pela exclusão.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso. Serão utilizados a entrevista semiestruturada e o questionário aplicado como procedimentos centrais para a coleta de informações. A amostra será composta por 17 sujeitos, sendo 11 alunas, 4 membros do núcleo gestor e 2 professores. O cenário da pesquisa é o IPF representativo do universo dos estabelecimentos penais que compõem a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, porque ele agrupa também o maior número de alunos matriculados na etapa de Ensino Médio da EJA – foco da pesquisa. As amostras são intencionais, em concordância com os objetivos do estudo e é composta por 17 sujeitos assim distribuídos: i) 11 alunas privadas de liberdade matriculadas na modalidade EJA, na etapa do Ensino Médio; ii) 2 professores, que representam 18% do universo de docentes que atuam no Ensino Médio da escola prisional e 100% do universo que atua

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 916.506

especificamente no Ensino Médio do IPF; iii) núcleo gestor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, composto por 3 coordenadoras escolares e 1 diretor-geral. A seleção da amostra de professores, obedeceu a dois critérios: estar lotado nas turmas de Ensino Médio e demonstrar interesse em colaborar com a pesquisa. Atualmente, duas docentes atendem às turmas de EJA na etapa do Ensino Médio. Essas profissionais serão denominadas, ao longo da pesquisa, aleatoriamente, de P1 e P2. Por fim, todo o núcleo gestor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, composto por 3 coordenadoras e 1 diretor-geral, compõe o rol de informantes da pesquisa. Eles serão denominados, ao longo da pesquisa, aleatoriamente, de NG1, NG2... NG4. Para a organização e análise dos dados coletados, será utilizada a técnica da Análise do Conteúdo, consoante Bardin (2008).

Objetivo da Pesquisa:

- Objetivo geral Analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade matriculados no ensino médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider.

Objetivos específicos: conhecer as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar no contexto da educação em prisões; descrever os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos discentes encarcerados; expor as dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática avaliativa dos alunos prisioneiros; coletar sugestões do núcleo gestor, professores e alunos para a melhoria das práticas avaliativas no contexto do cárcere.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para o desenvolvimento desta pesquisa são mínimos. Os professores serão consultados em uma sala fora da unidade prisional. As alunas serão consultados em suas salas de aula, sob a segurança de agentes penitenciários.

Benefícios:

A pesquisa vislumbra possibilidades de melhorias educacionais, políticas e sociais, contribuindo para que a universidade cumpra o seu papel de auxiliar a sociedade na qual está inserida no enfrentamento de desafios complexos como os que se apresentam na educação no contexto do cárcere e, em especial, nos processos avaliativos aos quais são submetidos os alunos detentos.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPEAQ



Continuação do Parecer: 916.506

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e atual, importante para o conhecimento da realidade da educação no sistema prisional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (anualmente), e o relatório final, quando do término do estudo.

FORTALEZA, 16 de Dezembro de 2014

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

Anexo B – Autorização da Secretaria de Justiça

8/10/2014

Sistema de Acompanhamento de Documentos



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Justiça e Cidadania

Coordenadoria do Sistema Penal - COSIPE/SEJUS

FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHONº do Processo: **6286863/2014**Interessado: Universidade Federal do Ceará -
UFC

Assunto: Declaração

De: COSIPE

Para: **IPF**

Data do Despacho: 08/10/2014

Autorizo, mediante as cautelas legais, devendo a direção do Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa – IPF, fazer todos os esclarecimentos devidos ao entrevistador, e ficar com cópia de documentos de autorização do entrevistado, veto, no entanto, a utilização de equipamentos de imagens, filmagens, gravadores, bem como, quaisquer outros equipamentos que possam comprometer a segurança interna da unidade em liça.

Maria do Socorro de Oliveira Matias
COORDENADORA DA COSIPE

Rua Tenente Benévolo, 1055 - Meireles - CEP: 60.160-040 - Fortaleza - Ceará
Fones/Fax: (85) 3101-2845 / 3252-3340 - cosipe@sejus.ce.gov.br

Anexo C – Autorização da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA**

Exmos(as) Srs(as) Membros do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará,

Eu, **RAIMUNDO NONATO LIMA FILHO**, Diretor da **Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloísio Leo Arlindo Lorscheider**, venho conceder autorização à pesquisadora Carla Poennia Gadelha Soares, CPF: [REDACTED], aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, para realizar a coleta de dados nesta unidade de ensino, **após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.**

A pesquisa refere-se ao trabalho intitulado *Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade*, que tem como objetivo geral analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunas privadas de liberdade matriculadas nas salas de aulas do Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa.

