



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CARLA POENNIA GADELHA SOARES**

**DIÁRIO DE AULA: REGISTROS DO (RE)PENSAR DOCENTE  
A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

**FORTALEZA**

**2018**

CARLA POENNIA GADELHA SOARES

DIÁRIO DE AULA: REGISTROS DO REPENSAR DOCENTE  
A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Vicente Viana.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

---

- S653d Soares, Carla Poennia Gadelha.  
Diário de aula: registros do repensar docente a respeito da avaliação de ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade / Carla Poennia Gadelha Soares. – 2019.  
282 f.: enc.; 30 cm.
- Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.  
Área de Concentração: Educação Brasileira.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Vicente Viana.
1. Diário de aula. 2. Sistema prisional. 3. Avaliação do ensino-aprendizagem. I. Título.

CARLA POENNIA GADELHA SOARES

DIÁRIO DE AULA: REGISTROS DO REPENSAR DOCENTE  
A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 17/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Vicente Viana (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Lúcia Lima Leite Mendes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Igor de Moraes Paim  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marla Vieira Moreira de Oliveira  
Universidade Regional do Cariri (Urca)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sinara Mota Neves de Almeida  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

---

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

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, quem guia todos os meus passos.

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 mais de uma década, 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; pela felicidade que me proporciona com sua existência e companhia.

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

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **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 aos presídios, pelas várias 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*.

À amiga **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 amiga **Michele**, por sua amizade sincera, que põe em perspectiva a concretude do sonhar; por sua força e coragem, que me servem de inspiração.

Às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> **Débora Lúcia Lima Leite Mendes** (UFC), **Marla Vieira Moreira de Oliveira** (Urca) e **Sinara Mota Neves de Almeida** (Unilab), pela paciência com os textos de última hora, pela nobreza e excelência das orientações oferecidas a cada encontro.

Aos Prof. Drs. **Igor de Moraes Paim** e **Wagner Bandeira Andriola**, por aceitarem tão prontamente o convite para a defesa da tese e pelas valiosas contribuições oferecidas.

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 **Sirlândia Maria Dantas**, atual diretora da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, pela amizade em todos os momentos. É uma delícia sonhar com ela.

Aos **professores** 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 e homens privados de liberdade**, com quem aprendi as maiores lições da minha vida. Meus sinceros agradecimentos a todos eles, que compartilharam comigo suas histórias, angústias, inquietações e medos.

À **Secretaria de Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (Sejus-CE)** e **Secretaria da Educação (Seduc-CE)**, pela autorização à execução do presente trabalho.

Passei de cela em cela e, aproximando-me das grades que separavam os internos de mim, convidei-os a darem continuidade aos estudos. Os presos reagiram de formas diversas, alguns ficaram surpresos, outros assustados, muitos até incomodados em virtude de minha presença, que, de certo modo, conduzia-os a simular outras atitudes, como parar de fumar, esconder objetos ilícitos, assumir uma postura mais cortês que a de costume. Nada daquilo me surpreendia. Afinal, eu também fingia um bem-estar que não traduzia fielmente o que eu sentia naquele instante. Embora eu me esforçasse para praticar um olhar superficial sobre tudo – seres e cenários –, aquele momento se passou como uma espécie de câmera lenta que tudo flagra nos mínimos detalhes. Eu transitava entre fezes, esgotos, gatos, quentinhas de comida e... entre seres humanos. E eu gritava: – Venham para a escola! Alguém mais vem?

Diário de campo da pesquisadora.



## RESUMO

O objetivo geral da tese é investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem mediante a escrita de diários de aula. Especificamente, tenciona-se: i) descrever os significados atribuídos pelos alunos à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula; ii) identificar os dilemas docentes sobre a avaliação da aprendizagem narrados nos diários de aula; e iii) expor as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem durante a experiência com o uso pedagógico do diário de aula. Esses objetivos, quando atingidos, dão suporte à defesa da tese de que a escrita do diário de aula favorece a sistematização sobre as práticas avaliativas, contribuindo para a realização de uma avaliação comprometida com a qualidade do desenvolvimento do aluno e do professor, na medida em que ela mesma já é um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Isto é, a escrita do diário tem o potencial de oferecer subsídios para que os docentes entendam como e quando avaliam, o que mais valorizam, o que os discentes sentem e pensam sobre a sua forma de avaliar; e, assim, pode impulsionar o redimensionamento do planejamento pedagógico a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem. Esta pesquisa se ancorou nos trabalhos de Porlán (1987) e Zabalza (2004) sobre o uso reflexivo do diário de aula para melhorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Metodologicamente, investiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa e colaborativa, na forma de estudo de caso. Compuseram o palco da pesquisa as salas de aula da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. A amostra foi composta por 72 sujeitos, sendo 62 alunos privados de liberdade e 10 professores. Foram utilizados como instrumentos a entrevista semiestruturada, a análise de documentos e a sessão reflexiva. Os resultados apontaram que os diários de aula se constituíram também em registros avaliativos para os professores e não apenas em registros reflexivos sobre as práticas, pois foram utilizados, muitas vezes, para colocar suas observações a respeito dos alunos e de suas aprendizagens. Pelo caráter reflexivo e catártico, os professores e os alunos expuseram nos diários não apenas elementos do universo educacional, mas de suas histórias de vida. Todos os docentes participantes da pesquisa revelaram mudanças de concepções sobre a avaliação do ensino-aprendizagem ao longo do uso pedagógico do diário de aula.

**Palavras-chave:** Diário de aula. Sistema prisional. Avaliação do ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

The general objective of this thesis is to investigate the way in which teachers and incarcerated students use the writing of classroom journals to narrate their experiences regarding the evaluation of teaching-learning. Specifically, the objectives are: i) to describe the meanings attributed by the students to the assessment of teaching-learning through the writing of classroom journals; ii) to identify the teaching dilemmas about the evaluation of learning which is narrated in the classroom journals; and iii) to present the changes in teachers' understanding related to the evaluation of teaching-learning during their experience with the pedagogical use of classroom journals. These objectives, when achieved, support the thesis that the writing of classroom journals favors the systematization of evaluation practices and contributes to the achievement of an evaluation which is committed to the quality of both student and teacher development, since the journal itself is already a reflective process on teaching and learning. That is, journaling has the potential to offer benefits such as teachers understanding how and when they evaluate, what they value most, what students feel and think about how they evaluate; thus, journaling can promote resizing of educational planning with respect to the evaluation of teaching-learning. This study is theoretically based on the works of Porlán (1987) and Zabalza (2004) on the reflective use of classroom journals to improve teaching practice and, consequently, student learning. Methodologically, qualitative and collaborative research was conducted in the form of a case study. The research was conducted in classrooms at EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. The sample consisted of 72 subjects, 62 of whom were incarcerated students and 10 teachers. Semi-structured interviews, document analysis and reflective sessions were used as research tools. The results indicate that classroom journals also served as evaluative records for the teachers and not only as reflective records about their own practices, since they were often used to note observations about the students and their learning. By its reflective and cathartic character, journaling has provided a means for teachers and students to express not only elements of their educational universe, but also of their life histories. All of the teachers participating in this study revealed that their conceptions of evaluating teaching-learning changed during the pedagogical use of classroom journals.

**Keywords:** Classroom journal. Prison. Evaluation of teaching and learning.

## RESUMEN

El objetivo general de la tesis es investigar el modo como profesores y alumnos privados de libertad narran las experiencias referentes a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje por medio de la escritura de diarios de clase. En concreto, se pretende: i) describir los significados asignados por los alumnos a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje por medio de la escritura de diarios de clase; ii) identificar los dilemas docentes sobre la evaluación del aprendizaje narrados en los diarios de clase; y iii) exponer los cambios de comprensión de los profesores relacionados con la evaluación de la enseñanza-aprendizaje durante la experiencia con el uso pedagógico del diario de clase. Estos objetivos, cuando alcanzados, apoyan la defensa de la tesis de que la escritura del diario de clase favorece la sistematización de las prácticas evaluativas, contribuyendo a la realización de una evaluación comprometida con la calidad del desarrollo del alumno y del profesor, en la medida en que ella misma es un proceso de reflexión sobre el enseñar y el aprender. Es decir, la escritura del diario tiene el potencial de ofrecer beneficios para que los docentes entiendan cómo y cuándo evalúan, lo que más valoran, lo que los docentes sienten y piensan sobre su forma de evaluar; y, por lo tanto, puede impulsar el redimensionamiento de la planificación pedagógica respecto a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Esta investigación se ancló en los trabajos de Porlán (1987) y Zabalza (2004) sobre el uso reflexivo del diario de clase para mejorar la práctica docente y, consecuentemente, el aprendizaje de los alumnos. Metodológicamente, se realizó una investigación cualitativa y colaborativa, en la forma de un estudio de caso. Esta investigación se condujo en las aulas de la escuela de enseñanza básica EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. La muestra fue compuesta por 72 participantes, que fueron 62 alumnos privados de libertad y 10 profesores. Se utilizaron como instrumentos la entrevista semiestructurada, el análisis de documentos y la sesión reflexiva. Los resultados mostraron que los diarios de clase se constituyeron también en registros evaluativos para los profesores y no sólo en registros reflexivos sobre las prácticas, pues fueron utilizados muchas veces para registrar sus observaciones acerca de los alumnos y de sus aprendizajes. Por el carácter reflexivo y catártico, los profesores y los alumnos expusieron en los diarios no sólo elementos del universo educativo, sino de sus historias de vida. Todos los docentes participantes en la investigación revelan cambios de concepciones sobre la evaluación de la enseñanza-aprendizaje a lo largo del uso pedagógico del diario de clase.

**Palabras clave:** Diario de clase. Prisión. Evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Acácia: um encontro com a avaliação .....	229
Gráfico 2	– Aroeira: o fortalecimento do diálogo .....	231
Gráfico 3	– Figueira: (re)significando a avaliação.....	233
Gráfico 4	– Pitangueira: motivação para avaliar .....	235
Gráfico 5	– Mangueira: um encontro com o mal-estar docente.....	237
Gráfico 6	– Macadâmia: descobrindo a avaliação .....	239
Gráfico 7	– Bambu: uma avaliação cooperativa .....	241
Gráfico 8	– Ipê: autoavaliação docente .....	243
Gráfico 9	– Juazeiro: visitando o passo a passo da avaliação .....	245
Gráfico 10	– Laranjeira: assumindo a autoria da avaliação .....	247

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada da sede escola .....	111
Imagem 2 – Localização da sede da escola em relação às salas de aulas .....	114
Imagem 3 – Acesso externo às salas de aula da Cadeia Pública de Maracanaú .....	115
Imagem 4 – Sala de informática da CPM .....	116
Imagem 5 – Sala de aula da CPM .....	116
Imagem 6 – Cíntia lendo no chão da cela, estudando no semiaberto e apresentando programa na Sejus-CE .....	117
Imagem 7 – Entrada do módulo educacional.....	119
Imagem 8 – Corredor principal do módulo educacional.....	119
Imagem 9 – Sala de aula do IPFDAMC .....	119
Imagem 10 – Internos transitam livremente pelo hospital-prisão.....	121
Imagem 11 – Prédio retangular com celas no canto do muro .....	121
Imagem 12 – Acesso à sala de aula.....	122
Imagem 13 – Sala de aula por dentro.....	122
Imagem 14 – Fachada do antigo Presídio Militar .....	123
Imagem 15 – Fachada da nova unidade prisional .....	123
Imagem 16 – Presídio do Ceará é destaque em imprensa francesa .....	124
Imagem 17 – Sala de planejamento da EEFM ALAL .....	125
Imagem 18 – Sala de informática da EEFM ALAL .....	125
Imagem 19 – Sala de aula intramuros.....	128
Imagem 20 – Modelo do diário de aula .....	161
Imagem 21 – Matriz de referência da avaliação .....	170
Imagem 22 – Formas de promoção do aluno .....	172
Imagem 23 – Lista de habilidades mínimas necessárias aos anos iniciais.....	172
Imagem 24 – Exemplo 1 de relatório individual.....	201
Imagem 25 – Exemplo 2 de relatório individual.....	201
Imagem 26 – Parte das questões do roteiro da sessão reflexiva .....	244

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Exemplo de rubrica da Redação do Enem .....	74
Quadro 2	– Unidades prisionais atendidas de 2013 a 2017 .....	112
Quadro 3	– Dados pessoais dos professores .....	152
Quadro 4	– Tempo de magistério em anos e lotação dos professores .....	152
Quadro 5	– Dilemas identificados pelos próprios docentes.....	221
Quadro 6	– Previsão de mudanças .....	227

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Percentual de colaboradores por unidade prisional .....	131
Tabela 2	– Naturalidade .....	132
Tabela 3	– Faixa etária .....	132
Tabela 4	– Estado civil .....	133
Tabela 5	– Religião .....	133
Tabela 6	– Profissão .....	134
Tabela 7	– Tempo de matrícula na EJA Ensino Médio no interior do cárcere.....	135
Tabela 8	– Pessoas com quem morava antes da reclusão .....	136
Tabela 9	– Responsável na infância e adolescência .....	136
Tabela 10	– Quantidade de filhos .....	136
Tabela 11	– Frequência de visitas .....	137
Tabela 12	– Motivos da prisão.....	138
Tabela 13	– Influência do companheiro no motivo da prisão.....	138
Tabela 14	– Situação prisional.....	139
Tabela 15	– Enceja PPL na Região Metropolitana de Fortaleza.....	174
Tabela 16	– Número de inscritos no Enem PPL no Brasil – 2010 a 2017.....	176
Tabela 17	– Histórico do Enem PPL nas unidades prisionais cearenses .....	176
Tabela 18	– Significados atribuídos pelos alunos à avaliação.....	183

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL-CE	– Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
Apac	– Associação de Proteção e Assistência ao Condenado
CAAEE	– 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
Gaer	– Gratificação por Atividades e Riscos
GT	– Grupo de Trabalho
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
OAB	– Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	– Organização Não Governamental
PD	– Pedagogia da Despossuição
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
PM	– Polícia Militar
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  
QI – Quociente de Inteligência  
RMF – Região Metropolitana de Fortaleza  
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  
STF – Superior Tribunal Federal  
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  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
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  
USP – Universidade de São Paulo  
UVA – Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO .....</b>	<b>35</b>
2.1	A legislação em âmbito nacional .....	35
2.2	A legislação em âmbito estadual .....	45
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR ATRÁS DAS GRADES .....</b>	<b>53</b>
3.1	Educação na ou da prisão? .....	53
3.2	Docência no cárcere: limites e possibilidades .....	58
<b>4</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....</b>	<b>66</b>
4.1	Do ato de examinar ao ato de avaliar .....	66
4.2	Uso dos registros escolares a favor da aprendizagem .....	71
4.3	Uma proposta solidária e cooperativa de avaliação na Educação de Jovens e Adultos.....	76
<b>5</b>	<b>DIÁRIO DE AULA: INSTRUMENTO DE ANÁLISE PARA MELHORAR A PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>89</b>
5.1	Diário de aula: o que é, quando, como e por quê? .....	90
5.2	Instrumento reflexivo que evidencia concepções, práticas e dilemas .....	96
5.3	Possibilidades para mudanças de concepções e práticas .....	100
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>106</b>
6.1	Opções metodológicas .....	107
6.1.1	<i>Pesquisa qualitativa.....</i>	<i>107</i>
6.1.2	<i>Pesquisa colaborativa.....</i>	<i>108</i>
6.1.3	<i>Estudo de caso .....</i>	<i>109</i>
6.2	Cenários da pesquisa.....	111
6.2.1	<i>Cadeia Pública de Maracanaú .....</i>	<i>114</i>
6.2.2	<i>Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa.....</i>	<i>116</i>
6.2.3	<i>Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes .....</i>	<i>120</i>
6.2.4	<i>Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes: um espaço para os mais vulneráveis .....</i>	<i>122</i>
6.2.5	<i>Sala de planejamento na sede da escola.....</i>	<i>125</i>
6.3	Universo e amostra.....	126
6.3.1	<i>Liberdade para aprender: pássaros, árvores e uma escola diferente .....</i>	<i>127</i>

<b>6.4</b>	<b>Perfil dos alunos e professores .....</b>	<b>129</b>
<b>6.4.1</b>	<b><i>Perfil dos alunos.....</i></b>	<b>130</b>
<b>6.4.2</b>	<b><i>Perfil dos professores .....</i></b>	<b>151</b>
<b>6.5</b>	<b>Instrumentos e procedimentos para a construção dos dados.....</b>	<b>157</b>
<b>6.5.1</b>	<b><i>Entrevista semiestruturada .....</i></b>	<b>157</b>
<b>6.5.2</b>	<b><i>Análise de documentos.....</i></b>	<b>160</b>
6.5.2.1	Diários de aula.....	161
6.5.2.2	Relatórios de observação da gestão de sala de aula .....	162
6.5.2.3	Instrumentos avaliativos.....	163
<b>6.5.3</b>	<b><i>Sessão reflexiva .....</i></b>	<b>163</b>
<b>6.5.4</b>	<b><i>Observação participante.....</i></b>	<b>165</b>
<b>6.6</b>	<b>Triangulação metodológica .....</b>	<b>165</b>
<b>6.7</b>	<b>Procedimentos éticos para a coleta de dados .....</b>	<b>166</b>
<b>6.8</b>	<b>Análise dos dados.....</b>	<b>166</b>
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>168</b>
<b>7.1</b>	<b>Avaliação da aprendizagem na escola de educação em prisões do Ceará.....</b>	<b>168</b>
<b>7.1.1</b>	<b><i>Avaliações internas.....</i></b>	<b>168</b>
7.1.1.1	Avaliação diagnóstica para classificação escolar (ADC).....	169
7.1.1.2	Avaliação diagnóstica para fins de promoção (ADP) .....	171
<b>7.1.2</b>	<b><i>Avaliações externas .....</i></b>	<b>173</b>
7.1.2.1	Enceja PPL .....	173
7.1.2.2	Enem PPL .....	175
<b>7.2</b>	<b>Significados atribuídos pelos alunos à avaliação do ensino-aprendizagem ...</b>	<b>177</b>
<b>7.3</b>	<b>Diário de aula dos professores: identificação dos dilemas sobre a avaliação do ensino-aprendizagem .....</b>	<b>199</b>
<b>7.3.1</b>	<b><i>Registro qualitativo x nota .....</i></b>	<b>200</b>
<b>7.3.2</b>	<b><i>Avaliação formal x informal.....</i></b>	<b>205</b>
<b>7.3.3</b>	<b><i>Acompanhamento individual x acompanhamento do grupo.....</i></b>	<b>207</b>
<b>7.3.4</b>	<b><i>Planejamento x prática avaliativa.....</i></b>	<b>208</b>
<b>7.4</b>	<b>Registros do repensar docente a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem.</b>	<b>212</b>
<b>7.4.1</b>	<b><i>Desenvolvimento da consciência .....</i></b>	<b>214</b>
<b>7.4.2</b>	<b><i>Obtenção de uma informação analítica.....</i></b>	<b>220</b>
<b>7.4.3</b>	<b><i>Previsão da necessidade de mudanças .....</i></b>	<b>226</b>
<b>7.4.4</b>	<b><i>Experimentação das mudanças: (re)pensando concepções.....</i></b>	<b>238</b>

<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>249</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>254</b>
	<b>ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC.....</b>	<b>272</b>
	<b>ANEXO B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA CLASSIFICAÇÃO ESCOLAR (PÁGINA 1) .....</b>	<b>276</b>
	<b>ANEXO C – PROVA DE SONDAÇÃO (PÁGINA 2) .....</b>	<b>277</b>
	<b>ANEXO D – PROVA 1.....</b>	<b>278</b>
	<b>ANEXO E – PROVA 2.....</b>	<b>279</b>
	<b>ANEXO F – ATIVIDADE SOBRE MENINGITE (PÁGINA 1).....</b>	<b>280</b>
	<b>ANEXO G – ATIVIDADE SOBRE MENINGITE (PÁGINA 2) .....</b>	<b>281</b>
	<b>ANEXO H – ATIVIDADE SOBRE NOTÍCIA.....</b>	<b>282</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática abordada nesta tese tem, como ponto de partida, uma pesquisa de mestrado concluída em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Esse estudo objetivou investigar a prática de avaliação da aprendizagem de alunas privadas de liberdade matriculadas na Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider (ALAL), primeira unidade de ensino<sup>1</sup> designada para atender exclusivamente à demanda de detentos do estado do Ceará (SOARES, 2015).

A referida escola, que faz parte da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), foi inaugurada em 12 abril de 2013 e possui sede administrativa no município de Itaitinga-CE. É importante mencionar que as aulas ocorrem no interior de dez unidades prisionais da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF)<sup>2</sup>, isto é, não são os alunos que se deslocam diariamente até à escola, mas, sim, os professores que vão ao encontro dos educandos dentro dos presídios.

Foi por ocasião do mestrado que conheci a dinâmica das aulas em espaços de privação de liberdade e que pude (des)construir tantos significados relacionados à vida na prisão. Diferentemente do que ocorre com alguns pesquisadores que se afastam do campo de estudo quando encerram a fase da “coleta dos dados” ou mesmo quando, pretensamente, concluem o relatório final da investigação, eu tive a oportunidade de continuar aprendendo com os hóspedes do cárcere cearense a despeito da conclusão dos compromissos demandados pelo curso de mestrado.

Em janeiro de 2015, após defender a dissertação, fui convidada<sup>3</sup> pelo diretor da escola à época, Raimundo Nonato Lima Filho<sup>4</sup>, para compor o núcleo gestor da unidade de

---

<sup>1</sup> 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 Escola Estadual Nelson Mandela. A EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider é a primeira do Ceará e a quarta do Brasil com a particularidade de atender unicamente alunos-detentos.

<sup>2</sup> As dez unidades prisionais estão localizadas nos seguintes municípios da RMF: Aquiraz, Caucaia, Itaitinga, Maracanaú e Pacatuba.

<sup>3</sup> Conforme Resolução nº 448/2013 do Conselho Estadual de Educação, para estar apto a integrar o núcleo gestor de qualquer escola da rede pública estadual do Ceará, é necessário que o candidato cumpra os seguintes requisitos: obter aprovação em seleção pública realizada por instituição contratada para esse fim; possuir título de especialista em Gestão Escolar; ter experiência em efetiva regência de classe por, no mínimo, 3 anos e estar quite com as prestações de contas, caso já tenha assumido cargo comissionado em algum órgão público (CEARÁ, 2013).

<sup>4</sup> Registro minha gratidão pela oportunidade que me ofereceu de, como servidora pública, assistir à população privada de liberdade cearense. Raimundo Nonato Lima Filho foi diretor da escola durante o período de abril

ensino, quando passei a atuar como coordenadora pedagógica. Na mesma época, fui indicada pela Seduc-CE para ser membro efetivo da Comissão do Projeto de Remição de Pena pela Leitura<sup>5</sup> nos estabelecimentos penais cearenses. Em seguida, passei a representar o Ceará num Grupo de Trabalho (GT), organizado pelo Ministério da Justiça (MJ), responsável por discutir e elaborar um Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>6</sup> para a educação nas prisões brasileiras. Portanto, não só as razões acadêmicas me moviam até o cenário deste estudo – as salas de aula intramuros –, mas também os argumentos profissionais decorrentes de minhas novas atribuições.

Em fevereiro de 2015, ao ingressar no curso de doutorado em Educação na UFC, resolvi, sob a orientação da professora doutora Tania Vicente Viana, aprofundar as discussões iniciadas no mestrado a respeito da educação em prisões no estado do Ceará, com foco na avaliação do ensino-aprendizagem – eixo de pesquisa ao qual este trabalho se vincula.

Em janeiro de 2017, completaram quatro anos de minhas visitas diárias às unidades penais da RMF. Tempo suficiente para admitir que a prisão é uma instituição nociva não só aos presos – audiência direta das regras opressoras e desumanas daquele espaço –, mas também aos profissionais e/ou acadêmicos que lá atuam: a imersão diária no cárcere resulta num afastamento absoluto, apesar de temporário, do meio social, pois ficamos totalmente impossibilitados da comunicação extramuros. Outrossim, ficamos expostos a situações não condizentes com a vida humana. Conviver com a imundice, o mau cheiro, o barulho ensurdecedor, a baixa circulação de ar, a violência, a escuridão, as pragas e as doenças infectocontagiosas são pré-requisitos para quem deseja se aproximar verdadeiramente da compreensão a respeito das relações que se estabelecem no espaço prisional.

Dostoiévski (1821-1881), ex-presidiário<sup>7</sup>, revive, no livro *Recordações da casa dos mortos* (2006), as experiências sofridas no cárcere. Para o escritor russo, os presos, na medida

---

de 2013 a dezembro de 2016. A partir de janeiro de 2017, Sirlândia Maria Dantas, ex-coordenadora da escola juntamente comigo, assumiu o cargo de direção após ser aprovada em chamada pública.

<sup>5</sup> O Projeto de Remição de Pena pela Leitura, instituído pela Lei nº 15.718, de 26 de dezembro de 2014, consiste em proporcionar, ao preso custodiado alfabetizado, remir parte do tempo de execução da pena pela leitura mensal de uma obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras. A Comissão de Remição pela Leitura, instituída pela Portaria nº 80, de 25 de fevereiro de 2015, é composta pelos seguintes servidores da Secretaria da Justiça e Cidadania: Cadmus Lima de Lemos, Marcus Aurélio de Medeiros Karbage e Antônio Rodrigues de Sousa, bem como pelos seguintes servidores da Secretaria da Educação: Magnólia Maria Costa, Carla Poennia Gadelha Soares e Marta Leuda Lucas de Sousa.

<sup>6</sup> “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).

<sup>7</sup> Dostoiévski (1821-1881) foi detido e preso em 23 de abril de 1849 por participar de um grupo intelectual revolucionário. Importante mencionar que o livro não é autobiográfico. Dostoiévski escreveu sobre a história de um parricida com quem conviveu na prisão em Omsk, de nome Dmitri Ilinski, mas as semelhanças entre a experiência da prisão relatada em uma carta escrita ao irmão e os personagens da literatura revelam que esta ficção está contaminada por sua própria experiência na prisão (BEZERRA, 2009).

em que se veem desprovidos de esperança, distanciam-se da condição de seres vivos porque perdem a capacidade de sonhar. A possibilidade de libertarem-se das grades opressoras da prisão é metaforicamente concebida pelo filósofo como uma espécie de ressuscitação dos mortos. A pena punitiva da reclusão, tal como vem sendo pensada e praticada ao longo dos séculos, esgota a capacidade humana, desfibra a alma, provoca o ódio e produz um submundo desconhecido, muito embora seja alimentado por grande parte da sociedade.

Conhecer um pouco desse cenário e desses sujeitos implica muito mais que ler artigos, livros, dissertações ou teses de doutorado. Ottoboni (2014, p. 31), referindo-se às experiências nos presídios, diz que “[...] ou se conhece convivendo, ou se vive especulando. Quem se esquia da humildade de conviver e aprender com os presos ficará sempre na condição de teórico, estará sempre distante da realidade”. Sob esse mesmo prisma, Goffman (2013)<sup>8</sup> complementa que a melhor forma de conhecer o submundo dos prisioneiros é submeter-se à companhia de seus atores por um longo período de tempo. É imprescindível, sobretudo, que estejamos livres de preconceitos e munidos de uma vontade solidária de acolher. Ainda assim, é importante que tenhamos em mente que nossa interpretação dos fatos será sempre parcial, isto é, será a análise da realidade à luz de nossas influências pessoais e teóricas.

Nesse ambiente, vivi momentos inenarráveis. Uns me fizeram acreditar cada vez mais no poder transformador da Educação, outros foram responsáveis por fazer desaparecer em mim uma qualidade inaceitável atrás das grades: a inocência. Em nossa permanência no cárcere, somos condenados ao sortilégio de coabitar com uma dor que nos atormenta, mas que não somos capazes de curar sozinhos (RODRIGUES, 2004).

Isso tudo tornou a minha rotina, por vezes, tensa e exaustiva física e emocionalmente. Surgiu, dessa maneira, a necessidade de refletir sobre o meu modo de sentir/agir por meio da escrita de um diário. Passei a descrever fatos relacionados aos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico, que, involuntariamente, misturam-se e dão sentido à minha existência. Frases soltas, rabiscos, desenhos e relatos detalhados capturavam as sensações mais íntimas de quem enfrentou um campo de pesquisa tão cheio de nuanças, labirintos e angústias: os presídios.

Substituí o longo silêncio e o isolamento doloroso ao final de um dia de trabalho e pesquisa – característicos dos primeiros meses de experiência – por um momento de profunda

---

<sup>8</sup> Erving Goffman (1922-1982) foi um sociólogo, antropólogo e escritor canadense, considerado o pai da Microsociologia. Defendia que seus alunos saíssem das bibliotecas e fossem explorar o campo de pesquisa a fim de elaborar suas próprias análises sobre o objeto de estudo. O livro *Manicômios, prisões e conventos* (1961) é resultado de três anos (1954-1957) de imersão do pesquisador no Hospital St. Elizabeths, instituição psiquiátrica com cerca de 7.000 internos, em Washington (KUNZE, 2009).



reflexão, por meio da escrita do diário, a respeito de nossa função como mulheres, homens e educadores na sociedade dos cativos.

Essas experiências ganharam cada vez mais força depois da leitura de trabalhos acadêmicos que destacam a importância da escrita de diários na carreira docente (DIAS, 2009; HERBERTZ, 2009; ZABALZA, 2004). Os papéis, para mim, deixaram de ser apenas um expediente para guardar as angústias e registrar as conquistas cotidianas para transformarem-se em instrumentos motivadores de autorreflexão e lucidez profissional.

Escrever implica encharcar a folha com tintas de emoções, significa ser sincero a ponto de registrar medos, dúvidas, erros e preconceitos, ser humilde para redimensionar as atitudes outrora vacilantes. Escrever é reviver um momento, analisá-lo e ter a chance de criar estratégias para que as ações futuras sejam mais coerentes e humanas.

Miguel Zabalza (1949-)<sup>9</sup>, hoje professor da Universidade de Compostela (Espanha), começou a escrever diários na década de 1970, época em que estava cursando Pedagogia. O então universitário aceitou o desafio profissional de levar para morar consigo seis garotos considerados irrecuperáveis pelas instituições fechadas (reformatórios). A experiência tinha como finalidade explorar as possibilidades pedagógicas para auxiliar os denominados *delinquentes* na (re)construção dos valores indispensáveis ao bom convívio social.

O diário, segundo o catedrático hispano, pode ser entendido como um instrumento que permite ao autor um diálogo profundo consigo mesmo, à proporção em que trata de racionalizar os acontecimentos rotineiros, de descarregar as tensões internas acumuladas e de reconstruir os detalhes dos fatos ocorridos. Essas reflexões, além de possibilitar àquele que escreve um encontro mental com episódios significativos, podem favorecer à conscientização da necessidade de promover os ajustes necessários a uma prática mais coerente com os objetivos de vida pretendidos (ZABALZA, 2004).

Em função dessas características, Zabalza (2004) propõe aos educadores a adoção do diário de aula como instrumento de reflexão sobre o fazer pedagógico. Nessa propositura, o docente é convidado a escrever livremente sobre as ações vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao narrar procedimentos didáticos, emoções, dúvidas, anseios e comportamentos discentes, o educador dispõe da possibilidade de, na medida em que problematiza questões, compreender o *como* e o *porquê* da prática profissional que exerce. Desta feita, tem a chance de se tornar ele mesmo um pesquisador de sua prática, redimensionando, sempre que necessário, as intervenções pedagógicas.

---

<sup>9</sup> Nascido em 1949, em Pamplona-Espanha, é licenciado em Pedagogia (1973), diplomado em Criminologia (1978) e doutor em Psicologia (1979) pela Universidad Complutense de Madrid (ANGOTTI, 2006).

Ante o exposto e em conformidade com minhas experiências como coordenadora da EEFM ALAL, os professores não têm o hábito de registrar de modo qualitativo a avaliação que fazem a respeito da aprendizagem de seus alunos, tampouco de refletir sobre a própria prática docente, o que tende a dificultar a ressignificação e o redimensionamento da prática em avaliação do ensino-aprendizagem em busca de efetivas melhorias (SOARES, 2015).

Conscientes dessas fragilidades, a própria comunidade escolar passou a discutir alternativas para qualificar a ação educativa durante a elaboração do PPP institucional<sup>10</sup>, ocorrida na Jornada Pedagógica<sup>11</sup>, em fevereiro de 2015. Na oportunidade, após debatermos o conteúdo do livro *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*, de Miguel Zabalza (2004), decidimos adotar o diário de aula como instrumento de reflexão e qualificação da prática da avaliação do ensino-aprendizagem. A proposta de trabalho foi incorporada ao PPP da escola e encaminhada para análise do Conselho Estadual de Educação (CEE), sob o processo de nº 6123967/2015, obtendo aprovação desse órgão por meio do Parecer de nº 768, de 19 de outubro de 2015.

Nesse sentido, compreendemos que, mais relevante que impor novas receitas, é valorizar a autonomia e a capacidade da própria comunidade escolar de refletir e decidir sobre as trilhas que pretendem percorrer em benefício da qualidade pedagógica da unidade de ensino. Por óbvio, na condição de doutoranda e coordenadora escolar, pude oferecer minhas opiniões favoráveis a respeito da adoção do diário de aula na EEFM ALAL.

A problemática que se apresenta no cenário contemplado nesta pesquisa é: o que professores e alunos ressaltam nos diários de aula sobre as práticas avaliativas no contexto de privação de liberdade? No intuito de responder a essa questão norteadora, investiremos num objetivo geral e três específicos. Como objetivo geral, pretendemos investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula. Especificamente, tencionamos: i) descrever os significados atribuídos pelos alunos à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula; ii) identificar os dilemas docentes sobre a avaliação da aprendizagem narrados nos diários de aula; e iii) expor as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem durante a experiência com o uso pedagógico do diário de aula.

---

<sup>10</sup> Convém ressaltar que EEFM ALAL, criada em 2013, só teve o PPP concluído em fevereiro de 2015.

<sup>11</sup> A Jornada Pedagógica é um momento em que a comunidade escolar, representada por membros de todos os seus segmentos, partilham ideias, ensinam e aprendem na coletividade, com o propósito de promover o fortalecimento do processo educativo, por meio da análise dos indicadores educacionais, dos valores e da cultura das escolas. É a oportunidade que a comunidade tem de reestruturar o Projeto Político-Pedagógico e elaborar o Plano de Ação no ano letivo que se inicia (RODRIGUES, 2009).

Esses objetivos, quando atingidos, darão suporte à defesa da tese de que a escrita do diário de aula favorece a sistematização sobre as práticas avaliativas, contribuindo para a realização de uma avaliação comprometida com a qualidade do desenvolvimento do aluno e do professor, na medida em que ela mesma já é um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Isto é, a escrita do diário tem o potencial de oferecer subsídios para que os docentes entendam como e quando avaliam, o que mais valorizam, o que os discentes sentem e pensam sobre a sua forma de avaliar; e, assim, pode impulsionar o redimensionamento do planejamento pedagógico a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem.

Optamos, neste trabalho, por grafar *avaliação do ensino-aprendizagem* no lugar de *avaliação do ensino e aprendizagem*. Tal escolha se ancora no fato de que, para Paulo Freire (2011), ensinar é indissociável do aprender, visto que um se define em função do outro. O ato de aprender e o de ensinar são instâncias dinâmicas e cambiantes de uma mesma realidade humana, em que o processo educacional é construído por sujeitos que ensinam aprendendo e que aprendem ensinando.

Com efeito, ensinar e aprender se encontram no mesmo plano, pois não tratamos do conhecimento pronto a ser transmitido, mas de estratégias docentes provocativas e reflexivas direcionadas aos educandos. Nessa abordagem, o conhecimento não é propriedade de ninguém em particular, não podendo, em função disso, ser doado e recebido como se doa e recebe um objeto; assim, não existe uma pessoa que esteja inteiramente de sua posse; tampouco há um indivíduo que apresente sua total carência.

O binômio ensino e aprendizagem traz a concepção de que o professor deve ensinar, porque sabe, e de que o aluno deve aprender, porque não sabe. O professor, nesse entendimento, ensina por ter certeza do que está ensinando, uma vez que acredita ter buscado o conteúdo na fonte certa; o aluno, por sua vez, acredita que está aprendendo quando, de forma neutra, recebe passivamente o conteúdo ministrado pelo docente (VIEIRA, 2014).

Muito mais do que descrever como ocorre a avaliação do ensino-aprendizagem dentro do contexto prisional, este trabalho tem o compromisso de estimular, a partir da discussão sobre as representações docentes e discentes expostas no diário de aula, atitudes que favoreçam uma prática avaliativa mais sensível, humana e comprometida com a qualidade da aprendizagem de jovens e adultos encarcerados.

Com efeito, Andriola (2002) lembra que a elaboração de uma tese de doutorado é um exercício no qual o estudante deve demonstrar a sua capacidade de investigação, apontando para possibilidades de melhorias do cenário pesquisado. Uma pesquisa de doutoramento requer formalidade e funcionalidade, ao mesmo tempo que deve buscar uma

abordagem original e apontar para a superação dos problemas no campo ou *objeto* estudado. Os achados científicos, segundo o catedrático, podem ser testados/praticados num futuro mais ou menos imediato por uma instituição governamental, docentes, investigadores ou por pessoas que desempenham outras funções sociais.

No caso do trabalho em tela, tive a oportunidade de conviver diariamente com os protagonistas deste estudo – professores e alunos do sistema prisional cearense – por quatro anos, atuando inicialmente como mestranda (2013-2015), depois como doutoranda (2015-2017) e como coordenadora escolar (2015-2017). Essa última função me incumbiu da responsabilidade direta de encorajar os professores ao pensamento reflexivo e à ação consciente no que atine à avaliação do ensino-aprendizagem.

Aventurar-se na pesquisa científica é aceitar o desafio de tornar o ato de escrever um companheiro constante, exigente e preciso. Captar cada sentimento, cada palavra oculta no silêncio que reprime os presidiários, cada olhar arguidor dos professores é tarefa que desafia a pesquisadora. Como transmitir essas sensações aos leitores desta tese? Será que a escrita estará clara? Como a pesquisa poderá ser útil à realidade? Essas são algumas das muitas inquietações da doutoranda.

A escrita nos transcende no tempo e no espaço; eterniza o nosso pensamento, que, possivelmente, um dia será diferente do registrado no atual momento. Assim, escrever uma tese é assumir os riscos das palavras escritas e as certezas de suas limitações, mas também acreditar na potência transformadora de seus ecos. Longe de ser uma escrita solitária, este trabalho conta com as significativas contribuições de minha orientadora, dos membros da banca de qualificação e defesa e de todas as pessoas com quem convivi antes e durante este estudo.

Ante os fatos supracitados, fazer um trabalho de levantamento do *estado da arte* é uma experiência que nos permite reconhecer a significância da comunidade científica que nos precede, estabelecendo valiosas e oportunas conexões com os seus achados. Movemo-nos “[...] pelo entendimento de que estudar, analisar e considerar a produção existente é uma forma de adentrar no já pensando, no já dito, mas é, sobretudo, condição inalienável à produção do conhecimento novo” (VALE, 2002, p. 16).

Seguindo essa linha de pensamento, 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.

Catalogar as pesquisas sobre o tema de nosso estudo – a escrita de diários de aula como instrumento que permite a reflexão sobre a avaliação do ensino-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 nacional, não obstante a sua importância política, social e educacional.

Optamos, assim, por realizar uma pesquisa bibliográfica no banco de dissertações e teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>12</sup>. Fizemos uma leitura atenta dos títulos e resumos dos trabalhos produzidos durante o lapso temporal de 2011 a 2016 – período disponibilizado pelo sítio eletrônico – nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades brasileiras cujos temas abordados eram correlatos ou semelhantes ao assunto central desta tese. Entre as várias possibilidades temáticas que podíamos selecionar, escolhemos as seguintes matérias: i) *avaliação do ensino-aprendizagem de alunos privados de liberdade* e ii) *uso do diário de aula no contexto de privação de liberdade*.

Para filtrar os trabalhos relacionados ao primeiro tema, usamos as palavras-chave: *avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade; avaliação do ensino-aprendizagem de presos; avaliação na prisão; avaliação em espaços de privação de liberdade; avaliação do ensino-aprendizagem de internos; avaliação da aprendizagem em presídios e avaliação da aprendizagem intramuros*. Para todas as buscas, encontramos somente dois trabalhos, sendo uma tese de doutorado (2011) e uma dissertação de mestrado (2015).

A tese encontrada, de autoria de Martha Joana Tedeschi Gomes, defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no ano de 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 (GOMES, 2011).

Apoiada nos pressupostos da pesquisa documental, a aposta da pesquisa era a de que, a partir do ano de 1995, através da elaboração de uma proposta pedagógica específica – com a avaliação dos alunos matriculados sendo realizada dentro do processo de ensino-aprendizagem – os índices de aprovação em Matemática seriam maiores. No entanto, ao final

---

<sup>12</sup> Fonte: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

da pesquisa, constatou-se que, no período de 1982 a 1986, na disciplina de Matemática, o percentual geral de aprovação não foi significativamente diferente dos demais períodos. Observadas as peculiaridades de cada um desses períodos, concluiu-se que: quanto à forma de certificação escolar, não é possível qualquer tipo de comparação devido à precariedade dos documentos encontrados e ao pequeno intervalo de tempo investigado em relação à nova proposta de certificação. O mais importante é que, apesar do número de alunos concluintes ser pequeno, em todos os períodos analisados, foi possível verificar o esforço do aluno privado de liberdade na busca da certificação escolar (GOMES, 2011).

A dissertação, por seu turno, relaciona-se à minha própria pesquisa de mestrado<sup>13</sup>, defendida no ano de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Essa 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 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; e 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, consolidada nas salas de aula do Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPFDAMC), na forma de estudo de caso (SOARES, 2015).

Os resultados da pesquisa de mestrado apontaram para a precariedade nos registros reflexivos sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, principalmente para: i) a predominância da prática da avaliação informal em detrimento da formal, priorizando a observação dos comportamentos das aprendizes nas dimensões atitudinais e cognitivas, com maior ênfase para a primeira; ii) a ausência de parâmetros que definam as diretrizes para a avaliação no contexto da sala de aula em espaços privativos de liberdade; iii) a precariedade nos registros sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem; e iv) a inexistência de um planejamento direcionado à avaliação da aprendizagem, uma vez que as docentes sentiam que não avaliavam as alunas em virtude da ausência de provas e notas no processo escolar.

No segundo momento da coleta de informações, nossa intenção foi buscar trabalhos especificamente voltados para o *uso do diário de aula no contexto de privação de liberdade*. Para isso, usamos as palavras-chave: *diário no contexto de privação de liberdade; diário de*

---

<sup>13</sup> O trabalho pode ser encontrado no repositório institucional da UFC ou no seguinte endereço: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11173/1/2015\\_dis\\_cpgoares.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11173/1/2015_dis_cpgoares.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

*aula nos presídios; diário de aula e prisão; diários nas salas intramuros; diários de aula na educação em prisões.* Não encontramos nenhum trabalho relacionado ao tema mencionado, o que, sem dúvida, aproxima o nosso estudo da tão almejada marca da originalidade.

Desse modo, asseguramos a pertinência acadêmica desta tese, tendo em vista seu pioneirismo em explorar a escrita de diários de aula na avaliação do ensino-aprendizagem de alunos privados de liberdade. Some-se a isso o fato de a nossa pesquisa ter como *locus* a primeira e única escola do estado do Ceará que atende à população carcerária da RMF.

Iniciamos nossa pesquisa com uma amostra de alunos e professores dos dez estabelecimentos atendidos pela unidade escolar. Entretanto, em virtude das muitas rebeliões iniciadas em maio de 2016<sup>14</sup>, reduzimos nossa investigação a uma amostra de sujeitos de quatro unidades prisionais, a saber: i) Cadeia Pública de Maracanaú (COM); ii) Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPFDAMC); iii) Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes (IPGSG); e iv) Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes (UPIILP). Os detalhes dos caminhos metodológicos trilhados poderão ser conferidos na sexta seção desta tese.

Os motivos pessoais que atravessam a minha escolha para estudar a educação de criminosos remontam às experiências amargas vivenciadas durante a infância e adolescência. Assim, episódios de violências e crimes atravessam minhas lembranças mais distantes. A máxima de Sartre (2002, p. 61) conforta-me e, ao mesmo tempo, inspira-me: “[...] o importante não é o que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos com o que fizeram de nós”. Assim, entregar-me à possibilidade de conhecer mais de perto outros seres humanos, também marcados por atitudes de desamor ao próximo e a si mesmo, deu-me a chance de tentar compreender o que os levam a adotar posturas tão nocivas ao bem-estar social. Ressalto que *compreender* está longe de *concordar*.

Concordar significa estar de acordo ou em harmonia com o outro; compreender, por outro lado, indica traçar um percurso mental próximo ao que o outro pensou; implica andar de mãos dadas, tentando perceber o mundo sob a perspectiva do condutor. Decidi ser

---

<sup>14</sup> À meia noite do dia 21 de maio de 2016, os agentes penitenciários do estado do Ceará deflagraram uma greve geral para reivindicar aumento da Gratificação por Atividades e Riscos (Gaer), aquisição de novas armas, realização de um novo concurso público, dentre outros benefícios. O então Secretário da Justiça e Cidadania, Dr. Hélio Leitão (2015-2016), enquanto dialogava com a categoria, solicitou auxílio da Polícia Militar (PM) para garantir a visita das famílias aos presos durante a greve. No entanto, a PM foi impedida, pelos agentes penitenciários, de garantir a visitação. Iniciou-se, assim, uma grande rebelião nos presídios da RMF, que resultou em 26 mortes, centenas de foragidos e num cenário de profunda destruição nas prisões. A greve dos agentes durou 16 horas e as rebeliões perduraram por seis dias. No dia 26 de maio, a Força Nacional foi enviada pelo Ministério da Justiça (MJ) para o Ceará a fim de conter os motins e garantir a segurança necessária para a reconstrução das unidades destruídas. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/05/mortos-em-rebelioes-nos-presidios-do-ceara-podem-chegar-26.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

importante fazer essa breve explicitação para demarcar a impossibilidade da neutralidade nas escolhas dos *objetos* de pesquisa.

Nossa justificativa também encontra motivos sociais, afinal qual seria o objetivo da academia senão contribuir para a efetivação de mudanças no cenário atual? Sendo assim, quando asseguramos 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, em especial nos processos avaliativos aos quais são submetidos os alunos-detentos. 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*.

O interesse por enfatizar os temas *escrita de diários de aula e avaliação do ensino-aprendizagem* encontra justificativas também em minha experiência profissional. Após dois anos atuando como coordenadora da escola, percebi a relevância da escrita para presos e professores. No ambiente prisional, é comum haver a comunicação pela troca de *catatau*<sup>15</sup>, que, na forma padrão da língua portuguesa, significa bilhete. Os pequenos *catataus* enviados aos professores e aos demais visitantes do presídio narram, dentre outros assuntos, lamentos, histórias de vida e pedidos de socorro. Muitos presos buscam a escola com o sonho de poderem escrever sozinhos *catataus* ou cartas às famílias e, assim, deixarem de dever favores aos colegas de cela que, muitas vezes, cobram pela “ajuda” concedida.

Os professores, por outro lado, demonstravam bastante timidez, para expor oralmente, suas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem durante os encontros semanais destinados ao planejamento pedagógico<sup>16</sup>. Ao propormos que os docentes escrevessem seus questionamentos e propostas educativas nos diários de aula, notamos, contudo, que eles passaram a se mostrar mais confiantes durante os debates coletivos. A escrita, por apresentar o pensamento mais ou menos organizado, empoderava<sup>17</sup> os educadores, de modo que passavam a se assumirem como autores de seus saberes.

<sup>15</sup> O *catatau* é um termo adotado pela população carcerária para se referir a bilhete. É considerado um gênero do discurso próprio do presídio. Sua finalidade é transmitir uma mensagem, quase sempre urgente, à direção da unidade penal ou aos profissionais que lá atuam. Trata-se de uma comunicação vigiada pois, na maioria das vezes, são os próprios agentes penitenciários que levam o *catatau* ao seu destino final (DINIZ, 2015).

<sup>16</sup> Os professores e membros do núcleo gestor se reúnem durante todas as quartas-feiras do ano letivo na sede da escola, em Itaitinga, para realização do planejamento pedagógico semanal. Portanto, nesse dia da semana, não há aula no presídio.

<sup>17</sup> O conceito de empoderamento foi abordado, pela primeira vez, por Paulo Freire no livro: *Medo e ousadia*, escrito em parceria com Ira Shor (1986), passando a compor seu referencial teórico e prático. É importante



Finalmente, justificamos a relevância científica dos quatro objetivos específicos da tese. O primeiro, conforme já assinalamos, tem por intuito descrever os significados atribuídos pelos próprios alunos à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula. A escrita denota um revelar-se, expor-se. As palavras registradas pelos discentes, em seus diários, têm o potencial de mostrar quem são, o que pensam, no que acreditam, o que sentem durante o processo de ensino-aprendizagem e como percebem as práticas avaliativas docentes. Assim, os diários de aula nos auxiliam na identificação de como os educandos descrevem os sentimentos em relação a eles próprios diante do vivido no contexto da escola intramuros.

Os posicionamentos expressos pelos alunos, que estão para além de uma postura neutra, favorecem a construção compartilhada do conhecimento pedagógico a partir do instante em que nos motivam a planejar uma avaliação da aprendizagem mais coerente com os objetivos educacionais, a valorizar suas experiências de vida como ponto de partida para a prática educativa, enfim, os diários irão nos guiar a um olhar acurado sobre cada indivíduo.