Esclareço que, caso necessário, a qualquer momento desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição.

Nesses termos, concedo autorização.

Fortaleza, 21 de outubro de 2014.

Raimundo Nonato Lima Filho

Raimundo Nonato Lima Filho

Diretor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider

Raimundo Nonato Lima Filho

Diretor Escolar

D.O.E. 04/09/13

Apêndice A – Carta de apresentação da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
Rua Waldery Uchoa, nº 1, Benfica - CEP: 60020-110 - Fortaleza, CE – Brasil
Telefone: (85) 40097676 / Fax: (85) 40097677

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Fortaleza, 2 de julho de 2014.

Eu, Carla Poennia Gadelha Soares, RG: [REDACTED], SSP-CE, CPF: [REDACTED], declaro estar cursando o mestrado em educação nesta Universidade. Na oportunidade, venho, por meio desta, solicitar a V.S.^a autorização para que eu possa dar início à pesquisa a ser realizada nas salas de aulas da Unidade Prisional Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF), situada no município de Aquiraz.

A presente pesquisa, que faz parte da dissertação de mestrado intitulada “**Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade**” tem como objetivo geral analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, mais especificamente das alunas das salas de aula do IPF. Nosso estudo tem a pretensão de indicar possibilidades de melhoria para o processo de avaliação da aprendizagem da referida unidade escolar.

Será observada a discricção inerente a um trabalho de pesquisa, sendo garantido o sigilo sobre a identidade das alunas, professores e demais informantes em todo o processo. Os dados coletados serão utilizados na pesquisa de mestrado, ficando autorizado o uso dos mesmos para a elaboração do texto da dissertação, sob a orientação da professora doutora Tania Vicente Viana.

Desejando obter informações sobre o andamento do projeto ou esclarecer eventuais dúvidas, pode-se entrar em contato por meio dos telefones (85) XXXX-7679, (85) XXXX-1249 ou ainda pelos *e-mails* poenniasoares@gmail.com e taniaviana@secrel.com.br.

Certa de poder contar com sua prestimosa autorização, meus agradecimentos. Fico no aguardo de seu deferimento.

Atenciosamente,

Carla Poennia Gadelha Soares

Aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Eixo: avaliação do ensino-aprendizagem
Universidade Federal do Ceará

Tania Vicente Viana

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação
Faculdade de Educação da UFC
Orientadora da pesquisa

Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada (alunas)**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNAS****DADOS PESSOAIS**

1. Nome Completo:
2. Data de Nascimento:
3. Naturalidade:
4. Estado civil:
5. Religião:
6. Tem filhos? Quantos? Qual a idade? Com quem estão?

DADOS SOBRE TRABALHO E ESTUDO

7. Você trabalhava fora da prisão? Qual atividade profissional você exercia?
8. Você está trabalhando atualmente? Qual atividade você desenvolve? Você gosta?
9. Você estava estudando quando foi presa? Em caso negativo, por quê?

DADOS SOBRE A ESCOLARIDADE**• ENSINO FUNDAMENTAL**

10. Você concluiu o Ensino Fundamental dentro ou fora do sistema carcerário?
11. Sua certificação do Ensino Fundamental foi obtida por meio do ENCCEJA ou escola regular? Caso tenha sido pela ENCCEJA, quantas vezes você foi submetida a esse exame até conseguir a certificação?
12. Com quantos anos você concluiu o Ensino Fundamental?
13. Você foi reprovada alguma vez no Ensino Fundamental. Em caso afirmativo, quantas vezes? Por que você acha que isso aconteceu?
14. Você já ficou sem estudar? Por quanto tempo? Por quê?

• ENSINO MÉDIO

15. Você chegou a cursar o Ensino Médio fora da prisão? Quando?
 - 15.1. Por quanto tempo você cursou o Ensino Médio fora da prisão?
 - 15.2. Você estudava na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos?