Ao investirmos nesse primeiro objetivo, elevamos o aluno encarcerado à condição de sujeito, capaz de refletir intelectualmente a sua realidade e inclusive de colaborar para a construção do seu próprio projeto pedagógico, fornecendo-nos informações relevantes a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem. Tencionamos, desse modo, valorizar os educandos em sua forma de ser e pensar.

O segundo escopo da tese é identificar os dilemas docentes sobre a avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula. O diário de aula é um importante recurso para esclarecer os impasses enfrentados pelos professores no exercício de sua profissão. Porlán e Martín (1999) denominam esses impasses de *problemas* ou *fontes de conflito*, que, segundo os estudiosos, referem-se a algo (um fato, uma situação, um pensamento, uma abordagem) que não se pode resolver automaticamente mediante os mecanismos que normalmente utilizamos, isto é, exigem a mobilização de diversos e variados recursos intelectuais. Zabalza (2004, p. 59), por sua vez, chama esses impasses de *dilemas*, que são todos os “[...] aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constituem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão”.

---

destacar que a palavra *empowerment* já existia na língua inglesa, significando “dar poder” a outra pessoa. Entretanto, o conceito de empoderamento em Paulo Freire e Ira Shor segue outra lógica, pois, para eles, a pessoa, grupo ou instituição empoderados são aqueles que conquistam, por si mesmos, as transformações necessárias a seu fortalecimento. Optamos por utilizar, neste trabalho, a palavra “empoderamento” no sentido de autossuperação e fortalecimento, tanto individual quanto coletivo (SILVA, 2016).

Para complementar essas questões, perseguiremos nosso terceiro objetivo específico, que consiste em expor as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem durante a experiência com o uso pedagógico do diário de aula. Para tanto, analisaremos a escrita do diário, a prática de sala de aula e as manifestações orais durante as sessões reflexivas ao longo dos 21 meses de pesquisa. Os diários de aula dos dez professores resultaram em um total de 478 folhas escritas. Esse rico material de análise nos permitirá observar as mudanças pelas quais passaram cada um dos professores no decurso de nosso estudo. Mais um argumento para a legitimidade de nosso projeto como esforço científico se refere ao fato de que não pretendemos apenas descrever o que ocorre na escola intramuros, mas tencionamos analisar e refletir sobre a avaliação do ensino-aprendizagem com vistas a construir, junto aos docentes, possibilidades de melhoria para os problemas detectados ao longo da investigação.

Para subsidiar a discussão em torno dos objetivos expostos, esta tese se organizará em oito partes. A primeira seção situa o leitor no contexto introdutório da presente pesquisa. Para tanto, compartilhamos as razões pessoais, profissionais e acadêmicas que me motivaram a investir no estudo do diário de aula no contexto de privação de liberdade, além de discutimos a relevância do tema na atualidade. Realizamos um levantamento do *estado da arte* sobre o assunto deste estudo doutoral com base nas pesquisas depositadas no banco de dissertações e teses do sítio eletrônico da Capes durante o lapso temporal de 2011 a 2016. Por fim, expomos a problemática deste estudo, as questões norteadoras, os objetivos pretendidos e a tese defendida na pesquisa.

Na segunda seção, discutimos os aspectos legais da educação escolar no sistema prisional, enfatizando as conquistas alcançadas nos cenários nacional e estadual. Os debates empreendidos nesta 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.

Na terceira seção, fazemos uma breve diferenciação entre os conceitos de “educação da prisão/prisional” e “educação na prisão”, terminologias usadas tantas vezes como sinônimos. Refletimos ainda sobre a tarefa de ser professor nos espaços de encerro, sublinhando os limites da atuação pedagógica e, ao mesmo tempo, apontando para as possibilidades de sua superação em prol da qualidade dos objetivos educacionais.

Na quarta seção, discutimos 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. Além disso, enfatizamos o impacto da qualidade dos registros docentes na aprendizagem dos alunos para, por fim, compartilhamos alguns aspectos que Barcelos (2014) considera necessários ao repertório de reflexão do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista a efetivação de uma avaliação solidária e cooperativa.

Na quinta seção, discutimos sobre como o uso reflexivo do diário de aula pode melhorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Zabalza (2004) aponta que a boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. É mister, portanto, que o professor pense sobre o que fez em sala de aula, analise os pontos fortes e frágeis de sua atuação, volte atrás se preciso, avance quando necessário e compreenda a relevância de reajustar, permanentemente, o seu exercício laboral. Nessa lógica, o diário de aula pode se converter numa ferramenta útil para a análise, reflexão e melhoria profissional.

Na sexta seção, apresentamos o percurso metodológico adotado no presente trabalho, explicando as características da pesquisa de natureza qualitativa e colaborativa, na forma de estudo de caso, além de explicitar os critérios para a escolha dos instrumentos de coletas de dados. Apresentamos, igualmente, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descrevemos a amostra, que foi composta por 72 sujeitos, sendo 62 alunos e 10 professores.

Na sétima seção, procedemos à análise e discussão dos resultados encontrados. Descrevemos a experiência avaliativa vivenciada pelos professores e alunos da EEFM ALAL. Apresentamos, assim, as avaliações internas promovidas pelos professores da escola, quais sejam: avaliação para classificação escolar e avaliação para promoção. Em seguida, discutimos sobre as duas avaliações externas promovidas pelo governo federal no âmbito da educação em ambientes privativos de liberdade, a saber: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja PPL) e o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (Enem PPL). Ademais, por meio da análise de conteúdo, descrevemos: os significados atribuídos pelos alunos e professores à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula; identificamos os dilemas docentes narrados nos diários e expomos as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem ao longo da experiência com o uso pedagógico do diário de aula.

Na conclusão, sintetizamos os principais achados da pesquisa, relacionando-os a cada um dos objetivos da investigação. Por último, listamos as referências bibliográficas que subsidiaram a discussão ao longo da tese.

## 2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

As discussões que trazemos nesta seção sobre o direito à educação escolar das pessoas privadas de liberdade intencionam problematizar os dispositivos legais nacionais e estaduais que, no discurso teórico, 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, 1984, 1988; JULIÃO, 2012).

No que atine à legislação estadual, notaremos que, nos últimos anos, houve um tímido avanço na regulamentação da educação nos presídios cearenses (CEARÁ, 1989, 2012, 2014). Ainda assim, registramos uma dificuldade de o Estado organizar, acompanhar e avaliar as iniciativas escolares no âmbito dos espaços de privação de liberdade.

### 2.1 A legislação em âmbito nacional

A Lei de Execução Penal (LEP), promulgada em 11 de julho de 1984, define os objetivos da execução penal no Brasil em seu artigo 1º, qual seja: “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e propiciar condições para a harmônica integração social do condenado e do interno” (BRASIL, 1984). Julião (2012) comenta que, apesar de a política de execução penal estar pautada sob a égide dos Direitos Humanos, em que se prima pelo direito à condição humana sobre todas as coisas, o que se percebe é que a finalidade primeira da política prisional é a proteção da sociedade e não a “[...] harmônica integração social do condenado” (BRASIL, 1984).

O artigo 3º da LEP institui que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei” (BRASIL, 1984), 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 artigo 11 do capítulo II da LEP – Da assistência –, são definidas as espécies de assistência a que o preso tem direito: 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 artigo 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.

A atual Constituição Federal (CF), maior ordenamento jurídico do sistema normativo do país, entrou em vigor em 5 de outubro de 1988. A CF postula, 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). A Carta Magna define ainda, no artigo 6º do capítulo II, os seguintes direitos sociais do cidadão: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, 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 artigo 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 artigo 208, inciso I, o texto constitucional reza que é dever do Estado garantir a oferta da Educação Básica<sup>18</sup> 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.

---

<sup>18</sup> A Educação Básica obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade, é organizada da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (*vide* Lei nº 12.793, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996).

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 os últimos dados divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em dezembro de 2017, o Brasil possuía 726 mil detentos, sendo a terceira maior população carcerária do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos da América (EUA) e da China. Com relação à escolaridade dos detidos: 10% são analfabetos ou sabem apenas assinar o nome; no que se refere ao Ensino Fundamental, 14% concluíram essa etapa de escolaridade, enquanto 51% não terminaram; no que atine ao Ensino Médio, 15% não concluíram e 9% têm certificação para essa etapa de ensino. Apenas 1% tem Ensino Superior completo (DEPEN, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN), 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 artigo 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 EJA no sistema prisional (BRASIL, 1996).

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 e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000a).

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.

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. Constitui assim um caminho para enfrentar uma imensa dívida social existente em nosso país, além de ser uma 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 70% 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 1, 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 obrigatória (BRASIL, 2000c).

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 Ministério da Educação (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 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, Gerlan Silva (2011), em dissertação de mestrado realizada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), cita a participação de 141 unidades penitenciárias, distribuídas em oito estados brasileiros, no Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (Enem PPL) em 2010. Com a obtenção de boas notas no referido exame, os presos podem angariar o acesso a uma universidade pública ou privada. Além disso, até 2016, podiam obter a certificação do Ensino Médio em virtude dos resultados do Enem PPL. Desde 2017, para conseguir o certificado pela conclusão da Educação Básica, é necessário obter aprovação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja PPL).

Em 2005, o MEC e o MJ, reconhecendo a importância da educação para as populações carcerárias, aprovaram o documento *Educação em serviços penais: 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 Projetos Político-Pedagógicos (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; em 2007, com o II Seminário Nacional; em 2012, com o Seminário Nacional de Educação em prisões, organizado pelo CNE, e o III Seminário Nacional organizado pelos MEC e MJ.

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, 2009b).

Dentre outros pontos do referido documento, destacamos o que preceitua o artigo 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).

O *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras*, de 2009, já denuncia 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.

Na contramão do que se vinha discutindo, o CNPCP publicou a Resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017, que dispensa a construção de salas de aula dentro dos presídios, tornando obrigatória apenas a construção de celas e áreas de saúde em cada novo estabelecimento penal. Com a mudança, perdem validade as exigências previstas nos documentos anteriores que estabeleciam a construção de áreas para trabalho e educação de modo proporcional ao número de detentos.

Destacamos, por fim, o artigo 9º da Resolução nº 3/2009, 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<sup>19</sup> 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. Constata 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 PPP 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, 2010c).

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 EJA 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.

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

---

<sup>19</sup> Em 27 de setembro de 2017, a Assembleia Legislativa do Paraná (Alep) aprovou a Lei Complementar nº 370, que determina o cancelamento de todos os contratos dos(as) educadores(as) que atuam nas prisões a partir do dia 31 de dezembro de 2017, sem previsão de novas contratações para restabelecer o atendimento aos(as) estudantes privados(as) de liberdade. O texto sugere que a gratificação por risco de vida (R\$ 1.955,67) concedida aos professores que atuam intramuros dobram o orçamento do estado. Considerando o risco de possível ruptura no sistema educacional em presídios do Paraná, que já passa dos 30 anos, a presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), ministra Cármen Lúcia, em janeiro de 2018, suspendeu trecho de lei estadual que retirava professores e profissionais de educação de presídios e unidades socioeducativas do estado (*Revista Consultor Jurídico*, 2 de janeiro de 2018).

sobre a remição da pena por estudo ou por trabalho no artigo 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 mínimo, em 3 (três) dias; II – 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho. (BRASIL, 2011c).

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, Silva 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 artigo 1º da Lei nº 12.433/2011 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 ensinos: Fundamental, Médio, Superior, Profissionalizante ou de Requalificação Profissional. Em caso de conclusão desses ensinos, 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 (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, 2011c).

Cabe destacar ainda o artigo 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, [...], recomençando 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 artigo 127, sem ter cometido nenhum desrespeito às normas do cárcere.

Adorno (1991b, 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, 1991a, 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 artigo 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”.

É oportuno ressaltar que a Educação é um direito que deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente 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 direitos humanos 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).

No campo legal, o Brasil é reconhecido internacionalmente por sua legislação. Os avanços normativos para a política de restrição e privação de liberdade têm sido analisados como muito positivos por vários países da América Latina, inclusive sendo referência para as suas discussões. Conceitualmente, a legislação é reconhecida como inovadora, pois se fundamenta em uma perspectiva que reconhece os apenados como cidadãos e garantidores de direitos (JULIÃO, 2016).

Saindo do âmbito legal para a efetivação da política na prática, ainda temos muito a caminhar. Ao contrário de alguns países, como a Argentina, por exemplo, que, além da Educação Básica no cárcere, possui experiências consolidadas de Ensino Superior há décadas em algumas unidades prisionais, o Brasil, além de não ter saído das experiências de Educação Básica, ainda amarga com um número elevado de jovens e adultos encarcerados sem acesso aos bancos escolares (JULIÃO, 2016).

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), 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 (CEARÁ, 1989) não faz referência à Educação como “direito de todos e dever do Estado”, conforme preceitua a CF (BRASIL, 1988) em seu artigo 205. Não faz igualmente menção à educação escolar ofertada em espaços privativos de liberdade. Seguindo as premissas da CF, a preocupação com o respeito à dignidade do ser humano constitui um elemento comum 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, artigo 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* (CARREIRA, 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, em 2016, mais de 10,2 milhões de pessoas foram mantidas em instituições penais em todo o mundo, segundo última publicação do Centro Internacional de Estudos Penitenciários (ICPS) divulgada no início de 2014.

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 2016, 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 Secretaria da Educação (Seduc-CE) firmou termo de *Convênio de cooperação técnica* com a Secretaria de Justiça e Cidadania (Sejus-CE), 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, até a publicação desta tese (2018), o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE) não cuidou em debater o tema. A oferta de EJA no estado é orientada pelas Resoluções nº 363/2000 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 (SOARES, 2015).

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.

A partir de então, não foi mais realizado nenhum encontro com o objetivo de reunir todos os educadores do sistema prisional cearense. Nos anos de 2014, 2015 e 2016, realizaram-se, respectivamente, o I, II e III Encontro com Gestores em Educação em Prisões (EGEP). Assim, o foco passou a ser os gestores e não mais os professores diretamente.

No ano de 2010, outra iniciativa que merece destaque foi a realização 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 Dr. 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 do livro *Medida socioeducativa de internação: educa?* (OLINDA, 2013).

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 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 Dr. Wagner Bandeira Andriola (ANDRIOLA, 2008, 2010, 2011, 2013).

Em 2011, em decorrência dos encontros estaduais e das prioridades do Plano Estadual de Educação (PEE), a Seduc-CE, em parceria com a Sejus-CE, passou a coordenar encontros periódicos com representantes de professores do sistema prisional, de técnicos da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede-CE), em Maracanaú, e da Sejus-CE para a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do



Ceará (PEEP). Em janeiro de 2016, foi apresentado o novo PEEP à Secadi/MEC e ao Depen, que continha uma avaliação das metas estabelecidas em 2012 e uma proposição de novas ações para o período 2015/2016.

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 brasileiras<sup>20</sup>, 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

<sup>20</sup> O estudo de Andriola abrangeu unidades prisionais dos seguintes estados brasileiros: Pernambuco, Espírito Santo, Pará, Mato Grosso do Sul, Maranhão e Acre (ANDRIOLA, 2010).

mesmos problemas foram identificados em pesquisa de Silva G.<sup>21</sup>, 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 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; e v) recrutar agentes penitenciários que estejam dispostos a trabalhar nas unidades prisionais, para serem facilitadores nas atividades de educação formal (CEARÁ, 2014b).

Em 12 de abril de 2013, foi criada a primeira escola do estado designada para atender, exclusivamente, à demanda de educação nos estabelecimentos penais da Região Metropolitana (RMF) de Fortaleza-CE: a Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. O Decreto de criação de nº 31.184 explicita que a 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 da RMF, com

---

<sup>21</sup> 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.

a oferta de escolarização nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, na modalidade da EJA.

Também em 2013, as Varas de Execuções Penais de Fortaleza criaram, em parceria com a Seduc-CE, o projeto “Aprendizes da Liberdade”<sup>22</sup>, que tem por objetivo proporcionar Educação Básica aos apenados do regime semiaberto. A proposta do projeto é substituir o recolhimento dos apenados nos finais de semana pela permanência em sala de aula, contribuindo assim, para o processo de ressocialização e inclusão social. Em abril de 2015, o projeto foi fortalecido com a inclusão da parceria do Poder Judiciário e com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

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 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 Ceará 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.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (AL-CE) aprovou, no dia 26 de dezembro de 2014, a lei estadual 15.718, que regulamenta a remição da pena pela leitura nos estabelecimentos penais cearenses. O Ceará é o segundo estado brasileiro a adotar a remição de parte da pena pela leitura. Até então, apenas o Paraná havia realizado esta regulamentação. A lei atende à resolução nº 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.

---

<sup>22</sup> O projeto “Aprendizes da Liberdade” conquistou o segundo lugar na categoria Juiz no 14º Prêmio Inovare, em dezembro de 2017. Ao todo, concorreram 710 projetos no país.

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.

Ao longo do ano de 2016, participaram do projeto de remição da pena pela leitura 1.547 internos de oito unidades prisionais da RMF. No entanto, apenas 295 (19%) obtiveram nota igual ou superior a seis e conseguiram remir parte da pena; 252 (16%) foram reprovados em virtude da nota inferior a seis na redação; e 1.000 (65%) participantes realizaram a inscrição no projeto, alugaram um livro, mas não compareceram à prova. Em janeiro de 2017, o projeto se expandiu para todos os presídios do Ceará. A maior dificuldade enfrentada nessa expansão é o tímido acervo das unidades prisionais.

O Plano Estadual de Educação (PEE), elaborado para o decênio 2015/2025, 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 na meta 10.5, quando estabelece como objetivo “[...] garantir acesso e permanência com qualidade, na modalidade EJA às populações menos favorecidas, em situação de vulnerabilidade social e/ou em situação de privação de liberdade” (CEARÁ, 2010a, p. 69).

Nessa seção do trabalho, 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.

Registramos importantes avanços na legislação nacional e estadual, que decorrem de uma maior articulação entre as pastas de Educação e gestão penitenciária. 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. Apesar disso, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para a efetivação do direito à Educação dos privados de liberdade. Mesmo que sejam ofertados todos os aparatos para a mudança, como novos referenciais, leis e sugestões práticas, todavia, se não houver um comprometimento político-pedagógico por parte das autoridades com a oferta da Educação, nada significativo ocorrerá.

Na próxima seção, faremos uma breve diferenciação entre os conceitos de “educação da prisão/prisional” e “educação na prisão”, terminologias usadas tantas vezes como sinônimos. Refletiremos ainda sobre a tarefa de ser professor nos espaços de encerro, sublinhando os limites da atuação pedagógica e, ao mesmo tempo, apontando para as possibilidades de sua superação em prol da qualidade dos objetivos educacionais.

### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR ATRÁS DAS GRADES

Esta seção do trabalho doutoral se divide em duas partes. Na primeira, faremos uma breve diferenciação entre os conceitos de “educação da prisão/prisional” e “educação na prisão”, terminologias usadas tantas vezes como sinônimos. Na segunda parte, refletiremos ainda sobre a tarefa de ser professor nos espaços de encerro, sublinhando os limites da atuação pedagógica e, ao mesmo tempo, apontando para as possibilidades de sua superação em prol da qualidade dos objetivos educacionais. (CAMPOS, 2016; DE MAEYER, 2006; GOFFMAN, 2013; ONOFRE, 2016).

#### 3.1 Educação *na* ou *da* prisão?

Não raras vezes, ouvimos falar em “educação da prisão/prisional” e “educação na prisão”, como se estivéssemos diante de sinônimos. É primordial, contudo, diferenciarmos as dimensões conceituais guardadas em cada uma dessas terminologias. Paulo Freire (2000, p. 40) é categórico ao pontuar que “[...] não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente”. De acordo com essa concepção, o homem aprende a todo instante, mesmo quando não quer aprender. Assim, a expressão “educação da prisão ou prisional” se refere a tudo aquilo que o preso aprende durante a permanência no cárcere.

A educação prisional, nesse sentido, resulta dos aprendizados decorrentes das regras oficiais (instituição) e das regras não oficiais<sup>23</sup> (da interação entre os presos). Ireland (2011) pontua que o ambiente prisional ensina o que é necessário para sobreviver em situação de privação de liberdade, isto é, os presos vão aprendendo cotidianamente atitudes, comportamentos e valores que não são necessariamente úteis para a vida fora do presídio. Sobre isso, Goffman (2013) opina que, quando o encarceramento é muito longo, há um processo de “destreinamento” do preso para os desafios da vida diária em sociedade.

Em concordância com o sociólogo, De Maeyer (2006) lembra que o detento terá que desaprender tudo que teria sido necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humanas, sociais e afetivas. O especialista mundial em educação nas prisões reflete sobre algumas condutas

---

<sup>23</sup> “O sistema oficial tem a ver com um conjunto de normas não escritas, mas que são definidoras de como os presos devem tratar-se, como devem agir com os funcionários, o que devem falar para a família e para o juiz, que valores são prezados no cotidiano, entre outros fatores” (DAUFEMBACK, 2005, p. 121).

impostas ao interno do sistema penitenciário que tendem a ser extremamente prejudiciais à vida em liberdade:

i) Come-se quando se recebe a comida: não será preciso fazer as compras, organizar o orçamento, preparar os alimentos, lavar a louça, etc. ii) Aprende-se a obedecer sem perguntar o porquê e não se toma nenhuma iniciativa que poderia desorganizar a ordem do ambiente onde se encontra: o preso deverá ser passivo, deverá ser comandado. Ele será um bom prisioneiro, após ter sido um mau cidadão. iii) Aprende-se a viver sem se preocupar com um orçamento, sem pensar na manutenção da residência, nem organizar um horário em função da vida dentro e fora da cadeia. Fará como todos, o tempo todo sem muito a decidir, sete dias por semana. iv) Aprende-se a perder sua intimidade, a viver em um mundo homogêneo, sem relações afetivas, sem amor. (DE MAEYER, 2006, p. 45).

Augusto Thompson (1976) corrobora esse pensamento ao dizer que há um severo atrito entre a adaptação à prisão e a readaptação à vida livre. Segundo o criminalista, o mundo da prisão é antagônico ao extramuros, portanto, “[...] treinar homens para a vida livre, submetendo-os as condições de cativo, afigura-se tão absurdo como alguém se preparar para uma corrida, ficando na cama por semanas” (THOMPSON, 1976, p. 44).

Consoante Antonio Rodrigues (2013, p. 59), pesquisador e agente penitenciário, há uma pedagogia própria da prisão, denominada de Pedagogia da Desposseição (PD), que objetiva “[...] ensinar ao preso o lugar social de despossuído, deseja aniquilar o indivíduo como sujeito moral, afirmá-lo como rejeito social, induzi-lo à miséria espiritual e à deterioração do autoconceito”. O *modus operandi* dessa pedagogia, segundo o estudioso, ocorre por meio do exercício de uma violência cotidiana reiterada, subsidiada por um leque de destituições contundentes consumadas metodicamente contra o recluso. Como metodologia, adota a vigilância intensiva, a censura, a negação, o cerceamento, o castigo, a pressão psicológica e a opressão generalizada.

Muitos pesquisadores se dedicaram aos estudos sobre as consequências das aprendizagens forçadas a que são submetidos os encarcerados, dentre os quais destacamos Thompson (1976), que discutiu o conceito de “prisionalização” cunhado por Donald Clemmer, e Goffman (2013), que caracterizou a “mortificação do eu”.

O termo “prisionalização” indica, de acordo com Thompson (1976, p. 52), “[...] a adoção, em maior ou menor grau, do modo de pensar, dos costumes, dos hábitos – da cultura geral da penitenciária”. A urgência e a necessidade de se adequar ao ambiente sujeitam seus hóspedes ao processo de assimilação do mundo prisional. Assim, o preso passa a se autodefinir como inferior, adotar o linguajar local, desconfiar de todos, alimentar uma postura passiva, andar de cabeça baixa sem fitar nos olhos de ninguém, obedecer sem questionar, dentre outros.

Engana-se quem pensa que o processo de “prisionalização” acomete somente aos presos. Todos os partícipes da relação penitenciária sofrem os efeitos da educação prisional. Segundo Thompson (1976, p. 56), há trabalhadores – agentes penitenciários, diretores, professores, médicos, etc. – que “[...] passam a viver duas vidas, e essa duplicidade está simbolizada numa frase que se habituarão a repetir: ‘cadeia é cadeia!’”. Em outras palavras, alguns profissionais negligenciam os valores que os sustentam na vida extramuros para adotarem características opostas enquanto estão dentro da prisão. Os solidários se transvestem de carrascos; os gentis passam a ser rudes; os tranquilos agem com violência pavorosa. Para tanto, justificam suas novas posturas dizendo que a prisão exige “comportamentos específicos”.

Goffman (2013), por sua vez, dedicou-se a estudar o processo alcunhado de “mortificação do eu”, que corresponde à profunda desestruturação do indivíduo a partir do momento em que ele entra no presídio. Para esse autor, o *eu* do interno é sistematicamente mortificado, embora muitas vezes não o seja intencionalmente. Trata-se de um movimento brutal que vai muito além do *simples* cessar do corpo. A morte inicia lentamente pelo estado psicológico da pessoa, levando o homem aos piores sentimentos que alguém poderia nutrir, tais como: pavor, ódio, tristeza, desconfiança e dor. Onofre (2014, p. 36) confirma essa hipótese ao pontuar que as prisões “[...] fazem aflorar os sentimentos mais primitivos, tocam nos nossos mais baixos instintos, levando à regressão na escala do desenvolvimento humano”.

A “mortificação do eu” pode ser percebida por meio de vários processos de submissão pelos quais passam os detentos, dentre os quais, destacamos: o aniquilamento da individualidade, a obrigatoriedade de seguir rotinas preestabelecidas, a perda dos itens que controlam a aparência pessoal, a perda do sentido de segurança, a ausência de autonomia para a realização de atividades simples, as mazelas físicas aos quais são expostos e a impossibilidade de expressão dos sentimentos (GOFFMAN, 2013).

O tempo de encarceramento, que deveria ser um momento de avaliação, de melhoramento da pessoa e de novos aprendizados socialmente úteis, acaba se tornando um martírio, que maltrata e sufoca a mínima tentativa de *ser mais*<sup>24</sup> do apenado. Com base nessa reflexão, De Maeyer (2013, p. 44) alerta que “[...] é necessário, então, que a prisão ensine algo de diferente da própria prisão”. É premente, portanto, que se envidem esforços para

---

<sup>24</sup> Freire concebe o “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização, em que a natureza humana é programada para ser mais, porém não determinada por estruturas ou princípios inatos. O fato de a natureza humana ser programada para “ser mais” não garante que, por si, só esta potencialidade se concretize na existência humana. Faz-se necessária a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe (STRECK; ZITKOSKI, 2010).



qualificar a educação *na* prisão ao invés de consolidar a educação *da* prisão, que domestica e aprisiona mentes e corações.

A “educação na prisão”, por sua vez, transcende o espaço prisional. No dizer de Campos (2016, p. 59), “[...] constitui-se dos saberes advindos do processo de ensino-aprendizagem que não são característicos das prisões”. A educação na prisão pode ser escolar e profissional. Ambas enfrentam muitos desafios para sua efetivação na prática do contexto intramuros. A primeira, que carece de diretrizes nacionais mais claras em sua intencionalidade, vem sendo implementada de acordo com a vontade política dos governos estaduais. A segunda, por seu turno, limita-se a exigir do preso trabalhos manuais e repetitivos que não comportam nenhuma dimensão de formação profissional. A esse respeito, Adorno (1991) afirma que o trabalho na prisão é ineficiente, marginal, sem vinculação com o meio social, principalmente em termos de salário e direitos trabalhistas. Importante lembrar que o foco do nosso trabalho recai sobre a primeira, sobre a educação escolar na prisão.

Diante do argumento de Penna (2006, p. 133), de que “[...] ao se desenvolver no interior da prisão, o processo educativo escolar apresenta-se marcado pela lógica presente nesse universo”, cabe-nos indagar: que projeto educacional se pode/deve desenvolver num lugar tão opressor como a prisão? Quais objetivos educacionais a escola na prisão pretende alcançar? Como a educação escolar na prisão pode minimizar os nocivos efeitos da educação prisional?

A educação na prisão, no dizer de Julião (2016, p. 36), deve exercer uma influência edificante na vida do interno, “[...] criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade”. Educar, nessa direção, é propor um conteúdo que favoreça a contraposição do interno às aprendizagens próprias do ambiente prisional. Educar na prisão significa ir ao encontro de uma pessoa inserida num ambiente paradoxal, violento, marginalizado e, portanto, afetada por ele.

Assim, Onofre (2016, p. 50) parte do entendimento de que:

A educação escolar, não apenas em prisões, mas talvez principalmente nelas, deve levar o estudante a questionar a sociedade em que vive e despertar um posicionamento que o fará não aceitar as verdades impostas. A educação deve, portanto, contribuir para que os estudantes se sintam seguros de estar no mundo, saibam fazer escolhas e estejam conscientes de que existem múltiplas formas de se viver.

Considerando-se as especificidades do contexto intramuros, De Maeyer (2011) afirma que a educação na prisão deve ocorrer a partir de uma perspectiva humanista, que ultrapasse o tempo de encarceramento, sendo entendida como um contínuo e não um

recomeço. A educação no cárcere é apenas uma etapa, um momento particular, ou seja, a prisão é apenas mais um espaço-tempo na vida da pessoa onde a educação pode se manifestar.

Isso posto, o currículo da escola na prisão não pode se limitar ao desenvolvimento de conteúdos desvinculados das histórias de vida dos estudantes. É relevante que os relatos pessoais sejam contados, analisados e ressignificados durante o processo de ensino-aprendizagem. Onofre (2016, p. 50) lembra que “[...] a educação é um processo global porque recolhe pedaços dispersos da vida: dá significado ao passado, oferece ferramentas para formular projetos individuais no presente e ressignifica as perspectivas de futuro”.

Assim, o professor, em sala de aula, não precisa se constranger em fazer essa abordagem. Muitos acreditam que não devem saber de nenhuma informação sobre o passado do educando. É importante que se compreenda que o delito é uma parte da vida do apenado, mas não a sua totalidade. Sempre haverá sonhos a serem resgatados, boas lembranças – ainda que mínimas – de episódios da infância, vínculos familiares que existiram por determinado período.

A esse respeito, De Mayer (2013, p. 44) afirma que “[...] não se trata de negar o passado e o crime, não se trata de dar um certificado de boa reputação àquele que não merece. Trata-se de ajudá-lo a enxergar que é possível fazer outras coisas, que ele é capaz de outras atitudes, outros projetos, outras afeições”. Muitos detentos nunca tiveram a oportunidade de experimentar essa sensação por serem vítimas, conforme Adorno (1991), de uma *socialização incompleta*, uma vez que foram negligenciados pelas instâncias tradicionais de socialização – família, escola, igreja, mercado de trabalho.

Frente a isso, muitos estabelecimentos prisionais estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar este processo quando em liberdade. Os jovens, em sua maioria, negros e pobres, estão sendo “[...] compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade” (SILVA, MOREIRA, 2009, p. 12).

Educar nas prisões, nesse sentido, deve ser um compromisso de oferecer dignidade, confiança e possibilidades reais para que o preso possa concorrer, em condições de igualdade, com os sujeitos da sociedade livre. Sobre esse tema, assim se expressa De Mayer (2013, p. 39):

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu caminho de ação, a saber, o eu-aprisionado, mas, aprisionado por um certo tempo apenas.

Nesse sentido, a educação escolar na prisão deve se fundamentar numa prática pedagógica emancipadora que compreende que todo ser humano é inconcluso, pois onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 2010). O preso, envolvido numa atmosfera crítica e solidária, terá plenas condições de *ser mais*, de romper com o imposto, de oferecer dignificantes testemunhos. Paulo Freire (2014) reconhece que a nossa passagem pelo mundo não é algo pronto, predeterminado, preestabelecido. O destino de cada um de nós é algo que precisa ser construído a cada dia e de cuja responsabilidade a Educação não pode se eximir.

Por fim, não podemos incorrer no risco de pensar a educação na prisão em função do homem presidiário – *status* provisório. Não se trata de propormos uma educação específica para o contexto prisional, mas também não podemos reproduzir a mesma educação que já os excluiu numa época de suas vidas. A educação, tanto na prisão como fora dela, deve ser uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2014). A seguir, refletimos sobre os limites e possibilidades da atuação docente nos espaços de encerro.

### **3.2 Docência no cárcere: limites e possibilidades**

“Professor no presídio?”, “Você não tem medo?”, “Você fica sozinho(a) com eles na sala? Deve ser muito perigoso!”, “Eles já agrediram você?”. Esses são os questionamentos mais ouvidos por quem exerce a docência em espaços de privação de liberdade. A curiosidade do senso comum gira em torno, principalmente, das relações que se estabelecem entre o estudante preso e o educador, além das questões concernentes à segurança do profissional. Para De Mayer (2009), ser professor nas prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano. Isso exige do docente aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade.

Em conformidade com esse pensamento, Gadotti (1993) afirma que a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com riscos. Pensar a inserção profissional da docência nas prisões nos leva à complexidade desse processo. Esta seção da tese tem por finalidade refletir sobre a tarefa de ser professor nos espaços de encerro, sublinhando os limites e ao mesmo tempo apontando para as possibilidades de superação em prol da qualidade dos objetivos educacionais.

O primeiro desafio que o docente enfrenta ao trabalhar em prisões diz respeito às lacunas deixadas durante a formação inicial concernente ao assunto em tela. A educação nas prisões, conforme as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em

situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010), deve ser compreendida na modalidade de EJA. Apesar disso, tal faceta nem sempre é valorizada quando se trata da formação de professores, conforme apontam Penna, Carvalho e Novaes (2016, p. 115):

São poucos os cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia, que trazem em seu currículo disciplinas ou atividades voltadas à EJA. Ao ignorar as especificidades que envolvem a EJA, a atenção a esta população é negligenciada no processo de formação, restringindo-a, geralmente, às ofertas irregular e esporádica de disciplinas que se organizam em torno de tal enfoque.

Roberto da Silva, professor da Universidade de São Paulo (USP), em entrevista concedida a Oliveira (2017), revelou que é necessário pensar também, dentro da carreira do magistério, na criação de uma especialidade para professores do sistema prisional, tal como se pensou para a Educação Especial.

É fato que, durante a graduação, a maioria dos docentes sequer tem conhecimento sobre a existência de salas de aula dentro de prisões. Quando, pelos motivos mais diversos, escolhem atuar nesse espaço diferenciado, encontram realidades muito distantes das já vividas e imaginadas. Em virtude disso, são impelidos, muitas vezes sozinhos, a lidarem com pessoas que carregam marcas pessoais profundas, a interpretarem os sons da cadeia – onde o silêncio quase sempre anuncia um grande perigo –, a serem criativos apesar da escassez de recursos didáticos, a conviverem bem com os cadeados trancados no portão da sala de aula, obstando qualquer possibilidade de fuga.

O profissional, enfim, está exposto a uma nítida sobrecarga emocional. “Entretanto, nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade, nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere foram-lhe apresentados” (VIEIRA, 2008, p. 72). A despeito disso, Onofre (2011, 2014) admite que quem opta por iniciar ou continuar a carreira em espaços prisionais, embora se sinta despreparado a princípio, mostra uma condição universal a quem é educador: a sensibilidade pelos problemas sociais, a flexibilidade para o diálogo e a construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento.

Isso, no entanto, não exime as Secretarias de Educação da responsabilidade de investirem regularmente na formação continuada do professor na tentativa de minimizar as lacunas deixadas pelos cursos de licenciatura. Nesse sentido, deve-se primar por uma formação capaz de privilegiar a articulação entre os saberes práticos produzidos durante as situações de trabalho e os saberes teóricos, a fim de melhor instrumentalizar o profissional de ensino. Sobre esse assunto, Vieira (2008, p. 78) sugere:

[...] a formação continuada, necessária ao exercício da docência, deve ter como espaço privilegiado a escola prisional. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema prisional poderia ser pensada de forma integrada com os profissionais de outras áreas que atendem esse grupo de alunos, como: assistente social, psicólogo, defensor público, profissionais da saúde, agentes de segurança, visto que a escola precisa da ajuda desses profissionais na tentativa de reabilitar os sujeitos privados de liberdade e o professor precisa de algumas orientações desses serviços para lidar melhor com as especificidades desse público; sem contar que esses serviços devem se mostrar mais atuantes junto aos alunos para que consigam ter melhores condições de repensar seus atos, rever valores, reintegrar-se à sociedade e, principalmente, cumprir sua pena com mais humanidade e apoio.

O segundo desafio consiste na qualidade da ação educativa intramuros se refere à instabilidade emocional dos educandos, baixa autoestima, pouca motivação e constante desconfiança. O aluno recém-chegado à escola é quase sempre inexpressivo facial e corporalmente. Demonstra dificuldades para o diálogo, olha sempre para baixo, mantém as mãos paradas, sente-se incapaz de aprender e revela-se incomodado quando é convidado a falar, opinar, discutir. Segundo Onofre e Julião (2013, p. 57), a privação de liberdade “[...] gera uma retração ao uso da palavra. O indivíduo perde a voz em todos os sentidos – ele é silenciado, ao perder a palavra como componente de sua identidade, como direito a dizer o que pensa, sente, vê e escuta”.

Para reverter essa situação ou, pelo menos, minimizar seus efeitos, as relações na escola na prisão devem ir muito além da lógica que fundamenta o universo criminal. Deve, portanto, pautar-se nas virtudes defendidas por Paulo Freire (2014, p. 118), quais sejam: “[...] respeito aos outros, amorosidade, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança”.

Assim, o professor, ao entrar em sala de aula, precisa estar ciente de que deve focar sua ação no educando e não no criminoso. Deve compreender que toda pessoa é maior que o delito. Luckesi (2011, 2014) sugere que o docente 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.

Com base nessa proposta, Onofre (2007, p. 27) afirma que a escola é vista como espaço de comunicação, de convívio e interação entre as pessoas, onde os privados de liberdade podem se mostrar sem máscaras, configurando-se como “[...] oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida”.

A afetividade e a esperança com as quais os docentes desenvolvem seu trabalho contribuem para fazer da sala de aula um espaço de convivência escolar diferenciado, onde a

emoção que predomine seja a emoção de amar, cooperar, respeitar, dialogar e escutar. Quanto mais solidariedade houver entre educador e educando, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2014). Os docentes que atuam atrás das grades, apesar de também estarem em situação desconfortável devido ao caos e as tensões latentes da prisão, devem, sempre que possível, lançar mão de estratégias que favoreçam a reconciliação dos educandos com o ato de aprender, com o prazer de aprender.

Para tanto, Paulo Freire (2013) orienta que o educador jamais deva 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 os estudantes pode ser o ponto de partida para o planejamento pedagógico. Isto é, o conteúdo pragmático da Educação deve emergir do diálogo entre os que dela fazem parte (FREIRE, 2013).

O terceiro desafio, destacado por nós, que é enfrentado pelos docentes que atuam no cárcere, relaciona-se às penosas condições de trabalho, que se relevam principalmente na precariedade da infraestrutura das salas de aula, fragilidade contratual e desvalorização financeira. Segundo o relatório de Carreira (2009, p. 89), “[...] 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”.

Paulo Freire (2014, p. 64) é enfático ao dizer que:

[...] o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Ainda segundo o pedagogo recifense, há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço escolar. “É incrível que não imaginemos a significação do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (FREIRE, 2014, p. 45).

Algumas raras unidades prisionais brasileiras possuem módulos específicos para os diversos tipos de atendimentos ao preso, tais como: educacional, médico, jurídico, religioso, dentre outros. Nessa estrutura, a escola é construída em um amplo espaço que contém salas de aula, sala de professores, almoxarifado, banheiros e, às vezes, biblioteca. No entanto, na maioria dos estabelecimentos penais do país, as salas de aula funcionam em

espaços improvisados. Oliveira (2017, s.p.) transcreve o discurso de Roberto da Silva em entrevista ao *Jornal Brasil de Fato*:

As prisões brasileiras não foram concebidas para serem unidades educacionais. Nesses mais de 1.800 ‘depósitos de gente’ construídos no Brasil não há instalações adequadas para sala de aulas. Há casos isolados, como um presídio em Florianópolis (SC), que tem uma escola dentro, mas naquele modelo antigo, dos anos 1920. As plantas mais recentes, que são maioria, não foram concebidas para essas instalações.

O estado do Ceará não foge à regra do país, uma vez que a maior parte dos detentos que estudam nas prisões cearenses estão concentrados nas Casas de Privação Provisória de Liberdade (CPPL), em Itaitinga e Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Esses estabelecimentos não possuem módulos educacionais, mas um corredor que abriga de três a oito salas de aula, onde os professores permanecem trancados com seus alunos até o término da aula. A merenda escolar é servida na sala. Até o ano de 2012, existiam banheiros dentro das pequenas salas de aula, o que tornava esse ambiente ainda mais insalubre. Em 2013, todos foram interditados pela Secretaria da Justiça e Cidadania (Sejus-CE) a pedido da Secretaria da Educação (Seduc-CE) (SOARES, 2015).

As salas de aula das CPPL ficam geralmente situadas ao lado de uma cela denominada, na linguagem da prisão, de *passatempo*, que é destinada aos internos recém-ingressos à unidade penal. Funciona como espaço de adaptação do preso, 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<sup>25</sup>. Essa cela, em algumas unidades prisionais, também é destinada aos detentos que cumprem medidas disciplinares em virtude de mau comportamento.

Dessas informações, é possível depreender a interferência que a cela *passatempo* exerce sobre a rotina da aula. Geralmente, os hóspedes do *passatempo* são muito inquietos, gritam, choram, solicitam ajuda, pedem água, dentre outras manifestações que beiram ao desespero. Falar de superação, de protagonismo, de transformação de si e da realidade num espaço (sala de aula) extremamente afetado pelo reflexo da negação dos direitos humanos e pela desumanização é tarefa bastante complexa, para não dizer incoerente.

Apesar disso, o que notamos, em visitas que a pesquisadora fez a algumas unidades prisionais brasileiras (Ceará, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Paraná, dentre outras), é que há um grande esforço por parte dos professores em embelezar as salas de aula num intento, certamente, de tornar aquele espaço o mais diferente possível da obscura cela

---

<sup>25</sup> Dentre os aspectos observados pelos agentes nos presos, destacam-se: o temperamento, a sexualidade, a natureza do crime e a religião.

prisional. Segundo Soares (2017), é comum que, durante as rebeliões, apenas o espaço da sala de aula seja preservado da manifestação de ódio e revolta. Gadotti (2007, p. 11) comenta que “[...] a escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente”.

Em grande parte, professores que atuam nos estabelecimentos penais brasileiros são profissionais do magistério contratados por tempo determinado, isto é, possuem vínculo temporário com o Estado. Os docentes não são contemplados com remuneração adicional, nem com programas de atendimento psicológico por desempenharem a atividade docente no interior dos cárceres. Isso pode ser um dos fatores que justifica a alta rotatividade de professores no sistema prisional (JULIÃO, 2013).

O fenômeno da rotatividade também é uma constante para os educandos por diversos motivos, tais como progressão de regime, transferências de unidade prisional, desistência, trabalho, alvará, dentre outros. Esse fato é lembrado por Leme (2002), Lourenço (2005) e Matsumoto (2005) como um dificultador da qualidade do acompanhamento pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem.

O último desafio, abordado nesta seção, que é enfrentado pela docência na prisão, relaciona-se ao fato de as regras e procedimentos do ambiente carcerário impactarem fortemente nas atividades que ocorrem no interior da escola. Para fins de exemplificação, citamos os seguintes fatos: além de obedecer ao nível de escolaridade no qual estão matriculados, os alunos são organizados nas salas de aula conforme a facção criminosa ao qual pertencem a fim de evitar conflitos entre os rivais; aqueles que respondem pelos crimes de homicídio contra criança e estupro, em geral, não são aceitos pelos demais alunos; o horário e o tempo de duração das aulas são determinados pela direção de cada presídio; os professores são submetidos, diariamente, à revista em *scanner* de corpo; as aulas são interrompidas com frequência em virtude de episódios inesperados no cárcere, tais como assassinatos, motins, rebeliões e greves de fome; os materiais didáticos são excessivamente supervisionados pela equipe de segurança antes de sua utilização (SOARES, 2015).

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 exatamente associados às influências das regras internas de segurança dos



estabelecimentos penais, além dos fatores vinculados à ausência de insumos pedagógicos necessários ao acompanhamento pedagógico.

Não raras vezes, as atividades educacionais planejadas pela escola são desqualificadas e ameaçadas, dependendo cotidianamente de consentimentos por parte da administração penal. “O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrante, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis” (BRASIL, 2010, p. 21). Algumas vezes, são necessários relatórios detalhados justificando a necessidade do uso de um aparelho de som em sala de aula ou mesmo do uso de uma caneta na cela pelo detento, por exemplo.

Onofre e Julião (2013) destacam que a função educativa e a função da segurança são dimensões que devem ser abordadas em suas especificidades não podendo, contudo, que a segunda se sobreponha à primeira, anulando seu sentido e significado. Em geral, educação e segurança são regidas por lógicas opostas. Enquanto a primeira visa transformar o indivíduo e prepará-lo para o retorno à sociedade, a segurança objetiva adaptar, moldar o sujeito para viver bem no cárcere.

Silva e Moreira (2009, 2011) destacam que, embora a educação tenha potencial transformador, isso não tem sido bem explorado dentro dos estabelecimentos prisionais, em virtude da incompatibilidade entre os objetivos da educação e os objetivos da prisão. Segundo os estudiosos, a incompatibilidade é de ordem conceitual. “Enquanto prevalecer a concepção de prisão como espaço de confinamento, de castigo, de humilhação e de estigmatização social, a Educação não terá lugar, limitando-se a ser, como efetivamente é, apenas mais um recurso [...] para ocupar o tempo ocioso de alguns presos” (SILVA, MOREIRA, 2006, p. 15).

A educação, entretanto, não pode ser tratada como apêndice na prisão, conforme aponta o Parecer de nº 2/2010, do CNE/CEB:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo.

Assumindo que a prisão é um espaço educativo – aprende-se a todo momento, mesmo quando não se quer –, devemos refletir criticamente sobre a função eminentemente punitiva da rotina no interior da prisão. Ademais, há que se abandonar a posição ingênua

daqueles que acreditam que podem alterar as estruturas sociais pela ação exclusiva da escola dentro de um presídio (ADORNO, 1991; SOARES; VIANA, 2016).

Por outro lado, não podemos despendar nossas energias unicamente em lamentações sobre a realidade, o que importa é a busca da superação. Os obstáculos não devem ser encarados como fontes para o desânimo e para a desesperança, mas sim como desafios que nos convidam a investir cada vez mais numa Educação que contribua, efetivamente, para a formação plena de nossos educandos.

É necessário, portanto, unir esforços, integrar ações e construir um PPP para as prisões com o objetivo de promover uma educação que contribua efetivamente para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho (SILVA, 2006).

Importa, assim, compreender que a Educação não é apenas ensino. Cabe qualificarmos não apenas o tempo da aula na escola intramuros, mas também lançarmos luz sobre todo o tempo no qual os presos permanecem em suas celas. Certamente, assim, deixaremos de conceber a prisão como “escola do crime” para assumi-la como um espaço eminentemente educativo (MOREIRA; SILVA, 2009; RODRIGUES, 2004; SILVA, 2006).

## 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. Para dar conta dessa questão, organizamos esta seção em em três tópicos.

No primeiro, discutimos 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 (LUCKESI, 2001, 2005, 2011). Em seguida, enfatizamos o impacto da qualidade dos registros docentes no processo de ensino-aprendizagem (DEMO, 2010a, 2010b). Por último, compartilhamos algumas orientações que Barcelos (2014) considera necessárias ao repertório de reflexão do professor da EJA, tendo em vista a efetivação de uma avaliação solidária e cooperativa.

### 4.1 Do ato de examinar ao ato de avaliar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>26</sup> de 1961 apresentava o seguinte texto em seu parágrafo 1º do artigo 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 artigo 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 artigo 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.

<sup>26</sup> Primeira LDB - Lei nº 4.024/1961.

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 adequam os estudantes a ela, classificando-os em aprovados e reprovados; iii) são *seletivos* e *antidemocráticos*, na proporção em que excluem os que *não sabem*, em conformidade com parâmetros considerados aceitáveis pelos examinadores; e iv) são *estáticos*, uma vez que classificam os alunos num determinado nível de aprendizagem, considerando esse nível como definitivo.

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 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”.

Assim, 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.

Cumprir mencionar que avaliar, bem como ensinar, é um ato político (CRONBACH, 1963). 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 (2011a), 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, 2011a, 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 educador realiza suas atividades tem como referencial suas expectativas sobre os estudantes (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981).

Nesse sentido, para Luckesi (2011a), 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: i) 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; ii) é *dinâmica*, na medida em que realiza um diagnóstico para a tomada de decisões pedagógicas adequadas à melhoria da aprendizagem; iii) é *inclusiva*, visto que não seleciona os estudantes de acordo com seu desempenho. A avaliação inclui todos igualmente no processo educativo; iv) é *democrática*, pelo fato de incluir e estar a serviço de todos; e v) é *dialógica*, pois exige uma interação permanente entre educador e educando.

Com efeito, 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, 2011a, 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, da *coleta de dados*, refere-se 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).

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 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. Na seção seguinte, damos ênfase às reflexões sobre como podemos usar os registros escolares a favor da aprendizagem (DEMO, 2010; DEPRESBITERIS, 2011; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

#### **4.2 Uso dos registros escolares a favor da aprendizagem**

Registrar implica “colocar na memória, na lembrança” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 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 por: i) professores, quando eternizam as notas nos boletins, a frequência nos diários escolares, as anotações nos trabalhos; ii) equipes diretivas, quando registram ocorrências de mau comportamento nas fichas individuais dos educandos ou quando tecem anotações sobre o desempenho do professor; e iii) 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.