16. Há quanto tempo você está matriculada na EJA Ensino médio dentro da prisão?
17. Você já fez a prova do ENEM alguma vez? Em caso afirmativo, quantas vezes você se submeteu ao referido exame? Qual a última vez? O que você achou?

- **MOTIVAÇÕES X EXPECTATIVAS**

18. O que lhe motivou a querer estudar aqui dentro?
19. Quando você decidiu estudar aqui, houve alguma dificuldade ou obstáculo que a fizesse pensar em desistir?
20. Para você, qual é a importância da educação para sua vida?
21. Como você se sente quando está em sala de aula?
22. Você acha que há alguma diferença entre a escola lá de fora e a escola daqui dentro? Fale um pouco sobre isso.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- **AULAS**

23. Descreva suas aulas. Como elas são?
24. Vocês recebem materiais didáticos, como livros, canetas, lápis, cadernos? Qual sua opinião acerca desses materiais?

- **CONTEÚDO**

25. O que você acha dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula? Você gosta? Por quê?
26. Quais temas/conteúdos que você gosta mais de estudar? Por quê?
27. Os conteúdos trabalhados em sala tem alguma coisa a ver com o seu conhecimento de mundo? Eles, de alguma forma, valorizam as experiências que você já tem?

- **TEMPO DE ESTUDO**

28. Você estuda fora da sala de aula ou só quando está aqui? (exemplo: na própria cela, você consegue encontrar uma forma para aprofundar os estudos iniciados em sala?)
29. Você acha que o tempo disponível para o estudo é adequado aqui na escola na prisão? Por quê?

- **FREQUÊNCIA**

30. Você vem sempre às aulas?
31. Quais são os motivos que fazem com que você falte aula às vezes?

32. Você conhece a Lei de remição de penas por estudos, que prevê para cada 12 horas de frequência escolar um dia de pena remido? Qual sua opinião sobre ela?

- **RELAÇÕES**

33. Como é o relacionamento em sala de aula entre os alunos e os professores?

34. Você acha que o relacionamento estabelecido entre alunos e professores pode influenciar na forma como os docentes realizam a avaliação da aprendizagem?

35. Você se acha um bom aluno? Fale um pouco a respeito.

36. Qual sua opinião acerca de seus professores com relação à conduta profissional?

37. Em sua opinião, quais são as qualidades que um bom professor precisa ter?

- **CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO**

38. O que seus professores costumam fazer para saber se você está aprendendo o conteúdo?

39. Você se sente à vontade para dizer ao professor que não está entendendo o conteúdo?

39.1. Quando isso acontece, o que o professor faz?

40. Para você, para que serve uma avaliação na escola prisional?

41. Há, pelo menos, 3 momentos distintos nos quais vocês são submetidos a algum tipo de avaliação: sondagens (na matrícula), avaliações internas (que são as que os professores aplicam em sala de aula) e avaliações externas (que são o ENEM e o ENCCEJA). Como você se sente em cada um desses momentos? Em seu ponto de vista, qual o objetivo dessas avaliações?

42. Como vocês fazem para saber se estão indo bem na escola, se estão realmente aprendendo?

- **NOTA**

43. Os professores costumam passar atividade para nota?

44. Quando você estudava fora da prisão, como você se sentia quando sabia que ia fazer uma atividade valendo nota?

45. Você já colou (pescou) alguma vez quando estudava lá fora? E aqui dentro, você já fez isso? Por quê?

46. Algum professor já lhe deu uma nota que você achava que não merecia? Que atitude você tomou?

- **INSTRUMENTOS AVALITIVOS**

47. Os professores costumam fazer provas com vocês? O que vocês acham disso?

48. Como são as atividades avaliativas que os professores costumam passar para vocês? Elas são difíceis?

49. Você prefere que tipo de atividade avaliativa (trabalhos escritos, provas, seminários, questionário, etc.). Por quê?

50. Algum professor passa atividade avaliativa para ser feita fora da sala de aula?

- **CORREÇÃO e DEVOLUÇÃO**

51. Os professores corrigem as atividades avaliativas de vocês? Como eles fazem isso? (por escrito ou oralmente)

52. Os professores costumam devolver para vocês as atividades corrigidas? Como isso acontece?

- **PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS**

53. Se o professor percebe que você errou alguma questão, ele pede para você refazê-la? (Em caso negativo, você gostaria de refazê-la? Por quê?)