Em nosso entendimento, a memória escolar tem enfatizado o registro do rendimento escolar conseguido pelo aluno ano após ano por meio da nota que varia de 0 a 10 no sistema educacional brasileiro. 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. Vasconcellos (2008) adverte que é mais comum nos depararmos com queixas embasadas em supostos *problemas de aprendizagem* dos alunos do que com *problemas de ensinagens* da escola e do professor.

Luckesi (2011a, 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, o autor (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, aponta que a nota, dependendo do tratamento que receba, pode ser a melhor forma de registro da aprendizagem, considerando-se 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; e 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 enuncia 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 rubricas<sup>27</sup> previamente elaboradas por especialistas na área de Avaliação Educacional. No quadro a seguir, exemplificamos como isso ocorre.

Quadro 1 – Exemplo de rubrica da Redação do Enem

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

Fonte: Guia do Participante – Redação do Enem (2018).

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

<sup>27</sup> 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.

participantes, os critérios de avaliação adotados. Referindo-se às avaliações realizadas em sala de aula, Luckesi (2011b, 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 predefinido.

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; e iii) devem ter claras as expectativas de desempenho.

A rubrica requer dedicação por parte do professor, que deve planejar criteriosamente o ensino e acompanhar minuciosamente 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 competências<sup>28</sup> 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, possibilitar aos alunos melhorar o seu desempenho, uma vez que passam a saber onde devem focar seus esforços.

---

<sup>28</sup> 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.

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, 2011b, 2014).

Na última seção do capítulo, compartilhamos alguns aspectos que Barcelos (2014) considera necessários ao repertório de reflexão do professor da EJA, tendo em vista a prática de uma avaliação de aprendizagem, efetivamente, solidária e cooperativa. Didaticamente, o autor organiza esses pontos em ordem alfabética, tal como retextualizamos e ressignificamos a seguir (BARCELOS, 2014).

#### **4.3 Uma proposta solidária e cooperativa de avaliação na Educação de Jovens e Adultos**

É comum refletirmos sobre a avaliação na EJA seguindo as mesmas orientações e perspectivas avaliativas que são consideradas nas demais modalidades de ensino. Assim, acabamos por dar seguimento a uma prática antiga, e já em exaustão, que se preocupa excessivamente com os resultados, e não com o processo. Então, cabe refletirmos sobre as seguintes indagações propostas por Barcelos (2014): existe necessidade de construirmos uma alternativa de avaliação específica quando estamos tratando da EJA? Em caso afirmativo, como seriam pensadas as ações e procedimentos básicos de avaliação a serem adotados?

Com relação a essas indagações, o catedrático João Figueiredo, no prefácio do livro de Barcelos (2014), responde que as práticas educativas e avaliativas precisam ser pensadas e sentidas de acordo com as relações que lhes constituem o campo de ação. Nesse sentido, embasando-se no pensamento de Freire (1998), Figueiredo diz que nenhuma orientação *a priori* deveria pautar a prática docente, tendo em vista que é no cenário da relação contextualizada e historicamente datada que podemos estabelecer um diálogo sincero entre educandos e educadores e, assim, potencializar uma Pedagogia da Esperança, uma Pedagogia da Autonomia.

Deduzimos, dessas considerações, que é relevante que o professor da EJA reflita sobre o contexto no qual os alunos estão inseridos e valorize suas histórias de vida. Essa

recomendação se faz ainda acentuadamente necessária aos docentes que atuam no sistema prisional, por tratar-se de discentes que, geralmente, são desumanizados e estigmatizados ao longo de sua vida no cárcere. Isto é, não se devem aplicar modelos avaliativos previamente pensados e moldados sem considerar os desafios do público e do contexto ao qual se destina e se realiza, respectivamente. Em suma, propomos pensar um processo avaliativo não mais a partir de certezas, de objetivos e de metas rígidas estabelecidas *a priori*, mas a partir da humildade de quem reconhece que ainda temos muito a aprender.

Para Figueiredo (2014), a avaliação tem a ver com o lugar aonde queremos chegar, portanto precisamos saber onde estamos pedagogicamente, politicamente, para que possamos ter sucesso em nossos objetivos educacionais. Avaliar, nessa perspectiva, “[...] é amar e buscar o melhor para nossas práticas educativas, pautadas no amor, na solidariedade, na cooperação”. Sendo assim, concordamos com o autor quando diz que a avaliação decorre de nosso anseio de contribuir com um mundo melhor para se viver, um mundo onde seja possível amar, como pontua Paulo Freire.

Barcelos (2014, p. 26) critica os educadores que:

[...] insistem em conceber a avaliação como uma sucessão de testes, de provas, de trabalhos; como um elenco de conteúdos a serem aferidos, medidos em um determinado momento do processo de ensino-aprendizagem; com métodos e procedimentos técnicos e burocráticos de avaliação desses temas e/ou assuntos; com um conjunto de objetivos a serem atingidos ao final de um determinado período; como um conjunto de normas e regras avaliativas dos conteúdos, etc.

O estudioso é incisivo ao defender a avaliação como um ato solidário e cooperativo. Nessa perspectiva, o processo avaliativo se organiza: i) a partir de uma relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada um dos componentes da comunidade escolar se sinta na obrigação moral de apoiar os outros: solidariedade; ii) de forma que todos operem juntos e em parceria com o outro – cooperação – no processo avaliativo.

Barcelos (2014) oferece algumas diretrizes para pensarmos um processo avaliativo que privilegie uma prática solidária e cooperativa. Propõe que, no lugar de buscarmos aquilo que os educandos não aprenderam, busquemos, num primeiro momento, valorizar o que foi entendido daquilo que queríamos que eles aprendessem; em seguida, sugere que busquemos refazer o percurso do entendimento feito pelos estudantes para que, por fim, possamos dedicar uma atenção especial para aqueles pontos que ficaram sem entendimento ou foram motivadores de dúvidas para os aprendizes.

Geralmente adota-se nas escolas uma visão que prioriza os conteúdos, no entanto negligenciam-se a importância e o sentido que os conteúdos têm para os educandos. Além disso, descuida-se em analisar o uso prático que os alunos estão fazendo dos conteúdos estudados em sala.

É preciso admitir a necessidade de agregar, às práticas avaliativas, a dimensão da afetividade, do cuidado, da amorosidade, além da constante indagação: o que esperamos que nossos alunos sejam capazes de fazer após a aprendizagem desses conteúdos? À luz desse questionamento, a avaliação é posta como fator de esperança, afinal se deve ensinar e avaliar para provocar melhorias nas pessoas e no mundo. Para subsidiar esse ponto de vista, servimo-nos do pensamento de Freire (2000, p. 65), que acredita que “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Barcelos (2014, p. 67) idealiza uma avaliação de aprendizagem na qual “[...] a emoção e a afetividade sejam o principal aspecto a ser levado em consideração”, que contribua para fazer da sala de aula um espaço de convivência escolar diferenciado, onde a emoção que predomine seja a emoção de amar, cooperar, respeitar, dialogar e escutar.

Seguindo na apresentação da proposta de Barcelos (2014), o autor ressalta que uma das condições necessárias para a construção desse espaço diferenciado é reconhecer o outro como um potencial parceiro, com quem se pode aprender. Para que esse reconhecimento aconteça, há que estarmos abertos à escuta do próximo. Essa escuta precisa levar em consideração o entrelaçamento das emoções e das atitudes desse outro no fluir do seu viver cotidiano, para, com isso, abrirem-se espaços que rompam com o longo processo de silenciamento que foi imposto a grandes parcelas da população. Contudo, uma premissa fundamental para que essa escuta aconteça é que exista uma predisposição para a amorosidade, que, para Paulo Freire, é uma das condições necessárias para uma educação voltada à autonomia e à liberdade de homens e de mulheres no mundo.

Barcelos (2014) compartilha alguns aspectos que considera necessários ao repertório de reflexão do professor da EJA, tendo em vista a prática de uma avaliação de aprendizagem, efetivamente, solidária e cooperativa. De forma didática, o autor organiza esses pontos em **ordem alfabética**, tal como retextualizamos e ressignificamos a seguir, com base no pensamento de outros autores e em nossos pontos de vista.

Para o autor, o exercício da **amorosidade** na avaliação de aprendizagem nos coloca a necessidade de dialogar, de acolher e de cuidar dos educandos. Barcelos (2014, p. 119) é enfático ao proferir que “[...] em hipótese alguma se pode descuidar da responsabilidade da escola com os conhecimentos que os alunos necessitam acessar”. No

entanto, é importante termos em mente que esses conteúdos são tão importantes quanto a emoção que se cria na escola no momento de trabalhá-los pedagogicamente.

Esse ponto de vista também é compartilhado por Luckesi (2011a, p. 204) quando define a avaliação como um ato amoroso, que “[...] acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)”, para somente depois ajuizar a sua qualidade, tendo em vista oferecer ao aluno possibilidades e suportes para que a mudança se efetive, caso seja necessário. Demo (2010a), na mesma direção, é resolutivo ao defender que fazemos avaliação para expor os problemas, e não para escondê-los; sendo assim, avaliamos para garantir o direito do aluno de aprender. Dito de outro modo, Demo (2010a) e Luckesi (2011) concordam que a amorosidade em avaliação é expressão do permanente investimento nos educandos; do ato de não desistir deles diante das possíveis dificuldades.

A **busca** por novas e criativas alternativas para avaliar deve ser tarefa contínua de todos os professores, em especial, aos da EJA. É fundamental que se busque praticar uma avaliação “[...] que seduza ao invés de controlar ou prender; que incentive a responsabilidade e não a obrigatoriedade; que estimule a responsabilidade e não a obediência; a autoria e não a cópia; a autonomia e não a imitação; a reflexão e não a memorização” (BARCELOS, 2014, p. 121).

Hoffmann (2011, p. 15) apoia essa decisão e denuncia que “[...] a busca incansável por padrões de mensuração objetivos e uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito à individualidade do educando”. Segundo a autora, não há métodos ou processos de avaliação infalíveis que nos permitam compreender os alunos em sua plenitude de mistérios e saberes. Diante desses argumentos, Hoffmann (2011) tem opinião convergente à de Barcelos (2014), ao julgar que é fundamental resgatar a sensibilidade no processo avaliativo.

Nessa mesma linha de pensamento, o **cuidado** com o outro e com a prática avaliativa é lembrado por Barcelos (2014). Segundo o autor, uma avaliação solidária e cooperativa deve ter o cuidado de levar em consideração as individualidades e os contextos socioculturais dos educandos, tendo em vista contribuir, significativamente, para a democratização dos espaços educativos escolares. Para conhecer as características de cada aluno, Furlan (2007) sugere que é essencial ouvi-los e buscar compreender como aprendem, como tentam superar suas dificuldades, como interagem com os demais colegas, numa tentativa concreta de fazer a ponte do lugar onde estão com o lugar aonde devem/querem chegar.

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 72) acrescentam o cuidado com os instrumentos de coleta de dados elaborados pelos professores. Segundo as autoras, “[...] ao construir um



instrumento de avaliação, deve-se considerar, cuidadosamente, o que foi desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem”. À luz dessas ideias, deve-se evitar a todo custo a realização de *pegadinhas*, que consistem em cobrar, em momentos pontuais de avaliação, conteúdos que não foram debatidos em sala de aula.

Consoante Barcelos (2014), outra característica imprescindível ao avaliador na EJA é a **dedicação** amorosa e persistente no enfrentamento dos desafios advindos das especificidades dessa modalidade de ensino, quais sejam, alunos com baixa autoestima, pouco tempo disponível para os estudos, cansaço físico e psíquico em virtude dos compromissos familiares e profissionais, dentre outros. Assim, a prática de uma avaliação solidária e cooperativa requer do professor dedicação efetiva, técnica e humanística para que não incorra no equívoco de aplicar modelos prontos de avaliação aos alunos da EJA.

A respeito da dedicação docente, Demo (2010a, p. 55-56) opina que:

A avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno induz a dedicação exigente, que pode chegar ao tratamento individualizado. Decorre que é necessário muitas vezes gastar tempo maior do que o previsto, seja para avaliar meticulosamente, seja para estar com o aluno. Esse, entretanto, é o papel central do professor. Isso o define acima de tudo: fazer o possível e o impossível para que seu aluno aprenda bem.

Não obstante, a **escuta** no trabalho com jovens e adultos tem também grande relevância, sobretudo no exercício da avaliação de aprendizagem. Barcelos (2014, p. 126), fundamentando-se em Paulo Freire (1998), afirma que “[...] escutar exige uma parada, uma pausa; significa estar alerta, atento, disposto ao diálogo com o outro”. Nessa perspectiva, a escuta é o ponto de partida para nos aproximar dos imaginários e representações de mundo dos educandos. Furlan (2006) lembra que, tradicionalmente, o que se observa é o processo de avaliação reduzir-se à verificação do conteúdo aprendido pelo estudante. Desse modo, os professores avaliam por meio de instrumentos padronizados, de estilo tipicamente reprodutivo, cabendo ao aprendiz apenas escutar as aulas, tomar nota e fazer prova. Nesse sentido, a autora faz coro ao apelo de Barcelos (2014) para que os professores passem a escutar atenta e respeitosamente seus alunos, haja vista eles terem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Na proposta de Barcelos (2014), a **felicidade** de aprender e de ensinar é ponto fundamental para uma educação de qualidade, em geral, e para uma avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno, em específico. Para Paulo Freire (1998), a educação em busca da felicidade de homens e mulheres não pode fugir à discussão da realidade nem temê-la, sob pena de se transformar numa farsa. Nesse contexto, há que se encarar os fatos da realidade, sem perder a esperança de alcançarmos as mudanças desejadas. Sobre isso, Luckesi (2001,

2005, 2011) pontua que o professor tende a repetir, de forma inconsciente, o que passou na sua história acadêmica, passando a reproduzir a *Pedagogia do Exame*.

Não obstante, segundo Silva e Viana (2014, p. 42), “[...] a consciência de que examinamos ao invés de avaliar, aliada a uma formação adequada sobre o assunto [...], permite romper esse ciclo de repetição”. Em outras palavras, as autoras concordam com Barcelos (2014) e com Luckesi (2001, 2005, 2011) que a reflexão sobre o tema é o ponto de partida para a superação do problema, em prol da felicidade plena de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como deseja Freire (1998).

Embora pareça óbvio, não se pode olvidar, segundo Barcelos (2014), que os alunos são **gente**, e como tal, merecem toda atenção, cuidado, respeito e uma educação que prime pela formação plena. A esse respeito, trazemos à baila, especificamente, a realidade dos alunos da EJA que se encontram presos, amontoados e esquecidos em celas pequenas e sujas (CARREIRA, 2009). É inescusável não nos perguntarmos: será que é possível falar em educação plena dessa **gente** quase sempre esquecida por todos? O nosso desejo e a nossa esperança é que sim; que possamos, sim, por meio da Educação, tornar nossos alunos pessoas melhores que as de ontem. Para tanto, é imperioso o investimento em políticas públicas sérias e efetivamente comprometidas com uma educação solidária, cooperativa e de qualidade.

Ademais, é necessário lembrar que “[...] a substância central da avaliação é a aprendizagem” (DEMO, 2010a, p. 76). Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha o compromisso de ensinar o aluno até que ele aprenda. Aprender de verdade é agir com autonomia, com criticidade, atuando e transformando o mundo onde se vive. Aprender de verdade é ser cada vez mais gente.

Por conseguinte, a **humildade** também deve ser característica fundamental aos professores da EJA, no entendimento de Barcelos (2014). Do mesmo modo, Vasconcellos (2003, p. 35) observa que o educador precisa ser humilde e consciente de que é necessário fazer paradas estratégicas durante o processo educativo para realizar uma autoavaliação. O autor pondera que, quando o professor não se autoavalia:

[...] implicitamente, está assumindo que é perfeito, mesmo que nunca diga isto; concretamente, se não se autoavalia, assume que não tem falhas: a falha só pode estar no aluno, nos pais, na escola ou no governo. Quando se coloca fora da avaliação, o indivíduo está dizendo que está para além do bem e do mal, que é um super-homem, é um semideus.

Diante desses argumentos, é razoável que o professor seja dotado de humildade, tendo em vista desmitificar a concepção de que somos seres superiores porque estudamos mais que os alunos. É preciso que o docente internalize a humildade positiva a que se referia

Paulo Freire (1998) quando dizia que é fundamental perceber como precisamos crescer e assumir o desafio de que sempre há muito a aprender. Nesse sentido, avaliar de forma solidária e cooperativa é exercer radicalmente o valor libertário e pacifista da humildade. “Sejamos humildes e sejamos gente”, intercede Barcelos (2014, p. 132).

Ainda nesse enfoque, o **incentivo** deve ser compromisso constante do professor da EJA. Muitas vezes, o aluno, de posse dos resultados de uma prova ou trabalho, pode se sentir desmotivado a continuar estudando, por acreditar ser incapaz de aprender. Para evitar o agravamento da situação, sugere-se que o educador esteja sempre dialogando com os alunos no sentido de lhes mostrar o verdadeiro sentido da avaliação da aprendizagem: “[...] subsidiar o desenvolvimento do educando no caminho de sua trajetória existencial, ou seja, estará sempre a serviço da construção da sua experiência de vida” (LUCKESI, 2005, p. 34). À luz dessa afirmação, o processo de avaliação da aprendizagem na EJA requer o incentivo aos alunos no sentido de mostrar que somos, todos, capazes de aprender tudo aquilo que quisermos aprender (BARCELOS, 2014).

A **justiça**, em avaliação na EJA, também deve ser perseguida. Entretanto, o que notamos é que, em nome dela, muitos equívocos são cometidos pelos educadores. Depresbiteris e Tavares (2009) lembram que alguns professores tendem a tecer muitas observações a partir das primeiras impressões que têm dos educandos, tais como: discentes fracos, insubordinados, de mau comportamento. Perrenoud (1999) adverte que os alunos que são rotulados pelos professores tendem a se comportar, ao longo do ano, de forma a confirmar as impressões docentes. Isso se justifica porque os prejulgamentos docentes podem interferir diretamente na forma de agir do aluno, referindo-se à *profecia autorrealizante* (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981).

A fim de evitar tais desajustes, Hoffmann (2009, p. 33) recomenda que o professor tenha:

[...] um olhar que duvide do próprio olhar porque é consciente da subjetividade a ele inerente, das interpretações equivocadas de reações episódicas, da valorização de aspectos que podem não ser tão relevantes, da influência dos olhares dos outros. Um olhar que duvide sempre da primeira impressão.

La Taille (2001, p. 85) define a justiça como sendo “[...] a virtude central para o agir moral”. Ser injusto é ferir direitos. O professor que privilegia certos alunos é injusto porque fere o direito de cada um deles ser tratado com base na igualdade e na equidade<sup>29</sup> (HOFFMANN,

<sup>29</sup> Saviani (1998) compreende a equidade como um equilíbrio entre o mérito e a recompensa e, dessa forma, questiona a substituição do conceito de igualdade pelo de equidade na formulação das políticas educacionais.

2009). Esse olhar livre de prejulgamentos se torna mais importante quando falamos de alunos da EJA privados de liberdade, haja vista os estigmas que lhes marcam na sociedade.

Outro ponto que deve ser inerente às práticas docentes, em geral, e às práticas avaliativas, em específico, refere-se à **ludicidade**, na perspectiva de Barcelos (2014). Segundo o autor, se com tantas alternativas de técnicas e de métodos avaliativos à disposição ainda temos que recorrer a atitudes arcaicas – realização de mudanças nas carteiras em dias de provas, uso de óculos escuros por parte do professor para facilitar a vigilância, dentre outras – é porque está nos faltando muita imaginação como educadores. A sala de aula é um espaço de aprendizagem e como tal deve ser gerador de bons sentimentos e boas sensações, afinal se está lá para aprender e para tornar a vida mais feliz. Sendo assim, não podemos atrelar a avaliação da aprendizagem a sentimentos de medo, ansiedade e apreensão; ao contrário, devemos fazer uso da criatividade, ludicidade e inovação, em prol da perpetuação de um ambiente tranquilo e propício ao saber.

Dando continuidade à apresentação da proposta de avaliação na perspectiva solidária e cooperativa, Barcelos (2014, p. 138) faz um convite à **mudança**. Nas palavras do autor, “[...] mudança significa a corporificação das palavras, atitudes e exemplos, e não apenas a proliferação de belos e bem-articulados discursos mudancistas”.

A necessidade de mudar a forma como a avaliação vem sendo praticada é apontada por diversos especialistas no tema, tais como Demo (2010a), Furlan (2006, 2007), Hoffmann (1996, 1998), Luckesi (2001, 2005, 2011), Perrenoud (1998), Villas Boas (2013), dentre outros, que são unânimes em dizer que a avaliação só faz sentido se for praticada com a finalidade de saber mais sobre o aluno, para, então, ajudá-lo a aprender mais sobre os conteúdos escolares, tendo em vista garantir a possibilidade de praticar ações positivas na vida e no mundo. Uma avaliação que qualifique o processo educativo requer, portanto, que estejamos predispostos à mudança.

A respeito da importância do professor no processo de mudança na avaliação, Nogueira Filho et al. (2014, p. 222) afirmam que “[...] se, por um lado, não é possível admitir que a responsabilidade pela mudança sólida e duradoura recaia majoritária ou exclusivamente nos ombros do professor, por outro, não se pode negar a importância de seu trabalho”.

Barcelos (2014) aponta ainda para a **necessidade** de formação continuada por parte do docente no que diz respeito às práticas avaliativas. Luckesi (2005) acrescenta que uma avaliação verdadeiramente voltada para o acolhimento do aluno exige, dos educadores, além de formação adequada e consistente, compromisso permanente com a Educação. Furlan (2006), por sua vez, finaliza chamando a atenção para o fato de que a avaliação da aprendizagem deve

apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com a aprendizagem, em consonância com a necessidade de uma melhor formação do professor, que “[...] deve estar capacitado para tal, ou seja, precisa ter competência para trabalhar com os alunos concretos que tem” (VASCONCELLOS, 1998, p. 213).

A esse respeito, Demo (2010a) é enfático ao lembrar que a formação docente apresenta condições técnicas para a solução dos problemas em avaliação, mas está longe de ser a solução propriamente dita. O sociólogo alerta que “[...] ter um projeto de inovação ainda não garante que sejamos capazes de inovar. Sobretudo não garante que somos capazes de nos inovar”.

A **organização** dos processos avaliativos também é comentada por Barcelos (2014), que evidencia que muitos educandos da EJA manifestam surpresa com o fato de reconhecerem, nas práticas avaliativas atuais, muitas semelhanças, quando não nenhuma mudança, em relação às avaliações que vivenciaram há anos quando deixaram de estudar. Não obstante, Luckesi (2005) expõe que a organização do que se chama avaliação na escola é sempre a mesma: discute-se um conteúdo previamente selecionado pelo professor; aplica-se um instrumento de coleta de dados aos alunos; apontam-se os erros e os acertos; devolve-se o instrumento aos discentes. Com isso, geralmente, deixa-se de realizar um passo fundamental na concretização da avaliação: a intervenção junto às dificuldades apresentadas pelos alunos, tendo em vista garantir que a aprendizagem se complete.

Faz-se mister destacar ainda a organização curricular da EJA no Ensino Médio, que se subdivide em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Depreende-se, dessa organização, que as aulas deveriam ocorrer de forma interdisciplinar. No entanto, ainda é bastante comum os professores minimizarem suas aulas a conteúdos de disciplinas isoladas, alegando que não se sentem preparados para integrarem os conteúdos das diversas áreas do saber. Um argumento legítimo usado por muitos docentes é o de que foram licenciados em disciplinas específicas, e não em áreas do conhecimento<sup>30</sup>.

Por outro lado, a avaliação na EJA, segundo Barcelos (2014), necessita, obrigatoriamente, da **participação** ativa dos alunos. Em concordância com esse pensamento, Villas Boas (2013, p. 25) opina que “[...] o fato de o aluno sentir-se proprietário do que ele faz, o inclui na escola e nos estudos. Para que isso ocorra, ele tem de verdadeiramente participar da

---

<sup>30</sup> Para ficar mais claro, exemplifiquemos: para ministrar aula na área das Ciências da Natureza na EJA, o professor pode ser licenciado em Química, Física ou Biologia. Na prática, ele teria que integrar conteúdos das três disciplinas em suas aulas; no entanto, é comum que os docentes priorizem apenas os temas específicos de sua formação específica, por se sentirem mais seguros.

organização, do desenvolvimento e da avaliação do trabalho: seu, da sua turma e da escola”. Assim, é fundamental que o educador promova momentos permanentes de diálogo, favorecendo um clima livre de tensões no qual o educando se sinta motivado a dar a sua colaboração no processo educativo. Participar, portanto, é estar junto e influenciando nas tomadas de decisões.

**Querer**, na visão de Barcelos (2014), especialista em avaliação na EJA, é uma das motivações mais importantes do ponto de vista pedagógico. O jovem e o adulto que voltam à escola para estudar na modalidade de EJA, geralmente, têm seus objetivos de vida mais claros que os adolescentes do Ensino Médio regular, por exemplo. Esse argumento deve ser usado pelo professor a favor do processo educativo, tendo em vista que a sede pelo conhecimento consiste em passo fundamental para que a aprendizagem se realize.

Por outro lado, o aluno pode ter outras prioridades na escola diferentes da aprendizagem em si, como é o caso daqueles que se interessam apenas pelo documento de certificação expedido ao final da etapa escolar. Nesses casos, o professor, como mediador do conhecimento, deve lançar mão de estratégias que mobilizem o aprendiz para a importância do que está sendo ensinado. Disso subtraímos outro ponto importante, que é reforçado na pesquisa de Villas Boas (2013, p. 24): “A avaliação mal praticada alia-se ao trabalho escolar desprovido de prazer e de sentido não só para alunos, mas também para professores. Conceber o trabalho pedagógico no qual a avaliação faça sentido é o desafio que toda escola enfrenta”. Daí a importância de que os educandos percebam o sentido do que estão aprendendo na escola e a sua importância para a vida em sociedade.

Para Barcelos (2014), **reinventar** práticas pedagógicas, didáticas e avaliativas deve ser tarefa constante do educador da EJA, tendo em vista que os contextos de ensino estão sempre se alterando. A esse respeito, Sordi (2005, p. 138) pondera que:

[...] mudar tudo sem refletir nas razões da mudança pode se converter em trefismo. Por isso é preciso planejar também o tempo da reflexão, e redefinir o que se considera como perda de tempo. Mudar sem interrogar as bases que sustentam o processo inovador pode igualmente representar a manutenção do velho paradigma, travestido de novo.

Sobre esse processo de reinvenção e renovação, Demo (2010a, p. 37) calcula que, “[...] sem derrubar alguma coisa, nada de novo aparece. Esta derrubada, todavia, não pode ocorrer apenas lá fora, mas primeiro cá dentro”. Nessa perspectiva, não há como falar em avaliação solidária e cooperativa se o próprio docente não praticar esses valores, pois, como pondera Rousseau (2004), o homem educa mais com o exemplo do que com as palavras.

Barcelos (2014) ressalta a **sabedoria** dos alunos da EJA. Para o estudioso, é imprescindível que o professor da EJA tenha sensibilidade para perceber que estamos frente a

grupos que são portadores de um imenso repertório de saberes que devem ser valorizados. O mesmo deve ser percebido nos alunos-detentos da EJA, que, decerto, carregam consigo muitas histórias de superação, dor e alegrias, como todos nós.

Nesse sentido, Makarenko (1997, p. 257) alerta que:

É dada ao professor a oportunidade de oferecer a esses indivíduos um conhecimento que os faça se reconhecer como elemento importante no mundo em que vivem; portadores de saberes e conhecimentos que têm um valor social, e não pensem em si apenas como pessoas marcadas por um estigma, por um delito. É preciso oferecer-lhes a escolarização da qual não foram beneficiados em outro tempo, não objetivando a mera certificação, mas com fins de formação de um cidadão crítico, que possa refletir sobre seus atos, desenvolvendo-lhes habilidades como a leitura e a escrita para que sejam capazes de ler o mundo e dele se sentir parte integrante.

A esse respeito, fazemos novamente a ressalva de que as ações educativas na EJA prisional, além de enfatizar os saberes discentes e 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 (JULIÃO, 2012).

Assim, se a prisão transforma o indivíduo em preso, a sala de aula precisa ter o compromisso de transformar esse preso em aluno, enriquecendo suas experiências e fornecendo-lhe a luz da qual precisa para enxergar novas e infinitas possibilidades de superação. Segundo Andriola (2013, p. 187), essa “[...] possibilidade de elevação dos alunos presos à categoria de cidadãos ativos, críticos e reflexivos precisa ser entendida como reflexo de uma proposta formativa, bem como da atuação dos professores”. Ainda segundo o catedrático, o docente deve se perceber como um condutor da liberdade vinculada à consciência, à reflexão sobre a vida, sobre a cidadania e sobre a dignidade que foi negada ao aluno, mas que ainda é possível de ser reconquistada.

Se quisermos transformar a avaliação em uma etapa a mais no processo de ensino-aprendizagem, e não apenas em uma tarefa pontual a ser vencida por educandos e por educadores, a sabedoria também deverá estar no avaliador como um requisito indispensável. Assim, é demonstração de sabedoria de quem avalia ver a avaliação como um ponto de partida para ir em frente, e não como um momento final.

Silva e Davis (1993, p. 41), por seu turno, afirmam ser urgente aliar a “[...] competência do bem ensinar à sabedoria do não reprovar”. Essa sabedoria deve ser entendida como a substituição da reprovação pela aprendizagem. Luckesi (2011, p. 178) complementa que “[...] se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até que aprenda, pois, o importante é aprender”.

A **tensão**, historicamente impregnada à avaliação de aprendizagem, necessita ceder espaço à alegria de quem sabe que a avaliação só tem um objetivo: abrir horizontes para que a aprendizagem aconteça. Segundo Barcelos (2014), a avaliação solidária e cooperativa precisa dar uma atenção muito especial para a construção de processos avaliativos que comecem a desmontar as representações negativas que se tem dessas práticas.

O aluno não deve ter medo de ser avaliado, mas sim de não aprender. Do mesmo modo que o professor não pode ter medo de avaliar, mas sim de não conseguir fazer com que o educando, efetivamente, aprenda. Demo (2010a, p. 50) repreende firmemente os professores que, com a justificativa de evitar a tensão, deixam de avaliar criteriosamente seus alunos. Para ele:

[...] ao fazer isso, o educador, em vez de postar-se ao lado do excluído, passa a fazer o discurso da elite, à medida que esta, para manter-se, necessita da ignorância do excluído. Forma exemplar de cultivar a ignorância é vilipendiar a avaliação, em particular suas formas mais exigentes de acompanhamento passo a passo da aprendizagem.

Destarte, a solução para evitar a tensão não está no aniquilamento da avaliação, mas na maneira educativa de fazer uso dessa ferramenta pedagógica de forma competente, ética, transparente e respeitosa. Assim, uma coisa é avaliar intempestivamente, outra bem diferente é avaliar para garantir o direito de aprender.

Chegando quase ao fim da proposta de Barcelos (2014), o autor sugere que, dentre muitas **urgências** em Educação, a que se sobressai é a de mudar nossas práticas avaliativas. Para o estudioso, uma avaliação que busque manter, e não expulsar, os educandos na escola é condição necessária para uma educação como porta de acesso à cidadania no mundo contemporâneo.

Em nosso entendimento, a urgência prioritária da Educação é investigar por que os alunos não aprendem, ou melhor, é buscar meios efetivos de ensinar aos discentes o que é necessário aprender. Assim, é necessário lembrar que o nosso compromisso, na função de educadores, é com a aprendizagem e com a formação dos educandos. Não podemos, ingenuamente, acreditar que, mudando a avaliação, todos os problemas em Educação estarão resolvidos.

Barcelos (2014, p. 153-154) chama a atenção para os **valores** que orientam nossas práticas avaliativas escolares. O autor reforça que, “[...] ao invés de uma prática avaliativa que incentive a classificação e a hierarquização, propomos um processo que privilegie a solidariedade e a cooperação”. Luckesi (2011, p. 133) alerta que, “[...] para estimular os educandos a chegar a algum ponto à frente, importa que o educador já tenha chegado lá”. Dito



de outro modo, não podemos ensinar valores se não os tivermos impregnados no nosso modo de ser e de agir no mundo.

Urge reinventar alguns valores e conceitos que, comumente, atribui-se à avaliação da aprendizagem, tais como o de que a nota é mais importante que a aprendizagem, de que trapacear na escola é válido, de que os colegas são competidores e não parceiros em potencial, dentre outros. Em consequência dessa inversão, “[...] o ato de aprender, que deveria ser algo prazeroso e divertido, acaba sendo, na prática, uma tortura psicológica para os estudantes, que podem chegar a se evadir da escola por medo de serem ridicularizados” (SILVA; VIANA, 2014, p. 31-32).

Ao se aproximar do final de sua proposta, Barcelos (2014, p. 154), num jogo de palavras, afirma que “[...] ou reorientamos o que estamos fazendo em avaliação na EJA ou receberemos um **xequemate**”. Como já pontuamos até aqui, é fundamental parar e refletir sobre nosso fazer pedagógico, sobre os resultados alcançados, sobre os ganhos e as perdas para, então, reorientarmos nossas práticas educativas e avaliativas. Hoffmann (2009) recomenda que é hora de praticarmos a autoavaliação, que pode se dar perfeitamente sem os procedimentos formais e burocráticos que a institucionalizaram, deturpando-lhe o verdadeiro sentido. A autoavaliação, portanto, é feita de dentro para fora, num processo de escuta sincera de si.

Por fim, Barcelos (2014) pede **zelo** aos professores para que não importem para a EJA nenhum modelo previamente montado de avaliação, nem mesmo que se preocupem em seguir todas as recomendações que foram oferecidas por meio da proposta solidária e cooperativa aventadas aqui. É necessário, sobretudo, ouvir os alunos, conhecer o contexto, acordar os objetivos educacionais e ajustar a avaliação, para que ela seja um instrumento capaz de sinalizar quais aspectos podem ser melhorados, tendo em vista garantir a aprendizagem satisfatória dos alunos. Nesse sentido, Demo (2010a) garante que uma avaliação séria, límpida e zelosa é instrumento central para a aprendizagem.

Para concluir, podemos dizer que a avaliação da aprendizagem requer a construção de um olhar reflexivo, consciente, curioso e atento do educador, que deverá estar investido do desejo profundo de que todos aprendam (BARCELOS, 2014; DEMO, 2010a, 2010b; SILVA; VIANA, 2014; VILLAS BOAS, 2013). Na próxima seção da tese, discutimos sobre como o uso reflexivo do diário de aula pode melhorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos (GONZÁLEZ-PRIETO, 2003; LATORRE, 1996; PORLÁN, 1987; PORLÁN; MARTÍN, 2000; ZABALZA, 2004).

## 5 DIÁRIO DE AULA: INSTRUMENTO DE ANÁLISE PARA MELHORAR A PRÁTICA DOCENTE

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos têm sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que se nos acontece.”

(Jorge Larrosa)

Não raras vezes, como professores, exigimos que os alunos tomem notas, elaborem textos, sintetizem ideias, exponham, por escrito, seus pontos de vista a respeito de determinado tema discutido em sala de aula. Cobramos dos discentes uma escrita crítica, autoral, clara e organizada. De modo contrário, costumamos limitar a nossa redação ao preenchimento de formulários, à elaboração de planos de aula e à composição de algumas questões inéditas para a prova. Conforme sinaliza Millán (2001), poucos professores convertem a escrita em um exercício profissional intrínseco ao trabalho docente.

A esse respeito, Zabalza (2004, p. 29) acrescenta que “[...] costuma-se dizer que não há coisa que mais custe ao professor que escrever. Alguém nos definiu como uma profissão contraditoriamente ‘ágrafa’”. Os motivos para o desinteresse pela escrita podem variar desde o excesso de compromissos próprios da docência até a falta de entendimento sobre a importância do registro narrativo na autoavaliação profissional e no aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Assim, é frequente aparecer, no discurso do professor, a ideia de que a prática por si mesma gera conhecimento, ideia refutada por Zabalza (2004), que aponta que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não se mede pelo número de anos do exercício profissional. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Dito de outro modo, é necessário que o professor pense sobre o que fez em sala de aula, analise os pontos fortes e frágeis de sua

atuação, volte atrás se preciso, avance quando necessário e compreenda a relevância de reajustar, permanentemente, o seu exercício laboral. Nessa lógica, o diário de aula pode se converter numa ferramenta útil para a análise, reflexão e melhoria profissional.

Para elucidar melhor essa questão, subdividimos esta seção da tese em três tópicos. No primeiro, discutimos, didaticamente, quatro perguntas norteadoras: o que é um diário de aula? Quando devemos investir nessa escrita? Como fazer um diário? Por que é relevante a sua escrita no contexto pedagógico? No segundo momento, refletimos sobre como o diário de aula pode funcionar, metaforicamente, como uma radiografia da docência ao evidenciar práticas, concepções e dilemas existentes na realidade pedagógica. Por fim, na última parte, debatemos sobre algumas possibilidades de trabalho com o diário de aula, tendo em vista a promoção de mudanças de concepções e práticas docentes (GONZÁLEZ-PRIETO, 2003; LATORRE, 1996; PORLÁN, 1987; PORLÁN; MARTÍN, 2000; ZABALZA, 2004).

### **5.1 Diário de aula: o que é, quando, como e por quê?**

Os diários de aula, na definição de Zabalza (2004, p. 13), “[...] são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. Toja, González e Carreiro (2002) destacam que o diário não é de uso exclusivo docente, podendo ser adotado inclusive pelos alunos<sup>31</sup>, que poderão narrar os episódios que mais lhe chamaram a atenção durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Richards e Lackhart (1998) opinam que o diário é formado pelas notas tomadas por um professor ou aprendiz após ter realizado a observação de um momento de aula. É um instrumento que permite a reflexão e impele o narrador<sup>32</sup> a observar com detalhes os processos e interações que mais se destacam em uma sala, tais como as reações pessoais, as discussões suscitadas, a interação entre os participantes da aula.

González-Prieto (2003, p. 45), por sua vez, descreve o diário de aula como sendo “[...] um dos instrumentos básicos de avaliação que deve elaborar qualquer docente que pretenda uma atitude reflexiva em seu trabalho”. O diário assume essa função a partir do momento em que deixa de ser exclusivamente um registro escrito para se converter

---

<sup>31</sup> Cabe esclarecer que, embora façamos a análise dos diários produzidos pelos alunos, o foco da nossa pesquisa recai sobre o trabalho do professor, conforme antevê o título desta tese – *Diário de aula: registros do repensar docente a respeito da avaliação de ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade*. Defendemos a tese de que a escrita do diário tem o potencial de impulsionar o redimensionamento da avaliação do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, aperfeiçoá-la.

<sup>32</sup> Nesta tese, as seguintes palavras são utilizadas como sinônimos para se referir à pessoa que escreve o diário: narrador, autor, escritor. Por outra parte, aquele que lê é chamado de leitor ou expectador.

progressivamente no eixo organizador de uma autêntica investigação profissional. Para que isso ocorra, é necessário que o narrador se debruce sobre o que escreveu a fim de realizar uma autoavaliação de seu trabalho. O diário, nesse sentido, pode funcionar como um guia para a reflexão sobre a prática, pois favorece a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência.

Por tudo isso, Latorre (1996) concebe o diário de aula como um instrumento de formação docente. López e Roger (2014) justificam esse ponto de vista ao mencionar que a escrita do diário contribui para que o educador contraste o planejado e o efetivamente concretizado em sala de aula, avalie as reações dos alunos frente às situações propostas, registre o que ele próprio sentiu. “Os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho” (ZABALZA, 2004, p. 17). Desse modo, tornam-se instrumentos de melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce.

Diante desse cenário, cabe indagar: quando convém escrever um diário de aula? Zabalza (2004) alerta que, para muitos professores, escrever é uma tarefa muito custosa, seja pela falta de hábito ou mesmo de motivação. Apesar de ser uma experiência muito interessante e satisfatória, é importante que o diário seja escrito quando houver um objetivo bem preciso. Afinal, escrever diários para simplesmente arquivá-los pode configurar perda de tempo. Zabalza (2004) aponta cinco ocasiões em que o diário pode ser um instrumento de alto valor formativo.

Em primeiro lugar, o catedrático recomenda a escrita do diário “[...] quando queiramos ou necessitamos ter um certo distanciamento das coisas que estamos fazendo ou da situação que estamos vivendo” (ZABALZA, 2004, p. 140). Escrever implica reconstruir o evento narrado, isto é, significa dar um passo atrás para observar em perspectiva o que se está narrando.

Zabalza (2004, p. 140) exemplifica essa questão do seguinte modo:

‘Acalme-se e conte-me o que aconteceu’, costumamos dizer quando nos deparamos com alguém que viveu alguma forte experiência e ainda se acha afetado por ela. O próprio fato de contar fará com que a situação se reconstrua desde parâmetros menos emocionais e o sujeito possa controlá-la melhor. Se, em vez de lhe pedir que nos conte, pedimos que ‘escreva’, estamos lhe solicitando um processo de reconstrução ainda mais laborioso, o que permite obter uma maior distância da coisa narrada e, com isso, um maior controle sobre ela.

O professor, plenamente envolvido na dinâmica da aula, nem sempre consegue refletir previamente antes de tomar uma decisão imediata. De forma semelhante, na vida,

costumamos reagir às diversas circunstâncias cotidianas de modo automático, sem nos perceber na ação e sem ponderar sobre as consequências dos nossos atos. No contexto da sala de aula nos presídios, a ausência da autoavaliação profissional docente pode resultar em problemas delicados. Nessa conjuntura, o diário emerge como um importante expediente para conduzir o docente a um reencontro reflexivo com eventos ocorridos em sala de aula.

Durante a escrita do diário, o narrador tem a chance de fazer uma retrospectiva dos fatos, ligando-os ao presente e projetando novas ações para o futuro. O distanciamento da ação, ao livrar quem escreve de todo tipo de pressão, favorece a reflexão sobre aspectos importantes da prática pedagógica que passaram despercebidos na correria do dia a dia (MILLÁN, 2001).

Zabalza (2004, p. 141) traz para a discussão a segunda ocasião em que escrever um diário pode trazer resultados extremamente satisfatórios para quem escreve, a saber: “[...] quando se participa em trabalhos que implicam um forte envolvimento pessoal”. No estudo de Carvalho (1999), a docência é definida como atividade extremamente relacional. O forte envolvimento afetivo dos professores com seus alunos é fator de desgaste, mas também de realização, prazer e gratificação.

Marinho-Araújo e Almeida (2008) explicam que a profissão docente caracteriza a dualidade entre saber e afeto, pois o professor está sempre vivenciando relações interpessoais, gerenciando situações imprevisíveis e lidando com expectativas diversas. A sala de aula, nesse sentido, converte-se em ambiente propício para expressão de sentimentos, emoções, sonhos, medos. Lidar com essa carga emocional é tarefa complexa para a maioria dos docentes.

Conforme discutimos na terceira seção desta tese, ser professor, no contexto carcerário, significa lidar diariamente com circunstâncias tensas dentro da prisão, confrontar-se com condições de trabalho insalubres e investir no desafio de ensinar e de acolher verdadeiramente o sujeito privado de liberdade. É preciso lembrar que, sem o acolhimento, vem a recusa, a exclusão, que resulta na impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem quer que seja.

O professor não passa incólume diante de tudo o que acontece em seu entorno. Ele sofre frente à violência que desumaniza e brutaliza os hóspedes do cárcere. Ele sente aflição em virtude dos obstáculos à qualidade da prática pedagógica. Nesse contexto, “[...] o diário nos permite ‘nos contar’, pôr para fora os demônios que às vezes acumulamos e consegue que vivências e sentimentos nem sempre controláveis passem a ser ‘narração’, quer dizer, algo externo e construído por nós mesmos” (ZABALZA, 2004, p. 141).

A terceira ocasião apontada por Zabalza (2004, p. 141), em que o diário pode ser um recurso de alto valor formativo, é “[...] quando se quer aclarar um pouco o próprio estilo de trabalho”, pois, ao escrever um diário de aula, a pessoa tem a oportunidade de conhecer melhor tanto o que vai acontecendo no dia a dia (perspectiva sincrônica), quanto à forma como as coisas vão evoluindo ao longo de todo o período registrado nos escritos (perspectiva diacrônica). O diário, nesse sentido, tem o potencial de contribuir para o autoconhecimento de quem escreve.

O que antes eram ideias, experiências e impressões vai se convertendo em realidade analisável a partir do momento em que se torna documento escrito. Como a narração se torna algo visível e permanente, o professor tem a chance de revisitar e analisar os seus escritos sempre que julgar necessário. Porlán (1987) sugere que o processo de avaliação da própria prática tende a se tornar ainda mais fértil quando conta com a colaboração de um facilitador externo, que tem por função ajudar o docente a descortinar o que ele ainda não consegue perceber sozinho e, conseqüentemente, favorecer o aperfeiçoamento da prática.

Isso posto, professores, sozinhos ou com a colaboração dos facilitadores, terão a oportunidade de avaliar, por meio do diário de aula, os contrastes que costumam existir entre o que querem fazer, o que realmente fizeram, o que acreditam ter feito e o que, de fato, deveriam ter realizado na ocasião da aula. Zabalza (2004, p. 23) afirma que “[...] os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções”.

Porlán e Martín (1999) também comungam desse pensamento ao declararem que, quando o docente submete as suas concepções a outros pontos de vista (de outros professores, de alunos, de educadores alheios à escola, dentre outros) costumam aparecer contradições e evidências que podem levá-lo à modificação, ampliação ou substituição de suas próprias crenças por outras que ofereçam uma maior potencialidade explicativa aos problemas didático-pedagógicos que possam lhe preocupar.

O quarto momento propício à escrita do diário de aula, segundo Zabalza (2004, p. 142), é “[...] quando sentimos que estamos muito pressionados e/ou acumulando muita tensão interna”. Sabemos que o cotidiano docente é marcado por inúmeros conflitos, por demandas inesperadas, por urgências e muitas vezes por situações que extrapolam o âmbito pedagógico.

Somados a esses aspectos, o fato de as salas de aula serem localizadas dentro do ambiente prisional requer do educador outras habilidades interpessoais essenciais para atuar em contexto de estresse e de tormentos físicos, morais e psicológicos, dentre as quais citamos: a aptidão para lidar com interesses diversos e contraditórios (o professor deve manter uma

relação de proximidade com presos e agentes penitenciários, isto é, com dois grupos que ocupam posições quase sempre antagônicas); a capacidade de abstração (não raras vezes, o docente necessita se desconectar dos ruídos, falas e gritos advindos das celas para se manter concentrado no conteúdo das interações que estão acontecendo na sala de aula); e a imparcialidade necessária para não fazer julgamentos (o educador não deve fazer distinção no tratamento aos alunos em decorrência dos crimes que praticaram).

Isso tudo impacta fortemente o estado emocional do professor. A esse respeito, Zabalza (2004) afirma que o diário pode oferecer ao educador um excelente mecanismo de *catarse*<sup>33</sup>, uma vez que permite abrir canais para a tensão interna sair por meio da escrita. É digno pontuar que o diário, por si mesmo, não resolve problemas, mas ajuda a tomar consciência deles e, possivelmente, a enfrentá-los. Na mesma direção, Millán (2001) aponta que as transformações não são advindas unicamente da prática escritora, mas do uso reflexivo que se faz sobre ela.

Por último, Zabalza (2004, p. 143) sugere a escrita do diário “[...] quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso (incluída nossa própria situação pessoal)”. O diário se reveste de maior importância nas situações em que o processo realizado tem um sentido formativo – como é o caso de nossa pesquisa – e não apenas de simples constatação.

Neste trabalho de doutorado, a escrita do diário tem o potencial de oferecer subsídios para que os docentes entendam como e quando realizam a avaliação da aprendizagem, o que mais valorizam nesse momento, o que os discentes sentem e pensam sobre a sua forma de avaliar. Convém assinalar que esta pesquisa pretende ultrapassar a mera descrição de como ocorre a avaliação do ensino-aprendizagem dentro do contexto prisional e deseja ir ao encontro de uma prática avaliativa efetivamente comprometida com a qualidade da aprendizagem de jovens e adultos encarcerados.

Importa doravante refletir com base na seguinte questão: Como escrever um diário de aula? Nossa discussão gira em torno de cinco aspectos considerados por Zabalza (2004) como importantes na escrita de um diário, a saber: i) solicitação, ii) periodicidade, iii) quantidade, iv) conteúdo e v) duração.

Zabalza (2004, p. 144) define *solicitação* como sendo a “[...] instrução que se dá a quem vai realizar o diário”, quando a ideia da escrita não surge por iniciativa própria. Porlán

---

<sup>33</sup> A *catarse* é um conceito filosófico que significa limpeza e purificação. Na Psicologia, significa a liberação de emoções ou tensões reprimidas (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009).

(1987) considera que o propósito fulcral do diário de aula é se tornar um documento narrativo do pensamento do professor. Importa, nesse sentido, captar a versão que o docente dá de sua própria atuação em aula. Assim, é pertinente fazer solicitações abrangentes de modo que seja o próprio professor quem escolha o que é importante contar. O diário, dessa maneira, vai se construindo de uma forma mais autônoma e pessoal.

A *periodicidade* indica a frequência com que o diário deve ser escrito. Apesar do nome *diário*, não há necessidade de o professor escrever todos os dias (OSPINA, 2003). Zabalza (2004) destaca três critérios que devem ser observados com relação à periodicidade da escrita, a saber: a regularidade, que garante a continuidade e sistematicidade das anotações; a representatividade dos fatos narrados, que faz com que o diário seja um reflexo o mais fiel possível da realidade que se deseja compartilhar; a continuidade dos fatos, isto é, deve-se atentar para a necessidade de oferecer ao leitor uma visão diacrônica dos eventos narrados. Os registros não têm uma rigidez ou um período predeterminado para serem feitos. Cada professor escreve de acordo com o que julga importante registrar. Ele é quem estabelece a periodicidade do registro.

A *quantidade* é um aspecto que costuma preocupar quem vai escrever. Com relação a isso, Zabalza (2004, p. 145) afirma que “[...] o importante é garantir que haja informação suficiente para poder extrair dela a visão das coisas que o narrador quer refletir no texto”. Assim, é a característica de escrita do narrador que vai determinar a quantidade do texto. Não é quantidade que importa, mas sim a riqueza informativa que o diário apresenta. López e Roger (2014) sugerem que é conveniente anotar tudo o mais imediatamente possível a fim de não esquecer algum aspecto relevante.

No que concerne ao *conteúdo*, convém esclarecer que, apesar da demarcação espacial contida no título *diário de aula*, nada impede que outros âmbitos da atividade educacional possam ser igualmente refletidos durante a escrita. De modo consensual, Porlán (1987) afirma que o conteúdo pode ser qualquer assunto que, na opinião de quem escreve, seja relevante. O diário, nessa perspectiva, é um documento narrativo que serve para registrar acontecimentos, pensamentos e sentimentos que têm verdadeira importância para o autor. Nesse sentido, quando nos deparamos com um texto dessa natureza, somos capazes de perceber o estado de ânimo do narrador e de acompanhar a sua ação nos detalhes em que ele deixou entrever. Não convém ao pesquisador censurar nenhum tipo de expressão escolhida pelo narrador (palavrões, desqualificações de pessoas ou instituições, insultos, etc.).

A *duração*, por último, refere-se ao tempo durante o qual se deve escrever o diário. Segundo Zabalza (2004, p. 146) “[...] convém limitar a duração do processo em função



das características da atividade a ser documentada”. No caso de nosso estudo, os professores escreveram diários de março de 2015 a dezembro de 2016, com alguns meses de interrupções em virtude das férias escolares e paralisações das aulas por motivo de rebeliões. Conforme já pontuamos, o importante é que os registros ofereçam ao leitor um entendimento sobre a evolução dos fatos narrados.

Finalmente, respondemos à última questão proposta nesta seção do trabalho: “por que é relevante escrever um diário de aula?”. Del Villar (1987), González-Prieto (1996), Porlán (1987) e Zabalza (2004) são unânimes ao apontar o diário de aula como recurso para o desenvolvimento permanente do profissional da docência. Esse último estudioso faz uso do seguinte argumento:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento de uma espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (ZABALZA, 2004, p. 11, grifos do autor).

O diário de aula oferece ao docente possibilidades diversas para o desenvolvimento de práticas reflexivas, uma vez que lhe permite revisitar o que fez, avaliar retrações e avanços, aperfeiçoar ações, reconstruir movimentos, qualificar fazeres. Ao ler o que escreveu, o professor tem a chance de fazer uma releitura de si e de projetar novas ações para o futuro. Sob esse prisma, o diário de aula se converte em valioso instrumento de aprendizagens, avaliação, pesquisa e formação. Em função dessa potência formativa, torna-se relevante investir na escrita de um diário.

No próximo tópico, discutiremos como o diário de aula pode funcionar, metaforicamente, como uma radiografia da docência ao evidenciar práticas, concepções e dilemas existentes na realidade pedagógica.

## **5.2 Instrumento reflexivo que evidencia concepções, práticas e dilemas**

A forma como conduzimos a dinâmica da sala de aula corresponde à maneira como conceituamos a realidade. Nossas concepções determinam não apenas a nossa maneira de interpretar os fatos, mas orientam o modo como atuamos profissionalmente. Mudar a forma de pensar não garante obrigatoriamente a mudança na forma de atuar. Contudo, é

verdade que dificilmente promovemos mudanças em nossa atuação se não modificarmos minimamente a nossa forma de pensar.

O maior desafio de toda pessoa – em especial do professor, porque lida com a dimensão social da formação humana – é buscar a coerência entre o que pensa, diz, escreve e, efetivamente, faz. Paulo Freire (1996) já destacava essa virtude como sendo indispensável aos professores, pois é ela a responsável por diminuir o hiato entre o discurso e a prática.

O diário de aula tem o potencial de contribuir substancialmente para conhecermos as concepções docentes, conforme argumenta Zabalza (2004, p. 45) no seguinte excerto: “[...] nele aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc. assim como as razões pelas quais o fazem e a forma como o fazem”. Não podemos desconsiderar, no entanto, que possa haver, em alguns momentos, uma alteração da realidade contada no diário. A esse respeito, Zabalza (2004, p. 48) opina que:

Se o professor não narra, mas constrói a realidade que aparece nos diários, tampouco isso supõe um prejuízo substantivo da mensagem que o diário porta: de uma maneira ou de outra ao longo da narração (e é preciso pensar que a natureza do diário se trata de um longo processo de narrações sucessivas e distanciadas no tempo) irá aparecendo seu autêntico ‘estilo docente’.

Em consonância com esse pensamento, Porlán e Martín (1999) asseguram a confiabilidade do diário como documento que recolhe o pensamento habitual dos professores no desenvolvimento de suas aulas. Para os autores, é possível detectar, nos diários de aula, as concepções que se referem ao aluno (como eles aprendem, como podemos facilitar sua aprendizagem, como reagem frente às situações vivenciadas na sala de aula), ao papel do professor (a relação com o currículo, o profissionalismo, os estilos e métodos de ensino, a forma como avaliam os educandos), à matéria (importância do conhecimento espontâneo dos alunos, natureza do conhecimento escolar, materiais e recursos adotados na aula) e ao ambiente (ambiente físico, organização dos materiais, organização do tempo e do espaço, relações de poder que se estabelecem dentro e fora da sala de aula).

De modo complementar, López e Roger (2014) afirmam que geralmente cinco eixos temáticos aparecem imbricados ao longo do diário do professor, a saber: i) clima da aula, que deve ser entendido como o ambiente emocional no qual se situa a ação educativa; ii) aspectos motivacionais, que consistem no relato sobre o envolvimento dos professores e alunos no contexto da aula; iii) efetividade das estratégias docentes, que diz respeito aos meios utilizados pelos professores para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; iv) compreensão do conteúdo, que se relaciona às evidências de que os educandos conseguiram

– ou não – ir além da mera repetição de ideias e conceitos; e v) incidentes, que são os problemas casuais e imprevisíveis que interferem no desenvolvimento da aula.

Além de explicitar concepções, ideias, condutas, o diário de aula é um importante recurso para revelar os impasses enfrentados pelos professores no exercício de sua profissão. Porlán e Martín (1999) denominam esses impasses de *problemas* ou *fontes de conflito*, que segundo os estudiosos, referem-se a algo (um fato, uma situação, um pensamento, uma abordagem) que não se pode resolver automaticamente mediante os mecanismos que normalmente utilizamos, isto é, exigem a mobilização de diversos e variados recursos intelectuais. À medida que os problemas vão sendo investigados, eles se tornam mais claros e delimitados.

Zabalza (2004, p. 59), por sua vez, chama esses impasses de *dilemas*, que são todos os “[...] aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão”. Em outras palavras, é:

[...] o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional. É um dilema, por exemplo, como ajustar as exigências de programas oficiais com as necessidades específicas de nossos alunos; e o é também como desenvolver a evolução de uma aluna específica, que não queremos que fique com uma impressão negativa de seus resultados apesar de estes serem claramente insuficientes. (ZABALZA, 2004, p. 18).

Para Zabalza (2004, p. 19), os dilemas rompem com a ideia da linearidade da conexão pensamento-ação, isso é, “[...] nos dilemas, o pensamento-desejo pode estar claro sem que a ação o esteja”. A título de exemplificação, imaginemos que um professor tem o desejo de dedicar mais tempo da aula a um determinado aluno com dificuldade de aprendizagem, no entanto, no cotidiano pedagógico, não consegue agir conforme almeja. Supomos que outro professor, por sua vez, vive angustiado com o desejo de ser mais afetivo, no entanto, teme que isso diminua a sua autoridade e prejudique a ordem. Assim, nascem os dilemas.

Os dilemas ou problemas, na concepção de González-Prieto (1996), Porlán (1987) e Zabalza (2004), referem-se a uma realidade próxima do professor, a situações problemáticas específicas enfrentadas no desenvolvimento da aula e não a grandes esquemas conceituais ou preocupações comuns à categoria docente. Dito de outro modo, ainda que o professor enfrente adversidades gerais, os dilemas são de natureza singular, nascem num contexto específico.

Para Zabalza (2004, p. 21):

[...] a dinâmica de funcionamento de uma aula se desenvolve em termos de enfrentamento de dilemas ou ‘espaços problemáticos’. O ensino aparece como uma profissão carregada de dilemas, repleta de conflitos que são impossíveis de resolver

e entorpecida em seu desenvolvimento por contradições essenciais entre seus próprios objetivos.

Por meio da análise dos diários, costuma ficar claro, explicitamente ou nas entrelinhas, quais são os dilemas que mais incomodam os professores, como cada um deles o constrói cognitivamente e emocionalmente e que mecanismos utiliza para enfrentá-los. A forma como os professores identificam os dilemas, de acordo com Zabalza (2004, p. 23), “[...] combina com a dupla dimensão dos profissionais da educação: a dimensão do conhecimento (componente intelectual) e a dimensão das características pessoais de cada um (componente pessoal e emocional)”.

Urge mencionar que a mera identificação dos dilemas não faz o trabalho dos problemas menos dilemático. Consoante Lopes (2009, p. 13), “[...] a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre a mesma prática”. Portanto, a autorreflexão faz com que o docente saia do “[...] terreno de certezas dadas para outras e de rotinas comportamentais para um terreno de tomada de decisões, de debate, de criação” (ZABALZA, 2004, p. 23).

Trabalhar com problemas é um processo complexo que oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem e de encadeamentos de novas questões, de forma que, em torno do eixo que constitui o tratamento do problema, articulam-se novos problemas e novas temáticas que podem guiar o processo de aprendizagem do professor (PORLÁN; MARTÍN, 1999). São tramas que se estruturam e se enlaçam à medida que o professor reflete sobre o que observa e registra, tramas visíveis (ou o que acreditamos que vemos e percebemos) e tramas ocultas, que misturam interesses, conhecimentos e aprendizagens reais. É assim que o professor tem a chance de se tornar ele mesmo um pesquisador de sua prática.

Há uma forte resistência por parte dos professores, consciente ou inconscientemente, para mudar concepções, enfrentar dilemas, reformular práticas, tendo em vista que seus padrões de comportamento foram sendo elaborados ao longo do processo de socialização profissional no sistema educativo, de modo que, para eles, toda a sua atuação possui um alto nível explicativo e funcional.

Em vista disso, há uma tendência de o docente situar as causas que o impedem de avançar no tratamento adequado de seus dilemas e na ressignificação de suas concepções em obstáculos externos, geralmente, associados ao contexto (ambiente, recursos, administração, dentre outros) ou a outros agentes (alunos, gestores, dentre outros). O trabalho reflexivo com o diário de aula pode facilitar o descobrimento de obstáculos internos, favorecendo a

implantação progressiva de uma reflexão sobre e para a própria ação (LATORRE, 1996; PORLÁN; MARTÍN, 1999; ZABALZA, 2004).

Nesse sentido, no tópico seguinte, refletiremos sobre algumas possibilidades de trabalho com o diário de aula, com vistas à promoção de mudanças de concepções e práticas docentes. Para tanto, nossa discussão estará ancorada em Zabalza (2004), que instituiu cinco etapas para completar o *círculo de melhoria*, que conduz o docente à melhoria de sua atuação profissional por meio do uso reflexivo do diário de aula, bem como nas ideias de Porlán e Martín (1999), que propõem a *análise de contraste* do conteúdo do diário, por meio da qual os professores submetem as suas próprias concepções a continuados processos de contraste com outros pontos de vista, seja de seus pares, dos alunos ou de outras pessoas alheias ao processo de ensino-aprendizagem.

### **5.3 Possibilidades para mudanças de concepções e práticas**

Os diários de aula contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento de uma espécie de *círculo de melhoria*, capaz de introduzir os professores numa dinâmica de leitura, análise e enriquecimento da atividade profissional, favorecendo a mudança de concepções e práticas. Esse círculo, segundo Zabalza (2004), é composto por cinco etapas fundamentais, a saber: i) desenvolvimento da consciência; ii) obtenção de uma informação analítica; iii) previsão da necessidade de mudanças; iv) experimentação das mudanças; e, por fim, v) consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

O *desenvolvimento da consciência*, primeira etapa do círculo de melhoria idealizado por Zabalza (2004), ocorre a partir do momento em que o professor passa a prestar mais atenção em sua atuação para poder descrevê-la no diário de aula. O próprio ato de escrever, conforme já discutimos no início desta seção da tese, permite examinar as atividades realizadas e identificar os elementos que a compõem, o que redundará numa maior consciência a respeito do que foi efetivado em sala de aula e do que precisa melhorar.

A *obtenção de uma informação analítica* – segunda etapa do círculo – pressupõe uma aproximação profunda das práticas profissionais contidas no diário. O diário será mais rico quanto mais informativo for, isto é, quanto mais detalhes aportar sobre o desenvolvimento da aula. Transformar a ação em texto favorece uma análise mais profunda sobre a realidade, possibilitando a racionalização e as mudanças nas práticas narradas.

Urge ter em mente que a análise do conteúdo do diário deve servir não apenas para constatar o que foi realizado no âmbito da sala de aula, mas, principalmente, para

favorecer a autorreflexão por parte do docente e impulsionar a terceira etapa do círculo de melhoria, qual seja a *previsão da necessidade de mudanças*. Pode ser que o professor, num primeiro momento, não consiga efetuar sozinho essa reflexão crítica sobre a própria atuação – e não perceba a necessidade de mudanças em seu trabalho –, uma vez que pode estar acostumado a justificar suas condutas. Pensando nisso, Porlán e Martín (1999) defendem a importância de os professores compartilharem com seus pares ou com um facilitador externo o conteúdo dos diários, de modo que a análise conjunta aponte para caminhos alternativos à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Após a previsão das mudanças necessárias à prática pedagógica, sucede-se a *experimentação dessas mudanças* no âmbito da sala de aula, sem a qual não se completa o círculo de melhoria. É conveniente lembrar que o reconhecimento do dever de mudar não garante ainda a efetiva mudança no campo prático. A esse respeito, Paulo Freire (2001, p. 40) refletia do seguinte modo: “[...] se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente”. Nesse sentido, é de extrema importância que o professor alimente novas crenças, experimente novos fazeres e que não perca nunca a capacidade de se autoavaliar continuamente.

Tendo conseguido passar pelas quatro etapas do círculo de melhoria, inicia-se um novo ciclo de atuação profissional, uma vez que vão se consolidando as mudanças introduzidas no primeiro momento. Essa nova situação será igualmente enriquecida pela continuação do trabalho reflexivo realizado a partir dos diários de aula. Com isso, inicia-se um novo ciclo no qual o professor disporá de uma maior consciência a respeito do que está realizando, poderá planejar novas ações visando à melhoria de sua prática até consolidá-la num *novo estilo pessoal* (ZABALZA, 2004).

Segundo Porlán e Martín (1999), se o professor submeter suas concepções a processos continuados de contraste com a realidade ou com outras concepções e pontos de vista (dos pares, dos alunos, de outras pessoas alheias à escola, a novas teorias educativas) costumam aparecer contradições e evidências que podem conduzi-lo a mudanças, ampliação ou substituição de suas concepções por outros pontos de vista que oferecem uma maior potencialidade explicativa a respeito dos problemas práticos e dos dilemas que mais o preocupam.

Esses processos de contraste requerem um certo nível de planejamento e sistematização se se pretende desencadear uma evolução de ideias. Essa dinâmica requer pelo

menos duas condições: que se dê no seio de uma equipe de profissionais e que esteja orientada por um facilitador, assessor ou investigador.

Segundo Porlán e Martín (1999), da mesma maneira que a atividade profissional docente abarca dois tipos de tarefas inter-relacionadas: facilitar a aprendizagem dos alunos e investigar a evolução deles no contexto da aula, a *aprendizagem profissional* também precisa ser facilitada e investigada por pessoas que se impliquem de forma indireta nas experiências práticas, isto é, que atuem como uma espécie de professores dos professores numa dinâmica contínua de troca e enriquecimento de conhecimentos. Nesse sentido, os autores oferecem três possibilidades de realização da *análise de contraste*, a saber: discussão com os companheiros de profissão, com os alunos e com um facilitador externo.

Em primeiro lugar, o professor pode debater seus pontos de vista com seus pares durante as reuniões que ocorrem sistematicamente no ambiente escolar. Entretanto, Porlán e Martín (1999) advertem que as reuniões de professores costumam centrar com frequência em temas organizacionais e burocráticos, alheios, na maioria das vezes, a problemas mais ligados com as atividades de sala de aula. Raramente o sentido desses encontros está marcado pelo intercâmbio significativo de ideias, experiências e preocupações profissionais concretas. Assim, os autores sugerem que os docentes se organizem para qualificar esses encontros de modo a centrar a atenção nos aspectos pedagógicos.

Geralmente temos a sensação de que os problemas são exclusivos de nossa disciplina, de nossa sala de aula, dos nossos alunos. Quando ampliamos o horizonte e o compartilhamos crítica e rigorosamente numa equipe de trabalho, a compreensão dos acontecimentos passa a um nível superior, e os problemas não são mais “meus problemas”; são problemas profissionais compartilhados e, portanto, mais objetivos que em sua primeira formulação.

Porlán e Martín (1999) lançam mão de uma série de recomendações que podem orientar a organização do trabalho com a equipe de professores, quais sejam: os encontros devem começar pela descrição do conteúdo dos diários, passando por uma análise do grupo e valoração das ideias coletadas; em seguida, realiza-se a detecção dos problemas concretos e a troca de pontos de vista a respeito do que foi percebido; por fim, elaboram-se conclusões para o desenho de um plano de intervenção. O próximo encontro pode ser iniciado com uma discussão sobre as experiências advindas da implementação do plano delineado. Nesse sentido, as novas ideias dos professores devem se traduzir no desenho efetivo de uma nova intervenção. As mudanças nas ideias (o saber) têm de se refletir nas mudanças nos programas (saber fazer).

Em segundo lugar, Porlán e Martín (1999) sugerem que o professor pode contrastar suas concepções com o pensamento dos alunos. Os estudiosos sugerem que uma boa parte das concepções que os docentes possuem se relacionam com sua visão particular a respeito do papel dos alunos na escola: seu nível de conhecimento, suas formas de ser e pensar, seus interesses e motivações, sua forma de atuar em sala de aula, dentre outros aspectos. Essas concepções costumam se basear num tipo de relação fortemente hierarquizada e que atribuem aos discentes um papel de agentes passivos em seu processo de aprendizagem. Esse fato, por conseguinte, costuma impulsionar diferentes conflitos na relação professor-aluno e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os autores recomendam que os professores se interessem mais pelo que os estudantes pensam. Para tanto, sugerem fixar a atenção em seis eixos temáticos, a saber: i) a visão que os educandos têm da escola, do professor e da aula em geral; ii) a percepção que têm de seu papel na escola e sua relação com o restante dos colegas de sala; iii) o que pensam sobre os tópicos curriculares trabalhados em sala de aula; iv) os obstáculos cognitivos, afetivos e metodológicos que apresentam em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; v) os interesses, necessidades e problemáticas que enfrentam; e vi) as condutas mais significativas que apresentam.

Esse diagnóstico pode ser conseguido por diversos meios, seja através da observação direta das opiniões mais espontâneas dos aprendizes, seja por meio de atividades planejadas especificamente para tal fim, como questionário, entrevistas, diário do aluno, dentre outros. No primeiro caso, o professor deve observar atentamente as condutas, comentários e perguntas que possam desvelar interesses, curiosidades e expectativas e registrá-las no diário assim que possível. Na segunda situação, o docente deve categorizar os pontos de maior incidência entre os depoimentos dos alunos para favorecer a realização dos contrastes recorrentes entre as concepções dos educandos e professores.

Trabalhar com as ideias dos educandos favorecerá uma melhor seleção dos conteúdos (o que ensinar), dos enfoques metodológicos adotados (como ensinar), dos critérios de juízo de valor sobre o desempenho dos estudantes (como avaliar), além de favorecer uma reflexão sobre as necessidades de mudanças no trabalho desenvolvido (o que mudar).

Em terceiro lugar, Porlán e Martín (1999) aventam ser relevante que o professor compartilhe suas experiências e crenças com uma espécie de facilitador, que deve assumir um papel similar ao que desempenha o professor com relação aos alunos. O facilitador deve ajudar o docente a explicitar e diagnosticar os problemas práticos, apoiá-lo



metodologicamente num processo sistemático de reflexão sobre a ação pedagógica, na perspectiva de favorecer uma mudança de concepções e prática profissional.

O facilitador não necessita estar imbricado diretamente no processo de ensino-aprendizagem, portanto, não estará presente no desenvolvimento da maior parte das atividades desenvolvidas na escola. Nesse sentido, o diário de aula emerge como uma ferramenta que o aproxima da dinâmica da sala de aula. Sempre que possível, o facilitador deverá acessar outros meios que ofereçam perspectivas diferentes de um mesmo acontecimento, como por exemplo: a gravação de uma aula, os diários dos alunos, observação direta do desenvolvimento de uma atividade, dentre outros.

Nessa lógica, a *análise de contraste* pode ser estruturada metodologicamente em torno de três momentos, a saber: i) a descrição e a análise da dinâmica geral da aula para determinar a situação de partida, mobilizando um conjunto de informações (opiniões do professor, dos alunos, incidências, materiais, dentre outras) que categorizadas, comparadas entre si, e comparadas com outras informações externas, ofereçam evidências e exemplos das contradições, dilemas e problemas mais significativos dos professores, assim como das crenças e obstáculos associados aos mesmos; ii) o desenho de novas ações que abordem e tentem superar os problemas detectados, comparando o planejamento com a própria atuação, com a de outros companheiros, com as ideias dos alunos, com outros modelos e experiências e com fundamentos teóricos; e iii) o desenvolvimento e a experimentação de novos desenhos, assim como seu segmento investigativo.

Tudo isso tende a criar condições favoráveis para que o docente assuma uma maior abertura a outros pontos de vista e, assim, aperfeiçoe a sua prática. O importante é que o professor conheça profundamente o seu próprio modelo didático e possa compreender de que forma, como e por que atua de determinado modo. Nesse processo de enfrentamento, é natural que surjam novos dilemas e desafios a serem enfrentados.

Conhecer os dilemas, investigá-los, mudar concepções, preparar hipóteses de intervenção que pretendam resolvê-los são passos obrigatórios no desenvolvimento profissional do docente preocupado com a qualidade de sua atuação, porém tudo isso servirá pouco se não houver efetivas mudanças na dinâmica da sala de aula. Contudo, Porlán e Martín (1999) alertam que é necessário ter cuidado com a ânsia por promover qualquer tipo de mudança sem uma reflexão séria e profunda a respeito do que se está fazendo.

Segundo os autores, em Educação, frequentemente, temos a intuição de que o que fazemos não serve e de que, portanto, temos que mudar tudo completamente. Essa generalização, todavia, costuma ser muito desfavorável a qualquer mudança que se tenha em

mente. Planejar modificações extremamente ambiciosas pode paralisar e bloquear a vontade do professor diante do acúmulo de dificuldades, dos novos problemas e dos poucos saberes práticos que possuem. Ademais, convém lembrar que o novo não é sempre o contrário do velho, já que o novo, de alguma maneira, sempre se apoia no velho, ainda que seja para negá-lo.

A construção progressiva do “saber fazer” profissional depende fundamentalmente de como saibamos manejar a relação entre teoria e prática, entre modelo e realidade, entre crenças pedagógicas e conduta de classe. O diário de aula emerge como um instrumento norteador para a prática docente, como um meio para avaliar e investigar a sua atuação, as dificuldades práticas, os bloqueios, as inadequações e todo tipo de informação que permita compreender, questionar e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem (LATORRE; 1996, PORLÁN, 1987; PORLÁN; MARTÍN, 2000; ZABALZA, 2004).

Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico adotado no presente trabalho, explicando as características da pesquisa de natureza qualitativa e colaborativa, na forma de estudo de caso, além de explicitar os critérios para a escolha dos instrumentos de coletas de dados. Apresentamos, igualmente, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descrevemos a amostra, que foi composta por 72 sujeitos, sendo 62 alunos e 10 professores.

## 6 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)

A epígrafe que introduz esta seção do trabalho ressalta que o êxito de uma pesquisa científica depende de como as trilhas metodológicas planejadas pelo pesquisador se mostram adequadas ao trajeto que ele deseja percorrer. Rubem Alves (1981) também aborda essa questão quando, metaforicamente, compara a metodologia de pesquisa a uma rede de pescar. Segundo o pedagogo, os peixes são apanhados em conformidade com o tamanho das malhas da rede. Malhas grandes deixam escapar os peixes pequenos. Malhas miúdas, por vezes, não suportam o peso dos peixes grandes. De modo semelhante, os dados da realidade, na investigação, são colhidos de acordo com as possibilidades viabilizadas pelos procedimentos e instrumentos metodológicos definidos pelo pesquisador.

Cabe ainda dizer que a humildade é qualidade imprescindível no espírito de todos os pesquisadores. Ainda que nosso objetivo seja descobrir algo novo, apontar para caminhos distintos dos convencionais, temos que ter a lucidez para compreender que os resultados que alcançaremos, ao final da pesquisa, não representarão a *realidade do mundo* exterior, mas sim o *mundo segundo a nossa capacidade de apreendê-lo* com as redes de pescar utilizadas (LUCKESI, 2011). Visto que a pesquisa sofre as interferências das escolhas metodológicas que fazemos, convém esforçar-nos para a construção de recursos técnicos de observação e análise cada vez mais refinados e adequados aos objetivos propostos.

Nessa senda, apresentamos, nesta seção do trabalho, as opções metodológicas da pesquisa, de modo a discutir brevemente o referencial teórico que a fundamenta, além de explicitar os cenários que serão palcos de nosso estudo, o universo estudado, a amostra selecionada, os instrumentos para a construção dos dados e a teoria que ampara a sua análise.

## 6.1 Opções metodológicas

De modo geral, as pesquisas produzidas nas universidades se encontram afastadas das realidades do âmbito escolar, o que denota um distanciamento entre a teoria e a prática (FERNANDES, 2014). A esse respeito, Vázquez (1977) destaca que nenhuma teoria em si transforma o mundo. Ela pode, entretanto, contribuir para sua transformação na medida em que é assimilada pelos indivíduos que vão atuar na realidade. Em outras palavras, uma teoria se transforma em prática quando se materializa por meio das ações dos sujeitos que passam a proceder de modo consciente e planejado.

Nesse sentido, com o objetivo de minimizar o hiato entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre investigador e sujeitos da pesquisa, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e colaborativa, na forma de estudo de caso.

### 6.1.1 Pesquisa qualitativa

“Os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência do ato de praticá-lo.”

(Bernardeti Gatti)

Na pesquisa qualitativa, o investigador deve explorar recursos metodológicos que lhe permitam compreender os fenômenos investigados segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo. Sendo assim, as pessoas envolvidas na pesquisa não podem ser reduzidas a variáveis ou a meros informantes. Para Demo (2004, p. 35), as pesquisas de caráter qualitativo se caracterizam “[...] pelo esforço de coletar materiais em diversas fontes oriundas do ambiente natural, por meio do contato direto, intenso e prolongado entre o pesquisador e os atores sociais implicados”.

Bogdan e Biklen (1994) enumeram as seguintes características que pautam a investigação qualitativa, a saber: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural constituído; ii) a investigação é 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 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 um 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 (CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009). Minayo (1996, p. 21), por sua vez, 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”.

Chizzotti (2006) acrescenta ainda que, além de oferecer ricas descrições 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 relevantes de contextos específicos.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu por acreditarmos que ela nos oferecerá, consoante sinaliza Chizzotti (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 na avaliação do ensino-aprendizagem, visando favorecer uma prática avaliativa mais condizente com os objetivos educacionais propostos pela escola intramuros.

### ***6.1.2 Pesquisa colaborativa***

“O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário.”

(Paulo Freire)

Os argumentos de Paulo Freire (1983) trazidos na epígrafe desta subseção da tese sugerem a necessidade da criação de espaços de interlocução, nos quais as vozes, as experiências e as concepções que sustentam as práticas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam coletivamente identificadas, problematizadas e analisadas. Essas reflexões nos conduzem à natureza da pesquisa colaborativa.

O que difere a pesquisa de caráter colaborativo de outros tipos de pesquisa é que nela a intervenção na realidade não é concebida no âmbito acadêmico para ser implementada pelos professores nas escolas, por exemplo. A superação do problema é pensada por todos os envolvidos no processo investigativo – em nosso caso, professores, alunos e pesquisadora/coordenadora. A relação entre esses sujeitos, portanto, deve ser pautada pela confiança, diálogo, negociação, respeito e colaboração.

Em consonância com esse ponto de vista, Teles e Ibiapina (2009) destacam a necessidade de o pesquisador considerar a importância dos professores, como também de os professores reconhecerem a importância do investigador para a melhoria da prática educacional. Quando ambos se apoiam mutuamente, percebendo que todos são igualmente importantes na busca por uma Educação mais humana e coerente, o processo de colaboração se concretiza. Nessa lógica, é importante lembrar que, conforme Magalhães (1994, p. 72), “[...] o papel do pesquisador não é o de observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro também não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como coparticipantes ativos e sujeitos no ato de construção e transformação do conhecimento”.

Ninin (2006) destaca que, para além da construção do conhecimento, a pesquisa colaborativa propicia alternativas para transformar as pessoas envolvidas e o contexto em que estão inseridas, na medida em que desafia todos os atores a alcançarem níveis superiores de consciência por meio da reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. Os conhecimentos produzidos na pesquisa colaborativa sobre um dado problema retornam ao seu contexto de origem, possibilitando a sua (re)significação e abrindo espaço para novos questionamentos.

Levando-se em conta essa discussão, a pesquisa de natureza colaborativa emerge como método privilegiado aos objetivos desta tese de doutorado. Assim, esperamos que nossa pesquisa possa romper com a divisão entre acadêmicos e professores tão recorrente nas pesquisas universitárias. Docentes, pesquisadora e alunos do sistema prisional atuaram de modo colaborativo em busca de melhores alternativas para a prática da avaliação do ensino-aprendizagem dentro do contexto de privação de liberdade.

### ***6.1.3 Estudo de caso***

Muitas são as vertentes que explicam como ocorreu o início da utilização do estudo de caso como metodologia de pesquisa. Segundo Becker (1997) e Castro (1978), o estudo de caso se originou na Medicina e na Psicologia, na análise detalhada de um caso específico que tinha como objetivo explicar dimensões e dinâmicas de uma determinada

patologia. Presume-se, por intermédio dessa técnica, que seja possível obter um conhecimento mais aprofundado de determinada doença mediante a investigação intensa de um único caso. Chizzotti (2006), por sua vez, opina que o estudo de caso tem origem na Escola de Chicago e nas investigações antropológicas de Malinowski, tendo sua aplicação ampliada para o estudo de processos, eventos, grupos, organizações, comunidades, dentre outros (FREIRE, 2015).

Hodiernamente, o estudo de caso é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa, caracterizando-se por não ser uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. O estudo de caso, na área da Educação, insere-se numa abordagem metodológica de investigação de cunho qualitativo, com contribuições para o desenvolvimento do(s) caso(s) em estudo (FERNANDES, 2014; GIL, 2002).

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, a qualquer momento, 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 da escola intramuros. Outro argumento que justifica nossa escolha se refere ao fato de que investigaremos 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.

## 6.2 Cenários da pesquisa

“Hoje, quando piso no chão de uma prisão e vejo o holocausto daquela população formada em sua maioria por jovens negros e pardos, todos amontoados, juntos e misturados, confinados em espaços sujos, com ratos e baratas, sem vestes adequadas, sem materiais de higiene, comendo com as mãos a pastosa ração diária servida; quando percebo que, ressalvadas exceções, boa parte não sobreviverá, matará ou morrerá antes dos 30 anos, sinto profunda angústia. [...] Espero não sentir culpa, espero chegar a tempo, espero com esperança.”

(João Marcos Buch)

A Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider (ALAL), 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 RMF. 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 à BR-116, km 17, s/n, no município de Itaitinga, Ceará (CE), conforme se verifica na imagem adiante.

Imagem 1 – Fachada da sede escola



Fonte: Acervo da escola (2016).



A 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 na RMF. Oferta o Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos manhã e tarde.

Os dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige) revelam que a EEFM ALAL atendia, em maio de 2016, a 1.183 matriculados em 70 turmas da modalidade EJA nas etapas do Ensino Fundamental e Médio<sup>34</sup>. Após uma série de rebeliões, iniciadas em maio de 2016, sete unidades prisionais atendidas pela mencionada escola foram destruídas quase que em sua totalidade, impedindo a continuidade da oferta escolar. Para além dos danos materiais, as rebeliões provocaram angústias nos profissionais que lidavam diretamente com a população carcerária, destacadamente os professores.

Diante desse cenário, as aulas deixaram de ocorrer pelos meses de maio a julho de 2016. Em agosto do referido ano, a escola voltou a atuar nas unidades prisionais, no entanto, com um número bastante reduzido de alunos. A EEFM ALAL passou a atender somente a 443 educandos em quatro unidades prisionais, das quais três já eram atendidas antes das rebeliões e um novo estabelecimento penal<sup>35</sup> passou a ser assistido pela escola. Importante mencionar que, no ano seguinte, em 2017, as aulas tiveram início em meados de fevereiro em seis unidades, conforme evidencia o quadro adiante.

Quadro 2 – Unidades prisionais atendidas de 2013 a 2017

(continua)

Município	Unidade Prisional (UP)	Sigla usual	2013	2014	2015	2016.1	2016.2 Pós-rebelião	2017
Aquiraz	Cadeia Pública de Aquiraz	CPA	✓	✓	✓	∅	∅	∅
Aquiraz	Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa	IPFDAMC	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Aquiraz	Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes	UPIILP	-	-	-	-	✓	✓
Caucaia	Casa de Privação Provisória de Liberdade Desembargador Francisco Adalberto de Oliveira Barros Leal	CPPL de Caucaia	∅	∅	∅	✓	∅	∅
Itaitinga	Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Luciano Andrade Lima	CPPL I	∅	∅	∅	✓	∅	∅
Itaitinga	Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto	CPPL II	✓	✓	✓	✓	∅	∅

<sup>34</sup> A EJA se divide nas etapas do Ensino Fundamental (anos iniciais: 1º ao 5º ano; anos finais: 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série).

<sup>35</sup> A Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes (UPIILP) foi inaugurada em setembro de 2016, no Aquiraz-CE.

Quadro 2 – Unidades prisionais atendidas de 2013 a 2017

Município	Unidade Prisional (UP)	Sigla usual	(conclusão)					
			2013	2014	2015	2016.1	2016.2 Pós-rebelião	2017
Itaitinga	Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Jucá Neto	CPPL III	✓	✓	✓	✓	∅	∅
Itaitinga	Casa de Privação Provisória de Liberdade Agente Penitenciário Elias Alves da Silva	CPPL IV	✓	✓	✓	✓	∅	✓
Itaitinga	Instituto Presídio Professor Olavo Oliveira	IPPPOO	✓	✓	✓	✓	∅	∅
Itaitinga	Instituto Penal Paulo Sarasate	IPPS	✓	-	-	-	-	-
Itaitinga	Centro de Execução Penal e Integração Social Vasco Damasceno Weyne	CEPIS	-	-	-	-	-	✓
Itaitinga	Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes	IPGSG	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Maracanaú	Cadeia Pública de Maracanaú	CPM	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pacatuba	Cadeia Pública de Pacatuba	CPP	∅	✓	✓	∅	∅	∅
Pacatuba	Instituto Penitenciário Francisco Hélio Viana de Araújo	IPFHVA	✓	✓	✓	✓	∅	∅
<b>TOTAL DE UNIDADES ATENDIDAS DURANTE O PERÍODO</b>			<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
Legenda: <input checked="" type="checkbox"/> UP atendida pela escola <input type="checkbox"/> UP não atendida pela escola <input type="checkbox"/> - UP inexistente à época <input type="checkbox"/> UP participante da pesquisa								

Fonte: Elaboração própria (2017).

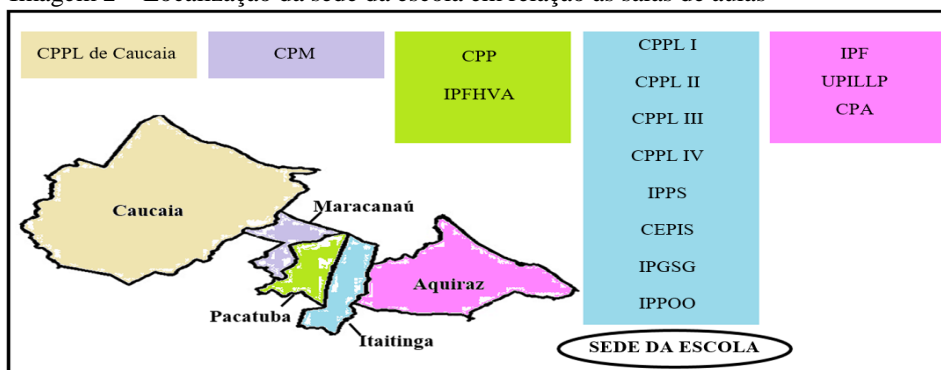
A construção dos dados teve início em março de 2015 e perdurou até dezembro de 2016. Em 2015, iniciamos a pesquisa com uma amostra de professores e alunos privados de liberdade das 10 unidades prisionais atendidas pela escola naquele período. Em função das rebeliões ocorridas em 2016.2, não pudemos dar continuidade à construção dos dados em sete presídios em virtude da ameaça constante de violência entre os presos. Ademais, seis alunos que estavam participando da pesquisa foram mortos nesses lastimáveis eventos. Assim, durante os meses de maio a julho de 2016, não fizemos nenhuma visita às unidades prisionais. O momento nos impelia a fazer reflexões profundas sobre a nossa função como educadores inseridos em ambientes de extrema hostilidade e desesperança.

As quatro unidades selecionadas para compor os palcos de nosso estudo são: Cadeia Pública de Maracanaú (CPM), Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPFDAMC), Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes (IPGSG) e Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes (UPIILP), conforme apontamos no quadro anterior. As três primeiras unidades já haviam participado da pesquisa durante todo o ano de 2015 e não sofreram interrupções em seu funcionamento em virtude das rebeliões. Desse modo, elas foram selecionadas em função da regularidade das aulas. A escolha pela Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes (UPIILP) ocorreu porque, apesar de haver sido inaugurada somente

em setembro de 2016, abrigou um público de internos que, em sua maioria, já eram alunos na Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor José Juca Neto (CPPL III) e que já haviam participado da coleta de dados durante o ano de 2015. Assim, pudemos dar continuidade à coleta de dados com os alunos da CPPL III que foram transferidos para a UPILLP. Frisamos que, embora a UPILLP se constituísse em um prédio novo, ela hospedava presos antigos do sistema prisional.

Convém lembrar ainda que, apesar de a EEFM ALAL funcionar administrativamente no município de Itaitinga, as aulas efetivamente acontecem nos estabelecimentos penais localizados onde os estudantes se encontram recolhidos, conforme o esquema a seguir:

Imagem 2 – Localização da sede da escola em relação às salas de aulas



Fonte: Elaboração própria (2017).

Em síntese, os cenários que comporão o palco desta pesquisa são: salas de aula da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, localizadas na CPM (Maracanaú), no IPFDAMC (Aquiraz), na UPILLP (Aquiraz) e no IPGSG (Itaitinga), onde interagimos com os alunos. Para dialogar com os professores, optamos por usar a sede da escola, em Itaitinga. Nas próximas subseções, apresentamos brevemente cada um dos sítios que fizeram parte de nosso estudo.

### **6.2.1 Cadeia Pública de Maracanaú: a liberdade é uma rua**

A CPM é um pequeno estabelecimento penal com apenas cinco celas. Sua lotação máxima, admitindo-se quatro presos por cela, seria de 20 internos. Em dezembro de 2016, havia 92 homens encarcerados. Defronte às celas, há um pequeno pátio onde os presos usufruem do banho de sol semanal. Com relação ao público que acomoda, em tese, deveria ser totalmente composto por presos provisórios – que aguardam julgamento – no entanto, a

realidade é bem diferente. No final do ano de 2016, da população atendida, 53 eram provisórios e 39 condenados. Cerca de metade dos presos cumpre pena por delitos contra o patrimônio (CEARÁ, 2016).

A cadeia não possui espaço físico para biblioteca, mas conta com uma arca itinerante de livros, que circula diariamente entre as celas. A arca possui 200 livros e fica sob a responsabilidade de um interno denominado “livreiro”, cuja responsabilidade é circular nas vivências, colocando os livros à disposição dos reclusos para empréstimo. Por esse trabalho, os “livreiros” recebem três quartos de um salário mínimo mensalmente e usufruem da remição de pena por trabalho<sup>36</sup> (BRASIL, 2011).

A CPM conta com duas salas de aula climatizadas e amplas, comportando até 80 alunos no total, nos turnos manhã e tarde. Aos finais de semana, uma dessas salas de aula é palco do “Programa Se Liga”, uma iniciativa da Prefeitura de Maracanaú que tem por objetivo promover a inclusão digital e a qualificação profissional da população maracanaense e de municípios parceiros, por meio de capacitações e acesso às tecnologias digitais. Convém ressaltar que o acesso dos cursistas ocorre sem que a pessoa necessite passar por dentro da cadeia. Há um portão de acesso externo, conforme se verifica nas imagens adiante.

Imagem 3 – Acesso externo às salas de aula da Cadeia Pública de Maracanaú



Fonte: Acervo da escola (2015).

<sup>36</sup> De acordo com a Lei de nº 12.433, de 29 de junho de 2011, o preso terá direito a 1 (um) dia de pena remido a cada 3 (três) dias de trabalho.

Imagem 4 – Sala de informática da CPM Imagem



Fonte: Acervo da escola (2015).

5 – Sala de aula da CPM



Fonte: Acervo da escola (2015).

Durante os anos de 2015 e 2016, atuaram nessa unidade quatro professores atendendo a 65 alunos, dos quais 30 estiveram matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 25 nos anos finais do Ensino Fundamental e 10 no Ensino Médio. Os presos com quem conversamos semanalmente almejam, acima de tudo, a liberdade. Por enquanto, para eles, ela continuará sendo apenas o nome da rua onde se situa a CPM, cujo endereço é Rua da Liberdade, s/n, no município de Maracanaú.

### ***6.2.2 Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa: paixão, crime e abandono***

O IPFDAMC 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-CE. 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 dezembro de 2017, acomodava 914 mulheres.

Os registros de oferta de escolarização no IPFDAMC datam de 1986, quando uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Jovita Alves Feitosa, desafiou-se a alfabetizar mulheres presidiárias. O trabalho realizado pela jovem pedagoga chamou a atenção da Seduc-CE, fazendo com que, em pouco tempo, a Educação no IPFDAMC passasse a ser motivo de preocupação e investimentos públicos, com a aquisição de materiais didáticos e a seleção de professores (SOARES; VIANA, 2016).

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. 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 janeiro de 2018, a média de retiradas semanais por leitoras era de aproximadamente 300 livros. (CEARÁ, 2014)

No ano de 2013, a Seduc-CE, junto à Faculdade Católica do Ceará (FCC), passou a possibilitar às presidiárias o ingresso na Educação Superior, mediante prova de seleção para o curso de graduação em Filosofia. A primeira turma atendeu a 14 alunas. O curso foi concluído em junho de 2017 e teve duração de quatro anos. As aulas ocorreram três vezes por semana, das 16h às 19h, nas instalações da própria penitenciária.

Ainda sobre o tema, destacamos que a ex-aluna Cíntia Corvelo, do IPFDAMC, ficou nacionalmente conhecida após ingresso no curso de História na Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), em 2011. Em 2013, quando passou a cumprir pena em regime semiaberto<sup>37</sup>, começou a atuar na Sejus-CE como colaboradora principal na *Rádio Livre, a liberdade está no ar*<sup>38</sup>, conforme ilustra a imagem 6. Em 2016, Cíntia concluiu a graduação e agora tem um novo sonho: ministrar aulas de História nas salas de aulas dos presídios cearenses.

Imagem 6 – Cíntia lendo no chão da cela, estudando no semiaberto e apresentando programa na Sejus-CE



Fonte: Secretaria da Justiça e Cidadania (2014).

Durante os anos de 2014 e 2015, sete internas conquistaram vagas em cursos superiores em universidades públicas do Ceará, no entanto, por decisão judicial, nenhuma delas foi autorizada a frequentar às aulas. Importante mencionar que o teor da deliberação dos

<sup>37</sup> Segundo o art. 35 do Código Penal, no regime semiaberto, o apenado se sujeita ao trabalho ou ao estudo durante o período diurno e retorna à prisão durante à noite (BRASIL, 1940).

<sup>38</sup> A Rádio Livre, projeto de comunicação da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado (Sejus), produz uma programação especial para os internos e agentes do sistema penitenciário. No ar desde 2013 com música, notícia, dicas jurídicas e recados dos familiares, a programação acontece de segunda à sexta-feira, de 8h às 17h. Além das unidades prisionais, a sociedade em geral pode ouvir a programação pelo link: <<http://radiolivre.sejus.ce.gov.br/>>.

magistrados não foi tornado público. Portanto, desconhecemos as razões apontadas pelos juízes para manter as internas longe dos bancos da universidade.

De nossa parte, compreendemos que o acesso à Educação Superior extramuros é uma excelente ferramenta para ressocialização do detento, por permitir que ele se reintegre à sociedade de modo gradual, por qualificá-lo profissionalmente e por desenvolver novas habilidades cognitivas e sociais. Importante mencionar ainda que o preso, quando autorizado a estudar fora dos limites da prisão, tem que prestar contas mensalmente com o poder judiciário sobre sua frequência e desempenho acadêmico. Além disso, dependendo da periculosidade do interno, ele poderá frequentar as aulas sob escolta judicial ou sob monitoramento eletrônico por meio do uso da tornozeleira<sup>39</sup>.

O IPFDAMC conta também, 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. Ademais, as alunas matriculadas 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 à 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.

No que concerne à Educação Básica, em 2016, 12 alunas estavam matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 90 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 60 no Ensino Médio. Com relação à infraestrutura, a penitenciária feminina possui um módulo educacional com cinco salas de aula, dotadas de mobiliário adequado às práticas pedagógicas, conforme se verifica nas imagens adiante.

---

<sup>39</sup> A seleção dos detentos a serem contemplados pelo sistema de monitoramento eletrônico é feita pela Justiça, por meio das Varas de Execuções Penais. Cada tornozeleira possui um código específico de segurança e é acompanhada de um aparelho semelhante a um telefone celular, com visor. O código constante em cada equipamento identifica o usuário e permite que a central faça o seu acompanhamento. Mediante a tentativa de quebrar o objeto, retirá-lo ou de o preso passar além de oito metros da distância delimitada pela Justiça, imediatamente é emitido um sinal vibratório. Em seguida, a central de segurança é acionada. Fonte: <<http://www.sejus.ce.gov.br/index.php/leia-mais/14-lista-de-noticias/1123-sspds-e-sejus-firmam-parceria-para-monitoramento-de-detentos-com-tornozeleira-eletronica>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

Imagem 7 – Entrada do módulo educacional



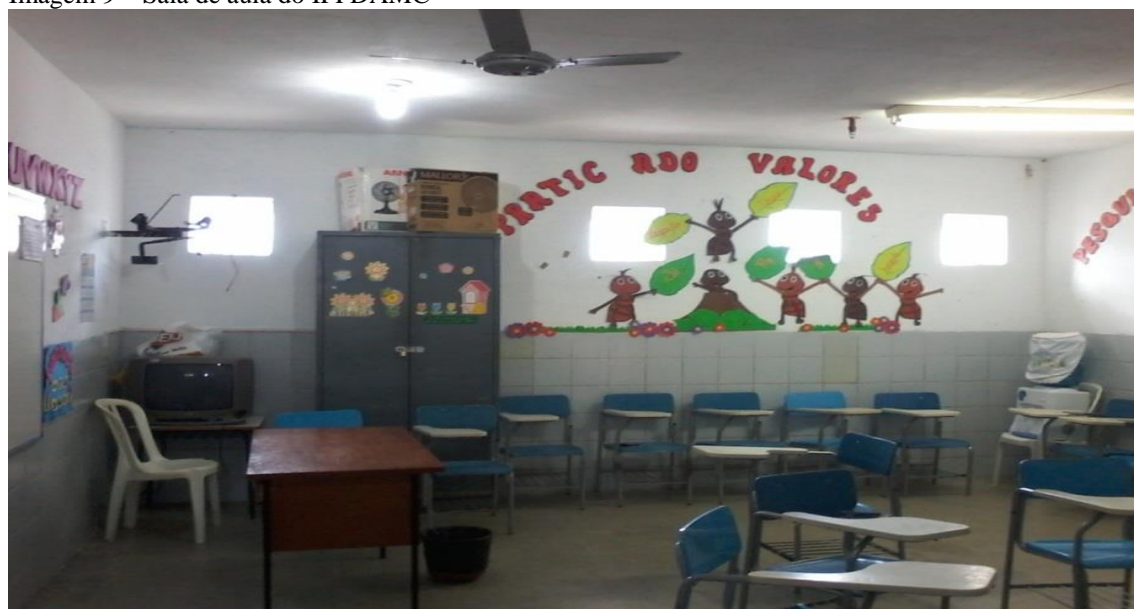
Fonte: Acervo da escola (2015).