54. Quando o professor lhe entrega uma atividade avaliativa corrigida, o que você faz?

55. Os professores costumam comentar os pontos que vocês precisam melhorar? Como você se sente?

56. Quando você não entende um conteúdo, os professores explicam de outra maneira?

- **INTERVENÇÕES**

57. O que seus professores fazem quando percebem que você está com dificuldade em determinado conteúdo? E você, o que faz?

- **CERTIFICAÇÃO**

58. Aqui vocês só recebem o certificado do ensino médio se alcançarem um bom resultado no ENEM. O que vocês acham disso?

59. Se vocês pudessem mudar, vocês prefeririam que a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider passasse a expedir os certificados de conclusão de curso de vocês? Por quê? Será que os resultados seriam diferentes?

- **SUGESTÕES**

60. Quais sugestões você daria para a melhoria do processo de avaliação da aprendizagem?

61. Descreva a escola dos seus sonhos.

Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada (professoras)**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR****DADOS PESSOAIS**

1. Nome Completo:
2. Data de Nascimento:
3. Naturalidade:
4. Estado civil:
5. Gênero:
6. Anos de magistério:
7. Há quanto tempo trabalha na escola prisional?

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA

8. Qual sua formação acadêmica? (curso de graduação/especialização/mestrado/doutorado, instituição e ano de conclusão)
9. Você acha que a formação tem papel importante para orientar o professor no exercício da prática avaliativa? Em seu caso, ela lhe deu suporte para exercer a prática avaliativa ou deixou lacunas?
10. Durante seus estudos acadêmicos, você obteve conhecimento sobre a educação voltada para pessoas privadas de liberdade? Conte como isso se deu.
11. Atualmente, você está participando de algum curso ou formação continuada? Qual?

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

12. Você trabalha em outro local além da Rede Estadual? Onde?
13. Qual seu vínculo com a rede estadual? (contrato temporário ou professor concursado)
14. Você já trabalhou em escolas regulares? Em caso afirmativo, em quais modalidades de ensino e por quanto tempo?
15. Qual a principal diferença entre a educação promovida em ambientes intra e extramuros?
15. Há quanto tempo (anos e meses) você atua na educação em prisões?
16. Durante esse tempo, você participou de alguma capacitação voltada para a educação em espaços privativos de liberdade? Qual(is)? (nome, instituição, carga horária, ano de conclusão)
17. Atualmente, em quais unidades penais você atua?
18. Quando e por que você decidiu atuar no sistema educativo prisional?

19. Destaque alguns pontos positivos e negativos da atuação dentro do cárcere.

DADOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

20. Alguma coisa mudou em sua prática educativa e avaliativa após a criação da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider? Em caso afirmativo, o quê?

21. Como e onde ocorrem os planejamentos das aulas?

22. Como você seleciona e organiza os conteúdos e os exercícios que serão desenvolvidos em sala de aula? Há alguma restrição? Os conteúdos são vinculados à realidade deles? As experiências dos alunos são valorizadas?

23. Qual assunto/conteúdo as alunas gostam mais de estudar?

24. Sua prática docente costuma ser executada conforme seu planejamento prévio? Quais fatores costumam interferir?

25. Os materiais pedagógicos disponíveis são suficientes para uma adequada prática educativa?

26. A sua escola possui Projeto Político-Pedagógico? Você participou da elaboração dele?

27. Conhecer a história de vida dos seus alunos influencia na sua prática educativa?

28. O que você espera que seus alunos aprendam em sala de aula?

29. Qual o papel da escola no ambiente prisional?

30. Fale um pouco dos procedimentos metodológicos que você mais utiliza em suas aulas.

31. Suas aulas costumam ser observadas por membros do núcleo gestor? Como você se sente nessas situações? Eles costumam oferecer *feedbacks* dos pontos observados?

32. Você costuma realizar uma autoavaliação profissional? Quais pontos você destacaria a esse respeito?

33. Você conhece a Lei de remição de penas por estudos, que prevê para cada 12 horas de frequência escolar um dia de pena remido? Qual sua opinião sobre ela?

34. Em seu ponto de vista, quais os principais motivos que levam o aluno a deixar de frequentar as aulas?

DADOS SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

35. Como são seus alunos, em geral? Ressalte aquilo que mais lhe chama a atenção.

36. Como você avalia sua interação com eles? Já ocorreu algum fato inesperado na sala de aula? Fale um pouco sobre isso.

37. Como você avalia a interação entre os alunos? Fale um pouco sobre isso.

38. Como você avalia sua interação com os agentes penitenciários? Ela interfere em sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, de que modo?

DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM**• Conceções**

39. Em sua opinião, há alguma diferença entre a avaliação da aprendizagem realizada na escola prisional da realizada nas escolas extramuros?
40. Em sua opinião, qual é o principal objetivo da avaliação da aprendizagem?
41. Por meio de que elementos você consegue perceber se os alunos estão ou não alcançando os resultados desejados?
42. É sabido que as turmas de EJA são marcadas pela heterogeneidade de seu alunado. Como essa diversidade influencia no processo de avaliação da aprendizagem?
43. A seu ver, a avaliação realizada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos deve ser diferente da desenvolvida na educação regular? Justifique sua resposta.
44. Você sente dificuldade para avaliar o aluno?
45. Você acha que a avaliação contribui para a melhoria da aprendizagem?
46. Qual a melhor estratégia de ensino para seu aluno aprender?

• Aporte teórico

47. Você conhece algum documento legal que oriente a avaliação da aprendizagem de alunos privados de liberdade? Qual(is)?
48. O tema avaliação da aprendizagem costuma ser debatido durante os momentos de planejamento docente?

• Instrumentos (de coleta de dados)

49. Quais instrumentos avaliativos você costuma aplicar a seus alunos?
50. Por que você utiliza esses instrumentos? Você os julga mais adequados?

• Elaboração

51. Quais critérios você costuma utilizar na elaboração dos instrumentos avaliativos?

• Aplicação

52. Como você percebe o sentimento dos alunos quando sabem que serão avaliados?
53. Há, pelo menos, 3 momentos distintos nos quais os alunos são submetidos a algum tipo de avaliação: sondagens, avaliações internas e avaliações externas. Quais as principais diferenças que você percebe entre elas? Os alunos reagem de modos distintos a cada um desses momentos? Explique com detalhes.

54. Os alunos costumam usar de meios ilícitos nos momentos em que sabem que estão sendo avaliados, como a cola, por exemplo? Por que você acha que isso acontece?

- **Procedimentos (ação docente)**

55. Quais as formas que você costuma avaliar seus alunos? É de maneira mais formal ou informal? Por quê?

56. Depois que você recolhe os instrumentos avaliativos, o que você faz com eles?

57. Você costuma propor que os alunos se autoavaliem? Em caso afirmativo, como isso ocorre?

- **Correção**

58. Você costuma corrigir os instrumentos avaliativos que foram aplicados aos alunos? Como você faz isso?

- **Erro**

59. O que o erro do aluno representa para o professor?

- **Formas de registros (instrumentos / fetiche da nota?)**

60. Você acha importante registrar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Por quê?

61. Com que frequência você faz esses registros?

62. Como e onde você registra o acompanhamento que faz da aprendizagem de seus alunos?

63. O que você costuma fazer com seus registros?

64. Quem costuma ler seus registros?

65. Você costuma passar alguma atividade valendo nota?

65.1. Como é realizar uma avaliação da aprendizagem sem nota? Faz diferença?

- **Devolução**

66. Você fornece uma devolutiva das avaliações para seus alunos? De que forma?

67. A quais pessoas você comunica os rendimentos acadêmicos dos alunos?

- **Intervenções**

68. Quando seus alunos não atingem o resultado desejado, o que você costuma fazer?

69. O que você pensa ou sente quando a maioria dos seus alunos não consegue alcançar resultados satisfatórios nas avaliações (seja interna ou externa)?

- **Certificação (ENCCEJA e ENEM)**

70. O que você pensa sobre o fato de a certificação dos alunos ser emitida por um órgão externo à escola?

71. Como você avalia os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas? A que fatores você atribui tal desempenho?

72. Se você pudesse escolher, você gostaria que a escola passasse a certificar os alunos ao invés das avaliações externas? Por quê?