Imagem 8 – Corredor principal do módulo educacional



Fonte: Acervo da escola (2015).

Imagem 9 – Sala de aula do IPFDAMC



Fonte: Acervo da escola (2015).

Dados de dezembro de 2017 revelaram que 70% das mulheres recolhidas no IPFDAMC respondiam pelo crime de tráfico de entorpecentes (CEARÁ, 2017). 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. Essa realidade continua se confirmando hodiernamente. No dia das visitas, apenas suas mães as esperam com um sorriso sofrido na face. “Os companheiros? Ah! Esses estão buscando outras para envolverem na vida do crime”, disse uma presa enfeitada pelo marido por ocasião do encarceramento.



### 6.2.3 Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes: triplamente apenados

O Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes (IPGSG) foi inaugurado em 12 de setembro de 1968, no município de Itaitinga-CE. Trata-se da primeira e única 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 120 internos; em dezembro de 2017, contava com 123 pacientes. As patologias mais comuns dos custodiados são esquizofrenia<sup>40</sup>, transtorno bipolar<sup>41</sup> e abstinência de substâncias psicoativas<sup>42</sup>. Grande parte dos detentos praticou crimes como parricídio<sup>43</sup> e fratricídio<sup>44</sup>, ocasionando, na maioria das vezes, em abandono por parte da família do infrator (SOARES, 2015).

O IPGSG ganhou repercussão nacional e internacional após o III Mutirão carcerário do estado do Ceará, realizado em 2013, identificar o caso do senhor Juvenal Raimundo da Silva<sup>45</sup>, detento que ingressou na unidade psiquiátrica na década de 1960 e que, apesar de haver recebido alvará de soltura em 1989, ainda permanecia internado no ano de 2013, pois o rompimento dos vínculos familiares o impedia de retornar para Ipaumirim (município localizado a 420 km de Fortaleza), onde supostamente assassinou o irmão. O detento foi considerado o preso mais antigo do Brasil<sup>46</sup> (BRITO, 2016).

O prédio do IPGSG possui apenas uma sala de aula construída. A oferta da educação escolar nessa unidade data de 2009, com raros registros sobre essa época. Em 2015 e 2016, trabalharam nessa unidade dois professores atendendo a 30 internos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. O núcleo gestor da EEFM ALAL altera o quadro de professores dessa unidade psiquiátrica anualmente, pois foi detectado que os docentes

<sup>40</sup> Transtorno caracterizado por distorções fundamentais do pensamento e da percepção. A perturbação envolve as funções mais básicas que dão à pessoa normal um senso de individualidade, unicidade e de direção de si mesmo. Os mais íntimos pensamentos, sentimentos e atos são frequentemente sentidos como conhecidos ou partilhados por outros e podem desenvolver-se delírios, a ponto de o indivíduo atingido crer que forças naturais ou sobrenaturais trabalham de forma a influenciar seus pensamentos e ações (NICOLAU, 2015).

<sup>41</sup> Transtorno caracterizado por dois ou mais episódios de alteração do humor onde o nível de atividade do sujeito está profundamente perturbado, sendo que este distúrbio consiste em algumas ocasiões de uma elevação patológica do humor e aumento da energia e da atividade – hipomania ou mania – e em outras, de um rebaixamento patológico do humor e de redução da energia e da atividade – depressão (NICOLAU, 2015).

<sup>42</sup> A abstenção do uso de droga pode ocorrer por questão de princípio ou por outras razões. Podem aparecer no indivíduo sintomas psíquicos tais como ansiedade, agitação, irritabilidade e depressão (NICOLAU, 2015).

<sup>43</sup> Homicídio cometido contra próprio pai, mãe, avô ou avó.

<sup>44</sup> Homicídio cometido contra irmão ou irmã.

<sup>45</sup> Vítima de esquizofrenia, o senhor Juvenal passou a morar desde 2015 na residência terapêutica do bairro Álvaro Weyne/Fortaleza. O idoso divide o lar com outras nove pessoas que também têm transtornos mentais.

<sup>46</sup> A história de Juvenal foi tema da tese de doutorado de Brito (2016), defendida na Universidade de Brasília (UnB), cujo título é: *O arquivo de um sequestro: o homem mais antigo do Brasil*.

que trabalhavam lá por muito tempo passavam a sofrer com sintomas depressivos<sup>47</sup>. O IPGS guarda condições infelizes de vida que afetam, indistintamente, a todos que por lá passam.

Convém ressaltar que a infraestrutura dessa unidade prisional se diferencia de todas as demais do estado do Ceará. No IPGS, os custodiados não ficam recolhidos em celas trancadas. Eles transitam livremente pelo pátio e pelo campo de futebol que rodeia a carceragem, conforme se verifica nas imagens seguintes.

Imagem 10 – Internos transitam livremente pelo hospital-prisão



Fonte: Acervo da escola (2015).

Imagem 11 – Prédio retangular com celas no canto do muro



Fonte: Acervo da escola (2015).

<sup>47</sup> Alguns sintomas depressivos são: ansiedade, tristeza profunda, inquietação, problemas digestivos, baixa imunidade, choro frequente, perda de interesse pelas atividades cotidianas e insônia (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004).

Imagem 12 – Acesso à sala de aula Imagem



Fonte: Acervo da escola (2015).

13 – Sala de aula por dentro



Fonte: Acervo da escola (2015).

Todas as vezes que visito o IPGSG, vários internos se aproximam de mim, conduzindo-me pelo longo caminho do portão de entrada à sala de aula. Não há espaço para o medo. Meu coração se ocupa somente em tentar ser minimamente útil àquelas pessoas: escutando as músicas que cantam, apreciando os desenhos que fazem, ouvindo as histórias de vida que narram, oferecendo alimento àqueles que não conseguem comer. Não há tempo nem razão para o afastamento.

Impossível não registrar o desgaste emocional resultante de cada visita ao IPGSG. Em função das patologias, 95% cometeram crimes contra os familiares (NASCIMENTO, 2016). Essas pessoas são triplamente apenadas: pela internação, que é resultante do crime que cometeram; pelas famílias, que não acham seguro voltar a conviver com um *doente e infrator*; e por eles próprios, por não suportarem a própria culpa pela transgressão que cometeram contra os entes queridos.

#### **6.2.4 Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes: um espaço para os mais vulneráveis**

Das 1.423 prisões existentes no Brasil, apenas 100 possuem alas destinadas ao público de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (RAMOS, 2017). A Sejus-CE inaugurou, em setembro de 2016, uma unidade prisional para acolher internos que necessitam de atendimento

específico e que são de baixa periculosidade, a saber: *gays*<sup>48</sup>, *travestis*<sup>49</sup>, *bissexuais*<sup>50</sup> (GTB), idosos, pessoas com dificuldade de locomoção e aqueles que respondem por crime relacionado à Lei Maria da Penha<sup>51</sup>. O novo estabelecimento penal, que recebeu o nome de Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Ponte fica situado à BR-116, km 28, no município de Aquiraz-CE e é a primeira unidade prisional do Brasil criada exclusivamente para esse fim. A unidade prisional foi construída no antigo presídio militar, como mostra a imagem adiante.

Imagem 14 – Fachada do antigo Presídio Militar



Fonte: Acervo da escola (2013).

Imagem 15 – Fachada da nova unidade prisional



Fonte: Acervo da escola (2017).

Com capacidade para 140 condenados, a unidade prisional abrigava, em dezembro de 2016, 168 presos, sendo 73% idosos e homens que respondem à Lei Maria da Penha, 14% pertencentes à população de *gays*, *travestis* e *bissexuais* e, por fim, 13% se tratam de pessoas com deficiência (CEARÁ, 2016).

A UPIILP possuía duas salas de aula em funcionamento nos anos de 2016 e 2017, atendendo a 60 internos, distribuídos no Ensino Fundamental e Médio. Importante ainda aclarar que a maioria dos alunos dessa unidade é advinda da CPPL III que abrigava, em um pavilhão

<sup>48</sup> Foucault (1981) utilizou o termo *gay* para se referir aos homossexuais. O filósofo francês afirma que ser *gay* não se resume a uma identificação com traços psicológicos ou demonstrações de homossexualidade, mas a busca de um modo de vida próprio (FOUCAULT, 1981).

<sup>49</sup> “As travestis são pessoas que nascem com o sexo genital masculino e que procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente sancionado como feminino, sem, contudo, desejarem extirpar sua genitália, com a qual, geralmente, convivem sem grandes conflitos. Via de regra, as travestis gostam de se relacionar sexual e afetivamente com homens” (PELÚCIO, 2006, p. 3-4).

<sup>50</sup> O conceito de bissexual se realiza quando há a presença do comportamento heterossexual e homossexual em uma mesma pessoa (ALMEIDA NETO et al., 2015).

<sup>51</sup> A Lei nº 11.340, sancionada em 7 de agosto de 2006, passou a ser chamada Lei Maria da Penha em homenagem à mulher cujo marido tentou matá-la duas vezes e que desde então se dedica à causa do combate à violência contra as mulheres. Essa lei estabelece que todo o caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime, devendo ser apurado por meio de inquérito policial e ser remetido ao Ministério Público.

específico, esse público mais vulnerável. A transferência desses internos – da CPPL III para a UPIILP – ocorreu em caráter de emergência na época das rebeliões, em maio de 2016.

O jornal francês *Liberation*, em 2015, já havia destacado o estado do Ceará como referência internacional ao tratamento oferecido ao público de *gays*, travestis e bissexuais nos presídios do estado, notadamente, à CPPL III que tinha, em sua estrutura organizacional, a ala denominada “arco-íris”, especificamente, destinada à população em questão. Outra iniciativa assinalada pelo jornal foi a execução do projeto “Meninas que encantam”, que envolve a população GBT em atividades de dança, teatro, leitura e ciclos de debate sobre identidade e preconceito, conforme ilustra a imagem seguinte (CASTETBON, 2015).

Imagem 16 – Presídio do Ceará é destaque em imprensa francesa

## Au Brésil. cellule protectrice pour les transgenres

Par Philippe CASTETBON, Envoyé spécial à Fortaleza (Brésil) — 17 août 2015 à 17:26



De gauche à droite : Bicouda, 30 ans, Rafael, 23 ans, Paulinna, 19 ans et Clayton, 35 ans. Photo Philippe Castetbon

Dans un pays où les crimes homophobes sont fréquents, la prison d'Itaitinga a mis en place des structures et des soutiens pour permettre à la population carcérale LGBT de se réapproprier son identité.

«J'espère pouvoir toujours compter sur ceux qui composent notre ligne de front, comme notre chère assistante sociale qui nous aide si humblement», a écrit Natália, une détenue transgenre, dans le petit journal de quelques pages composé de textes et de dessins - certains détenus sont illettrés - publié chaque mois par le groupe. Avec très peu de moyens (crayon à papier ou stylo-bille, collages) et beaucoup de créativité, cette publication artisanale fabriquée par les détenus est un lieu d'expression pour parler de soi. «Il faut briser la barrière entre la feuille blanche et l'écrivain, surmonter le manque d'habitude d'écrire», note Jo dans le numéro de février.

Fonte: Journal Liberation (2015).

A UPIILP foi construída baseada no fundamento legal de que a segurança é responsabilidade do Estado (BRASIL, 1988). Nesse sentido, em qualquer prisão, há detentos que correm maior risco de serem vítimas dos mais variados crimes, tais como: abusos, coações, extorsões, dentre outros. Assim, a construção de uma unidade prisional para atender ao público mais vulnerável do cárcere não representa nenhum privilégio pessoal ou especial, mas medida cautelar fundada em critérios técnicos que levam em consideração exclusivamente razões de segurança para qualquer interno que satisfaça requisitos objetivos e subjetivos preestabelecidos na legislação vigente.

A escassez de dados estatísticos sobre essa parcela da população prisional são um indício da invisibilidade sofrida por eles dentro e fora das cadeias. Importante refletir para a inexistência de um presídio adequado às necessidades específicas do público feminino. Homens

com patologias psiquiátricas são internados no IPGSG, homens cadeirantes são recolhidos na UPILP, enquanto as mulheres, por sua vez, ficam todas aglomeradas no único presídio feminino da RMF – o IPDAMC – independente de sua condição física e psíquica. Esperamos que esses avanços, que já são tão raros e lentos – contemplem a todos os seres humanos que cumprem pena de restrição à liberdade, independente de sexo, orientação sexual, raça, cor ou credo. O respeito à diversidade deve pautar a discussão de qualquer política pública.

### 6.2.5 Sala de planejamento na sede da escola

“Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço escolar. É incrível que não imaginemos a significação do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço.”

(Paulo Freire)

As aulas nas unidades prisionais ocorrem em quatro dias da semana, a saber: segunda, terça, quinta e sexta, tendo duração de duas horas e meia diárias. Às quartas-feiras, o núcleo gestor e os professores se reúnem na sede da escola, em Itaitinga-CE, para o planejamento semanal. É importante esclarecer que todas as vezes que nos referimos à *sede* da escola estamos nos reportando a duas salas que ocupamos dentro da EEFM Perboyre e Silva, a saber: a sala de planejamentos e o laboratório de Informática, conforme ilustram as imagens a seguir.

Imagem 17 – Sala de planejamento da EEFM ALAL Imagem 18 – Sala de informática da EEFM ALAL



Fonte: Acervo da escola (2017).



Fonte: Acervo da escola (2015).

Na ocasião dos planejamentos semanais, a atenção se volta, prioritariamente, para o processo de ensino-aprendizagem, a partir da elaboração de planos pedagógicos e construção de atividades que subsidiem a sequência didática das aulas, provocando a iniciativa dos educadores para a criação e seleção de materiais diversos que estimulem os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e espirituais dos educandos.

Na oportunidade, os professores se dividem por etapa de escolaridade para que o planejamento seja mais direcionado ao público de alunos a que atendem. Atuei como coordenadora de janeiro de 2015 a janeiro de 2017 e, nesse período, acompanhei os professores pedagogos que ministravam aulas no Ensino Fundamental, ao passo que a outra coordenadora se dedicava a apoiar os docentes do Ensino Médio. Minhas interações com os docentes participantes da pesquisa ocorreram semanalmente, às quartas-feiras, na sede da escola, em Itaitinga.

### **6.3 Universo e amostra**

“Sem rigorosidade metódica, não há pensar certo. O pensar certo é dialógico e não polêmico. [...] E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas.”

(Paulo Freire)

As amostras que compõem essa investigação são intencionais, em conformidade com os objetivos do estudo, e caracterizadas pelos seguintes públicos: i) 62 alunos privados de liberdade matriculados na modalidade EJA, na etapa do Ensino Fundamental; e ii) 10 professores pedagogos, que representam 100% do universo de docentes que atuam no Ensino Fundamental da escola. Portanto, o total de sujeitos da pesquisa é de 72 sujeitos.

Fixamos os seguintes critérios para a participação dos professores na pesquisa: ser graduado em Pedagogia; ii) ter, no mínimo, dois anos de experiência na educação intramuros e iii) atuar nas turmas de Ensino Fundamental da EEFM ALAL durante os anos letivos de 2015 e 2016. Para os discentes, por sua vez, elegemos os seguintes parâmetros: i) estar preso na condição de julgado; ii) saber ler e escrever; e iii) ter frequência superior a 70% no período de março de 2015 a dezembro de 2016.

### 6.3.1 Liberdade para aprender: pássaros, árvores e uma escola diferente

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

(Rubem Alves)

Conforme acordado no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE, Apêndice B), será mantido o anonimato dos colaboradores da pesquisa. Chamaremos os alunos, em substituição de seus nomes, por denominações conferidas aos *pássaros*; os docentes, por sua vez, serão alcunhados pelos nomes de *árvores*. As razões que justificam as aludidas representações serão expostas nos parágrafos subsequentes.

Não bastasse a suprema capacidade de voar, os pássaros têm outra vantagem poética: o mundo deles é mais colorido do que o dos humanos. Os olhos dos pássaros são capazes de perceber os raios ultravioletas, o que amplia o espectro de cores possíveis de serem contempladas. Cada movimento se justifica pelo fim que se quer alcançar: um voo rasante para fregar uma presa; um bater de asas para atrair o parceiro; um cantarolar diferente para anunciar a primavera. Ainda que dedicássemos toda a nossa vida a observar os pássaros, estaríamos apenas arranhando a superfície do que o seu comportamento pode significar dentro do surpreendente mundo da natureza.

Surpreendentes também são os mundos e os seres que existem dentro das entranhas de um grande submundo chamado *presídio*. Seres humanos que se assemelham aos pássaros, não apenas pela necessidade visceral de alçar voos e de libertarem-se das gaiolas que sufocam a mínima manifestação de vida, mas também pela imprevisibilidade de suas condutas.

Embora pareçam mansos à primeira vista, reagem de modo inesperado a cada tentativa de aproximação. Ora agressivos, ora assustados, ora abatidos, mas sempre, sempre, angustiados pela impossibilidade de *ser*. Pássaros interditados, engaiolados, amontoados, parecem perder a capacidade de sonhar com um mundo menos cinzento. As revoadas, de modo extremamente orquestrado, às vezes fogem das situações adversas, às vezes são elas mesmas o motivo dos infortúnios.



Os pássaros também possuem uma capacidade incrível de nos observar, em muitos casos com uma atenção bem superior àquela com que somos capazes de os contemplar. Há quem diga que essas aves, quando em situação de liberdade, estranhamente deixam de cantar e seguem vivendo perigosamente até que voltem às grades. Apesar de parecer incompreensível, ouvi dizer que o pássaro, quando engaiolado por muito tempo em situação de miséria, abandono, fome e violência, vai perdendo a capacidade de valorar a liberdade.

Poucos sabem, mas dentro, desses espaços de encerro, existem ambientes – alguns bem espaçosos, outros improvisados e insalubres – que são feitos para aquelas espécies que querem aprender ensinando e ensinar aprendendo. Vale a pena tentar ver além das grades na imagem abaixo.

Imagem 19 – Sala de aula intramuros



Fonte: Acervo da escola (2015).

Embora também mantenham as grades fechadas, lá parece haver uma magia no ambiente que faz com que os pássaros voltem a cantar. Dizem que essa magia tem nome e se chama *amor*. Esse ambiente conta com outro ingrediente muito raro denominado *tolerância*, que encoraja os voos de todos os pássaros, inclusive daqueles mais desabitados às alturas. Os diferentes cantos, as cores radiantes e os peculiares modos de voar convertem aquele espaço outrora carente de vida em uma agradável *sala de aula*, onde sempre é hora de ousar.

Os pássaros são atraídos para as salas de aula pelas generosas *árvores* – nossos docentes –, que fascinam por sua composição: as raízes buscam na profundidade do espírito a esperança necessária à luta diária; os galhos se agitam para fazer correr o ar quando da ausência do vento, tão infrequente naquele ambiente; as folhas ventilam sonhos antes impensados; as flores possuem um aroma marcante capaz de atrair as mais raras espécies de pássaros; os frutos, por sua vez, alimentam as aves de sabores e saberes profundamente metamórficos.

O presente trabalho investigativo nos possibilitou a vivência dos encantamentos advindos da fascinante relação entre *pássaros* e *árvores*. Por fim, ressaltamos que não existe um grau de hierarquia entre os membros da natureza. Todos têm sua importância e guardam seus mistérios, assim como cada um de nós, seres *mais* ou *menos* humanos.

#### 6.4 Perfil dos alunos e professores

“Para além da orelha existe um som,  
à extremidade do olhar um aspecto,  
às pontas dos dedos um objeto  
– é para lá que eu vou.”

(Clarice Lispector)

A automatização dos sentidos de quem atua nos lugares de encerro e de quem utiliza apenas a grande imprensa como fonte de informação conduz a pessoa a paradoxos improváveis. Aprende-se a olhar sem ver, a ouvir sem escutar, a tocar sem sentir. As grades do cárcere aprisionam não apenas os corpos dos presos, mas parecem limitar a nossa capacidade de ir além da vulgaridade das aparências. Perigosamente, a dor humana deixa de sensibilizar e o preso passa a ser definido unicamente em função do seu delito. Os nomes sociais deixam de representar o indivíduo. Quem tem nome é cidadão. Bandido tem o crime e nada mais. José? Não! Ele é o “duzentão”. Maria? Apenas para os familiares. Aqui ela é 157, 171 e tantos outros números ou adjetivos que a enquadrem no submundo do crime.

O silenciamento das pessoas presas só é quebrado pelo barulho das rebeliões. Assim, vai-se tecendo a ideia de que a única força do encarcerado é a física, é a força que estrangula, que destrói, que mata. A violência degradante intramuros é invisível e indolor à maioria das pessoas, a menos que o preso não seja um familiar ou um sujeito próximo, claro. O desconhecido não comove. Com esse entendimento, os olhos se recusam a ver a humanidade que existe em cada ser que habita a prisão. Capacidade mais rara ainda é a de ver o que ainda não é, mas o que pode vir a ser.

Nesta seção do trabalho, apresentamos o perfil dos colaboradores da pesquisa – alunos presos e professores. Com relação aos detentos, procuramos evidenciar o que existe para além do estereótipo do homem preso, que os retém tanto quanto a própria prisão. Os discursos obtidos em entrevistas individuais mostram homens e mulheres que sonham, que amam seus filhos, que cuidavam de seus pais, que apreciam poemas, que se comovem com as músicas, que sofrem com a solidão, que revelam arrependimentos. Por outro lado,

conhecemos também pessoas que naturalizaram as atitudes delituosas, que perderam a capacidade de sonhar e que desconhecem o sentido da palavra resiliência. Convém assinalar que os personagens com quem nos deparamos não se dividem em categorias antagônicas: arrependidos e incorrigíveis. Como todo ser humano, eles são complexos, dinâmicos, paradoxais, singulares e não permitem definições rasas e limitantes.

Todas as palavras, silêncios e gestos produzidos durante as entrevistas foram dando conta das múltiplas e, por vezes, contraditórias dimensões que podem integrar um único ser humano. Assim, além dos dados objetivos – conseguidos por meio de prontuários criminais e fichas de matrícula da escola – conferimos valor à subjetividade dos depoimentos orais de cada colaborador.

De modo análogo, predispono-nos a conhecer os professores que atuam nos presídios. Por meio de entrevistas e da análise do diário de aula, aproximamo-nos das expectativas, frustrações, dramas, aflições, prazeres, sonhos e angústias de quem se desafia a aprender e a ensinar em ambientes hostis e insalubres como a prisão. Nosso objetivo não é heroificar os docentes, muita embora não possamos deixar de reconhecer a capacidade que a maioria deles tem de conduzir seus alunos a profundas reflexões sobre a vida, a cidadania e a dignidade.

Por fim, não somos ingênuos a ponto de defender que a Educação pode tudo ou que os professores sozinhos são capazes de garantir uma atuação ética por partes dos presos quando em situação de liberdade. Apesar disso, não podemos nos eximir da responsabilidade social que assumimos profissionalmente na condição de docentes. O tempo para darmos o melhor de cada um de nós é o agora. O lugar é o aqui. “A verdade é que o futuro é feito por nós mesmos através da transformação do presente”, como defendia Paulo Freire (2012, p. 101). Portanto, não podemos esperar pelas condições propícias para agir, temos que forjá-las com a nossa atitude diária.

#### ***6.4.1 Perfil dos alunos***

“A história de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.”

(Mia Couto)

Traçamos o perfil dos 62 alunos com base em três vias complementares de informações, a saber: questionário do Perfil Socioeconômico do Estudante (PSE) – documento preenchido no ato da matrícula na escola –, prontuário jurídico disponibilizado no Sistema Penitenciário (Sispen) e depoimentos obtidos durante as entrevistas que ocorreram entre os meses de março de 2015 a dezembro de 2016.

Do PSE, extraímos as seguintes informações: sexo, naturalidade, idade, estado civil, religião, profissão, nível de escolaridade, estrutura familiar e frequência de visitas. Do Sispen, coletamos os dados que seguem: motivo da prisão e situação prisional. Por fim, durante a entrevista semiestruturada, demos apenas o seguinte comando: Diga quem é você. Com isso, foram os próprios educandos que escolheram as experiências de vida que gostariam de enfatizar. Os dados, como veremos ao longo desta seção do trabalho, revelaram seres humanos inconclusos e cheios de beleza, o que transcende a situação de pessoas encarceradas.

Dos 62 colaboradores, 23 são do sexo feminino (37%) e 39 são do sexo masculino (63%). A totalidade das mulheres estão reclusas no Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPFDAMC), único presídio feminino do estado do Ceará. Dos homens presos, 18 se encontram na Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes (UPIILP), 13 na Cadeia Pública de Maracanaú (CPM) e 8 no Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes (IPGSG), conforme sintetiza a tabela seguinte.

Tabela 1 – Percentual de colaboradores por unidade prisional

<b>Unidade prisional</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
IPFDAMC	23	37,1%
UPIILP	18	29,0%
CPM	13	21,0%
IPGSG	8	12,9%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

A totalidade dos alunos investigados é de nacionalidade brasileira. Com relação à naturalidade, a maioria (49), representada por 78% da população em foco, é cearense. Os demais participantes nasceram nos estados do Amapá (1), Bahia (3), Pará (2), Paraíba (3), Piauí (1), Rondônia (1), São Paulo (1) e Sergipe (1), consoante ilustra a tabela adiante.

Tabela 2 – Naturalidade

<b>Naturalidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Ceará	49	79,0%
Bahia	3	4,8%
Paraíba	3	4,8%
Pará	2	3,2%
Amapá	1	1,6%
Piauí	1	1,6%
Rondônia	1	1,6%
São Paulo	1	1,6%
Sergipe	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

A idade dos colaboradores da pesquisa varia de 18 a 70 anos. Conforme evidencia a tabela 2, prepondera, entre os estudantes, a faixa etária de 18 a 30 anos (38 informantes), seguida de 31 a 40 anos (10 colaboradores). Isso significa que a maioria dos apenados está inserida na População em Idade Ativa (PIA)<sup>52</sup>. Os dados refletem ainda a realidade que caracteriza a população carcerária do Brasil, pois, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), divulgado em dezembro de 2017, 56% dos presos do país têm entre 18 e 29 anos. O número de jovens no sistema prisional supera a proporção de jovens da população brasileira; enquanto os jovens representam 56% da população prisional, as pessoas dessa faixa etária compõem 21,5% da população total do país (BRASIL, 2017).

Ainda com relação à idade dos estudantes, 5 possuem de 41 a 50 anos de idade, 6 têm de 51 a 60 anos e 3 de 61 a 70. A maior concentração de idosos está abrigada na UPIILP, unidade prisional construída exclusivamente para *gays*, travestis, bissexuais, idosos, pessoas com dificuldade de locomoção e aqueles que respondem por crime relacionado à Lei Maria da Penha.

Tabela 3 – Faixa etária

<b>Faixa etária</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
18 a 30	38	61,3%
31 a 40	10	16,1%
41 a 50	5	8,1%
51 a 60	6	9,7%
61 a 70	3	4,8%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

No que concerne ao estado civil, 23 estudantes se declaram solteiros, 22 possuem união estável, 11 são casados, 4 viúvos, 2 divorciados, conforme ilustra a tabela 4. Da

<sup>52</sup> População em Idade Ativa (PIA) é uma classificação etária que compreende o conjunto de todas as pessoas teoricamente aptas a exercer uma atividade econômica (IBGE, 2017).

totalidade de informantes que manifestou ter união estável, 20 são homens e 2 são mulheres. A esse respeito, é importante mencionar que todos os contratos foram selados no período da prisão. Isso encontra justificativa no fato de que a visita só pode ser realizada por parentes de até 2º grau (pai, mãe, avós, irmãos, filhos, netos) e do cônjuge ou companheiro cujo vínculo afetivo seja comprovado judicialmente.

Tabela 4 – Estado civil

<b>Faixa etária</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Solteiro	23	37,1%
União Estável	22	35,5%
Casado	11	17,7%
Viúvo	4	6,5%
Divorciado	2	3,2%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

Com relação à crença religiosa, a predominância é de católicos (29), seguida de evangélicos (21) e de espíritas (6). Muitos colaboradores, durante a reclusão, revelaram haver mudado de crença em virtude da tímida presença da Igreja Católica e da constante assistência prestada pelos evangélicos, notadamente pela Igreja Universal do Reino de Deus e Assembleia de Deus.

É comum que a direção do presídio dê preferência às alas “pacificadas” ou “evangelizadas” no momento da promoção de atividades laborais, educacionais, esportivas, dentre outras. Assim, muitos internos podem fingir que são adeptos de determinada religião em detrimento de outra, pois, conforme lembra Ottoboni (2014, p. 80), “[...] sob o manto da religião, o preso mascara, negocia, dissimula o que se passa em seu interior para levar vantagens”. A tabela a seguir mostra a distribuição dos colaboradores de acordo com a religião informada.

Tabela 5 – Religião

<b>Religião</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Católica	29	46,8%
Evangélica	21	33,9%
Espírita	6	9,75%
Umbanda	2	3,2%
Ateu	2	3,2%
Agnóstico	2	3,2%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

Os evangélicos, geralmente, concentram-se na *rua dos irmãos*, ala prisional destinada exclusivamente para os que aderem à mencionada religião e concordam com o

regime de conduta que institui, dentre outras coisas, que é proibido ouvir músicas mundanas, andar sem camisa em dias de visita, deixar a barba crescer, fumar, usar celular, agir com violência, desrespeitar os profissionais que atuam no cárcere, portar facas ou outros objetos ilícitos, comunicar-se com presos de outras alas.

Sobre isso, o aluno Curió, certa vez, deu-me o seguinte depoimento: “[...] a rua dos irmãos é uma prisão dentro de outra prisão. Para viver lá, o cara tem que aprender na tora<sup>53</sup> mesmo. Se você não aprender, é espirrado<sup>54</sup> para a Babilônia<sup>55</sup> sem dó nem piedade”. O estudante Bem-te-vi, por seu turno, mostrou outra perspectiva ao dizer: “[...] aqui impera o respeito, o amor ao próximo e a humildade. Nós temos disciplina. Aqui eu encontrei muita tranquilidade”.

A respeito do trabalho que os apenados desenvolviam antes do encarceramento, temos uma grande variedade de ocupações: dos 62 colaboradores, 11 exerciam profissões vinculadas à construção civil (pedreiro, servente, pintor, carpinteiro); 6 eram estudantes; 3 vendedores autônomos; 3 faxineiros; 2 frentistas; 2 vigias; 2 mecânicos; 2 cabelereiros; 1 babá; 1 coveiro; 1 operador de caixa; 1 porteiro e 1 agricultor. Há uma prevalência dos trabalhos que exigem menor nível de escolaridade e uso da força física. A tabela a seguir evidencia as ocupações dos colaboradores:

Tabela 6 – Profissão

<b>Profissão</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Desempregado	26	41,9%
Estudante	6	9,7%
Pintor	4	6,5%
Faxineiro	3	4,8%
Pedreiro	3	4,8%
Vendedor	3	4,8%
Cabelereiro	2	3,2%
Carpinteiro	2	3,2%
Frentista	2	3,2%
Mecânico	2	3,2%
Servente	2	3,2%
Vigia	2	3,2%
Agricultor	1	1,6%
Babá	1	1,6%
Coveiro	1	1,6%
Operador de caixa	1	1,6%
Porteiro	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

<sup>53</sup> Significa aprender com esforço, com sacrifício.

<sup>54</sup> Expulso.

<sup>55</sup> As ruas da Babilônia são aquelas destinadas aos presos que não aderiram à religião evangélica. São consideradas alas não pacificadas.

Convém mencionar que, apesar de 36 pessoas (58,1%) haverem declarado ter uma profissão, apenas 3 (11,5%) delas estavam trabalhando de carteira assinada no momento da prisão. O universo de informantes revelou sonhar com um futuro melhor, em consequência da possibilidade de um trabalho formal. Nessa mesma direção, o Primeiro Censo Penitenciário do Ceará (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. Ao estabelecer projetos de vida, os homens e mulheres aprisionados se projetam para além das grades, manifestando o desejo de *ser mais* (FREIRE, 2011).

No que se refere à escolaridade, a totalidade dos colaboradores está cursando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no interior da prisão, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O tempo médio que os alunos estão matriculados na EEFM ALAL variou de 2 a 5 anos, conforme sugere a tabela 7:

Tabela 7 – Tempo de matrícula na EJA Ensino Médio no interior do cárcere

Descrição	Frequência	Percentual
24 a 36 meses	20	32,3%
37 a 48 meses	11	17,7%
49 a 60 meses	19	30,6%
61 meses ou mais	12	19,4%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).

Dados do Infopen (2017) mostraram que apenas um em cada dez detentos brasileiros participa de atividades educacionais oferecidas nas prisões. Até 2016, apesar da obrigatoriedade de o Estado ofertar Educação aos presos, apenas 50% das prisões brasileiras possuíam salas de aula em sua infraestrutura. Atualmente, com a publicação da Resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017, do CNPCP, o índice de detentos que estudam no Brasil tende a cair consideravelmente nos próximos anos. Isso porque a recém-publicada Resolução dispensa a construção de salas de aula dentro dos presídios, tornando obrigatória apenas a existência de celas e áreas de saúde em cada novo estabelecimento penal. Com a mudança, perdem validade as exigências previstas na Resolução nº 9, de 18 de novembro de 2011, que estabelecia a construção de áreas para trabalho, educação e lazer de modo proporcional ao número de detentos.

Com relação à estrutura familiar, a tabela a seguir evidencia que a maioria (20) dos informantes morava com o(a) companheiro na ocasião da prisão. Em segundo lugar, foi



apontada a moradia só com a mãe (14). Em seguida, 11 informantes revelaram morar sozinhos, representando 17,7% do universo de entrevistados.

Tabela 8 – Pessoas com quem morava antes da reclusão

<b>Descrição</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Companheiro(a)	20	32,3%
Mãe	14	22,6%
Sozinho(a)	11	17,7%
Parentes	7	11,3%
Mãe e pai	5	8,1%
Pai	3	4,8%
Combinação de opções	2	3,2%
Total	62	100%

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).

No que diz respeito ao responsável pela criação dos estudantes durante a infância e a adolescência, obtivemos os seguintes resultados expressos na tabela 9: 22 informantes foram criados somente pela mãe; 13 pelos avós maternos; 9 pelas mães e pais simultaneamente; 7 pelos tios; 5 somente pelos pais; 3 pelos avós paternos; 2 por outros parentes e 1 viveu em abrigo.

Tabela 9 – Responsável na infância e adolescência

<b>Descrição</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Mãe	22	35,5%
Avós maternos	13	21,0%
Mae e pai	9	14,5%
Tios(as)	7	11,3%
Pai	5	8,1%
Avós paternos	3	4,8%
Outros parentes	2	3,2%
Abriço	1	1,6%
Total	62	100%

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).

É possível observar, na tabela 10, que 80,6% dos entrevistados possuem um ou mais filhos, enquanto 19,4% não têm nenhum. Em relação ao número de rebentos, predomina aqueles que possuem 2 filhos, representando 24,2% do universo investigado.

Tabela 10 – Quantidade de filhos

<b>Descrição</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Nenhum filho(a)	12	19,4%
1 filho(a)	9	14,5%
2 filhos(as)	15	24,2%
3 filhos(as)	8	12,9%
4 filhos(as)	11	17,7%
5 filhos(as)	3	4,8%
6 filhos(as)	2	3,2%
7 ou mais filhos(as)	2	3,2%
Total	62	100%

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).

Em 20 de fevereiro de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu conceder prisão domiciliar a presas sem condenação gestantes ou que forem mães de filhos com até 12 anos. Estima-se que, em janeiro de 2018, de 942 mulheres presas no estado do Ceará, 439 estejam nessa situação, o que representa 46,6% da totalidade. Dentre essas, 22 estão grávidas e outras 17 estão amamentando. Importante mencionar que esse benefício não atingirá as mães colaboradoras de nossa pesquisa tendo em vista que todas já foram julgadas e condenadas.

A tabela a seguir destaca que um percentual de 62,9% de entrevistados não recebe visitas. Cabe ressaltar que a convivência entre o preso e a família é fundamental para o processo de reinserção social, considerando, pois, que são, nos momentos de visita, que os vínculos familiares são fortalecidos. Ademais, esse momento de aproximação favorece a estabilidade emocional do preso que, ao se sentir amparado, tende a planejar melhores condutas para a vida.

Tabela 11 – Frequência de visitas

Descrição	Frequência	Percentual
Não recebe	39	62,9%
Semanal	3	4,8%
Quinzenal	7	11,3%
Mensal	6	9,7%
Semestral	4	6,5%
Anual	3	4,8%
Total	62	100%

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).

No que se refere aos motivos da prisão, fizemos um detalhamento dos crimes cometidos pelas mulheres e pelos homens. Predomina o tráfico de drogas (37,1%). Em segundo lugar, estão as prisões por furto<sup>56</sup> (16,1%) e homicídio simples<sup>57</sup> (16,1%). O terceiro lugar é ocupado pelos homens que respondem por violência contra a mulher (9,7%), conforme se verifica na tabela que segue.

<sup>56</sup> Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel (BRASIL, 1940).

<sup>57</sup> Matar alguém. Se o agente comete o crime impelido por motivo de relevante valor social ou moral, ou sob o domínio de violenta emoção, logo em seguida a injusta provocação da vítima, o juiz pode reduzir a pena de um sexto a um terço (BRASIL, 1940).

Tabela 12 – Motivos da prisão

Descrição	Frequência Homens	Frequência Mulheres	Percentual
Tráfico de drogas	6	17	37,1%
Furto	7	3	16,1%
Homicídio simples	8	2	16,1%
Maria da Penha	6		9,7%
Estupro	3		4,8%
Receptação	2	1	4,8%
Estelionato	2		3,2%
Latrocínio	2		3,2%
Cárcere privado	1		1,6%
Homicídio qualificado	1		1,6%
Roubo	1		1,6%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).

O Primeiro Censo Penitenciário do Ceará investigou se a privação de liberdade das mulheres cearenses tinha algum vínculo com suas relações conjugais. Os dados apontaram que, para 39% das reclusas investigadas, a prisão está intimamente relacionada com o(a) companheiro(a), enquanto 49% das mulheres encarceradas afirmaram que seus companheiros(as) também estão privados(as) de liberdade (CEARÁ, 2014a).

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 dos crimes praticados pelas mulheres tem influência afetiva masculina, geralmente, dos companheiros ou maridos e, em menor proporção, dos pais ou irmãos. Considerando essa realidade, questionamos às mulheres se o motivo de sua detenção tinha alguma relação com o seu companheiro. Essa pergunta foi formulada para entender se existe uma relação direta entre a entrada ou permanência da mulher no mundo do crime e a relação de conjugalidade. Conforme se verifica na tabela 13, 69,6% das mulheres confirmaram a influência do companheiro no decurso das condutas delituosas.

Tabela 13 – Influência do companheiro no motivo da prisão

Descrição	Frequência	Percentual
Sim	16	69,6%
Não	7	30,4%
Total	23	100%

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).

Com relação à situação prisional, 87% dos entrevistados são presos condenados. Importa lembrar que esse foi um dos critérios de seleção dos sujeitos. Caso escolhêssemos presos provisórios, não teríamos condições de avaliar o processo de escrita dos diários de aula, tendo em vista que o tempo de reclusão seria incerto. Segundo pesquisa divulgada, em

dezembro de 2017, pelo Ministério da Justiça (MJ), o Ceará possui o maior número de presos provisórios do Brasil, com um total de 66,5% dos presos aguardando julgamento na prisão. A média nacional é de 40,2% (BRASIL, 2017).

A tabela adiante mostra também o número de presos entrevistados cuja sanção é a medida de segurança<sup>58</sup>. Essa medida é aplicada àqueles que praticaram crimes e que, por sofrerem de transtornos mentais, não podem ser considerados responsáveis pelos seus atos e, portanto, devem receber atendimento especializado. A liberação do interno é condicionada à cessação de sua periculosidade, atestada por perícia médica (ARAÚJO, 2010). Os 8 colaboradores da pesquisa que cumprem medida de segurança estão internados no IPGSG, único manicômio judiciário do Ceará, localizado em Itaitinga.

Tabela 14 – Situação prisional

Descrição	Frequência	Percentual
Condenado	54	87,0%
Medida de segurança	8	13,0%
Total	62	100%

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).

Em dado momento da pesquisa, pedimos que os estudantes falassem livremente de si num tempo máximo de 50 minutos. Tivemos, no entanto, bastante atenção para não acessarmos as memórias mais dolorosas dos crimes cometidos pelos pacientes psiquiátricos. Dos 8 colaboradores do IPGSG, 6 respondem por homicídio, geralmente, contra pais, mães ou filhos. Muitos sequer lembram do que foram capazes de fazer nos momentos de surto<sup>59</sup>. Portanto, com relação a esses entrevistados, conduzimos às perguntas de modo a nos distanciarmos o máximo possível das lembranças que pudessem lhes agitar o estado anímico. Para tanto, contamos com o apoio das psicólogas e assistentes sociais que atuavam no instituto psiquiátrico no momento da aplicação da entrevista.

Em função de nosso estudo contar com muitos estudantes – 62 no total –, optamos por não trazer os depoimentos na íntegra. Após análise e interpretação do conteúdo das entrevistas à luz da teoria de Bardin (2008), alcançamos as seguintes categorias comuns às declarações dos colaboradores: infância, família, escola, prisão e futuro. Os recortes que apresentaremos aqui constituem parte fundamental para a compreensão dos sujeitos que se pronunciaram em nossa pesquisa.

<sup>58</sup> Art. 26 - É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11/07/1984).

<sup>59</sup> Prova disso é que certa vez um interno me disse que estava ansioso à espera do dia em que sua mãe iria lhe buscar no portão do presídio. Mal sabia o detento que ela fora assassinada por ele havia mais de cinco anos.

Com relação à *infância*, alguns colaboradores destacaram essa etapa da vida como uma das mais felizes, notadamente, pela inocência e pela ausência de problemas. Outros, por sua vez, tiveram a infância marcada por privações, violência física, sexual e psicológica, conforme verificamos nos depoimentos a seguir:

A parte mais feliz da minha vida foi a infância. Eu brincava no meio da rua, tomava banho de chuva na bica das telhas, soltava raia, jogava pião. Fazia tudo que criança tinha que fazer. Naquele tempo, eu nem sabia que existia a maldade no mundo. Só me lembro de coisas boas. Não sei nem dizer quando as coisas começaram a desandar. (Calafate, 49 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Entrevista. 28/08/2015).

Desde pequeno, eu já gostava de levar vantagem nas coisas. Se eu queria uma coisa, eu tinha que conseguir de qualquer jeito. Eu era muito esperto. Se eu fizesse alguma coisa errada, logo colocava a culpa em outra pessoa. Como eu era o caçula, minha mãe não se ligava que eu era capaz de tanta traquinagem. (Curió, 35 anos, paraibano, união estável, receptação, estuda há 4 anos. CPM. Entrevista. 07/03/2016).

Ser moleque de rua significa ter que aprender desde cedo a sobreviver. Eu nunca tive uma casa, nunca ganhei um presente, essas coisas. Nunca tinha ido ao médico até levar cinco tiros. Não conheci minha mãe, nem meu pai. Eu não sei nem o dia que eu completo ano, para falar a verdade. Não me orgulho de nada que eu fiz até aqui. Foram muitas coisas erradas, pesadas. Mas, para mim, isso aqui é o normal. A minha vida é assim. (Flamingo, 30 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 4 anos. CPM. Entrevista. 07/03/2016).

Eu tive uma infância tranquila até os 6 anos. Mas, quando minha mãe morreu, tudo mudou. Meu pai começou a beber muito. Eu fui morar com minha avó e com meu tio. Lá, eu vivi coisas muito ruins. Eu diria que ali acabou a minha infância. Acabou aquela inocência. (Cigana, 22 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 17/11/2016).

Eu sempre me senti diferente. Gostava de brincar de boneca e não de carrinho. Gostava de estar sempre com as meninas. Nas brincadeiras, eu sempre enrolava uma toalha na minha cabeça como se eu tivesse uns cabelos bem grandes. Quando eu era pequeno, tudo bem. Mas aí eu fui crescendo e meu pai passou a me tratar muito mal. Acho que chegava a me odiar. Me agredia por qualquer coisa. Quando eu cresci, ganhei o mundo e pude assumir quem realmente eu era. Viajei para o exterior, coloquei silicone, deixei o cabelo crescer. Minha família sempre teve boas condições financeiras. Mas quando eu me assumi como mulher, tiraram tudo de mim, menos a minha coragem para ser quem eu sou. (Bem-te-vi, 62 anos, cearense, solteiro, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. UPIILP. Diário de aula. 26/10/2015).

Eu acho que eu era feliz e não sabia. Eu sinto saudade da minha mãe. A gente era muito pobre. Nunca sabia se ia ter o que comer no outro dia, mas a velha sempre arrumava um jeito de fazer um bolinho no meu aniversário. Parece que a gente conseguia ser feliz com pouco. Não sei explicar muito bem. Minha vontade de sair daquele barraco era grande. Eu não medi direito as consequências dos meus atos. *Me* envolvi no crime aos 13 anos. (Petinha, 32 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 12/08/2015).

Eu só lembro da saudade que eu tinha da minha mãe. Ela foi embora de casa com um caminhoneiro e nos deixou com meu pai. Eu e mais três irmãos. Parece que o pai olhava para gente e lembrava da traição dela. Eu era maltratado que nem cachorro. Na escola, a diretora chamou o Conselho Tutelar uma vez, quando viu as marcas em mim. Ainda bem que a infância acabou. (Maitaca, 33 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 12/08/2015).

Eu lembro que minha mãe estava chorando. Eu quero mesmo é que ela venha me buscar aqui. (Caboclinho, 43 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 2 anos IPGSG. Entrevista. 04/10/2016).

Quando penso em quando eu era pequeno, vem umas coisas ruins à minha cabeça. Eu morava na favela. Lá tinha uns caras que mandavam em tudo. Eles eram donos de tudo mesmo: das nossas casas, da nossa família, da nossa vida. Um dia eles entraram lá em casa e estupraram a minha mãe e bateram muito nela. Eu vi tudo. O pior é que isso aconteceu mais de uma vez. Na primeira, eu tinha uns 7 anos. Lembro que eu só consegui contar para minha professora da escola. Ela foi a única pessoa que percebeu que eu tinha mudado e ficou insistindo para eu conversar, mas eu tinha medo. Um tempo depois, a mãe arrumou um namorado. No começo, ele era legal, mas depois se tornou muito bruto. Depois de um ano, mais ou menos, ele matou ela. Ela estava grávida dele. (Tangará, 33 anos, baiano, união estável, homicídio, estuda há 5 anos. UPIILP. Entrevista. 25/09/2015).

Nunca me faltou nada. Quando eu era criança, meus pais me levavam para o circo, *shopping*, praia. Desde pequeno, eu gostava de tocar violão. Gostava de flauta também. Eu sempre fui muito calado, tinha poucos amigos, gostava de ficar só observando as coisas. A minha companhia era a música. Aos 14 anos, tive a oportunidade de usar droga e ali começou a minha derrota. Por mais que meus pais me amassem, eu acho que uma hora eles cansaram da luta comigo. (João de barro, 30 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 18/11/2016).

Minha infância foi bem complicada. Eu morava com minha mãe, dois tios e minha avó. A minha mãe era doente. Ela tinha uns ataques de loucura e de epilepsia. Quando ela se debatia e caía no chão, meu tio batia nela. Meu pai era um vigia que trabalhava lá perto de casa. Ele era casado e nunca me assumiu. Dizem que ele pegou minha mãe à força. Eu tinha uma raiva dentro de mim que, às vezes, tomava conta da minha vida. Quando eu tinha 8 anos, eu estava brincando com um vizinho na rua. Daí começamos a brigar e veio uma raiva. Eu comecei a bater a cabeça dele no chão e só parei quando ele estava cheio de sangue. Mas eu não sabia que ele tinha morrido. Ele tinha 7 anos. Corri para casa. A vizinhança ficou com raiva de mim e incendiou a minha casa. Eu fui para o interior, fugido. Minha vida estava até tranquila, até que veio de novo aquela raiva e eu matei outra pessoa quando eu tinha 15 anos. (Beija-flor, 30 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 2 anos. IPGSG. Entrevista. 18/04/2016).

A segunda categoria temática que foi bastante recorrente nos discursos dos colaboradores se relaciona à família. Conforme Pereira (2004), a família constitui o primeiro espaço em que a criança tem contato com a vida social. Portanto, cabe a essa instituição a proteção do indivíduo e a responsabilidade de dar a conhecer as primeiras necessidades, deficiências e possibilidades da criança. Os depoimentos dos estudantes revelaram que muitos nasceram em uma família já usurpada de seus direitos, tendo que viver a dura experiência da fome, do abandono, da falta de elementos essenciais à vida. Já nasceram privados de suas infâncias, vítimas das mais diversas formas de violência e exclusão, conforme se verifica nos depoimentos que seguem.

Assim sendo:

Minha família era eu, minha mãe e três irmãos. Eu sou o mais velho. A gente, quando era pequeno, vivia do dinheiro da venda dos recicláveis. Minha mãe teve uma febre e passou dois dias na calçada do hospital. Acabou morrendo. Eu fiquei

sendo responsável pelos meninos. Tentei de tudo, mas sem estudos é difícil de a pessoa conseguir alguma coisa. Eu nunca tive nem documento. Para gente como eu, só se abre a porta do crime. Depois que fui preso, perdi de vez meus irmãos. Um dia, ouvi dizer que um deles estava ali na outra cadeia. (Falcão, 32 anos, paraense, união estável, latrocínio, estuda há 5 anos. CPM. Entrevista. 03/08/2015).