73. Se a própria escola pudesse certificar os alunos, você acha que os resultados de aprovação seriam diferentes? Por quê?

74. Quais os principais impactos dos resultados das avaliações externas no contexto da sala de aula?

- **Dificuldades**

75. Você se sente satisfeito com a forma como realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos?

76. Qual a sua maior dificuldade para avaliar o aluno?

- **Sugestões**

77. Caso você pudesse mudar a avaliação que promove, o que você mudaria? Por quê?

78. Quais sugestões você daria para a melhoria da aprendizagem do aluno-detento?

79. A seu ver, quais são as características essenciais em um bom avaliador do processo de ensino-aprendizagem?

80. Quais são as principais diferenças que há entre a avaliação da aprendizagem realizada na escola intramuros e na escola extramuros?

Apêndice D – Questionário misto (membros do núcleo gestor)

QUESTIONÁRIO – NÚCLEO GESTOR

DADOS PESSOAIS

1. Função que desempenha na EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider:

() coordenador () diretor

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Data do nascimento: ____/____/____

4. Naturalidade: _____

5. Estado civil: _____

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA

6. NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

() graduação () especialização () mestrado () doutorado

Graduação em: _____ **Instituição:** _____ **Início e conclusão:** ____|____

Especialização em: _____ **Instituição:** _____ **Início e conclusão:** ____|____

Mestrado em: _____ **Instituição:** _____ **Início e conclusão:** ____|____

Doutorado em: _____ **Instituição:** _____ **Início e conclusão:** ____|____

7. Durante seus estudos acadêmicos, obteve conhecimento sobre a educação voltada para pessoas privadas de liberdade? Conte como isso se deu.

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

8. Você trabalha em outro local além da Rede Estadual?

A () Não.

B () Sim, na Rede Municipal.

C () Sim, na Rede Particular.

D () Sim, em outra atividade.

Especificar: _____

9. Como se deu sua contratação na Rede Estadual?

A () Concurso.

B () Contrato temporário.

10. Como se deu sua contratação para assumir a função de núcleo gestor nesta escola?

A () Eleição.

B () Indicação.

11. Você recebeu alguma capacitação para coordenar as atividades de ensino e aprendizagem depois de ser indicado para a função?

A () Não.

B () Sim. Qual?

12. Está exercendo uma função no núcleo gestor pela primeira vez?

A () Sim.

B () Não. Indicar em qual(is) escola(s) e por quantos anos exerceu essa função:

13. Tempo em que atua no **núcleo gestor** da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider (anos e meses):

14. Já havia tido experiência profissional em **educação em prisões** antes de exercer uma função no núcleo gestor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider?

A () Não.

B () Sim.

Em caso afirmativo, especificar.

15. Possui formação específica voltada para a **Educação em espaços privativos de liberdade**? Em caso afirmativo, especificar qual (nome / instituição / carga horária / ano de início e conclusão).

16. Preencha a tabela abaixo referente às suas experiências profissionais por níveis e modalidades de ensino.

EXPERIÊNCIAS POR NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO			
	TEMPO DE ATUAÇÃO (em anos e meses)	FUNÇÃO (professor, coordenador ou diretor)	OUTRAS OBSERVAÇÕES
Educação Infantil			
Ensino Fundamental			
Ensino Médio			

EJA (<i>em escolas extramuros</i>)			
EJA (<i>em prisões</i>)			
Educação Especial			
Educação Profissional			
Educação Superior			
Tempo total de magistério			

A ESCOLA: ORGANISMOS COLEGIADOS, INSTRUMENTOS DE GESTÃO E RECURSOS

17. A EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider tem Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

- A () Sim.
 B () Não.
 C () Está em fase de elaboração.

18. Em sua opinião, o PPP é: (marque quantas opções julgar necessário)

- A () um importante instrumento de participação da comunidade na gestão da escola.
 B () uma referência pedagógica para ser elaborada e seguida por todos.
 C () uma obrigação a ser cumprida e uma exigência legal da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação.
 D () o planejamento da escola.
 E () outra. Especificar:
-

19. A EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider conta com o Conselho Escolar?

- A () Sim.
 B () Não.
 C () Está em fase de composição.