Eu fui criada pela minha avó, mãe da minha mãe. Eu nunca entendi quando as pessoas dizem que avó ama os netos mais do que os próprios filhos. Comigo nunca foi assim não. Não acho que era por maldade, não sei, mas a minha avó sempre me maltratava. Já chegou a me alugar um dia para um velho que apareceu lá em casa. Eu tinha nojo de mim e vontade de me matar. (Seriema, 27 anos, paraibana, casada, furto, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 06/06/2016).

Meus pais se separaram quando eu tinha cinco anos. Me pediram para escolher com quem eu queria ficar e eu escolhi meu pai. Minha mãe levou meus dois irmãos. Meu pai começou a beber muito e me deixava em casa sozinho. Eu deixei de ir para escola porque ele não ia me deixar lá, nem deixava eu ir sozinho. Quando fui crescendo, *me* arrependi da minha escolha, mas homem que é homem não pode voltar atrás. Era isso que meu pai me dizia sempre. *Me* envolvi no crime com 13 anos. Comecei usando drogas. Depois comecei a vender. Guardava a droga no meu guarda-roupa. Fui preso em casa assim que eu completei 18 anos. Naquele dia, meu pai ligou para minha mãe e disse que ela ia ter que cuidar de mim porque, para ele, eu tinha morrido. Minha mãe veio. (Bicudo, 27 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 10/03/2016).

Minha família é toda despedaçada. Conheço pouca gente. Muitos moram no interior e eu nem conheço. Lá em casa, morava eu, meu irmão gêmeo e minha mãe, que é faxineira. Desde que a gente nasceu, a mãe começou a beber. Ela já foi internada muitas vezes. Toda vez que ela saía do hospital, a gente achava que ela estava curada, que ia ser tudo diferente. Mas aí, ela tinha outra recaída, vendia tudo, batia na gente, ficava sumida por vários dias. Quando isso acontecia, às vezes, os vizinhos levavam comida para gente. Outras vezes, a gente ficava com fome mesmo. Eu cresci tendo abuso de bebida. Nunca coloquei uma gota na minha boca. Mas, infelizmente, comecei a vender drogas. Quando me pediram para cobrar uma dívida e matar um cara foi que eu percebi que não tinha nascido para ser ruim não. Mas a verdade é que quem entra nesse mundo não consegue mais sair. Só sai morto. Eu fui ameaçado. Não fui, nem sou feliz agora, mas fui obrigado a seguir nessa vida. Essa coisa de entrar na facção é uma daquelas poucas coisas da vida que não tem volta. (Azulão, 26 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 22/09/2016).

Eu já sou avó. Tenho 3 netinhos que são umas bênçãos. Criei meus filhos na linha reta, ensinando a tarefa da escola, levando para igreja. Graças a Deus, hoje em dia, são todos casados, têm sua família, seu trabalho. Nunca foi fácil, mas eu sempre dei o meu jeito para dar tudo que eles precisavam. Lá em casa, nunca faltou comida. Eu era vendedora ambulante no centro da cidade. Depois comecei a vender comida e bebida numa chácara, à noite. O lugar, por ser muito isolado, começou a atrair uma freguesia meio barra pesada. Eu comecei a fazer umas competições com paredões de som. Minha renda começou a melhorar muito, mas tudo que vem fácil, vai fácil. Fui presa, mas não me arrependo de nada que fiz pela minha família. Hoje eles vão conseguir seguir a vida sem mim. E o mais importante, são pessoas de bem, honestas. O que vai acontecer comigo não importa mais. (Tagarela, 60 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Entrevista. 03/08/2015).

Eu morava com meus pais. Tínhamos uma vida bem tranquila. Quando eu tinha uns 14 anos, eu consegui entender a profissão deles. Eles vendiam drogas. Eu acho que o que eles não esperavam é que as drogas fossem acabar com a minha vida. Eu comecei a usar aos 15 e me tornei viciado. Meu sonho sempre foi parar, eu juro. Mas a droga tomou conta de mim. [...] Eu não serviria para trabalhar com meus pais

não. Eu quis fugir desse destino de vender, de cobrar, de disputar. Eu queria ser diferente deles. Mas como a droga estava dentro da minha casa, eu me agarrei a elas. Eu ainda não tenho filhos, mas, quando eu tiver, eu quero muito que eles sejam diferentes dos meus pais e de mim. (Pardal, 30 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há 4 anos. CPM. Entrevista. 14/04/2015).

Eu sempre tive um problema com meu pai. Ele foi embora quando eu ainda tinha 3 anos, mas é incrível como eu me lembro de tudo que ele era. Ele espancava minha mãe, destruíam tudo em casa, *mexia* [molestava] em mim. Eu tenho assim, na minha cabeça, a imagem de um monstro até hoje. Eu me tremia toda só de ouvir a voz dele. Eu peguei um trauma só de ouvir a palavra 'pai'. Eu lembro que, até mais ou menos uns 10 anos de idade, se alguém falasse 'pai' perto de mim, eu chorava. Era um pesadelo. Na minha escola, quando tinha festinha dos pais, tarefina sobre o pai, ou eu faltava aula ou a professora fazia outra coisa para todo mundo, porque já sabia que eu iria fazer um escândalo. As coisas mudaram quando minha mãe se casou de novo. Meu padrasto era uma pessoa legal. (Mariquita, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 07/11/2016).

A família da gente é sagrada. Pelo menos, eu acho que é sagrada para todo mundo que tem um pouco de coração. Meu pai sempre foi um homem muito trabalhador: vivia do que plantava, tinha muitos valores. Um dia, ele estava bebendo a cachacinha dele e levou um murro de um vagabundo. Depois desse murro, ele ficou acamado, deprimido e morreu um tempo depois. Eu me vinguei. Não foi nada planejado não. Mas, quando eu vi o assassino do meu pai na minha frente, não aguentei. Plantei a faca na barriga dele. [...] Só fico triste porque a prisão me fez um assassino de verdade. Eu não era, mas me tornei. Passar por essas rebeliões e estar vivo é um milagre. Vi muita gente morrendo. Na hora que a pessoa está sendo queimada viva ou esquartejada, a gente não pode sequer olhar para o lado. Se desviar a vista, vão dizer que você está com peninha e que é o próximo. Então, para sobreviver, tive que participar de muitas coisas aqui dentro. Acabei participando de coisas horríveis, não nego. (Pitiguari, 29 anos, paraense, união estável, homicídio, estuda há 5 anos. UPIILP. Entrevista. 14/04/2015).

Lá em casa, a mãe não tinha muita paciência não. Educou a gente na cartilha da peia mesmo. Era mais por ignorância do que por outra coisa. Mataram meu pai quando eu era pequeno. A mãe criou cinco filhos sozinha. Eu acho que ela tinha medo de que a gente se envolvesse com coisa errada que nem meu pai e acabava batendo muito na gente (Pica-pau, 29 anos, cearense, união estável, estelionato, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 14/09/2015).

Meus pais já eram bem velhos quando eu nasci. Então, eu era tratado como um milagre. Eles faziam tudo que eu queria. [...] Meu pai vendia leite das vacas e minha mãe era dona de casa. Hoje eu sei que a minha mãe era alcoólatra. Mas antes eu não percebia isso. Meus irmãos são todos mais velhos. Tenho uma irmã professora e um irmão policial. Só eu não dei para os estudos. Hoje meu maior medo é que meus inimigos façam mal para eles por minha causa. Minha família sempre me protegeu e eu, mesmo sem querer, coloquei a vida de todo mundo em risco. (Águia, 26 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 07/08/2016).

Eu tenho uma filha e um marido me esperando lá fora. Quem cuida da minha florzinha é a mãe dele. Eu fui presa quando ela tinha 9 meses. Aqui dentro do presídio, eu tenho cinco pessoas da minha família: minha mãe, minha irmã, duas primas e uma tia. Todo mundo envolvido com o tráfico. Eu quero muito mudar de vida quando eu sair daqui. Quero fazer isso pela minha filha. Nunca que eu quero vê-la dentro de um inferno como esse. (Curica, 35 anos, cearense, casada, tráfico de drogas, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 23/05/2016).

Dizem que minha mãe era moradora de rua, viciada. *Me* levaram para o abrigo quando eu era bem pequeno. Nunca conheci meus irmãos, nem sei o que aconteceu



com minha mãe. Tudo que eu aprendi foi o mundo que me ensinou. E digo uma coisa: o mundo não tem muito amor para dar e o pouco que ele dá, custa muito caro. (Xereu, 28 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há 3 anos. CPM. Entrevista. 10/03/2016).

Outro tema presente, em grande parte dos depoimentos, refere-se às experiências vivenciadas na escola, seja dentro ou fora da prisão. A esse respeito, Paulo Freire (2014a, p. 28) ressalta “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Uma das bonitezas desse pensar certo é a compreensão de nossa capacidade de intervir no mundo de modo a transformá-lo. Assim, o pensar certo é dialógico. Quanto mais solidariedade houver entre educador e educando, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2014a, 2014b).

Diante dos relatos dos alunos, percebemos que a afetividade contribui positivamente na aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como os docentes se relaciona com os aprendizes se reflete diretamente na relação dos estudantes com o conhecimento. Sendo assim, a responsabilidade do educador 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 matéria, Tagliaferro (2003, 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.

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. Makarenko (1987, p. 9) argumenta que o melhor princípio educacional para criminosos é “[...] exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo”. Conforme veremos nos depoimentos que seguem, a boa qualidade das relações pode ser a mola propulsora da motivação para a aprendizagem.

Nessa perspectiva:

Eu tinha parado de estudar lá fora há um bom tempo. Aqui dentro, eu não pensei duas vezes, disse logo que queria voltar a estudar, porque penso que só assim eu posso

garantir um futuro melhor para mim e para os meus filhos. A escola também ajuda a gente a ficar menos atribulada com as coisas que acontecem aqui dentro. É um momento que a gente tem para falar de outras coisas, para pensar em coisas boas. (Viuvinha, 20 anos, cearense, viúva, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFAMC. Entrevista. 05/04/2016).

Eu estudo para ter uma vida melhor. Eu estudo porque penso que o homem, quando é *estudado*, tem mais chance de ser alguém na vida. Nós temos exemplos de presos que conseguiram melhorar suas vidas quando saíram daqui porque decidiram continuar estudando. Não é fácil. É uma minoria. A gente sabe que a sociedade não perdoa um ex-presidiário. Às vezes, nem mesmo a gente acredita em nós mesmos. Não é fácil, não. O pastor da vivência uma vez disse ‘Se Deus é por nós, quem será contra nós?’. (Tucano, 38 anos, amapaense, união estável, latrocínio, estuda há 6 anos. CPM. Entrevista. 10/11/2016).

Eu acho que a escola aqui é meio *caô*<sup>60</sup>. Aqui dentro, a gente só tem aula quatro vezes por semana e olhe lá. Deviam saber que aqui a gente precisa muito dessas ações. Precisamos até mais do que os jovens lá de fora. Nós já chegamos no fundo do poço. Só uma coisa muito boa é capaz de nos tirar desse buraco. A escola poderia ser essa coisa boa. Mas falta aumentar as horas de estudo, melhorar a nossa merenda escolar, dar livro para gente ler lá embaixo [na cela], entregar a nossa declaração de remição todo mês. Tem que ser uma escola mais séria. (Corrupção, 55 anos, cearense, solteiro, Maria da Penha, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 29/04/2016).

Como eu sou envolvido [no crime] desde criança, nunca tive interesse em estudar. Eu aprendi a assinar meu nome na escola da cadeia, não dessa aqui, mas de outra que eu estava. Tudo que eu tinha aprendido até entrar na escola era relacionado ao mundo do crime. Era como se minha cabeça só pensasse no crime. [...] Professora, será que tenho jeito? Quando a pessoa é do crime, existem muitas pessoas para te impedir de sair dessa vida: é o traficante, é a família da pessoa que você fez mal, é a nossa própria família. (Albatroz, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. UPIILP. Entrevista. 23/11/2015).

Cada pessoa aqui encontra um consolo para a sua vida: uns se apegam às drogas, outros aproveitam para entrarem de vez no crime, outros descobrem Jesus. Eu simplesmente escolhi a escola. Todo dia eu chego aqui quase morto e todo dia eu morro menos. Os professores são muito gente boa. Eles colocam nossa cabeça para funcionar. A gente chega até a se sentir como se estivesse fora daqui. Só foi aqui na escola de dentro do presídio que eu me dei conta de que somos vítimas de uma sociedade injusta e covarde, mas que não é lutando contra ela, com violência, que vamos conseguir mudá-la. Da mesma forma que não é batendo na gente que vão conseguir transformar nosso coração. Eu aprendi. (Canário, 51 anos, cearense, casado, cárcere privado, estuda há 4 anos. UPIILP. Diário de aula. 19/08/2015).

O que eu percebi é que a escola aqui dentro chega a ser melhor do que a lá de fora. Aqui a gente percebe um apoio maior do professor. É como se ele quisesse de verdade ver o nosso sucesso. Essa motivação faz muita diferença na nossa vida, na vida de quem não tem ninguém para contar. Quando a gente chega na sala, o professor sempre pergunta se a gente está bem, se está com dor. Ele sabe que, para aprender, a gente precisa estar bem. Ele intercede por nós. (Cara-pintada, 24 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. Diário de aula. IPFDAMC. 17/04/2015).

A verdade é que, para vir para escola, o cara tem que ter coragem. O cara que estuda tem um contato mais próximo com o agente penitenciário, com o professor, com o diretor do presídio. Então a gente pode ser acusado de *cabuêta*<sup>61</sup>. Quando a

<sup>60</sup> Caô, na linguagem informal, quer dizer mentira contada com intenção de enganar, conquistar ou uma forma de brincadeira.

<sup>61</sup> Fofoqueiro. Dedo duro. Espião. Alcaguete.

direção descobre alguma coisa, logo vão acusar a gente de ter contado só porque a gente sai da cela todo dia. Na última rebelião, as facções caíram em cima da *massa carcerária*<sup>62</sup>, trabalhadores, alunos, *gays*, evangélicos e *duzentões*. Quiseram matar todo mundo. Isso fez muita gente aqui nem querer ouvir falar de escola. (Quero-quero, 35 anos, baiano, união estável, receptação, estuda há 5 anos. UPPILP. Entrevista. 13/08/2015).

Lá fora, eu parei de estudar bem novinha porque eu engravidei. Eu não posso dizer que meu filho acabou com minha vida, mas, de certo modo, revirou tudo. Casei, apanhei, roubei, fui presa, sofri o pão que o diabo amassou. [...] Só voltei a estudar aqui dentro. No começo, eu vinha mais pela remição e pela merenda. Depois eu fui tomando gosto. Professora, acredita que eu já quase passei no Enem aqui dentro? Deus escreve certo por linhas tortas. Eu voltei a ver uma luzinha para minha vida. (Graúna, 22 anos, paraibana, divorciada, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 24/05/2016).

Eu gosto de desenhar. Eu desenho Deus, o céu, a cruz. Tem vez que eu desenho o fogo e o sangue também. Eu gosto aqui da escola porque o professor gosta dos meus desenhos. Leva esse para senhora. (Cardeal, 41 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. IPGSG. Entrevista. 09/05/2016).

Eu gosto de vir à escola para me livrar um pouco do ócio. Cabeça vazia, oficina do diabo. Quando a gente está lá embaixo [na cela], fica sem fazer nada. Dá um desespero, uma agonia. Lá, não se pode demonstrar medo, tristeza, nada. No começo, eu sentia muita vontade de chorar, mas quem chora aqui é tido como fraco. Os outros acabam se aproveitando e escolhendo os fracos para as piores tarefas. Aqui na escola, eu me sinto mais livre. Embora eu ache que nunca mais vá conseguir chorar na vida, aqui eu posso demonstrar um pouco dos meus sentimentos. (Corvo, 29 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 3 anos. CPM. Entrevista. 12/04/2016).

A escola é uma boa oportunidade para gente. Mas, infelizmente, tem muito pirangueiro<sup>63</sup> aqui. A escola é uma grande ala que contempla todas as alas porque aqui os presos se misturam. Eu percebo que os professores não têm malícia. Eles olham para gente como se não tivéssemos crimes nas costas. Por conta disso, os piranguieiros se aproveitam. Acabam usando o tempo da aula para fazer coisa errada. O preso é muito esperto. Com uma troca de olhar ele já passou um *bizu* para alguém, já deu a *sentença*<sup>64</sup>. (Periquito, 60 anos, cearense, viúvo, Maria da Penha, estuda há 3 anos. UPIILP. Entrevista. 13/07/2015).

Eu acho a escola um luxo. A gente é tratada que nem criança. Tem sempre uma coisa para distrair, para tirar a nossa mente ali do presídio. A gente canta, conversa e aprende. No dia das mães, a escola faz uma festa e traz as nossas mães. [...] A professora tem uma consideração grande por todo mundo e todo mundo tem por ela. Para ficar aqui dentro com a gente, tem que ser uma pessoa muito boa. (Cegonha, 30 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 18/11/2016).

Destacamos que, durante as entrevistas, a maioria dos colaboradores fez questão de mencionar o motivo da prisão. Certas vezes envaidecidos, outras vezes arrependidos, se não pelo crime, quem sabe pelas consequências dele em suas próprias vidas. Nossa

<sup>62</sup> Massa carcerária, na linguagem do presídio, relaciona-se ao preso que não faz parte de nenhum grupo criminoso.

<sup>63</sup> Desprezíveis. Atributo de quem tira proveito de maneira desonesta da boa vontade de outras pessoas.

<sup>64</sup> Os presos costumam ter um código de conduta próprio. Caso as lideranças das facções julguem que alguém cometeu alguma infração, costuma-se haver um julgamento na calada da noite que pode condenar o preso à morte (SOARES, 2015).

experiência como coordenadora escolar e como pesquisadora junto à população carcerária serviram para desmitificar a ideia de que todo preso se autodeclara inocente, conforme imagina o senso comum. Os dados revelaram que, dos 54 colaboradores condenados, apenas 3 afirmaram estar presos injustamente, conforme veremos nos depoimentos selecionados.

Eu estou aqui por causa de briga com a mulher. Não acho justo me meterem aqui com um bocado de bandido. A mulher lá em casa é exagerada e agora, com essa lei [Lei Maria da Penha], ela se aproveita. Eu não fiz nada para merecer puxar cadeia não. Sou um trabalhador, pai de família. (Gavião, 52 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 3 anos. UPIILP. Entrevista. 13/07/2015).

Eu trabalhava de taxista nas minhas folgas, mas era clandestino. Um dia, fui fazer uma corrida para dois caras. Quando eles avistaram uma *blitz*, eles colocaram a arma na minha cabeça e mandaram eu acelerar o carro. Eu acelerei e a polícia nos perseguiu. Acabamos sendo presos. Os caras estavam com drogas no meu carro, mas eu não fazia nem ideia disso. Sou inocente e fui condenado por tráfico. (Biguá, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. UPIILP. UPIILP. Entrevista. 13/07/2015).

Eu matei um assaltante. Eu trabalhava no centro e um homem veio me assaltar. Eu estava com uma faca e reagi. Mas me acusaram de ter matado o cara para cobrar uma dívida de droga. Mas não foi assim não. Foi tudo em legítima defesa. (Gaivota, 23 anos, piauiense, solteira, homicídio, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 04/08/2015).

Meu namorado me chamou para fazer uma viagem para Bahia. Quando estávamos chegando quase lá, fomos parados pela polícia. O carro tinha mais de cem quilos de maconha. Ele não tinha me dito assim de forma clara que tinha essa droga no carro, mas eu também não posso dizer que não sabia de nada. A ideia foi toda dele, mas ele colocou a culpa em mim. Ele foi preso, mas já está em liberdade. Nunca veio me visitar. Acho até que já casou. (Rolinha, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 14/03/2016).

Eu estava envolvido no esquema do Banco Central<sup>65</sup>. Já tive muitas oportunidades de fugir daqui. Mas quero sair pela porta da frente. Não quero mais ser um foragido da Justiça. Falta pouco para eu sair. Eu quero montar uma empresa de construção civil para empregar ex-presidiário. Eu ainda tenho algum dinheiro. (Carcará, 50 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 4 anos. CPM. Entrevista. 14/09/2015).

Essa é a terceira vez que eu caio<sup>66</sup>. Todas as vezes que eu vacilei foi por causa de homem. Na última vez, eu estava levando droga para ele no dia da visita. Fui pega. Eu achava que, se eu não levasse, ele ia morrer. Ele estava cheio de dívida lá dentro. Mas, no fim, ele nem morreu. Já ouvi dizer que ele está recebendo visita de outra. (Garça, 33 anos, cearense, casada, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 07/11/2016).

É muito ruim estar aqui. Não lembro muito bem. Só sei que fiz um mal muito grande ao meu filho pequeno. Não sei por que eu fiz isso. (Sabiá, 44 anos, cearense solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. IPGSG. Entrevista. 28/04/2016).

<sup>65</sup> O furto à agência do Banco Central, localizada em Fortaleza, ocorrido em 2006, figura como o maior assalto da história do Brasil e o segundo maior do mundo. Na oportunidade, foram roubados R\$ 142 milhões (AQUINO, 2009).

<sup>66</sup> *Cair* significa ser preso.

Eu matei o meu pai queimado. Quem lê a minha história pelos jornais, acha que eu sou uma monstra. Mas não sou, professora. Só Deus sabe tudo que eu e minha mãe passamos. Não foi nada planejado. A imagem dele morrendo nunca vai sair da minha cabeça, mas era uma questão de vida ou morte. Ele já fez muita maldade com a gente. Fiz isso num momento de muito desespero. Eu não aguentava mais. (Andorinha, 30 anos, sergipana, solteira, homicídio, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Entrevista. 18/11/2016).

Eu não tenho vergonha de falar sobre o que eu fiz não. Todo mundo conhece o meu caso mesmo. Eu e minha namorada matamos a minha ex. Todo mundo diz que foi um negócio macabro. Quase arrancamos a cabeça dela. Mas, enfim, não tem mais volta. É olhar para frente. Estou aqui pagando pelo que fiz. Ainda vou escrever um livro sobre a minha história. Eu gosto de escrever crônicas. Já escrevi várias falando sobre o dia a dia do preso. (Papagaio, 22 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. CPM. Entrevista. 06/08/2015).

Eu realmente nunca pensei que um dia eu fosse estar num lugar desses. Eu estou aqui porque roubei dois sacos de cimento de uma obra. Eu estava desesperado. Eu sei que não é certo, mas eu precisava levar comida para minha mulher e meu filho. Eu roubei um saco no primeiro dia e vendi por 8 reais. No outro dia, eu fui pegar mais um saco, mas aí fizeram uma emboscada para mim e fui preso em flagrante. Eu já estou aqui há três anos. (Juriti, 29 anos, cearense, união estável, roubo, estuda há 3 anos. UPIILP. Entrevista. 07/08/2015).

Um dia eu fiz uma coisa [assassinou] com meu pai. Ele queria me matar. (Patativa, 28 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 6 anos. IPGSG. Entrevista. 08/08/2016).

Eu roubo desde que me entendo por gente, mas nunca fiz mal a ninguém. Roubava uma carteira, uma comida, um boné para vender. Eu juro para senhora que já tentei achar emprego. Já pedi dinheiro em sinal, em porta de igreja, perto de banco. Já pedi comida em mercantil, em lanchonete. Mas não dava para viver não. A fome deixa a gente pirado. Essa é a quarta vez que eu caio aqui. Dessa vez, está sendo pior. (Modesto, 28 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há 5 anos. IPGSG. Entrevista. 05/09/2016).

Fui preso por tráfico. Tentei fugir. Na fuga, a gente acabou sofrendo um acidente e fomos pegos. Eu nunca tinha sido preso. Eu era da igreja, mas estava meio afastado. Meu primeiro mês aqui foi o pior. Tive que lidar com a falta dos meus remédios controlados, dos meus óculos, que eu perdi no acidente, e com a dor desse titânio saindo da minha perna. Eu tinha que ter ido para o hospital, mas não me levaram. Em nome do Senhor, eu vou sair daqui e nunca mais vou voltar. (Jaburu, 28 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPGSG. Entrevista. 24/03/2016).

A última categoria temática trazida à baila pelos colaboradores se relaciona às perspectivas de futuro. O momento da soltura do preso é, muitas vezes, tão dramático quanto o da detenção. Para a maioria, faltam trabalho, documentos, moradia, apoio familiar e outros serviços que garantam a dignidade humana. Nas palavras de Mendes (2006, p. 4), “[...] restam apenas cacos partidos de lembranças na memória. Inúteis para a gravidade das atuações necessárias no presente”.

Não raras vezes, deparei-me com presos sentados nas calçadas dos complexos prisionais, vestidos com o uniforme de detento, segurando com afincado o documento tão ansiosamente esperado durante o cárcere: o alvará de soltura. Passava longe de suas faces a

felicidade que imaginavam que experimentariam no dia da soltura. A expressão era de preocupação. Com o cair da noite, alguém precisava lembrar-lhes de que estavam livres e de que deveriam ir embora. Andavam, solitariamente, pelas rodovias escuras. Involuntariamente, assustavam os transeuntes e quem mais passava por ali, devido à presença da tornozeleira eletrônica ou mesmo do uniforme, onde se podia ler “interno do sistema penitenciário do Ceará”. Na ausência de políticas públicas efetivas para assistir os egressos do sistema penal, testemunhamos o aumento da reincidência criminal ano após ano.

Depreendemos daí forte indicativo de fracasso da justiça penal. Na visão de Foucault (2008, 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 liberdade indivíduos corrigidos, espalha na população delinquentes perigosos.

Condenados pelo passado, trancados no presente, o futuro é um tempo difícil de se conjugar pelos colaboradores investigados, conforme verificamos em alguns dos depoimentos que seguem.

Entrei no sistema [prisional] aos 17 anos, quando entrei nas medidas [socioeducativas]. Já saí e voltei muitas vezes. Minha casa é essa aqui. Sinto desejo de liberdade, mas, quando estou lá fora, sinto que lá não é meu lugar. Fico com medo de me matarem lá fora. Aqui, por incrível que pareça, estou mais protegida porque nunca estou só. (Amandine, 22 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 29/09/2016).

Quando eu entrei aqui, eu perdi tudo. Meu marido já está casado com outra. Minha filha está com a mãe dele. Já fizeram a cabeça da menina contra mim. Eu acho que eu poderia contar com minha mãe, mas ela adoeceu tanto depois que eu fui presa que nem sei. Eu quero muito melhorar de vida, mas sei que vou ter que começar do zero. Na verdade, minha conta nunca vai zerar. Sempre vou levar essa cadeia para onde quer que eu vá. (Araponga, 26 anos, cearense, divorciada, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Entrevista. 18/11/2016).

Eu não era de facção nenhuma. Mas, aqui no presídio, eu me filiei a uma. Então, quando eu sair daqui, vai ser muito difícil sair do crime. A gente assina papéis, passa pelo batismo, faz o juramento, passa por uma série de rituais que não são fáceis de quebrar de jeito nenhum. Eu acho que, lá fora, eu vou me sentir mais preso do que eu me sinto aqui dentro. Eu não posso simplesmente sair e deixar minha família em risco. (Tatac, 25 anos, rondoniano, união estável, estelionato, estuda há 4 anos. UPIILP. Entrevista. 12/08/2016).

Eu vou sair daqui aqui um farrapo de gente, mas sabendo valorizar o que eu não valorizava: a família, os amigos verdadeiros, a liberdade. (Jandaia, 27 anos, baiana, viúva, furto. IPFDAMC. Entrevista. 03/08/2015).

Quando eu sair, eu quero me apegar à primeira oportunidade de trabalho que eu tiver. Trabalhar lá fora vai me devolver a dignidade que eu perdi aqui. (Codorna, 25

anos, casada, tráfico de drogas, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 24/05/2016).

Minha família é de outro estado e nunca recebi uma visita. Então, eu não sei se ainda terei família quando eu sair. Meu futuro vai depender disso. Se eles me vissem hoje na rua, não me reconheceriam. Com esse cabelo raspado, com 18 quilos a menos e com essas cicatrizes na cara que eu ganhei aqui é difícil de me reconhecer. (Rouxinol, 42 anos, cearense, união estável, homicídio, estuda há 4 anos. IPGSG. Entrevista. 26/09/2016).

Aqui dentro, eu trabalhei, estudei, fiz cursos profissionalizantes. O meu desejo é que tudo isso me ajude a arrumar um emprego. Mas, no fundo, eu tenho pouca esperança. Na hora que perceberem que meu certificado foi conseguido dentro do presídio, vão chamar é a polícia para mim. (Tarim, 26 anos, cearense, viúvo, Maria da Penha, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 27/03/2015).

Não dá para pensar na minha vida lá fora ainda. Até porque, se eu for pensar nisso, eu piro. Por enquanto, eu tento pensar só em conseguir sobreviver a isso aqui. Se eu chegar lá fora um dia, eu vou tentar esquecer daqui. Na minha cabeça, não tem espaço para pensar as duas coisas ao mesmo tempo. (Tiê, 30 anos, cearense, união estável, estupro, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 05/09/2016).

Eu aprendi uma profissão no presídio. Antes eu não tinha, mas agora eu tenho. Aprendi a costurar. Eu espero arrumar um emprego nessa área. (Maria-faceira, 23 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 23/05/2016).

Se eu pudesse escolher, eu começaria a vida lá fora do zero. Zerava tudo. Não tem nada de bom que eu possa dar continuidade. Mas se eu pudesse esquecer apenas uma coisa, eu esqueceria das violências que passei aqui dentro. Isso me gera uma dor e uma revolta muito grande. Sem esse ódio dentro de mim, talvez eu pudesse ser alguém melhor no futuro. (Jaçanã, 27 anos, cearense, solteiro, estupro, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 03/11/2016).

Eu quero muito a liberdade, mas eu também tenho muito medo dela. Eu tenho medo de voltar a fazer as mesmas coisas que me trouxeram para cá. Eu não sou uma pessoa ruim, mas fiz muita gente sofrer. Eu queria uma ajuda para me curar. Eu sei que sozinho eu não consigo. (Pombo, 26 anos, cearense, casado, estupro, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 26/09/2016).

Quem passa pela prisão nunca mais será a mesma pessoa. Será pior. Foram muitos anos vendo pessoas morrendo das maneiras mais perversas que se pode imaginar. O pior é assistir a tudo friamente, sem poder expressar nenhum assombro. Foram muitos anos fingindo não se importar com a vida alheia. Tem uma hora que a gente deixa de se importar mesmo. Então quando penso no futuro, eu só tenho um desejo: resgatar o homem que eu fui. Se demorar muito, pode ser que ele deixe de existir. O que não é alimentado, morre, professora. (Guará, 56 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 25/09/2015).

Meu futuro vai depender da sorte. Tudo vai ser igual ao que sempre foi. (Tuiuiu, 22 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 2 anos. Diário de aula. UPIILP. 14/04/2015).

Eu quero muito conseguir mudar de vida. Ainda não sei exatamente como, nem o que vou fazer. Sei que não vai ser fácil, mas eu vou fazer de tudo para nunca mais vir parar num lugar como esse. (Calopsita, 29 anos, paulista, casada, receptação, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Diário de aula. 21/03/2016).

Ao longo das entrevistas, os colaboradores compartilharam conosco suas histórias de vida, trazendo à tona memórias da infância, valores das famílias, dificuldades vividas e sonhos escondidos. Por meio dos depoimentos, carregados de emoções, pudemos constatar que a maioria pertence a uma classe econômica menos favorecida, desenvolveu-se em ambiente familiar desestruturado e não contou com a assistência de políticas públicas voltadas para a infância e a juventude.

Giostri (2017) lembra que nada na vida está determinado, cada um é livre para fazer e seguir o caminho que bem entender, no entanto, em uma reflexão não muito profunda, há de se perceber que os fatores mencionados podem ser determinantes para que aconteça algum tropeço, algum desvio de conduta e ou de formação na vida de cada um de nós, afinal, somos a referência daquilo que vivemos na primeira infância.

A maior parte da população da sociedade livre jamais conhecerá uma prisão, muito menos os seres humanos que lá vivem temporariamente. Tende a prevalecer, nesses casos, a voz do senso comum, que diz que os detidos são pessoas irrecuperáveis e que a realidade é inalterável. Refletir sobre as vozes que se enunciaram aqui nos permite mergulhar no mundo de cada um e conhecer um pouco da diversidade dos humanos que habitam a prisão. A reflexão de fundo que se deve fazer ao final da leitura desse tópico do trabalho é: como a educação pode contribuir para a efetiva mudança na realidade?

A prisão, apesar de extremamente desumanizadora, possui, em seu interior, pequenos espaços de resistência, sobrevivência e construção de conhecimentos, que são as salas de aula. São para esses espaços e para as pessoas que por lá passam que lançamos o nosso olhar esperançoso e otimista de quem acredita que, onde há gente, há sempre algo que pode ser feito (CAMPOS, 2015; FREIRE, 2014).

#### ***6.4.2 Perfil dos professores***

O perfil docente foi elaborado a partir de informações obtidas por meio de entrevista semiestruturada aplicada durante os meses de setembro a dezembro de 2015 a cada um dos professores. Importa recordar os critérios fixados para a participação dos profissionais neste estudo, a saber: i) ser licenciado em Pedagogia; ii) ter, no mínimo, dois anos de experiência na educação intramuros e iii) atuar nas turmas de Ensino Fundamental da EEFM ALAL durante os anos letivos de 2015 e 2016.



As informações obtidas foram transcritas e analisadas com base em três categorias, quais sejam: i) dados pessoais, ii) tempo de magistério e iii) motivações e desafios do trabalho no cárcere.

No que se refere às informações pessoais, destacamos que, dos 10 docentes que compõem a amostra desta pesquisa, 7 pertencem ao sexo feminino e 3 ao masculino, com faixa etária que varia de 32 a 60 anos. Com relação ao estado civil, 5 são casados, 3 são solteiros, 1 é viúva e 1 é divorciada. Acrescentamos ainda que a maioria (7) possui pelo menos um filho, enquanto 3 colaboradores não têm nenhum, conforme sintetiza o quadro adiante.

Quadro 3 – Dados pessoais dos professores

Professor(a)	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos
Acácia	Feminino	44 anos	Casada	Sim
Aroeira	Feminino	37 anos	Solteira	Não
Bambu	Masculino	49 anos	Solteiro	Não
Figueira	Feminino	36 anos	Casada	Sim
Ipê	Masculino	34 anos	Solteiro	Não
Juazeiro	Masculino	54 anos	Casado	Sim
Laranjeira	Feminino	50 anos	Divorciada	Sim
Macadâmia	Feminino	52 anos	Casada	Sim
Mangueira	Feminino	60 anos	Viúva	Sim
Pitangueira	Feminino	40 anos	Casada	Sim

Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

Com relação ao tempo dedicado ao magistério, 8 informantes afirmaram que trabalham na função de professor há mais de 10 anos, ao passo que 2 colaboradores têm menos de 10 anos na docência. No que se refere ao trabalho intramuros, os números também relevam que os professores já são bastante experientes, pois: 6 profissionais trabalham nas salas de aula da prisão por um período que varia entre 3 a 8 anos e 4 professores têm essa experiência por um período superior a uma década<sup>67</sup>, conforme sinaliza o quadro a seguir.

Quadro 4 – Tempo de magistério em anos e lotação dos professores

Professor(a)	Tempo total de magistério	Tempo de atuação intramuros	Lotação durante a pesquisa
Acácia	12 anos	8 anos	UPIILP
Aroeira	14 anos	14 anos	IPF
Bambu	22 anos	18 anos	UPIILP
Figueira	8 anos	3 anos	CPM
Ipê	5 anos	3 anos	IPGSG
Juazeiro	20 anos	4 anos	UPIILP
Laranjeira	25 anos	20 anos	IPF
Macadâmia	11 anos	7 anos	IPF
Mangueira	28 anos	10 anos	UPIILP
Pitangueira	10 anos	8 anos	IPF

Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

<sup>67</sup> Embora a EEFM ALAL tenha sido criada apenas em 2013, é importante mencionar que as primeiras salas de aula começaram a funcionar dentro dos presídios cearenses no ano de 1986, quando Jovita Alves Feitosa passou a ministrar aulas para mulheres presidiárias (SOARES; VIANA, 2016).

Os professores mais experientes na educação em prisões acabam por tornar-se fonte de apoio aos que estão se iniciando nesse campo de atuação, pois oferecem informações valiosas sobre a cultura da escola e a cultura prisional, sobre a organização do tempo, sobre o perfil dos alunos, sobre como lidar diante de situações inusitadas, dentre outros. Estamos de acordo com Vieira (2008, p. 54), quando diz que “[...] o tempo de trabalho em uma mesma organização oportuniza ao profissional um aprendizado sobre ela, e esse aprendizado influencia em seus modos de agir e em sua prática cotidiana”. Desse modo, ao longo da carreira, os profissionais vão adquirindo saberes que os auxiliam no enfrentamento das situações adversas no ambiente de trabalho, como é possível verificar nos depoimentos que seguem.

Dessa maneira:

Eu praticamente vi nascer a educação nas prisões. Apesar de termos progredido bastante nessa área, eu diria que as mudanças ocorreram de modo muito vagaroso. [...] Hoje nós temos mais visibilidade. Ninguém pode dizer que nunca ouviu falar sobre isso. Pode ser que a pessoa não saiba nada muito detalhado sobre a educação em prisões, mas todo mundo, em algum momento, já ouviu falar que preso estuda. De certo modo, isso é importante para quebrar certos estigmas sociais. [...] Então, quando um professor novato chega, geralmente, ele já buscou algumas informações na *internet* sobre a escola. Então, ele já vem com a cabeça mais aberta para entender como tudo funciona. Ele já vem mais consciente do papel dele na formação dessas pessoas. É sempre bom que a gente que tem mais experiência fique ali pertinho, orientando sempre que necessário, pois isso evita muitos problemas futuros. (Bambu, 18 anos na educação em prisões, UPIILP. Entrevista. 16/09/2015).

Nada melhor do que trocar experiências com nossos companheiros. Quando alguém novo chega, acaba nos contagiando com a motivação, com as ideias de novos projetos. É sempre bom destreinar os nossos olhos. E a gente faz isso com a ajuda de alguém que enxerga as coisas de outra maneira. Quando as visões de mundo se complementam, dialogam, todo mundo ganha. [...] Eu não apenas ensino, mas aprendo também. (Mangueira, 10 anos na educação em prisões, UPIILP. Entrevista. 23/09/2015).

O preso é privado não só de liberdade, mas de muitas coisas essenciais para se viver dignamente. Ele aprende a malandragem da cadeia para sobreviver. Quando ele vê um professor novato, que ainda não internalizou bem as regras da casa, ele começa a pedir tudo que vê: caneta, papel, garrafinha de água, pincel. Às vezes, eles pedem não só para o uso pessoal, mas para pagar dívida lá embaixo [nas celas]. Eu sempre fico atenta a isso. Aviso: — Olha, por mais inofensivo que pareça ser, não dê nada aos alunos sem autorização da direção do presídio. [...] Só para citar um exemplo: um dia, o professor deu revistas para eles levarem para cela. Na outra aula, eles pediram mais. O professor deu de novo, afinal, achava que eles estavam lendo mesmo. Quando a gente menos espera, veio a reclamação de que eles estavam fazendo um buraco na parede e tapavam com a revista bem amassadinha para disfarçar as brechas. (Acácia, 8 anos na educação em prisões, UPIILP. Entrevista. 23/09/2015).

Com relação aos motivos que levaram os professores a procurarem ou permanecerem na prisão como espaço de trabalho, foram citados os seguintes pontos: o desejo de desenvolver um trabalho com forte impacto social; a valorização do trabalho docente por

parte dos alunos; o baixo quantitativo de alunos por sala, conforme veremos nos excertos destacados a seguir.

Eu nunca tinha pensado em trabalhar na prisão até que um dia eu estava na Crede<sup>68</sup> esperando me convocarem para trabalhar numa escola estadual regular, aí apareceu uma coordenadora falando que tinha vaga para a escola prisional. Ela fez uma apresentação tão sensível da escola que, ali mesmo, eu fui conquistada. Cheguei em casa eufórica e fui conversar com meu marido para ver se ele me apoiava. Ele me apoiou, apesar de ser militar. Voltei à Crede no outro dia e disse que queria trabalhar lá. [...] Desde ali, nasceu dentro de mim um enorme desejo de contribuir com a mudança dessas pessoas. Eu me identifico com proposta político-pedagógica da escola. Saio de casa, todos os dias, extremamente motivada a ser a melhor professora que eu consigo ser. [...] Eu sentia que havia uma lacuna de ordem profissional na minha vida. Com o trabalho nas prisões, essa lacuna sumiu. Eu gosto de ler, de estudar, de escrever sobre esse tema. [...] Não vou dizer que é fácil trabalhar nas cadeias, mas é uma experiência muito gratificante e engrandecedora. (Figueira, 3 anos na educação em prisões, CPM. Entrevista. 14/10/2015).

Eu trabalho na educação em prisões desde que eu tenho 23 anos. Foi a minha primeira e única experiência profissional. O principal motivo que me faz querer permanecer aqui é o valor que as alunas dão às professoras. Minha mãe é professora e eu vejo como são as escolas lá fora [nas escolas extramuros]: há um desrespeito generalizado pela figura do professor: já vi até casos de agressão. Aqui é completamente diferente. É verdade que nós não recebemos um salário digno, mas a nossa maior gratificação vem do carinho das alunas, do respeito com que elas nos tratam. Esse respeito mútuo abre possibilidades para o diálogo. Elas passam a depositar em nós toda a confiança que perderam ao longo da vida, falam sobre os sonhos, medos, histórias de vida. [...] Esse vínculo que se cria é um vínculo profissional, mas que não deixa de ser afetivo. (Aroeira, 14 anos na educação em prisões, IPF. Entrevista. 21/10/2015).

O lado positivo de ser professora aqui é o número de alunos por sala. Nas escolas convencionais, a gente tem que dar aula para quarenta ou cinquenta alunos. Aqui as turmas são compostas por, no máximo, 25 alunos. Isso faz com que a aula seja mais proveitosa, pois a gente consegue dar espaço para todos participarem de modo bem efetivo. O nosso desgaste físico acaba sendo menor também. Apesar disso, não posso deixar de mencionar que o desgaste emocional acaba sendo um pouco maior porque a gente tem que lidar ora com a depressão, ora com a euforia das alunas. Há uma instabilidade emocional muito grande que acaba contagiando a gente também. (Macadâmia, 7 anos na educação em prisões, IPF. Entrevista. 09/12/2015).

É nítida a sobrecarga emocional a qual está exposto o professor que atua no espaço da prisão. Entretanto, nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade, nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere lhe foram apresentados (VIEIRA, 2008). Todos foram unânimes ao afirmar que a formação inicial não forneceu subsídios suficientes para a realização das atividades nesse espaço diferenciado, segundo demonstra os depoimentos adiante.

A nossa formação inicial é muito precária. Ninguém sai preparado para ser professor. Há uma tendência à preparação para a pesquisa e não para a docência. Pior que isso, é nunca sequer ter ouvido falar em educação em prisões na

---

<sup>68</sup> Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), localizada em Maracanaú.

universidade. [...] Então, a gente chega à sala de aula da prisão completamente desnordeado. No ato da nossa contratação, são repassadas informações gerais sobre o sistema prisional, mas essas informações são insuficientes para a prática do dia a dia. (Ipê, 3 anos de educação em prisões, IPGSG. Entrevista. 21/10/2015).

Eu acho que deveria haver mais investimento na nossa formação. A graduação não dá conta das especificidades da educação em prisões. A disciplina que eu fiz sobre a Educação de Jovens e Adultos era opcional e não tratou em nada sobre o aluno preso. Eu acho que a prática ensina muito, mas não o suficiente. Penso que o melhor seria que a teoria subsidiasse a nossa prática cotidiana. Só assim a gente faria as coisas com mais segurança e não com base em achismos. Eu sei que a iniciativa de aprender depende muito da gente, mas penso que a Secretaria da Educação deveria oferecer sistematicamente uma formação continuada. (Juazeiro, 4 anos na educação em prisões, UPIILP. Entrevista. 18/11/2015).

As informações compartilhadas pelos docentes corroboram os dados de pesquisas anteriores, que apontam que os profissionais de ensino que atuam nas prisões sentem que os saberes oriundos da formação inicial não são suficientes para garantir a qualidade na realização de suas atividades na escola intramuros, devido às especificidades que essa prática demanda (ANDRIOLA, 2013; LEME, 2002; ONOFRE, 2016; VIEIRA, 2008).

A questão salarial foi citada por um dos professores como fator desmotivador para à docência em prisões, conforme sinaliza o trecho a seguir:

Há uma luta contraditoriamente silenciosa pela valorização do professor que trabalha nos presídios. Quando eu cheguei aqui, há 8 anos, já havia essa promessa de uma possível gratificação extra devido à periculosidade e insalubridade. Na verdade, eu acho que nem poderia dizer que há uma luta. Na verdade, há uma grande insatisfação. Nós somos professores temporários e não podemos reivindicar por muitas coisas, sob pena de termos o nosso contrato cancelado. Nesses anos todos, nós nunca paralisamos nossas atividades. Faça chuva, faça sol, nós estamos lá, firmes. Mesmo com ameaças de rebeliões, mesmo com morte na cela ao lado, nós estamos lá. Então eu vejo a nossa profissão como uma profissão extremamente desvalorizada. Eu costumo dizer que, para o governo, nós valemos bem menos que o preso. (Pitangueira, 8 anos na educação em prisões, IPF. Entrevista. 09/12/2015).

Sobre esse assunto, importa mencionar que todos os professores que atuam nas prisões do estado do Ceará possuem vínculo temporário<sup>69</sup> e não percebem nenhuma gratificação adicional no salário por atuarem no cárcere. É relevante destacar que qualquer professor efetivo da rede estadual de ensino pode reivindicar uma lotação na escola de educação em prisões. Até dezembro de 2017, apenas dois professores efetivos trabalharam na escola, por um período inferior a três meses. Ambos desistiram por falta de identificação com a educação no contexto prisional.

A reivindicação da professora é amparada no art. 11, parágrafo 1º, da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 que institui as *Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação*

---

<sup>69</sup> Vínculo temporário significa que o professor é contratado por tempo determinado em edital, não possuindo, desse modo, estabilidade funcional.

*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**” (BRASIL, 2010b, grifo nosso). Ademais, a CF, em seu artigo 7º, inciso XXIII, assegura aos trabalhadores “[...] adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Finalmente, trazemos à baila o depoimento da professora com maior tempo de atuação nas salas de aulas das prisões da RMF e que é uma das colaboradoras de nossa pesquisa. Nas suas palavras:

Apesar de eu já estar nas prisões há muito tempo, eu sempre vejo que ainda tenho muito a aprender. Afinal, o aluno que atendo hoje não é mais o que eu atendi há dez anos atrás. O perfil do preso mudou muito. Infelizmente, a cadeia mudou para pior. A escola precisa mudar junto e mudar para melhor, rápido, urgente. Nós não podemos mais esperar décadas para darmos um passo rumo à melhoria efetiva do sistema educacional nas prisões. Se esperarmos mais tempo, pode ser que seja tarde demais. [...] É necessário que haja um investimento significativo de verba na educação em prisões. Achar que o professor pode revolucionar a Educação e transformar pessoas apenas com um uma lousa e um pincel na mão não é ingenuidade, mas maldade pura. Atualmente, nós temos presídios que atendem a 2 mil presos e que só possuem três salas de aula. Parece que a educação nas prisões existe apenas para driblar uma lei maior. [...] Eu penso que está na hora de declararmos a falência desse tipo de prisão, que só pune e maltrata o preso. Está na hora de cuidarmos dessas pessoas para que elas possam ter uma chance mínima de saírem melhores do que entraram. Quem ganha com isso não é só o preso, mas a sociedade toda. [...] Eu conheço a realidade. Sei que eles não são santos, sei que erraram, mataram, estupraram... sei inclusive que alguns repetiriam seus erros sem um pingão de remorso. Mas eles já foram condenados. Julgá-los não é mais uma tarefa minha. Educação de qualidade é um direito e ponto final. (Laranjeira, 20 anos de educação em prisões, IPF. Entrevista. 04/11/2015).

Cedo ou tarde, os presos retornarão à sociedade. Como eles estarão? Por quais experiências terão passado? Quais serão seus sonhos e objetivos? Como atuarão no mundo? Esses questionamentos dizem muito mais a respeito de cada um de nós do que supõe a vã filosofia da punição (SOUSA, 2004).

É inútil cruzar os braços, com ares de quem sofre e nada pode fazer. Como enfatiza Paulo Freire (2011, p. 82), “[...] onde há mulheres e homens há sempre o que fazer”. Não podemos, de modo algum, deixarmos de agir em prol da humanização das pessoas privadas de liberdade e da conscientização da sociedade para a necessidade de investirmos esforços na melhoria das políticas públicas voltadas ao público em questão. O sonho e a esperança se fazem necessários, indispensáveis à força recriadora do mundo. Sonhar e ter esperança consistem apenas no primeiro passo. É mister juntar a eles a luta política, a ação consciente, em benefício das transformações que vislumbramos.

Nesse sentido, é fundamental que os sujeitos que atuam nas unidades prisionais continuem a se questionar sobre a maneira como a Educação pode contribuir para modificar a prisão, o encarcerado e a sociedade. Nenhum homem preso nasceu criminoso ou imune à mudança. Nenhuma realidade é inalterável.

Não é mais possível ignorar o que ocorre dentro dos presídios. Há uma necessidade premente de investirmos esforços numa Educação solidária, dialógica e libertadora. Uma Educação que acompanhe o ser humano em todos os momentos, isto é, uma Educação que transcenda as grades das salas de aula. É necessário, portanto, unirmos esforços, integrarmos ações, construirmos e efetivarmos um projeto político-pedagógico para as prisões com o objetivo de promover uma Educação que contribua efetivamente para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da Educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho (ONOFRE, 2011; SILVA, 2006; SOUSA, 2004).

## **6.5 Instrumentos e procedimentos para a construção dos dados**

A construção dos dados ocorreu no período de março de 2015 a dezembro de 2016, com interrupção nos meses de maio a julho de 2016 devido à impossibilidade de adentrar nos presídios em função das rebeliões. Nas próximas subseções, explicaremos como cada um dos instrumentos e procedimentos metodológicos selecionados – entrevista semiestruturada, análise de documentos, sessão reflexiva e observação participante – nos possibilitou o alcance dos objetivos desta tese de doutorado.

### **6.5.1 Entrevista semiestruturada**

“A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.”

(Paulo Freire)

Elegemos a entrevista como instrumento na construção dos 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 recurso não pode ser encarado como uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de reunir 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, utilizada em nossa pesquisa, ao mesmo tempo que mantém seus objetivos claros, permite reelaborar perguntas na medida em que os dados são informados (LOUREIRO, 2015).

A entrevista foi realizada junto aos 62 alunos privados de liberdade. No início da pesquisa, havíamos pensado em realizar grupos focais em razão do alto número de participantes. No entanto, as primeiras tentativas de estabelecer uma conversa com um conjunto de discentes não foram bem-sucedidas pelo fato de que “[...] *na prisão não se perdoa nenhuma palavra mal-empregada*”, conforme me explicou um dos educandos. Em virtude de já haver presenciado vários internos sendo *espirrados* – expulsos com violência, na norma padrão da Língua Portuguesa – de suas vivências por atitudes absolutamente inócuas, resolvi optar pela aplicação da entrevista individualizada.

Concordamos com Sousa (2000, p. 44), quando diz que “[...] a formalização de uma entrevista, a solicitação de um depoimento, de um relato, coloca o sujeito no centro do palco: alguém cujo saber é importante e a quem se pede a opinião”. Nesse sentido, consideramos muito importante ouvir o aluno encarcerado 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 da avaliação do ensino-aprendizagem.

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”.

As entrevistas ocorreram durante os meses de março de 2015 a dezembro de 2016 dentro de cada unidade prisional, em espaços diversos, tais como: sala de aula, quadra esportiva e gaiola<sup>70</sup> da cela. Em todos esses momentos, procurávamos<sup>71</sup> minimizar os desconfortos inerentes ao ambiente prisional. Não pudemos evitar, contudo, que alguns episódios interrompessem o nosso diálogo, como vistorias surpresa, princípios de motim, dentre outros.

As entrevistas no manicômio judiciário obedeceram a uma lógica diferenciada. Na maioria das ocasiões, eu conversava várias vezes com o mesmo educando a fim de conseguir esclarecer as minhas inquietudes a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem. Os internos, em sua maioria, só conseguiam permanecer concentrados no mesmo assunto por poucos minutos. O que eles sentiam mesmo era necessidade de conversar sobre outros temas, por vezes, confusos para mim, acostumada a ter um pensamento mais linear e menos criativo do que o deles. Ademais, eventualmente, estavam sonolentos em virtude das medicações. Nessas ocasiões, eu observava seu sono enquanto escrevia em meu diário de campo.

Durante as entrevistas, em virtude de não podermos utilizar o gravador – equipamento proibido nas unidades prisionais –, tivemos que investir um esforço quase *sobre-humano* para escrever cada palavra pronunciada pelos discentes. O percurso de retorno para casa era cheio de paradas no acostamento para anotar algo que havia passado despercebido no decurso de minhas anotações. Após a transcrição das entrevistas, os educandos leram e validaram as informações, rubricando cada uma das páginas que continha o texto de sua fala. Esses momentos são evidências da relação de confiança e respeito estabelecida entre pesquisadora e internos.

---

<sup>70</sup> Gaiola é um espaço que fica entre as vivências e os corredores de um presídio. Quando um preso necessita sair de sua cela, por exemplo, ele é colocado dentro da gaiola que o separa dos demais presos, para, somente depois, de modo seguro, ser retirado pelos agentes penitenciários.

<sup>71</sup> Quando me refiro a episódios que foram protagonizados por mim, alunos, agentes penitenciários, dentre outros atores, utilizo, por óbvio, a primeira pessoa do plural. Por outra parte, quando me refiro a sentimentos próprios da pesquisadora em face das situações ocorridas durante o trabalho, utilizo a primeira pessoa do singular.



### 6.5.2 *Análise de documentos*

“[...] pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”  
(Paulo Freire)

Yin (2005) argumenta que as informações obtidas por meio da análise de documentos têm grande relevância para a pesquisa qualitativa, por contribuírem, sobretudo, para a valorização de evidências de outras fontes. 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).

Guba e Lincoln (1981) se revelam 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; 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.

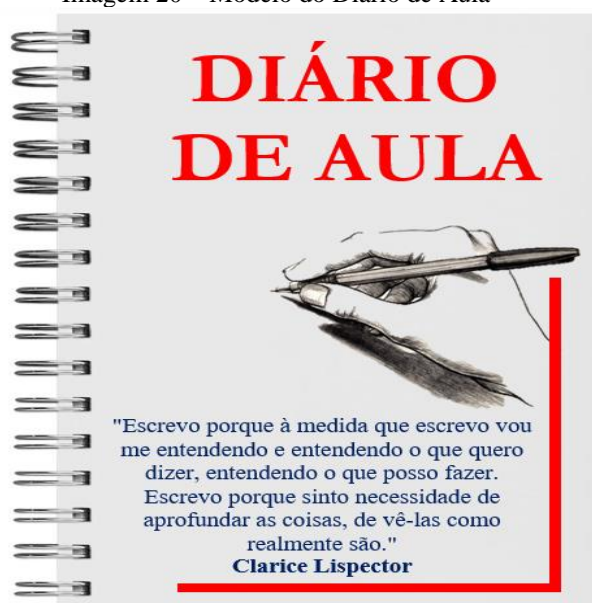
Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula, interessa-nos analisar os documentos que podem refletir um pouco dessa prática. Nesse sentido, analisamos os seguintes documentos: diários de aulas escritos por alunos e professores; instrumentos avaliativos usados pelos docentes e relatórios de observação da gestão de sala de aula feitos pela coordenadora escolar.

Nesse sentido, após autorização dos colaboradores, esses documentos foram 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.

### 6.5.2.1 Diários de aula

Durante a Jornada Pedagógica, realizada em fevereiro de 2015, a comunidade escolar optou por adotar o diário de aula como instrumento de reflexão e qualificação da prática da avaliação do ensino-aprendizagem. Para iniciar o trabalho com o instrumento pedagógico, entregamos aos docentes um caderno para compor o “Diário de aula”. Com isso, pretendíamos demarcar simbolicamente um rito de imersão no estudo. Objetivávamos também garantir que os professores pudessem iniciar seus registros sem que houvesse algum impedimento de ordem prática, como, por exemplo, não ter uma agenda para escrever. Procedemos do mesmo modo junto aos alunos, fornecendo-lhes um caderno específico para seus apontamentos sobre as aulas. O caderno dedicado à escrita do diário pode ser conferido na imagem seguinte.

Imagem 20 – Modelo do Diário de Aula



Fonte: Acervo da escola (2015).

Na primeira página do caderno, elencamos algumas perguntas que pudessem servir de inspiração aos colaboradores da pesquisa, explicitando que eles não precisavam se ater às questões propostas. As sugestões giravam em torno de diversos aspectos relacionados à avaliação do ensino-aprendizagem, que objetivavam estimular os professores a pensar sobre suas motivações para avaliar, suas práticas avaliativas recorrentes, seu modo de apreender as sensações dos educandos ao serem avaliados, os procedimentos metodológicos empregados na avaliação, os instrumentos mais utilizados, dentre outros. Os alunos, por seu turno, foram instigados a escrever sobre como percebiam o ensino intramuros, como aprendiam mais

facilmente, quais estratégias docentes lhes pareciam mais interessantes, em que momentos se sentiam avaliados, como se sentiam nesses momentos e como eles avaliavam o processo de ensino-aprendizagem.

Embora tenhamos oferecido algumas sugestões do que os colaboradores poderiam escrever, deixamos claro que eles deveriam desfrutar de autonomia para registrar o que julgassem importante, na medida em que, para nós, era muito importante captar quais eram suas reais representações sobre as práticas avaliativas e como elas iam sofrendo alterações ao longo da pesquisa.

O acesso aos diários dos professores e alunos ocorreu quinzenalmente para que pudéssemos fotocopiar as folhas escritas e devolvê-las no mesmo dia. De posse desses documentos, realizávamos as leituras e organizávamos os temas que mereciam atenção durante as sessões reflexivas realizadas junto aos professores e as entrevistas realizadas junto aos educandos. Revelo, por fim, que muitos originais dos diários foram perdidos durante as rebeliões, pois eles ficavam armazenados dentro das salas de aula para facilitar o frequente manuseio por parte dos colaboradores.

#### 6.5.2.2 Relatórios de observação da gestão de sala de aula

Durante o período de março de 2015 a dezembro de 2016, realizamos seis observações da gestão da sala de aula de cada um dos 10 docentes participantes da pesquisa. É importante mencionar que essa prática já fazia parte da proposta político-pedagógica da escola antes desta pesquisa e tinha como objetivo perceber como ocorre a interação entre professores, alunos e conteúdos abordados de modo a contribuir com a melhoria da qualidade dessa relação (CEARÁ, 2015).

A observação da gestão da sala de aula obedece ao seguinte ritual: professores e coordenação escolar, juntos, realizam o planejamento de aula semanal; em seguida, elaboram um instrumental específico (Apêndice C), que elenca os pontos relevantes para a garantia da qualidade pedagógica da aula; depois, a coordenação, após agendar previamente com os professores, realiza a observação da aula; por fim, cada docente se reúne com seu coordenador para refletir sobre a efetivação da aula.

No contexto pedagógico escolar, a observação é uma excelente estratégia na formação dos professores. Por meio dela, podemos compreender melhor a dinâmica de cada sala de aula, potencializar as qualidades dos docentes, intervir nas situações que merecem

atenção; buscar novas possibilidades para a melhoria do ensino-aprendizagem; além de aprender continuamente com a interação entre docentes e alunos.

A esse respeito, Zabalza (2004) reforça a importância de realizarmos a observação de aula a fim de compreender como a narração feita pelos professores se aproxima (ou não) do seu modo de conduzir efetivamente as aulas. Apesar disso, destacamos que não temos a intenção de apontar para a veracidade ou não dos fatos narrados pelos docentes nos diários, mas de perceber, sob as mais diversas perspectivas, como os docentes constroem o seu modo de proceder à avaliação da aprendizagem.

As sendas pelas quais nos conduzirão cada professor durante a escrita do diário, a prática da aula e as sessões reflexivas nos fornecerão importantes indícios de como poderemos colaborar com a melhoria da ação docente. Mais que apontar para o caminho *correto*, construiremos várias rotas possíveis para alcançar os objetivos de uma prática educacional humanizada. Ressaltamos ainda que, mais importante que conceber esses caminhos, é criar, nos docentes e alunos, o ávido desejo de forjá-los e percorrê-los.

#### 6.5.2.3 Instrumentos avaliativos

Os instrumentos avaliativos são definidos por Luckesi (2011b, p. 299) como sendo “[...] recursos que empregamos para captar as informações sobre o desempenho do educando”, os quais têm por função ampliar a capacidade de observação do avaliador, oferecendo a descrição da realidade a ser avaliada. Os instrumentos devem ser adequados, de modo a permitirem 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.

Oferecidas essas explicações, analisaremos todos os documentos que compõem os instrumentos utilizados pelos docentes para avaliarem a qualidade da aprendizagem discente, tais como: atividades, provas, dinâmicas, dentre outros.

#### **6.5.3 Sessão reflexiva**

As sessões reflexivas, na compreensão de Magalhães (2004, p. 82), objetivam “[...] formar profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos”. Ibiapina (2004, p. 4) complementa esse ponto de vista destacando que:

[...] são momentos de diálogo em que cada participante descobre tanto significados pessoais quanto os já construídos coletivamente pela categoria. Para que isso seja possível, o ambiente entre os pares precisa ser de colaboração e as suas colocações devem limitar-se à análise das práticas, evitando-se, assim, emissão de juízos e julgamentos sobre o que é certo ou errado.

Neste trabalho, as sessões reflexivas realizadas junto aos docentes foram mediadas pela pesquisadora, que teve como intuito propiciar momentos de debate e reflexão a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade. Depois que os docentes nos entregavam as cópias de seus diários, procedíamos a uma análise minuciosa sobre os escritos e destacávamos pontos que mereciam uma melhor elucidação por parte do professor ou mesmo aspectos que gostaríamos de ter uma discussão mais aprofundada durante os encontros reflexivos. Assim, todos os assuntos propostos para discussão eram frutos dos diversos significados trazidos à tona pelos próprios educadores. Para Freire (1997, p. 135), “[...] escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Realizamos 23 sessões reflexivas ao longo do período de março de 2015 a dezembro de 2016. Dessas, 15 ocorreram somente na presença da pesquisadora e o professor (sessões individuais) e 8 ocorreram entre todos os professores e a pesquisadora (sessões coletivas). Todas as sessões aconteceram na sede da escola, em Itaitinga-CE. Salientamos que dispúnhamos do horário das 8h às 12h para a realização da discussão. No entanto, era o ritmo do professor que determinava a duração dos momentos reflexivos.

As sessões coletivas tinham por finalidade enriquecer os sentidos produzidos durante as sessões individuais. Ademais, discutimos questões referentes ao processo de escrita dos diários e aos significados constituídos a partir dessa escrita. A respeito da avaliação do ensino-aprendizagem, destacamos nas sessões os seguintes pontos: i) que dificuldades sentiam para avaliar; ii) como estava sendo a experiência de escrever sobre a avaliação que praticavam; iii) o que se alterou em sua forma de pensar e praticar a avaliação depois da escrita do diário; e iv) como as sessões reflexivas estavam influenciando em sua prática.

A partir disso, foi possível alcançarmos o último objetivo específico almejado por este estudo, que consiste em expor as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem ao final da experiência com o uso pedagógico do diário de aula. Para isso, fizemos uma comparação entre as concepções apresentadas pelos docentes no decorrer da escrita do diário, nas manifestações orais durante as sessões reflexivas e na prática de sala de aula. As sessões foram gravadas em áudio, transcritas pela pesquisadora e validadas pelos colaboradores.

#### **6.5.4 Observação participante: o uso do Diário de Campo**

Observar requer um refinamento no olhar em torno do objeto para que seja possível extrair dele um conhecimento preciso. Quando se observa, deve-se não apenas ver, mas examinar, entender e auscultar os fatos. A observação é um procedimento investigativo de suma importância na ciência, pois é por meio dela que se enxergam as lacunas no campo do saber, que necessitam de maiores investimentos por parte do pesquisador (BARROS; LEHFELD, 2007).

De acordo com Serrano (1994), a observação participante ocorre quando o pesquisador participa na vida do grupo, dialoga com os seus membros, estabelece contatos próximos com eles, isto é, quando se integra à amostra. Moura (2010) aponta que, nesse tipo de abordagem, é possível realizar uma descrição mais completa da parte do mundo social que está sendo investigado.

Neste estudo, a observação participante teve lugar no contexto de sala de aula, onde ocorreram as observações da gestão de sala de aula e durante os momentos de planejamento pedagógico realizado junto aos docentes. Ao longo da investigação, fomos registrando tudo o que nos pareceu importante para ajudar a recordar e entender o contexto, compreender os comportamentos e ações dos intervenientes. Essas anotações foram registradas no Diário de Campo da pesquisadora.

Esse instrumento foi central durante todo o processo de investigação e na fase da análise e interpretação dos dados, sendo usado constantemente como fonte de consulta. O Diário de Campo contém o relato escrito de tudo o que o investigador “[...] ouve, vê, experiencia e pensa ao longo da recolha de dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Na seção dedicada à *Análise dos dados*, apresentamos apenas os registros mais relevantes para o estudo.

### **6.6 Triangulação metodológica**

Recorremos à estratégia de triangulação proposta por Lüdke e André (1986), que corresponde à “[...] checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”. Essa técnica tem por “[...] objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Lüdke e André (1986) destacam a necessidade de diversificar as fontes e os instrumentos de informação como forma de permitir a triangulação, que significa trabalhar com ângulos diversos, ampliando o contexto, incluindo a heterogeneidade e enriquecendo a compreensão sobre o fenômeno. A triangulação mencionada pode ser de grande valor tanto nos casos em que os resultados são similares, pois garantem uma maior confiabilidade ao resultado daquele fenômeno, como nos casos em que os resultados são aparentemente paradoxais, despertando para a necessidade de novas inferências sobre o problema estudado (MASSA, 2014).

Assim, diante da complexidade do objeto de pesquisa, optamos pela triangulação metodológica. Com relação aos informantes, trabalharemos com alunos, professores e também com a experiência da própria pesquisadora, que é também membro da escola investigada. No que se refere aos instrumentos de pesquisa, selecionamos a entrevista, a análise de documentos, a sessão reflexiva e a observação participante para coletar os dados sobre a realidade analisada.

### **6.7 Procedimentos éticos para a coleta de dados**

Após autorização da direção 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), sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 64647317.0.0000.5054. O CEP-UFC emitiu, em 13 de março de 2017, o Parecer de Aprovação de Nº 1.961.367, considerando a pesquisa “[...] atual e muito interessante para a divulgação do universo prisional”.

Após a assinatura do TCLE pelos colaboradores, demos início à construção dos dados. 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 tese.

### **6.8 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, quais sejam: 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 colaboradores, assim como o investimento em diversos instrumentos para a construção de dados – entrevista semiestruturada, análise de documentos, sessão reflexiva e observação participante –, possibilitou-nos o acesso a informações relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. Na próxima seção da tese, faremos a análise dos dados.



## **7 ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta seção do trabalho, procederemos à análise e discussão dos resultados encontrados. Descrevemos a experiência avaliativa vivenciada pelos professores e alunos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloísio Leo Arlindo Lorscheider (EEFM ALAL). Apresentamos, assim, as avaliações internas promovidas pelos professores da escola, quais sejam: avaliação para classificação escolar e avaliação para promoção. Em seguida, discutimos sobre as duas avaliações externas promovidas pelo governo federal no âmbito da educação em ambientes privativos de liberdade, a saber: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja PPL) e o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (Enem PPL).

Ademais, por meio da análise de conteúdo, descrevemos: os significados atribuídos pelos alunos e professores à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula; identificamos os dilemas docentes narrados nos diários e expomos as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem ao longo da experiência com o uso pedagógico do diário de aula.

### **7.1 Avaliação da aprendizagem na escola de educação em prisões do Ceará**

#### ***7.1.1 Avaliações internas***

Avaliação interna é aquela realizada pelo professor no âmbito da sala de aula e corresponde à verificação da qualidade da aprendizagem dos alunos. Para sua realização, o professor pode recorrer a diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como: prova, seminário, questionário, debate, dentre outros (LUCKESI, 2011). Sobre esse assunto, Libâneo (1994, p. 200) pondera que “[...] a avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, e não uma etapa isolada”. Nesse entendimento, a avaliação interna serve tanto para diagnosticar a situação da aprendizagem discente como para sinalizar para a necessidade de intervenção no processo de ensino.

No contexto da educação em prisões na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), realizam-se, no mínimo, dois tipos de avaliações internas, denominadas do seguinte modo pelos professores: i) avaliação diagnóstica para classificação escolar e ii) avaliação diagnóstica para fins de promoção. A seguir, descreveremos como ocorre cada uma delas.

Convém assinalar que todas as informações trazidas ao longo dessa discussão foram extraídas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (CEARÁ, 2015).

#### 7.1.1.1 Avaliação diagnóstica para classificação escolar (ADC)

Na EEFM ALAL, mensalmente, é aplicada uma prova que tem por finalidade classificar o interno de acordo com o nível e etapa de escolaridade a que pertence. O instrumental usado para este fim pode ser conferido nos anexos B e C da tese.

A necessidade da aplicação da sondagem decorre do fato de que, ao ser preso, o indivíduo nunca leva consigo os documentos comprobatórios de sua escolaridade. Portanto, para que ele possa iniciar ou dar continuidade à educação formal, faz-se necessário proceder a sua classificação, conforme o Parecer nº 630, de 10 de agosto de 1999, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará (CEE-CE), que autoriza a escola a classificar aluno que não disponha de histórico escolar, mediante avaliação que defina seu grau de desenvolvimento e experiência para ingresso em qualquer série da Educação Básica (CEARÁ, 1999).

A ADC, portanto, não tem caráter eliminatório, mas, sim, classificatório. Para se submeter à prova, os internos interessados em estudar devem manifestar esse desejo para um professor ou agente penitenciário durante as campanhas mensais de incentivo aos estudos. Em seguida, o diretor do presídio faz uma análise da ficha criminal e do comportamento dos presos interessados e autoriza-os ou não a participarem da prova. A Educação, nessa lógica, aparece como privilégio concedido aos internos cujo comportamento é avaliado como adequado às normas do cárcere.

A Lei de Execução Penal (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 Constituição Federal (CF), e em segundo lugar, a LEP (AGUIAR, 2012; LOURENÇO, 2005; SOARES; VIANA, 2014).

No que diz respeito à importância da aplicação da prova, Demo (2010, 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.

Com relação ao instrumental utilizado pela EEFM ALAL, observamos que, na parte superior da primeira página (anexo B), há um espaço destinado ao preenchimento dos dados pessoais do interno, tais como: nome, unidade penal, vivência e última série cursada. Os dados prestados pelo preso nesse último ponto constituem informação importante para os professores que corrigem a prova, pois eles analisam, dentre outros aspectos, se as respostas oferecidas pelo recluso correspondem ou se aproximam dos conteúdos mínimos exigidos na série apontada como sendo a última cursada.

A prova, que é composta de 10 questões distribuídas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foi elaborada pelos professores da escola com base na seguinte matriz de referência:

Imagem 21 – Matriz de referência da avaliação

<b>EEFM ALOÍSIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER</b>			
<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b>			
<b>Avaliação diagnóstica para classificação escolar</b>			
ITEM	ÁREA DO CONHEC. OU DISCIPLINA	DESCRIPTOR / HABILIDADE (Fonte: SPAECE)	ETAPA DE ESCOLARIDADE
01	Língua Port.	D11 – Ler palavras nos padrões não canônicos	Anos iniciais – 1º ano
02	Língua Port.	D13 – Localizar informação explícita no texto	Anos iniciais – 1º ano
03	Língua Port.	D18 – Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido; D13 – Localizar informação explícita no texto	Anos iniciais – 2º ano / 3º ano
04	Matemática	D14 – Resolver situação-problema que envolva a operação de adição ou subtração com números naturais	Anos iniciais – 2º ano / 3º ano
05	Português	D15 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Anos finais – 6º ano / 7º ano
06	Matemática	D6 – Resolver situação-problema que envolva mais de uma operação com números naturais.	Anos finais – 6º ano / 7º ano
07	Matemática	D9 – Resolver situação-problema que envolva cálculo simples de porcentagem.	Anos finais – 8º ano / 9º ano
08	Linguagens e Códigos	D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.	Ensino Médio
09	Matemática	D75 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos.	Ensino Médio
10	Língua Port.	<b>Expressão escrita:</b> Defender uma opinião a respeito do tema proposto, apoiando-se em argumentos consistentes, estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual.	Questão ouro

Fonte: PPP da EEFM ALAL (2017).

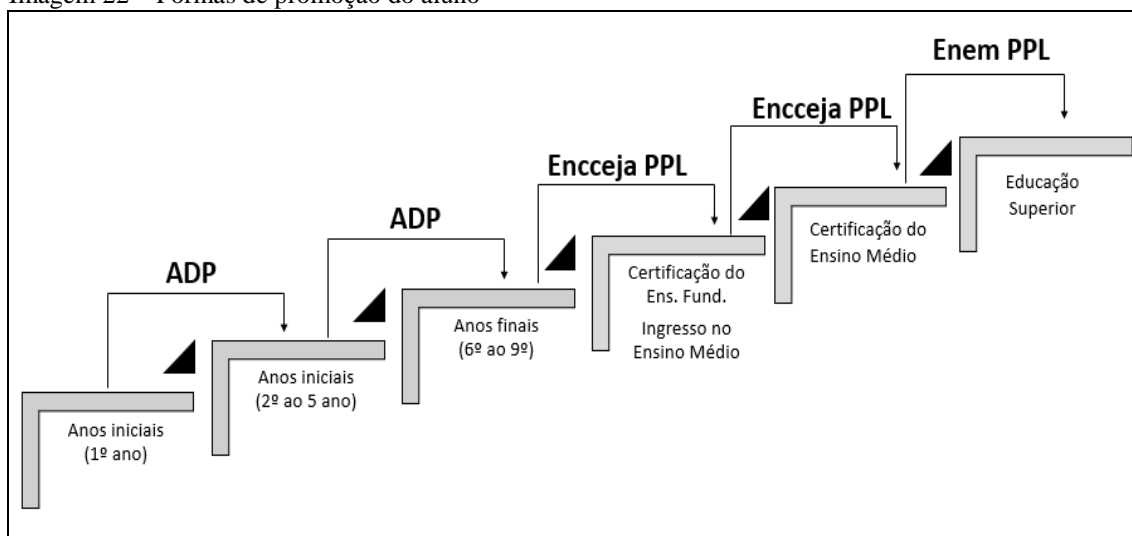
A correção da prova é baseada em critérios quali-quantitativos, isto é, analisa-se tanto o quantitativo de acertos, como a qualidade das respostas oferecidas pelos internos. *A priori*, se o recluso deixar todas as questões em branco ou der a resposta correta para até quatro itens, será matriculado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; de cinco a sete acertos, a matrícula será efetuada nos Anos Finais da mesma etapa de escolaridade; oito ou nove respostas corretas pressupõem a matrícula no Ensino Médio. Convém ressaltar que a décima questão da prova tem um peso maior no momento da correção, pois, ao exigir que o interno escreva um texto dissertativo sobre a importância da escola dentro do ambiente prisional, permite que o professor avalie o domínio do educando da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Depois de elaboradas, aplicadas e corrigidas, as provas são arquivadas na escola como documento que legitima a matrícula do preso. Os resultados são expressos numa planilha e divulgados na unidade prisional para que os presos saibam em que sala irão estudar. Por fim, 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 dessa 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).

#### 7.1.1.2 Avaliação diagnóstica para fins de promoção (ADP)

Na EEFM ALAL, a avaliação diagnóstica para fins de promoção (ADP) tem por objetivo possibilitar aos alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) a oportunidade de serem promovidos para outros níveis dentro do Ensino Fundamental, conforme seu desempenho acadêmico. Sendo assim, seu público-alvo consiste nos: a) alunos matriculados no 1º ano dos anos iniciais para fins de progressão para os demais anos iniciais (2º ao 5º ano); b) alunos matriculados nos anos iniciais (2º ao 5º ano) para fins de progressão para os anos finais (6º ao 9º ano), conforme ilustra a imagem a seguir.

Imagem 22 – Formas de promoção do aluno



Fonte: PPP da EEFM ALAL(2017).

Conforme se verifica na imagem, a ADP promove o aluno apenas dentro dos níveis do Ensino Fundamental. A certificação pelos estudos realizados dentro da prisão é conseguida, exclusivamente, por meio de desempenho satisfatório dos alunos-detentos ao Encceja PPL, que certifica a conclusão do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2017).

Segundo o PPP da escola, a ADP é composta de 10 questões que contemplam conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, além de uma Redação. No momento da elaboração da prova, os professores atentam para as Habilidades Mínimas Necessárias (HMN) à etapa para a qual o aluno pretende progredir, conforme modelo disponibilizado pela escola:

Imagem 23 – Lista de habilidades mínimas necessárias aos anos iniciais

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA ELEMENTAR – Anos Iniciais (2º ao 5º ano)</b>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>MATEMÁTICA</b>
HMN1: Escrever palavras com ordem alfabética canônica (consoante/vogal)	HMN5: Reconhecer os números.
HMN2: Escrever palavras com ordem alfabética não canônica.	HMN6: Ler informações apresentadas em tabelas e gráficos simples.
HMN3: Localizar informações explícitas no texto.	HMN7: Identificar a composição dos números em centenas, dezenas e unidades.
HMN4: Identificar o tema principal do texto lido.	HMN8: Resolver situação-problema que envolva operação de adição ou subtração.

Fonte: PPP da EEFM ALAL (2017).

A ADP é aplicada pelo professor a todos os alunos, bimestralmente. No momento da correção, o docente é capaz de fazer uma radiografia do ensino-aprendizagem, de modo a perceber quais são as principais dificuldades dos educandos e a refletir sobre seu próprio modo de ensinar. É durante a análise das provas que o professor consegue detectar aqueles alunos que têm condições de avançar para outro nível do Ensino Fundamental. Para progredir, o aluno deve ter aproveitamento igual ou superior a 80% da prova escrita, além de

desempenho satisfatório na Redação. O resultado das provas não é registrado por meio de notas, mas de um relatório individual que contém a descrição do desempenho discente. A gestão escolar prepara semestralmente uma solenidade para homenagear os alunos que conseguirem avançar, entregando-lhes um certificado de Menção Honrosa.

### ***7.1.2 Avaliações externas***

Considerando o alto índice de pessoas privadas de liberdade que não concluíram a Educação Básica<sup>72</sup> e a falta de estrutura e preparo das unidades prisionais no atendimento educacional da demanda em questão, o MEC, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), passou, a partir de 2010, a publicar editais específicos para a aplicação do Enem PPL e, a partir de 2013, para o Enceja PPL. O Enceja PPL pode ser realizado para pleitear a certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Até o ano de 2016, os resultados do Enem PPL podiam ser utilizados para fins de certificação do Ensino Médio e para acesso à Educação Superior. A partir de 2017, o referido exame nacional deixou de possibilitar aos seus participantes a conclusão do Ensino Médio. Nos tópicos a seguir, descrevemos as características gerais de cada uma das referidas avaliações externas (BRASIL, 2017).

#### **7.1.2.1 Enceja PPL**

O Enceja foi criado, em 2002, para atender a jovens e adultos que ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. A partir de 2009, deixou de certificar o Ensino Médio, uma vez que o Enem foi reformulado e passou a cumprir essa função. Em 2017, o Enceja voltou a certificar as duas etapas de escolaridade da Educação Básica e o Enem deixou de servir para fins de certificação do Ensino Médio.

A primeira edição do exame voltado exclusivamente à população privada de liberdade – Enceja PPL – ocorreu no ano de 2013. Para garantir a participação dos internos, os órgãos administradores das unidades prisionais e de internação de menores em conflito

---

<sup>72</sup> Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2017), 10% dos presos no Brasil são analfabetos ou sabem apenas assinar o nome; com relação ao Ensino Fundamental, 14% concluíram essa etapa de escolaridade, enquanto 51% não terminaram; no que atine ao Ensino Médio, 15% não concluíram e 9% têm certificação para essa etapa de ensino. Apenas 1% tem Ensino Superior completo.

com a lei indicam um responsável pedagógico<sup>73</sup>, que fica encarregado de efetuar a inscrição, acompanhar as provas e os resultados junto às Secretarias Estaduais de Educação e Inep.

A edição do exame no âmbito de privação de liberdade segue os mesmos critérios propostos no formato original, conforme se verifica no trecho extraído do último edital:

O exame é constituído por 4 (quatro) provas objetivas, contendo cada uma 30 (trinta) questões de múltipla escolha e uma redação. As provas do Exame estão estruturadas da seguinte forma: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e uma proposta de Redação; Matemática; História e Geografia; Ciências Naturais. Para obter a certificação o participante deverá alcançar, em cada uma das provas objetivas do Exame, no mínimo, o nível 100 (cem), em uma escala de proficiência que varia do nível 60 (sessenta) ao nível 180 (cento e oitenta). No caso de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, o participante deverá adicionalmente obter proficiência na prova de Redação. Este será considerado habilitado na Redação quando obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos, em uma escala que varia de 0 (zero) a 10 (dez) pontos. Todos aqueles que tenham realizado o Enceja em anos anteriores e não obtiveram média para aprovação na área de conhecimento poderão inscrever-se novamente no Exame para eliminação do componente curricular desejado, caso tenham interesse. (INEP, 2017, p. 40).

Os membros do núcleo gestor da EEFM ALAL são os responsáveis pedagógicos por todas as unidades prisionais da RMF que fazem a adesão ao exame nacional. A tabela a seguir mostra o quantitativo de presos da RMF inscritos, presentes na prova e certificados no Enceja PPL nos anos de 2013 e 2014.

Tabela 15 – Enceja PPL na Região Metropolitana de Fortaleza

Ano	Inscritos	Presentes	Certificação
2013	260	170	15
2014	407	228	12

Fonte: EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorcheider (2016).

Como é possível depreender dos resultados acima, houve uma baixa adesão ao exame nacional nos anos de 2013 e 2014. Além disso, o quantitativo de presos da RMF que conseguiram a certificação por meio do Enceja PPL é ínfimo. Em 2013, apenas 5,7% dos inscritos atingiram a média suficiente para obterem o certificado do Ensino Fundamental. Em 2014, esse número foi ainda menor, não chegou nem a 3%.

Por questões de redução orçamentária, o governo federal deixou de aplicar o Enceja PPL por dois anos consecutivos (2015 e 2016). Os fatos revelam que o exame ainda é uma política pública pouco consolidada, pois sua execução é marcada por inconstâncias. Em

<sup>73</sup> “São atribuições do responsável pedagógico: i) acessar o sistema de inscrição e dominar as suas funcionalidades; ii) fazer a inscrição dos participantes e seu acompanhamento; iii) acessar os resultados obtidos pelos participantes; iv) pleitear a certificação do participante apto; v) pleitear a participação do participante nos programas de acesso ao Ensino Superior, no caso do Enem; e vi) divulgar as informações sobre o exame aos participantes sempre que necessário” (INEP, 2017, p. 35).

2017, as provas foram realizadas nos dias 24 e 25 de outubro e contaram com um quantitativo muito superior ao registrado nos dois primeiros anos de sua realização: foram inscritos 2.190 internos no estado do Ceará.

Criado como uma política nacional para a EJA, em um contexto de ausência de investimentos, o Encceja PPL pode ser interpretado como uma maneira de eximir o Estado da responsabilidade pela garantia da educação pública a jovens e adultos e até como forma de aligeiramento pela busca da certificação (VIDOLIN, 2017).

Embora a EEFM ALAL tenha sido autorizada, em 2016, pelo Conselho Estadual de Educação do estado do Ceará (CEE-EE) a expedir diplomas de certificação para os alunos privados de liberdade em virtude dos estudos realizados dentro da prisão, a escola só colocará a sua proposta de avaliação em prática a partir de 2018.

#### 7.1.2.2 Enem PPL

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade e garantir a equidade do direito à Educação. A partir de 2009, o exame passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso na Educação Superior e como meio para certificação do Ensino Médio. Na edição de 2017, o Enem deixou de servir ao objetivo de certificação da conclusão do Ensino Médio.

No ano de 2010, o Inep lançou o Enem PPL, uma edição exclusivamente voltada para adultos submetidos a penas de privação de liberdade e para adolescentes sob medidas socioeducativas. O Enem PPL é aplicado anualmente nas unidades prisionais ou socioeducativas, que são previamente indicadas pelos Órgãos de Administração Penitenciária de cada estado brasileiro. A divulgação do edital, a inscrição e o acompanhamento dos resultados do Enem PPL ficam sob os cuidados do responsável pedagógico que, indicado pela Secretaria da Justiça do Estado, responde por cada estabelecimento penal.

A aplicação das provas ocorre geralmente no mês de dezembro de cada ano. Diferentemente do que acontece no Enem tradicional, em que as provas são aplicadas durante o final de semana, no Enem PPL, elas ocorrem nos dias de terça e quarta-feira. Isso se justifica pelo fato de, na maioria das unidades prisionais brasileiras, as visitas dos familiares aos detentos ocorrerem no sábado e no domingo. Com relação ao nível de dificuldade, as provas das duas edições do Enem são equivalentes a fim de garantir a isonomia do exame.



Os privados de liberdade também têm a mesma oferta de recursos para atendimento especializado, desde que solicitado no ato da inscrição pelo responsável pedagógico. O que difere o Enem PPL do Enem regular é sobretudo a logística para aplicação de provas, pelo fato de serem realizadas dentro da própria unidade prisional ou socioeducativa. Outro diferencial diz respeito ao preenchimento do questionário socioeconômico que, no Enem regular, é preenchido pelo candidato no ato da inscrição pela internet. No caso do Enem PPL, os participantes só respondem ao questionário no primeiro dia da prova.

Nos dias de aplicação do exame, são reservadas salas para, no máximo, 20 participantes, de forma a evitar que grupos de internos rivais fiquem no mesmo espaço durante a realização da prova. Cada sala fica sob a vigilância atenta de dois agentes de segurança e de dois profissionais da Educação. As canetas, por serem objetos pontiagudos, são entregues aos internos somente no início da prova e são recolhidas ao final do processo.

Os dados apontam para o aumento considerável do número de inscritos ao longo dos sete anos de aplicação do Enem nas prisões brasileiras, conforme se verifica na tabela seguinte.

Tabela 16 – Número de inscritos no Enem PPL no Brasil – 2010 a 2017

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Inscritos	14.473	14.118	23.665	30.332	38.101	45.582	54.358	31.765

Fonte: Inep (2017).

No cenário brasileiro, a queda no número de inscritos no Enem PPL, no ano de 2017, deu-se em virtude de o exame não servir mais para fins de certificação do Ensino Médio. No caso do estado do Ceará, notamos uma redução no número de participantes em razão da violência que tem assolado os presídios do estado nos últimos anos. Isso, sem dúvida, tem dificultado que as iniciativas governamentais cheguem até o preso. A tabela a seguir apresenta esses dados:

Tabela 17 – Histórico do Enem PPL nas unidades prisionais cearenses

Ano	Inscrição	Certificação	Ensino Superior
2010	78	1	-
2011	104	17	2
2012	337	10	2
2013	586	14	2
2014	1.167	16	15
2015	1.680	30	24
2016	1.382	34	4
2017	996	-	4

Fonte: Secretaria da Justiça e Cidadania (2017).

Em caso de aprovação nos cursos técnicos ou superiores, os menores infratores ou presidiários precisam de permissão da Justiça para frequentar às aulas. Apesar de se costumar autorizar a saída temporária daqueles que cumprem pena em regime semiaberto, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) possui o entendimento de que não se deve estender esse benefício aos condenados em regime fechado. Ainda assim, há a possibilidade de se candidatar a vagas em cursos oferecidos pela modalidade de Educação a Distância (EaD).

A aplicação do Enem PPL constitui uma política pública que contribui para a função social da pena, atuando de forma preventiva e individualizada, com o intuito de impedir que os apenados voltem a praticar crimes, ao lhes oferecer oportunidades de (res)socialização.

Além de possibilitar a remição de parte do tempo de execução da pena, nos termos do artigo 126 da LEP, o Enem PPL cria oportunidades para que os privados de liberdade possam se qualificar, ter uma profissão e ingressar ou retornar ao mercado de trabalho. Partindo do pressuposto de que a função da pena não deve se restringir à punição pelo crime ou infração cometidos e à exclusão do condenado do convívio social, devendo, sobretudo, contribuir para a prevenção da prática de novas condutas indesejáveis, torna-se indispensável a realização de investimentos em políticas públicas capazes de proporcionar a efetiva (res)socialização dos apenados e, conseqüentemente, a diminuição nos índices de reincidência (BRASIL, 2017; VIDOLIN, 2017).

Feitas essas considerações sobre os tipos de avaliações ocorridas na escola de educação em prisões do estado do Ceará, é interesse de nosso trabalho investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula. (GONZÁLEZ-PRIETO, 2003; LATORRE, 1996; PORLÁN, 1987; PORLÁN; MARTÍN, 2000; ZABALZA, 2004).

## **7.2 Significados atribuídos pelos alunos à avaliação do ensino-aprendizagem**

“Eu procurava entrar em sintonia com o mundo de cada um dos alunos, ‘fazendo-me um’ com eles, despindo o manto de minha pseudo-sabedoria, compondo com eles uma unidade de aprendizagem.”

(Sena, Conceição e Cruz, 2004)

Nesta seção do trabalho, analisaremos os significados que os alunos privados de liberdade atribuem à avaliação do ensino-aprendizagem na escola intramuros. Os dados coletados são advindos dos textos extraídos dos diários de aula e do resultado da aplicação de entrevistas semiestruturadas realizadas com 62 estudantes matriculados no Ensino Fundamental (2º ao 9º ano) da EEFM ALAL. Por meio destes instrumentos metodológicos de coleta de dados – diário de aula e entrevista – demos voz aos estudantes encarcerados.

Onofre (2011, p. 269) alerta para o fato de que “[...] não se tem dado importância ao que os aprisionados têm a dizer; eles são destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles que as pesquisas e as propostas são pensadas e não com eles”. Em vista disso, consideramos fundamental valorizar o detento como ser social, político, capaz não apenas de refletir sobre o meio circundante, mas também de ajudar em sua transformação. Portanto, em nossa pesquisa, demos espaço às vozes das pessoas que vivenciam a educação escolar em prisões e *com* elas construímos conhecimentos que visam contribuir com a melhoria da avaliação do ensino-aprendizagem praticada no cárcere, em especial, a realizada no âmbito do estado do Ceará.

Durante a pesquisa, os educandos foram motivados a escrever e a falar sobre como percebiam o ensino intramuros, como aprendiam mais facilmente, quais estratégias docentes lhes pareciam mais interessantes, em que momentos se sentiam avaliados, como se sentiam nesses momentos e como eles avaliavam o processo de ensino-aprendizagem.

Devido à dinâmica da interação face a face e à necessidade de que os presos sentiam de serem ouvidos, muitos outros temas foram suscitados no diário e no decorrer da entrevista, tornando evidente a relação de confiança que se estabeleceu entre colaboradores e pesquisadora. Os educandos revelaram segredos inenarráveis da vida no cárcere, falaram sobre os efeitos da *prisonalização*, sobre expectativas e frustrações na (re)construção de seus projetos pessoais.

Esses temas serão trazidos à luz sempre que forem necessários para elucidar os objetivos pretendidos nesta tese. Afinal, nossa pesquisa também pretende contribuir para enfrentar a invisibilização e o silenciamento das pessoas presas, lançando luz sobre as experiências subjetivas do estudante encarcerado.

As análises das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas e dos textos<sup>74</sup> dos diários de aula resultaram na discussão sobre os significados atribuídos pelos discentes à avaliação do ensino-aprendizagem no contexto intramuros. Convém esclarecer que, embora o

---

<sup>74</sup> Importa dizer que os relatos citados guardam a redação original, ressaltando-se os erros gramaticais e ortográficos que foram corrigidos de tal forma que o sentido do conteúdo permanecesse inalterado.

foco de nosso trabalho seja a avaliação do ensino-aprendizagem ocorrida nas salas de aula que funcionam dentro das prisões, 19 educandos, de um universo de 62, deram bastante destaque as experiências ocorridas nas escolas extramuros. Em função disso, julgamos pertinente transcrever essas narrações por considerar que elas apresentam indícios importantes sobre a construção da autoestima do aluno e a sua relação com a escola. Desses 19 alunos, 17 trouxeram memórias negativas e 2 positivas, conforme verificamos nos depoimentos que seguem.

Avaliação é uma prova que a professora faz para ver se a gente aprendeu a matéria. O ruim é que sempre tinha umas pegadinhas. [...] Eu gostava mais daquelas provas de marcar porque dava para responder mesmo que a gente não soubesse a resposta certa. (Viuvinha, 20 anos, cearense, viúva, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFAMC. Entrevista. 05/04/2016).

Quando tinha avaliação na escola, eu ficava muito nervoso. Dava sempre um branco e eu não conseguia responder nada. [...] Reprovei quatro vezes. Foi quando percebi que a escola não era para mim. (Corvo, 29 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 3 anos. CPM. Entrevista. 12/04/2016).

Avaliação é tipo prova. Lembro que quando, eu era moleque, se eu fosse mal na prova, apanhava quando chegava em casa. A minha mãe valorizava a nossa educação. (Corrupião, 55 anos, cearense, solteiro, Maria da Penha, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 29/04/2016).

Não sou bom para entender as coisas. Sou assim desde pequeno. Se me explicar com calma, devagar, eu até entendo uma parte. [...] Por isso, nunca gostei das provas da escola. Começava a me tremer só de pensar. Um dia, a professora chamou todo mundo da sala de incompetente. Eu nunca tinha nem ouvido aquela palavra. Mas, pela forma que ela falou, parecia uma coisa muito ruim. Aquela palavra doeu no meu ouvido. (Beija-flor, 30 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 2 anos. IPGSG. Entrevista. 18/04/2016).

Eu sempre ia mal nas provas. Nunca gostei mesmo de estudar. O professor ficava tirando sarro da minha cara na frente de todo mundo, dando risadinha. [...] Se ele soubesse no que eu me transformei, talvez nunca fizesse o que fez comigo. (Modesto, 28 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há 5 anos. IPGSG. Entrevista. 05/09/2016).

Nunca caía na prova o conteúdo que o professor ensinava. (Flamingo, 30 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 4 anos. CPM. Diário de aula. 26/09/2016).

Eu nunca gostei de Ciências. Sempre tirava nota vermelha. Mas, um dia, resolvi estudar bem muito. Consegui tirar um 8. Mas quem disse que a professora acreditou na minha nota? Ficou dizendo que eu tinha pescado. Riu na minha cara, disse que eu não conseguia enganar ninguém e jogou minha prova no chão. Eu já passei por tantas coisas na minha vida, mas esse dia ficou gravado na minha cabeça até hoje. (Calafate, 49 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Entrevista. 28/08/2015).

Lá fora, eu estudei até a 3ª série. Naquela época, a professora usava uma régua para bater. Às vezes jogava um giz na gente ou batia com a mão na nossa cadeira, com muita força, para assustar a gente. [...] A professora explicava o conteúdo e, no final da aula, escolhia alguns alunos para responder às perguntas que ela fazia. Eu já passava a aula nervosa, com medo de ser eu a escolhida. Eu rezava todo dia para

professora esquecer meu nome. Eu ficava sem me mexer para ver se ela nem me via. [...] Se a pessoa errasse a pergunta, ela ficava com tanta raiva... (Tagarela, 60 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Entrevista. 03/08/2015).

Meu professor da 4ª série sempre lascou todo mundo nas provas. Ninguém entendia nada do que ele falava. Eu sentia vontade de matar aquele cara. [...] O professor não pode passar por cima de nós só porque a gente é aluno e ele é professor. Eu nasci nas quebradas e me acostumei a viver na malandragem. A única pessoa que entra no coração do vagabundo é a mãe. Ele teve sorte de não ter se dado muito mal. (Falcão, 32 anos, paraense, união estável, latrocínio, estuda há 5 anos. CPM. Entrevista. 03/08/2015).

Nunca fui estudioso não, mas eu até que aprendia rápido as coisas. Por mais que eu não dissesse para ninguém, eu acreditava que podia ser um cidadão um dia. Quem sabe até um médico. Ninguém botaria fé nisso. [...] O problema é que, por eu ser muito malandro, eu acabava perdendo nota. (Juriti, 29 anos, cearense, união estável, roubo, estuda há 3 anos. UPIILP. Entrevista. 07/08/2015).

Eu não tinha medo da prova em si, afinal, o máximo que poderia acontecer era eu repetir de ano. Isso aí não me assustava mais. Eu tinha medo era da professora, era da forma como ela tratava todo mundo. [...] Hoje eu não tenho mais medo de ninguém. Me acostumei às pessoas terem medo de mim. (Rouxinol, 42 anos, cearense, união estável, homicídio, estuda há 4 anos. IPGSG. Entrevista. 26/09/2016).

Quando eu penso em avaliação, eu só lembro das provas que valem nota. [...] Não preciso nem dizer que as minhas notas eram sempre baixas, afinal, eu vim parar aqui. (Amandine, 22 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 29/09/2016).

Avaliação é o cão que late e morde. É como se fosse um *pitbull*, que só obedece ao dono. O dono, nesse caso, é o professor. Lá fora, eu nunca me dei bem com provas. Assim como o *pitbull* foi criado para ser violento, a prova nasceu para acabar com os alunos. (Azulão, 26 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 22/09/2016).

A prova era feita para dar uma nota que servia para ver se a gente passava ou não de ano. (Petinha, 32 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 12/08/2015).

Eu ameaçava as meninas da frente para elas trocarem de prova comigo no dia da avaliação. Ninguém está ligando se você aprende ou não. A nota é o que realmente importa. [...] Eu não lembro de mais nada do que eu estudei lá fora. Era só blá blá blá. Comecei do zero aqui dentro. (Tucano, 38 anos, amapaense, união estável, latrocínio, estuda há 6 anos. CPM. Entrevista. 10/11/2016).

Nas escolas lá de fora, *tinha* as semanas de avaliação. A única coisa boa era que a gente ia embora mais cedo. A parte ruim é quando recebia as notas. [...] Era uma bola de neve. Se tirasse nota ruim na primeira prova, aí não tinha mais jeito. *Levava pau* até o fim do ano e reprovava. [...] Eu gostava de ir à escola, mas não gostava de estudar. (Cigana, 22 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 17/11/2016).