20. Quem participa do Conselho Escolar?

- A () Professores, coordenadores e direção.
 B () Professores, coordenadores, direção, funcionários e alunos.
 C () Outras. Especificar: _____

21. Quem elabora e define o calendário escolar?

- A () O coletivo da escola.
 B () A direção.
 C () A Secretaria de Educação.
 D () O Conselho Estadual de Educação.
 E () O Conselho Escolar.
 F () Outros. Especificar: _____

22. O calendário escolar prevê momentos para a realização de:

- A () reuniões do colegiado.
 B () reuniões para elaboração e avaliação do PPP.
 C () reuniões pedagógicas e administrativas.
 D () outra. Especificar: _____

23. Em quais dias da semana há aulas nas unidades penais?

24. Qual a carga horária diária de aulas por unidade penal?

25. O calendário da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider conta com os 200 dias letivos?

A () Sim.

B () Não.

C () Outros. Especificar: _____

26. Quais são as principais especificidades do calendário escolar da escola intramuros?

27. A EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider recebe recursos estaduais e federais? Quais são as fontes? (SEDUC, PDDE, FNDE, etc.)

28. Indique quem define prioridades para a aplicação dos recursos financeiros na sua escola.

A () Conselho Escolar.

B () Direção.

C () Professores.

D () Alunos.

E () Secretaria de Educação.

F () Unidade Executora.

G () Outro. Especifique: _____

29. Considerando as atividades inerentes ao núcleo gestor da escola em que você atua, indique os aspectos positivos e negativos enfrentados no exercício de sua função.

PLANEJAMENTO DOCENTE

30. Com que frequência há reuniões de planejamento docente?

A () Semanalmente. B () Quinzenalmente. C () Mensalmente. D () Bimestralmente.

31. Quem define a pauta dos planejamentos?

A () O diretor.

B () O núcleo gestor.

C () O núcleo gestor e os professores.

D () Outros. Especifique: _____

32. Indique quais temas são discutidos frequentemente nas reuniões:

33. Durante os momentos de planejamento, quais são os aspectos que mais geram dúvidas nos professores com relação à **avaliação da aprendizagem** dos alunos?

OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

34. Geralmente, o núcleo gestor realiza observações de sala de aula?

A () Sim.

B () Não.

35. Em caso afirmativo, qual o principal objetivo dessa observação?

36. Quais os principais aspectos que são observados?

37. O núcleo gestor oferece *feedbacks* aos professores sobre a observação realizada? Como os docentes lidam com essa prática?

ESCOLA X SALA DE AULA NA PRISÃO

38. Com que frequência o núcleo gestor visita cada unidade penal?

A () Semanalmente. B () Quinzenalmente. C () Mensalmente. D () Bimestralmente.

39. Como você avalia a parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria da Justiça? Dê sugestões de melhoria.

40. Como você avalia a relação do núcleo gestor da escola com a direção dos estabelecimentos penais?

MATRÍCULA DO ALUNO NA ESCOLA

41. Como se realiza a matrícula do aluno privado de liberdade na escola? Há algum critério para o aluno poder concorrer às vagas? Em caso afirmativo, quem define esses critérios?

42. Com que frequência são abertos os processos de matrícula?

A () Quinzenalmente. B () Mensalmente. C () Bimestralmente. D () Anualmente.

43. Defina o objetivo da sondagem na EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider?

44. Quem elabora as provas de sondagem?

45. Quem corrige as provas de sondagem?

46. As provas de sondagem são devolvidas aos alunos após a correção? Em caso negativo, qual o destino dessas provas após aplicação e correção?

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

47. Para você, qual a importância da avaliação do ensino-aprendizagem?

48. Você está de acordo com a forma como os professores têm realizado a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade? Justifique sua resposta.

49. Marque um X nos instrumentos mais utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos.

A () Prova objetiva;

B () Prova subjetiva;

C () Prova mista;

D () Seminários;

E () Debate;

F () Dinâmicas em grupo;

G () Fichamentos;

H () Questionário;

- I () Entrevista;
- J () Trabalhos individuais;
- K () Trabalhos coletivos;
- L () Outros. Especificar: _____

50. Marque um X nos procedimentos mais utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos.

- A () Portfólio
- B () Observação
- C () Rubrica
- D () Relatório
- E () Parecer
- F () Diários reflexivos
- G () Outros. Especificar: _____

51. Onde se registra o acompanhamento da aprendizagem dos alunos?

- A () Boletim escolar.
- B () Diário de classe.
- C () Ata.
- D () Relatório.
- E () Ficha individual.
- F () Outros. Especificar: _____

52. De acordo com seu ponto de vista, quais os critérios adotados pelos professores no momento da avaliação da aprendizagem?

- A () Comportamento.
- B () Assiduidade.
- C () Criatividade.
- D () Autonomia.
- E () Compromisso.
- F () Dedicção.
- G () Cumprimento das tarefas.
- H () Participação durante as aulas.
- I () Domínio do conhecimento.
- J () História de vida.
- K () Postura crítica e reflexiva.

L () Outros. Especificar: _____

53. Destaque os pontos positivos e negativos na avaliação da aprendizagem realizada no contexto das salas de aula em espaços privativos de liberdade.

54. Atualmente, a certificação dos alunos da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider é realizada mediante bom desempenho das avaliações externas (ENCCEJA e ENEM). Você está satisfeito com essa realidade? Justifique sua resposta.

55. Quais os principais impactos dos resultados das avaliações externas no contexto da sala de aula?

56. Se a própria escola passasse a certificar os alunos, você acredita que os resultados seriam diferentes dos conseguidos nas avaliações externas? Por quê?

57. Marque com um X os fatores que você acha que têm interferido **negativamente** na aprendizagem dos alunos privados de liberdade.

A () Falta de materiais didáticos;

B () Falta de acompanhamento pedagógico;

C () Fome ou má alimentação;

D () Cansaço físico;

E () Baixa autoestima;

F () Dificuldades de aprendizagem;

G () Didática aplicada pelos professores;

H () Falta de espaço adequado para o estudo;

I () Carga horária reduzida de estudo;

- J** () Falta de motivação e interesse;
- K** () Falta de investimento por parte do professor;
- L** () Distúrbios emocionais dos alunos;
- M** () Avaliação da aprendizagem inadequada;
- N** () Outros. Especificar: _____

58. Você conhece algum documento legal que oriente a avaliação da aprendizagem de alunos privados de liberdade? Qual(is)?

59. Como o núcleo gestor da escola pode favorecer a aprendizagem dos alunos privados de liberdade?

60. Quais são as principais diferenças que há entre a avaliação da aprendizagem realizada na escola intramuros e na escola extramuros?

61. Quais sugestões você ofereceria para melhorar a prática da avaliação da aprendizagem?

Muito obrigada pela colaboração.

Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados(as) alunas, professoras, coordenadoras e diretor da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider,

A pesquisa intitulada **Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade** está sendo desenvolvida por Carla Poennia Gadelha Soares, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da professora doutora Tania Vicente Viana.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, mais especificamente das alunas das salas de aula do Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF). Além disso, a pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento das reflexões acerca da avaliação da aprendizagem realizada junto a esse alunado, apontando para caminhos possíveis, tendo em vista a prática de uma avaliação formativa.

Para participar dessa pesquisa, o(a) senhor(a) deverá autorizar e assinar este termo de consentimento livre e esclarecido. O(A) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras. O(A) senhor(a) será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

Sua participação na pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Quando **professora**, sua participação nessa pesquisa consistirá em permitir a gravação do áudio de sua entrevista e a análise de alguns instrumentos de avaliação escolhidos pela senhora. Quando **aluna**, sua participação consistirá em responder às perguntas da entrevista que, por sua vez, não será gravada. Quando **coordenadores e diretora** da escola, sua participação consistirá em oferecer respostas aos questionários aplicados, além de permitir a entrada da pesquisadora nas salas de aula do IPF por tempo previamente definido. Os dados coletados

poderão ser utilizados em publicações e eventos científicos. Nenhum dos sujeitos participantes será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, o(a) senhor(a) pode nos contatar através dos seguintes contatos: Carla Poennia Gadelha Soares: (85) XXXX.7679 – XXXX.1249, poenniasoares@gmail.com; ou Tania Vicente Viana: taniaviana@secrel.com.br.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e sanar as minhas dúvidas.

Fortaleza, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Carla Poennia Gadelha Soares
Pesquisadora responsável

<p>Atenção: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo. Telefone: (85) 3366.8344</p>
--