Os relatos dos educandos trazem descrições dramáticas de experiências vividas no âmbito das escolas extramuros, representando, destarte, uma concepção de avaliação associada a instrumento de poder e disciplinamento. Dentro do ritual pedagógico desvelado pelos alunos, 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 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 dos estudantes: 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 dos alunos, 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.

Vimos ainda que muitos alunos relacionaram à avaliação do ensino-aprendizagem à atribuição de nota. A esse respeito, Vasconcellos (2008) chama a atenção para a necessidade de se distinguir claramente os conceitos de nota e avaliação, tomados pelos colaboradores como sinônimos. Segundo o autor (2008, p. 53), a 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. 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 pelo aluno Tucano, segundo o 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).

Vasconcellos (2008, p. 56) 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 dos alunos, podemos presumir que eles se aproximam mais do primeiro entendimento.

Como já enunciamos, a memória de 17 educandos selecionou eventos negativos relacionados à prática da avaliação da aprendizagem extramuros. No entanto, ressaltamos que dois alunos trouxeram à tona relatos de episódios nos quais se sentiram acolhidos pedagogicamente, conforme veremos adiante. Nessa esteira:

Eu já tinha sido expulso de dois colégios quando finalmente conheci uma professora *gente fina*. Com ela, ninguém tinha medo de ler, nem de prova. Na aula dela, eu ficava na minha, não atrapalhava nada. [...] Teve um ano que ela me deu três abraços. Olhando para trás, eu percebo que fora a minha velhinha, essa professora era a única pessoa que me abraçava. [...] Na moral, não tinha quem não aprendesse. Eu saí da escola quando minha avó morreu e comecei a roubar. (João de barro, 30 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 18/11/2016).

Teve uma prova na escola que me marcou muito quando eu era criança. Tinha uma questão que era para gente fazer um desenho do dia mais feliz da nossa vida. Eu, na inocência, desenhei meu irmão mais velho morto num caixão. Quando a professora foi devolver as provas, ela pediu para conversar comigo e me explicou que eu tinha desenhado o dia mais marcante da minha vida, mas que não era o dia mais feliz, pois ninguém ficava feliz com a morte de um irmão. Eu lembro de ter dito a ela que eu não sabia o que era ser feliz. Aí ela me explicou o que era felicidade e, então, eu refiz o meu desenho. Desenhei a professora me ensinando. (Jaçaná, 27 anos, cearense, solteiro, estupro, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 03/11/2016).

Conforme verificamos, o aluno João de barro atribui o interesse pela aprendizagem ao clima de harmonia presente na sala de aula ao mencionar que a professora era “gente fina”, que ganhou “três abraços” e que “com ela, ninguém tinha medo de ler, nem de prova”. É importante ressaltar que a afetividade no ambiente escolar não se limita somente

ao contato físico. A esse respeito, Leite (2009, p. 13) destaca que “[...] adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva”.

Nessa mesma direção, Luckesi (2002) sugere que a avaliação da aprendizagem seja um ato amoroso que acolha atos, ações, dificuldades conforme vão aparecendo no processo educativo. Por acolher a situação do aluno como ela é, o professor avaliador deve sempre auxiliar o aluno na melhoria da qualidade de sua aprendizagem, sem jamais excluí-lo.

O depoimento de Jaçanã, por sua vez, ressalta a atenção dedicada pelo professor à resposta do aluno para uma questão da prova. Quando os educandos notam que o docente, além de qualificá-los por seu rendimento, demonstra interesse por eles como pessoas, compartilhando de suas inquietações e dispondo-se a ajudá-los, cria-se, no ambiente escolar, um clima favorável à boa qualidade nas interações entre os atores envolvidos no processo do ensino-aprendizagem e uma disposição positiva para refletir sobre os conteúdos abordados em sala de aula.

Luckesi (2011a) orienta que os professores 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?” (LUCKESI, 2011a, p. 372). 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).

No que diz respeito ao âmbito da educação em prisões, os alunos colaboradores atribuíram os seguintes significados à avaliação do ensino-aprendizagem, conforme verificamos na tabela que segue:

Tabela 18 – Significados atribuídos pelos alunos à avaliação

<b>Significado</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Avaliação como experiência classificatória	19	30,6%
Avaliação como diagnóstico da aprendizagem	17	27,4%
Avaliação como elemento norteador do ensino	12	19,4%
Avaliação como instrumento de poder	8	12,9%
Ausência de avaliação	6	9,7%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa aplicada (2016).



Adiante refletimos sobre os depoimentos que consideram a avaliação do ensino-aprendizagem como um meio que serve para classificar os alunos de acordo com a qualidade da aprendizagem.

Eu gosto do tipo de prova que a professora passa. Vem tudo bem bonitinho para gente, xerocado, com imagens, textos legais. [...] O único problema é quando a prova é feita para o professor se livrar da gente. (Águia, 26 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 07/08/2016).

A prova foi suave. Senti dúvidas em algumas questões, mas pedi a ajuda do professor e acho que consegui acertar. Eu não queria mudar de sala, mas o professor disse que tenho chance de conseguir meu certificado. (Albatroz, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. UPIILP. Entrevista. 07/08/2016).

A prova de hoje foi complicadinha, quase não deu tempo de resolver. Acho que, daqui a uma semana, a gente vai saber quem passou. (Periquito, 60 anos, cearense, viúvo, Maria da Penha, estuda há 3 anos. UPIILP. Diário de aula. 19/08/2015).

Ontem fizemos uma prova que era de escrever e de marcar também. Eu tive dificuldade, pois faltei muita aula por conta da tuberculose. Não é dessa vez que vou para turma dos mais sabidos, mas isso não me incomoda nem um pouco. Não tenho vergonha, pois estou aqui para aprender. (Biguá, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. UPIILP. Diário de aula. 18/08/2015).

Hoje foi dia de avaliação aqui na sala. O professor passou uma prova para ver quem vai passar para a sala do outro professor. Estava fácil e dava sempre para entender o que o professor queria saber. O B.O.<sup>75</sup> é que ninguém quer ir para a outra sala porque nossa turma se dá muito bem, mas o professor fica dizendo que temos que passar de série, que é para o nosso bem. Não quero ir. Errei tudo de propósito. (Canário, 51 anos, cearense, casado, cárcere privado, estuda há 4 anos. UPIILP. Diário de aula. 19/08/2015).

A professora chegou na sala dizendo que ia passar uma avaliação para gente para ver quem já estava pronto para passar. Sinceramente, eu acho que a gente deveria ter o direito de dizer se quer passar ou não para outra sala. Lá na outra sala é cheio de piranguero. (Tiê, 30 anos, cearense, união estável, estupro, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 05/09/2016).

Hoje o tempo fechou na sala porque o professor explicou que ia fazer a avaliação de português com a turma. [...] Preso não tem direito de escolha nunca. Vai ser muito complicado se eu for obrigado a mudar de sala. (Bem-te-vi, 62 anos, cearense, solteiro, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. UPIILP. Diário de aula. 25/09/2015).

Quem ler esse diário, por favor, avise ao diretor da escola que a massa não pode se misturar com quem é do crime. Isso tem que ser levando em consideração na hora de fazer aquela prova. (Gavião, 52 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 3 anos. UPIILP. Diário de aula. 29/09/2015).

Eu gosto muito de estudar. Mesmo doente, venho para escola. Mas se for para eu passar de série, não venho mais. (Garça, 33 anos, cearense, casada, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 07/11/2016).

Um dia, o professor disse que eu tinha passado na prova e que eu podia passar de série. Era para eu ficar feliz, mas não fiquei. (Mariquita, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 07/11/2016).

<sup>75</sup> B.O. é uma sigla referente a Boletim de Ocorrência. É utilizada na linguagem informal como sinônimo de “problema”.

Avaliação é tudo igual. Avaliação lá das escolas de fora servem para reprovar. Avaliação criminológica serve para mostrar que o criminoso não está recuperado, que ainda é um vagabundo. Avaliação aqui serve para separar as que aprendem das que não aprendem. (Andorinha, 30 anos, sergipana, solteira, homicídio, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Entrevista. 18/11/2016).

Amanhã é o dia da prova que separa a turma, dizendo quem fica na sala e quem vai para outra. Estou pensando em faltar aula amanhã para ter certeza que eu vou ficar. (Maitaca, 33 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Diário de aula. 29/09/2015).

Eu sei que preso não é amigo de ninguém. A gente é irmão só enquanto dá certo. A vida ensinou que a gente tem que confiar desconfiando. Se a gente errar, uma hora é cobrado pelo erro. [...] Para conseguir um clima de paz aqui na sala já demorou bastante, pois a gente tem muitas regras que, às vezes, podem não bater com a regra dos outros. Então eu acho que separar agora por conta da prova não seria muito bom. (Pombo, 26 anos, cearense, casado, estupro, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 26/09/2016).

Hoje a cadeia estava muito calma. Quando fica assim é sinal de que algo sinistro vai acontecer. Para piorar a nossa tensão, a professora passou aquela provinha que diz se a gente vai passar de série. Eu acho que ela só passou porque achou que a gente pudesse se distrair e esquecer um pouco do clima ruim da cadeia, mas não adiantou nada. Ninguém esquece um mal com outro mal. (Curió, 35 anos, paraibano, união estável, receptação, estuda há 4 anos. CPM. Diário de aula. 07/03/2016).

A gente aqui, na escola, não faz muita prova não. Na verdade, a gente só faz quando o professor percebe que alguém já é capaz de passar. [...] A prova nem estava difícil. Estava um pouco parecida com os deveres que ele sempre passa. [...] Quando a pessoa consegue passar, a direção da escola vem na sala, cola um cartaz de 'parabéns'. (Jaburu, 28 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPGSG. Entrevista. 24/03/2016).

Fizemos uma prova que vai mostrar quem merece passar. (Calopsita, 29 anos, paulista, casada, receptação, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Diário de aula. 21/03/2016).

A professora disse que a turma está muito boa, mas a gente só aprende porque ela tem muita paciência. [...] Fizemos uma prova hoje e quem conseguir acertar tudo vai para outra sala. Pode até ser que seja bom, mas a novidade sempre deixa a gente cabreira. É complicado abrir mão da escola. (Mariquita, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Diário de aula. 16/03/2016).

A avaliação ajuda o professor a separar os alunos que já estão no estado mais avançado daqueles que estão mais atrasados. (Bicudo, 27 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 10/03/2016).

Depois que o professor faz a avaliação, a sala pode ficar separada numa escadinha dos estudos, por exemplo. O professor pode separar aqueles que entendem as coisas mais rápido dos que entendem mais devagar. Eu vejo que, às vezes, ele traz uma tarefa para um e outra tarefa para outro. (Xereu, 28 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há 3 anos. CPM. Entrevista. 10/03/2016).

As narrativas dos estudantes se referem à aplicação da Avaliação Diagnóstica para fins de promoção (ADP) que, conforme discutimos na quinta seção da tese, é aplicada pelos professores que atuam nas salas de Ensino Fundamental da EEFM ALAL e tem por objetivo possibilitar aos alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) a oportunidade de serem

promovidos para outros níveis de ensino (6º ao 9º ano) dentro da mesma etapa de escolaridade, conforme seu desempenho acadêmico. Para progredir, o estudante deve ter aproveitamento igual ou superior a 80% da prova escrita, além de desempenho satisfatório na Redação. O resultado das provas não é registrado por meio de notas, mas de um relatório individual que contém a descrição do desempenho discente. Podemos verificar nos anexos D e E a atividade a que referiram os alunos em seus depoimentos.

Conforme é perceptível no anexo D, o primeiro instrumento de coleta de dados é composto por 11 questões subjetivas e 5 de múltipla escolha, que abordam diversos gêneros textuais, tais como: fábula, poema, dicionário e notícia. A prova da disciplina de Língua Portuguesa apresenta textos curtos com conteúdos diversificados e prioriza a capacidade leitora e interpretativa dos educandos. A prova de Redação, por seu turno, exhibe um texto motivador que trata sobre as condições degradantes dos presídios e seus impactos no aumento da criminalidade. Ademais, demanda que os estudantes produzam uma redação sobre as possibilidades de ressocialização.

Ainda a respeito do instrumento avaliativo, os alunos teceram comentários de diversas naturezas, a saber: i) sobre a estética (“vem tudo bem bonitinho para gente, xerocado, com imagens, textos legais); ii) sobre o tipo de questão solicitada (“era de escrever e de marcar também”); iii) sobre a linguagem empregada (“dava sempre para entender o que o professor queria saber”) e iv) sobre a complexidade (“estava um pouco parecida com os deveres que ele sempre passa”).

As provas discutidas aqui têm um objetivo claro: classificar os educandos em aptos ou inaptos a progredirem para o nível de aprendizagem seguinte (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Para Demo (2010), avaliar é sempre classificar, no entanto, é fundamental que o professor administre pedagogicamente essa classificação. Isto é, depois de detectada claramente a posição favorável ou desfavorável do estudante no que diz respeito aos conteúdos trabalhados é necessário criar estratégias para garantir o pleno direito de aprender dos educandos.

Contrariando nossas expectativas, os alunos revelaram incômodo com a possibilidade de serem promovidos em consequência de bons resultados nas provas, como é possível verificar nos seguintes excertos extraídos das narrativas discentes: “a prova é feita para o professor se livrar da gente”, “eu não queria mudar de sala” e “se for para eu passar de série, não venho mais”.

Para os estudantes, obter um bom desempenho na avaliação pode resultar no seu afastamento dos colegas de classe e do professor, isto é, de pessoas com quem construiu ao

longo do tempo uma relação de confiança. Em função disso, o aluno Canário admite: “Não quero ir. Errei tudo de propósito”. Além disso, ao confidenciar que “[...] o tempo fechou na sala porque o professor explicou que ia fazer a avaliação diagnóstica”, o aluno dá uma amostra de como o clima escolar se vê afetado negativamente em função da aplicação da prova. Percebemos, assim, que os aprendizes valoram muito mais a qualidade das relações interpessoais do que a possibilidade de certificação pelo término da escolaridade.

Sobre esse tema, Gadotti (1993, p. 128) afirma que “[...] uma das formas de avaliar a educação de adultos é avaliar o grau de solidariedade que foi criado entre o grupo”. Para o estudioso, ainda é muito comum, nas escolas, a avaliação da quantidade de conhecimentos adquiridos. Na EJA, no entanto, é crucial avaliar a qualidade dos conhecimentos construídos, isto é, a qualidade política que a Educação consegue produzir em seus alunos.

Assim, a lógica que impera na escola da prisão difere da lógica das escolas extramuros no que diz respeito à promoção escolar. Nestas, na maioria das vezes, não importam os meios utilizados para se obter um resultado satisfatório na prova, o que vale é conseguir a aprovação. Para os alunos reclusos, por sua vez, a aprovação implica ter que se submeter a um novo contexto de aprendizagem, com novos alunos e professores, como mostra o seguinte depoimento: “Fizemos uma prova hoje e quem conseguir acertar tudo vai para outra sala. Pode até ser que seja bom, mas a novidade sempre deixa a gente *cabreiro*. A gente não pode abrir mão da única coisa que é boa aqui”.

Um alerta sobre a questão da segurança é feito por outro aluno ao dizer: “quem ler esse diário, por favor, avise ao diretor da escola que a massa não pode se misturar com quem é do crime. Isso tem que ser levando em consideração na hora de fazer aquela prova”. A sala de aula, nessa perspectiva, passa a sofrer influências das regras da prisão que estabelecem que a interação entre os presos se dará apenas dentro de grupos preestabelecidos. Em outras palavras, para que o aluno possa interagir com os educandos de outras turmas, na maioria dos casos, ele deve obter autorização dos líderes das alas onde vivem no presídio.

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. Percebemos, no entanto, que alguns alunos chegam a forjar

resultados insatisfatórios ou ainda optam por faltar à aula no dia da aplicação da prova, afetando de modo negativo a dinâmica do ensino-aprendizagem.

Observamos, por outra parte, que os alunos só oferecem resistência em serem avaliados quando sabem da possibilidade de os resultados serem utilizados para fins de promoção. Em outras palavras, a avaliação da aprendizagem realizada no cotidiano escolar não assusta, pelo contrário, estimula os educandos a tentarem atingir resultados cada vez mais satisfatórios. Vejamos os momentos em que 17 educandos definiram a avaliação como importante momento para a obtenção do diagnóstico da aprendizagem.

Com efeito:

Às vezes, a gente acha que entendeu tudo o que a professora explicou, mas quando ela passa a tarefa é que a gente percebe que não tinha entendido direito. Por isso que eu sempre gosto de responder o dever. (Cegonha, 30 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 18/11/2016).

O exercício serve para gente ter certeza se entendeu ou não o que o professor ensinou. (Araponga, 26 anos, cearense, divorciada, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. Entrevista. 18/11/2016).

A tarefa é importante porque é nessa hora que eu percebo se eu aprendi a fazer as coisas sozinho ou não. (Tangará, 33 anos, baiano, união estável, homicídio, estuda há 5 anos. UPIILP. Entrevista. 25/09/2015).

A parte mais importante da aula é na hora de responder questões e na hora da correção porque é quando as coisas vão se ajeitando na nossa cabeça. (Guará, 56 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 25/09/2015).

Quando a professora está explicando, todo mundo balança a cabeça e diz que está entendendo. No final da aula, ela sempre faz uma avaliação. *Tem vezes que sorteia perguntas ou chama a gente no quadro. É nessa hora que o bicho pega.* (Carará, 50 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 4 anos. CPM. Entrevista. 14/09/2015).

Na aula do professor, não tem como a pessoa fugir, ninguém fica calado. Ele está sempre nos testando de alguma forma para ver se a gente aprendeu. (Graúna, 22 anos, paraibana, divorciada, estuda há 5 anos IPFDAMC. Entrevista. 18/11/2016).

É na hora do dever que vejo o que aprendi. Nem sempre consigo responder sozinho às questões, mas eu acho que é normal ser assim no começo. É igual a dirigir. O instrutor explica como faz baliza, mas, no começo, vou sentir dificuldade de fazer a baliza sozinho. Depois de muito tentar é que a gente consegue aprender de verdade. O dever é tipo um treino. (Pica pau, 29 anos, cearense, união estável, estelionato, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 14/09/2015).

A professora costuma passar uma tarefa e vai passando na cadeira da gente para olhar como estamos nos saindo. Isso é bom porque, às vezes, a gente tem vergonha de perguntar em voz alta. (Jandaia, 27 anos, baiana, viúva, furto. IPFDAMC. Entrevista. 03/08/2015).

Quando a gente responde o dever é que aparecem as dúvidas e a gente pergunta ao professor. (Papagaio, 22 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. CPM. Entrevista. 06/08/2015).

Na tarefa de hoje, a gente tinha que responder umas perguntas e apresentar lá na frente alguma doença, dizendo os principais sintomas e mais o que a gente soubesse. No começo, a gente não sabia muito bem como falar, mas o professor foi ajudando a gente, dando umas dicas. No final, todo mundo parecia um médico falando. (Quero-queiro, 35 anos, baiano, união estável, receptação, estuda há 5 anos. UPPILP. Entrevista. 13/08/2015).

A gente está mais acostumada a ler um texto e a responder às perguntas, mas hoje a professora trouxe tipo um panfleto que falava de meningite. Foi difícil para entender, mas, depois que a professora explicou, ficou super fácil responder às perguntas. A gente terminou mais rápido do que ela imaginava. (Gaivota, 23 anos, piauiense, solteira, homicídio, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 04/08/2015).

A professora passou uma redação sobre uma doença e disse que queria ver como estava a nossa escrita. Antes de escrever de caneta, a gente fez o rascunho e ela mostrou os erros e corrigiu. Só passamos a limpo depois que estava tudo certinho. (Pardal, 30 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há 4 anos. CPM. Entrevista. 14/04/2015).

Nós fizemos toda a parte escrita da tarefa numa aula e ficamos de apresentar o trabalho na outra aula. Antes de ir lá falar para todo mundo ouvir, a professora fez um ensaio e foi dizendo as partes que precisavam ajeitar para ficar melhor. Quando ela faz isso, a gente fica sem medo. Ela diz assim: eu já sei que você aprendeu. Vá lá e mostre para os seus colegas o que você aprendeu! (Pitiguari, 29 anos, paraense, união estável, homicídio, estuda há 5 anos. UPIILP. Entrevista. 14/04/2015).

Foi muito interessante a atividade que o professor trouxe sobre meningite. Foi importante para a gente perceber que não sabia de nada sobre essa doença. A gente só ouvia falar que alguém tinha morrido aqui no xadrez disso, mas não sabia o que era importante saber. Dá para se prevenir. (Rolinha, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Diário. 14/04/2015).

Hoje a aula foi de português, mas de ciências também porque a gente aprendeu tudo sobre meningite. Como muita gente está doente aqui, batia aquela curiosidade de saber mais sobre o assunto. O exercício serviu para isso, para gente perguntar mais e mais sobre o assunto. (Tuiuí, 22 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 2 anos. Diário de aula. UPIILP. 14/04/2015).

Eu gostei muito da tarefa sobre meningite. A gente teve que fazer um trabalho sobre uma doença que a gente preferisse. A gente podia ficar olhando pelo modelo que a professora trouxe. Quando tem um modelo, tudo fica mais fácil. [...] A professora levou para casa e trouxe corrigido no outro dia. Isso serviu para gente ver como poderíamos deixar a tarefa mais perfeita. (Tatac, 25 anos, rondoniano, união estável, estelionato, estuda há 4 anos. Diário de aula. UPIILP. 17/04/2015).

Eu não sabia procurar uma palavra no dicionário. Teve uma tarefa que falava sobre meningite, que pedia para gente procurar duas palavras bem difíceis no dicionário. A professora viu que eu estava buscando a palavra lá em outra letra e me ensinou bem direitinho a procurar. Não é muito fácil não. Eu ainda demoro muito a achar, mas acho. (Cara-pintada, 24 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. Diário de aula. IPFDAMC. 17/04/2015).

Nos trechos destacados, os alunos percebem a aplicação de atividades como um importante momento de diagnóstico da qualidade da aprendizagem, ao mencionarem que: “quando ela passa a tarefa é que a gente percebe que não tinha entendido direito”; “é na hora do dever que vejo o que aprendi”; “a professora costuma passar uma tarefa e vai passando na

cadeira da gente para olhar como estamos nos saindo”; “a professora passou uma redação sobre uma doença e disse que queria ver como estava a nossa escrita”.

Vasconcellos (2008) concorda que: 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. Nessa mesma direção, Machado (1995) acrescenta 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.

Dentro dessa perspectiva, os depoimentos dos colaboradores revelaram que os docentes, após diagnosticarem as dificuldades dos alunos na realização da atividade, faziam intervenções com o fito de garantirem o êxito na construção do conhecimento, conforme ratificamos nos excertos seguintes: “no começo, a gente não sabia muito bem como falar, mas o professor foi ajudando a gente, dando umas dicas”; “antes de escrever de caneta, a gente fez o rascunho e ela mostrou os erros e corrigiu”; “a professora fez um ensaio e foi dizendo as partes que precisavam ajeitar para ficar melhor”. Nos anexos F e G, podemos conferir à atividade a que os alunos se referiram durante seus relatos.

Ainda a respeito da atividade avaliativa, importa mencionar que ela foi proposta aos alunos em abril de 2015, época em que houve um surto de meningite nos presídios do Ceará e, ainda assim, muitos detentos resistiam à vacinação. A escola, nesse sentido, em parceria com o Núcleo de Saúde (Nusau), da Sejus-CE, empenhou-se em divulgar as informações sobre a doença e a orientar sobre a importância da imunização.

Ribetto et al. (2013, p. 113) destacam a importância da interação entre o cotidiano dos educandos e o currículo escolar:

[...] creio que uma escola que não consiga conectar o cotidiano de seus alunos com o currículo deixa de cumprir um objetivo da maior importância: vincular-se com o contexto, única maneira de ajudar os alunos a melhorar o entendimento de sua realidade e a comprometer-se com sua transformação.

Para Rubem Alves (2004), investir no conteúdo sem motivar os alunos 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. Gadotti (1993, p. 124) acrescenta que “[...] o adulto não quer passar por banco da escola de novo,

como a criança, os filhos e os netos dele estão passando. Ele quer ter outra relação com os conteúdos que são transmitidos, uma relação imediata com aquilo que o professor diz em sala de aula”.

Haydt (2004, p. 21) complementa opinando que “[...] se a avaliação permite verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela permite também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor”. Nessa lógica, os professores utilizam a avaliação da aprendizagem como elemento norteador do ensino e, assim, aperfeiçoam sua prática pedagógica como meio de motivar os alunos para os conteúdos debatidos, conforme percebemos nas narrativas de 12 estudantes. Dessa maneira:

O apenado só consegue pensar na sobrevivência, no presente. Algumas vezes, remoemos o passado também. Isso é muito desanimador, mas na escola é um pouquinho diferente. O professor faz de tudo para acender a luzinha da esperança na gente. Então eu queria dar os parabéns ao meu professor porque ele pediu para gente fazer uma redação imaginando que a gente fosse peça boa. Se um dia eu contasse tudo do meu presente, todos vocês iriam se decepcionar. (Flamingo, 30 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 4 anos. CPM. Diário de aula. 26/09/2016).

Já *teve* vez que a professora trouxe deveres diferentes para cada grupo de alunos. Eu acho que ela traz pensando nas dificuldades da gente. Ela passa nas cadeiras explicando. É uma forma da gente não se sentir burro. Lá na sala tem gente que já está lá na frente e outros mais atrás. (Azulão, 26 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 22/09/2016).

Querido diário, hoje vou contar uma pouco sobre minhas aulas aqui no presídio. *Tem* dias aqui que as aulas nem parecem aulas, sabe? Não é aquela coisa *aporrinhante*. Uma vez, o professor pediu para a gente escrever uma notícia sobre nós mesmos. Foi muito *massa* viajar nesse sonho. Eu quero muito passar na televisão, mas não por um assalto ou assassinato. Não quero que minha mãe me veja estendido no chão ou no camburão de uma viatura de novo. [...] Na outra aula, o professor leu nossa redação, conversou com cada um, corrigiu os erros e depois pediu para gente refazer a redação ajeitando algumas coisas. Depois, cada um leu seu texto lá na frente. Todo mundo batia palma quando uma pessoa acabava de ler. Teve gente que até chorou. Na outra aula, o professor mostrou notícias verdadeiras de presos que conseguiram ser estrela na mídia e na vida. Ficou uma lição muito boa no fim dessa semana de aula. (Guará, 56 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 2 anos. UPIILP. Diário de aula. 24/03/2018).

Eu gosto muito da forma como a professora dá aula. A gente chega na sala muito atribulada por vários motivos: pela saudade da família, pelas doenças, pelas injustiças. Então, não é fácil a gente focar no conteúdo. Às vezes, a gente vem para sala só para distrair a mente mesmo, ver gente das outras alas, ficar no arzinho do ventilador, comer a merenda. [...] Um dia desses, *teve* uma beleza de aula. A professora sabe que a gente gosta de temas que tenham a ver com a gente. Ela trouxe um jornal que tinha uma foto da nossa parceira aqui do presídio. O jornal só falava bem dela. Não é sempre que a gente vê palavras tão bonitas sobre quem só é considerado lixo para a sociedade. Nesse dia, todo mundo participou da aula e a professora disse que a gente estava nota dez na participação e na interpretação de texto. [...] É o que eu sempre digo: essa escola daqui de dentro não pode ser igual a lá de fora! (Cegonha, 30 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 20/03/2015).



Hoje a aula passou rápido demais. O professor trouxe uns textos para gente ler sobre irmãos do sistema prisional que estudaram e que hoje estão de boa. Todos os dias, a gente só escuta notícias ruins sobre o detento. Quando sabemos que nesse lugar nascem bons frutos, a gente se sente muito motivado. Quando eu falo ‘nesse lugar’, me refiro à escola e não à prisão. Na prisão não nasce nada de bom; é um terreno maldito. A escola parece um espaço à parte que pode nos ajudar a renascer. [...] Quando a aula é assim, o professor já sabe: todo mundo fica ligado e o tempo voa. A senhora já ouviu dizer que ‘tempo de cadeia’ não anda? Pois é, mas quando a aula empolga o tempo corre. (Canário, 51 anos, cearense, casado, cárcere privado, estuda há 4 anos. UPIILP. Entrevista. 24/03/2015).

As aulas quase sempre são legais. O ruim é quando alguma coisa atrapalha a professora. Às vezes, acontecem coisas no xadrez que fazem com que seja impossível a gente prestar atenção na aula. Mas a culpa não é da professora. Hoje a aula tinha tudo para ter sido bem movimentada porque ela trouxe umas coisas falando sobre presidiário que conseguiu entrar na faculdade. [...] O complicado é quando a nossa atenção já vem para sala de aula desviada por outros motivos, como foi o caso de hoje. (Papagaio, 22 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. CPM. Diário de aula. 27/03/2015).

O professor pediu para nós fazermos uma notícia falando de nós mesmos. Como se nós fossemos famosos por algum motivo bom. O pessoal aqui da sala não gosta muito de trocar uma ideia porque quem fala pouco se arrisca menos na cadeia. Mas, hoje, por incrível que pareça, a turma conseguiu relaxar. Falamos até do nosso passado. Não do passado do crime, mas das coisas da família, do que a gente queria ser quando crescesse. Depois lemos os nossos textos e percebemos que todos nós sonhamos um sonho parecido. Estamos no mesmo barco e queremos ancorar no mesmo canto. Quem vai conseguir? Só o tempo vai dizer. Eu quero muito chegar lá. (Tarim, 26 anos, cearense, viúvo, Maria da Penha, estuda há 2 anos. UPIILP. Entrevista. 27/03/2015).

Quem está preso nunca está bem de verdade. A gente chega na sala com a cabeça cheia. A escola ajuda um pouco a tranquilizar nossa mente. Às vezes, é uma música que a professora passa, um texto que ela lê que já ajuda a acalmar. Quando ela não faz essas coisas legais, a gente fala que sentiu falta: Professora, cadê o poema, a notícia, a música, o filme? Ela sempre encontra uma forma de chegar na nossa mente. Outro dia, a gente leu uns textos que falavam de gente do sistema que estava estudando aqui e conseguiu passar no Enem. Isso aí faz a gente pensar assim: meu Deus, por que eu não vim estudar antes? Agora é correr atrás do prejuízo. (Maria-faceira, 23 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. IPFDAMC. Entrevista. 23/05/2016).

Quando o professor se liga que a gente está errando muito numa coisa, ele explica de novo e lasca um bocado de dever para gente treinar. A gente estava confundindo muito notícia com reportagem. Ele resolveu pedir para gente fazer uma notícia sobre a nossa vida e aí ficou tudo mais fácil de entender. (Curica, 35 anos, cearense, casada, tráfico de drogas, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 23/05/2016).

Eu não gosto de escrever. Prefiro fazer contas e estudar sobre as plantas. A professora sempre está atrás de alguma coisa que faça a gente escrever sem preguiça. Bastou ela pedir para gente escrever sobre como a gente queria que nossa vida aparecesse no jornal que tudo clareou na mente e deu até uma vontadezinha de escrever. [...] Eu até mostrei esse texto para o meu filho no dia da visita. (Graúna, 22 anos, paraibana, divorciada, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 24/05/2016).

É bom estudar coisas que tenham serventia para nossa vida. O professor ensina a fazer carta, ensina sobre nossos direitos, ensina a fazer as contas da remição, ensina a fazer experiência com a água da chuva. [...] Eu gostei muito de saber que tem preso que consegue passar na faculdade com os estudos daqui de dentro. (Codorna,

25 anos, casada, tráfico de drogas, estuda há 5 anos. IPFDAMC. Entrevista. 24/05/2016).

Ele sempre passa uma avaliação depois que explica. Dependendo do que a gente conseguir fazer, o professor não passa para outra matéria. [...] Mas ele sempre avisa que tem que avançar na matéria e que a gente tem que fazer a nossa parte. (Seriema, 27 anos, paraibana, casada, furto, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 06/06/2016).

Nos depoimentos, os educandos se referem à atividade avaliativa do anexo H, na qual o(a) professor(a) solicita que, com base nos estudos sobre o gênero textual notícia, os alunos produzam um texto em que eles sejam os protagonistas da matéria. Para tanto, o exercício apresenta dois textos motivadores que noticiam os impactos da educação na vida de dois detentos cearenses.

Para 11 colaboradores, a avaliação emergiu como elemento norteador do ensino, ao mencionarem que os professores (re)planejavam a atuação didática de acordo com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, conforme elucidam os seguintes trechos extraídos das narrativas discentes: “quando o professor se liga que a gente está errando muito numa coisa, ele explica de novo e lasca um bocado de dever para gente treinar”; “quando ela não faz essas coisas legais, a gente fala que sentiu falta: Professora, cadê o poema, a notícia, a música, o filme? Ela sempre encontra uma forma de chegar na nossa mente e no nosso coração”.

Ao mencionar que “a professora sempre está atrás de alguma coisa que faça a gente escrever sem preguiça e sem reclamar”, o aluno Graúna revela que a docente lança mão de diversas estratégias que possam motivar os alunos a arriscarem-se na construção do saber. É importante sublinhar que as atividades se tornam mais relevantes e motivadoras quanto mais levam em consideração o perfil e o universo do público destinatário, seus interesses, preocupações e aspirações, segundo manifestam os educandos: “a professora sabe que a gente gosta de temas que tenham a ver com a gente”; “uma vez o professor pediu para gente escrever uma notícia sobre nós mesmos. Foi muito massa viajar nesse sonho”.

A atividade avaliativa proposta suscita nos alunos a necessidade de exporem seus projetos de vida e expectativas de futuro. Ao pedir que se imaginem como protagonistas de uma matéria jornalística, os educandos são convidados a sonhar com horizontes de possibilidades para sua existência. Apesar de a atividade propor um olhar para o futuro, alguns alunos se viram instigados a comentar sobre o presente e o passado, conforme ilustra os seguintes trechos: “se um dia eu contasse tudo do meu presente, todos vocês iriam se decepcionar”, “falamos até do nosso passado. Não do passado do crime, mas das coisas da família, do que a gente queria ser quando crescesse”.

Ao afirmar que todos iriam se decepcionar caso conhecessem o seu presente, o aluno Flamingo demonstra uma preocupação que está relacionada às expectativas que as pessoas ao seu redor têm a respeito da sua trajetória de vida. Outro educando, por sua vez, comenta a dinâmica da realização da atividade em sala de aula em que todos resolveram falar de eventos pretéritos, excluindo-se, no entanto, o passado delinquencial. Nenhuma história de vida se resume somente ao cometimento de infrações. Portanto, as outras dimensões da vida podem e devem ser valorizadas em sala de aula.

Depreende-se disso que a realização de atividades avaliativas que motivem os aprendizes a refletirem sobre suas vidas têm o potencial de resgatar elementos que, por si só, podem provocar rupturas, na medida em que permitem que os sujeitos entrem em contato consigo mesmo e possam atribuir novos sentidos ao passado, presente e futuro, mesmo que isso seja difícil ou constrangedor. Seguramente, o resgate das vivências que não podem ser faladas em outras ocasiões, bem como o debate sobre elas, oferece a possibilidade de reflexão acerca da sua própria trajetória e, em certa medida, de ressignificação dessas questões.

É relevante que os alunos se sintam confortáveis para compartilhar com seus mestres os projetos de vida, o passado inglorioso, o presente instável, os sonhos perdidos e tantas outras subjetividades da existência humana. Somente assim, o professor poderá fazer uma leitura plena de seus aprendizes.

Ler, na perspectiva de Boff (2009, p. 9):

[...] significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem é olhado. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, com que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.

Explorar as histórias de vida é importante em qualquer processo educativo, seja na universidade, na escola da cidade, do campo ou do presídio. A Educação em prisões deve dar elementos para que os jovens e adultos façam uma autoanálise, descubram-se cada vez mais gente e estabeleçam caminhos mais dignos para eles mesmos e para os outros. Assim, “[...] o educador de adultos é uma espécie de presença ausente: ele está presente, incentivando, mas sabe se retirar na hora certa, para o outro conseguir assumir” (GADOTTI, 1993, p. 130). Quem vai se educar são os próprios alunos, nós, professores, somos apenas o instrumento.

Importa, por último, lembrar que, conforme Perrenoud (2005, p. 139):

[...] os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que aprendem como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, engajamentos, atores que se debatem, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana.

A avaliação como instrumento de poder foi citada por 8 colaboradores durante a pesquisa. A avaliação, nessa concepção, serve muito mais para por o educando à prova do que para auxiliá-lo em sua aprendizagem. Habitualmente, ocorre num momento tenso, que deixa evidente as relações de poder entre alunos e professores. Além disso, serve para controlar as condutas dos educandos, seja no âmbito comportamental, seja na dimensão emocional, conforme verificamos nas declarações que seguem.

Hoje o professor me escolheu para ir na lousa responder a questão-desafio. Ele faz isso quase todo dia. Eu só tinha ido uma vez e não queria ser chamado de novo. A questão é sempre sobre o conteúdo que ele explica, mas quase nunca ninguém acerta. Fica um clima ruim porque o professor sempre faz alguma piadinha e a gente fica se sentindo pior que burro. (Biguá, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. UPIILP. Diário de aula. 18/08/2015).

Quando está perto do Enem e do Encceja, a professora sempre passa simulado. Eu acho importante porque a gente vai se preparando para prova. O problema é que, toda vida que tem simulado ou prova, a gente não pode faltar à aula de jeito nenhum porque, se faltar, algum benefício nosso é cortado. A professora fala para diretor do presídio e ele tira os nossos direitos. [...] Às vezes, corta o banho de sol, o jogo de futebol, o culto. Aí a gente vai para aula mesmo com dor de dente para não prejudicar a maioria, mas a gente fica ali só de corpo presente mesmo. (Azulão, 26 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. CPM. Entrevista. 22/09/2016).

Ontem eu fiquei muito triste porque o professor chamou o agente penitenciário para tirar um aluno da sala. Eu achei que aquilo foi um exagero, pois o cara foi para a tranca. [...] O professor passou uma prova e pediu para todo mundo ficar em silêncio. O cara ficou tirando onda e o professor perdeu a paciência. [...] Eu sei que sou preso e que não posso discordar de um cidadão, mas eu posso, pelo menos, escrever que tenho essa opinião. (Albatroz, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. UPIILP. Entrevista. 23/11/2015).

O professor explicou o que era um autorretrato e passou um dever bem *maneiro*. Depois explicou o que era uma avaliação de si mesmo e pediu para cada um fazer uma redação sobre isso. No final, nós falamos sobre as aulas e sobre o professor. Mas só fizemos isso porque ele pediu. [...] Só que um malandro da sala foi dizer que achava o professor muito ignorante e que, às vezes, as aulas eram maçantes. Eu acho que o professor não gostou da forma como ele falou e acabou dizendo que não se importava com a opinião de gente daquele tipo. (Tucano, 38 anos, amapaense, união estável, latrocínio, estuda há 6 anos. CPM. Diário de aula. 12/10/2015).

Eu não gosto quando é o dia da avaliação diagnóstica. Nas aulas normais, a professora vai explicando tudinho e a gente consegue fazer tudo, mas no dia da [avaliação] diagnóstica, ela meio que se fecha, fica séria, e diz que não vai ajudar. (Viuvinha, 20 anos, cearense, viúva, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFAMC. Entrevista. 05/04/2016).

A escola é um momento de alegria e distração para o preso. O clima da sala é leve. Só fica meio pesado quando o professor faz prova individual, sem pesquisa. Ele fica parecendo um agente penitenciário, vigiando a gente de cara trancada. (Flamingo, 30 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 4 anos. CPM. Diário de aula. 26/09/2016).

Eu errei uma questão da atividade e o professor disse bem alto que eu tinha que voltar para alfabetização. Todo mundo riu. Eu fiquei calado a muito custo. Nenhum bandido está acostumado a ser *chacotado* não. (Juriti, 29 anos, cearense, união estável, roubo, estuda há 3 anos. UPIILP. Diário de aula. 26/09/2016).

Tenho medo de errar nas avaliações que o professor corrige em casa porque, na outra aula, ele faz brincadeira de mau gosto em cima do nosso erro. A gente ri, mas fica com vergonha. (Sabiá, 44 anos, cearense solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. IPGSG. Entrevista. 28/04/2016).

A análise dos depoimentos revela que a avaliação não está a serviço da aprendizagem quando é usada como instrumento de poder. Ao revelar que o “professor sempre faz uma piadinha”, “chacota” e que “diz que não vai ajudar” durante a atividade avaliativa, os docentes assumem uma proposta de avaliação autoritária, antidemocrática e que se concretiza pelo poder que o professor detém sobre o aluno (FERREIRA, 2002).

A situação fica ainda mais delicada quando as relações de poder e de submissão evidenciadas no espaço prisional encontram eco no espaço da sala de aula, como demonstra o aluno Azulão ao admitir que há um pacto entre professor e diretor do presídio para garantir a frequência dos alunos nos dias de prova e simulados e que, em caso de ausência dos alunos, eles são penalizados com a perda de direitos, como o banho de sol, o lazer e a manifestação da religião (BRASIL, 1984).

Outro aspecto que também merece reflexão é o fato de um aluno ter sido levado à *tranca* pelo agente penitenciário em virtude do *mau comportamento* durante a realização de uma prova. Ao ser submetido à cela solitária, popularmente conhecido como *tranca*, o preso é castigado física e emocionalmente. Disso tudo, depreendemos que o processo avaliativo é permeado de punições, por meio das quais o professor ameaça, amedronta e impõe o seu poder. Conforme Luckesi (2003, p. 24), “[...] o medo gera a submissão forçada e habitua os alunos a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ações”. Assim, a avaliação utilizada como instrumento punitivo dificulta a perspectiva de construção do conhecimento e do exercício da cidadania. Com base em Luckesi (2011, p. 192), “[...] as atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente”.

Notamos ainda a tentativa do professor de propor que os alunos fizessem uma avaliação da sua prática docente. A esse respeito, Vasconcellos (2003, p. 35) pondera que é necessário fazer paradas estratégicas durante o processo educativo para realizar uma

autoavaliação. Ouvir, portanto, os alunos é um exercício fundamental para o docente preocupado em melhorar cada vez mais seu desempenho. Essa prática requer humildade e maturidade profissional, características não demonstradas pelo professor que disse que “não se importava com a opinião de gente daquele tipo”, referindo-se ao ponto de vista dos alunos privados de liberdade.

É importante considerar que, quanto mais a escola – por meios e mecanismos silenciadores – promove a exclusão, menos ela possibilitará a construção de uma Educação na qual os sujeitos envolvidos no processo possam exercer o seu papel de cidadania e transformação social. Mudar essa dinâmica não é tarefa fácil nem rápida, pressupõe indagar as relações, conflitos e contradições envolvidos no processo, além dos jogos de interesse (MIRANDA, 2012).

Do universo de alunos colaboradores, 6 afirmaram que não percebem que são avaliados pelos professores devido à ausência de notas. Como já pontuamos, o registro sobre a qualidade da aprendizagem discente se dá por meio de um relatório descritivo e não pela atribuição de graus numéricos. Os 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, conforme percebemos nos discursos adiante.

Assim sendo:

Aqui na escola é diferente, não tem avaliação. A gente não tem boletim, nem nada. (Petinha, 32 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. IPFDAMC. Entrevista. 12/08/2015).

Nada aqui é para nota. (Cardeal, 41 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. IPGSG. Entrevista. 09/05/2016).

O professor passou uma prova na semana passada. Aí eu pensei que era avaliação, mas quando recebi corrigido não tinha nota. Eu disse: ‘- Professora, mas se tivesse nota, quanto é que eu teria tirado?’. (Calafate, 49 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. IPFDAMC. Entrevista. 28/08/2015).

Cada dia, eu gosto mais de estudar aqui. A única coisa que eu acho que deveria ter a mais era uma avaliação de verdade, daquelas que tenha nota azul e nota vermelha. Daria mais vontade de aprender. (Periquito, 60 anos, cearense, viúvo, Maria da Penha, estuda há 3 anos. UPIILP. Diário de aula. 19/08/2015).

Não posso dizer que tem avaliação numa escola que a gente nunca sabe que nota tirou. (Gavião, 52 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 3 anos. UPIILP. Diário de aula. 29/09/2015).

Não lembro de aqui ter prova não. (Patativa, 28 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 6 anos. IPGSG. Entrevista. 08/08/2016).

Os colaboradores revelaram sentir um incômodo em virtude da ausência de uma prática tradicional de avaliação, regida por um sistema de notas e provas. 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.

As falas dos estudantes mostraram ainda a predominância do caráter de mensuração da avaliação, 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.

Os colaboradores demonstraram preocupação com a medição da aprendizagem por meio de notas, ideia em voga na década de 1920 com a Docimologia (ESCUADERO, 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.

Importa ressaltar 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 (LUCKESI, 2011).

Ao longo desta seção do trabalho, discutimos os significados que os alunos privados de liberdade atribuíram à avaliação do ensino-aprendizagem na escola intramuros. Importa mencionar que a avaliação, neste trabalho, não é entendida como um momento pontual, mas como a soma de todas as circunstâncias em que o docente tem a intenção de conhecer a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Lembramos que, conforme debatemos, do universo de 62 colaboradores, 19 (30,6%) conceituaram a avaliação como uma experiência meramente classificatória, 17 (27,4%) como elemento importante para o diagnóstico da aprendizagem, 12 (19,4%) como componente norteador do ensino, 8 (12,9%) como instrumento de poder e 6 (9,7%) apontaram que, devido à ausência de nota, sentem que não são avaliados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados apontaram para a necessidade de atentarmos para a construção de práticas avaliativas na EJA em contexto de privação de liberdade em que se façam presentes

as diversas vozes dos sujeitos ali envolvidos, opinando, participando, contribuindo, contestando, pois, conforme assegura Esteban (2010), o silêncio ainda é um fator preponderante na avaliação da aprendizagem. É mister, portanto, combater qualquer tipo de prática educativa que silencie e marginalize os sujeitos. Como possibilidade de superação desse desafio está a abertura para o diálogo dos sujeitos que criam o ambiente escolar, pois “[...] o diálogo e a negociação emergem como elementos centrais para a definição dos sentidos da avaliação” (ESTEBAN, 2010, p. 109).

Por fim, pensar na avaliação escolar voltada para pessoas privadas de liberdade implica 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).

### **7.3 Diário de aula dos professores: identificação dos dilemas sobre a avaliação do ensino-aprendizagem**

Nesta seção da tese estamos orientados pela intencionalidade de identificar os dilemas docentes relacionados à avaliação da aprendizagem registrados nos diários de aula dos professores. Os diários foram escritos por dez professores intencionalmente escolhidos mediante três critérios: i) ser graduado em Pedagogia; ii) ter, no mínimo, dois anos de experiência na educação intramuros e iii) atuar nas turmas do ensino fundamental da EEFM ALAL durante os anos letivos de 2015 e 2017. Os docentes, portanto, constituem participantes capazes de oferecer subsídios para uma interlocução produtiva em torno da avaliação da aprendizagem no contexto de privação de liberdade.

Os dilemas, na concepção de González-Prieto (1996) e Porlán (1987), referem-se a problemas relacionados a uma realidade próxima do professor, a situações específicas enfrentadas no desenvolvimento da aula e não a grandes esquemas conceituais ou preocupações comuns à categoria docente. Zabalza (2004, p. 59) resume como sendo os “[...] aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão”. Apresentam, em geral, situações bipolares ou multipolares em que um polo nega o outro. A solução costuma estar na busca do equilíbrio.



As narrativas dos professores, como veremos ao longo desta seção do trabalho, algumas vezes, são superficiais e podem se mostrar imprecisas para os personagens que não vivenciariam o(s) episódio(s) descrito(s). Em função disso, sempre que necessário, traremos dados complementares sobre o contexto de produção da fala enunciada a fim de construir significados que realmente ilustrem os dilemas docentes com relação à prática da avaliação do ensino-aprendizagem.

A seguir, analisaremos os dilemas que emergiram dos diários de aula dos 10 professores, quais sejam: i) registro qualitativo x nota; ii) avaliação formal x informal; iii) acompanhamento individual x acompanhamento em grupo e iv) planejamento x prática avaliativa. Por fim, é necessário dizer que para evitar repetições, selecionamos apenas um depoimento de cada informante que reunisse mais elementos para ilustrar o problema dilemático enfrentado, conforme verificamos nas subseções a seguir.

### **7.3.1 Registro qualitativo x nota**

Os alunos privados de liberdade matriculados na EEFM ALAL, segundo Projeto Político-Pedagógico (PPP), são submetidos a dois tipos de avaliações: avaliação interna promovida pelos docentes da escola e a externa cuja responsabilidade é do governo federal. Nosso foco, nesta subseção, recai sobre a primeira tendo em vista que essa temática foi bastante recorrente nos diários de aula dos professores. Assim, o primeiro dilema anuncia-se por meio do paradoxo *registro qualitativo x nota*. Em outras palavras, esse conflito se expressa nos seguintes termos: o professor percebe a escrita dos registros qualitativos como atividade meramente burocrática e, por isso, gostaria de usar apenas notas.

Para compreendermos esse dilema, faz-se necessário lembrar que a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor da escola intramuros não resulta em nota para os alunos. O professor acompanha a aprendizagem do educando por meio de diversos instrumentos avaliativos e registra o desempenho discente por meio de um relatório descritivo e individual. Para serem certificados pela conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, os educandos precisam obter desempenho satisfatório no Encceja PPL, uma avaliação externa aplicada anualmente pelo Inep. A seguir, trazemos dois exemplos de avaliação individual descritiva (registros qualitativos) escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora:

Imagem 24 – Exemplo 1 de relatório individual

<b>AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DESCRITIVA – JUNHO/2015</b>	
ENSINO FUNDAMENTAL > EDUC. JOVENS E ADULTOS > CPM > ANOS INICIAIS > 2015	
ALUNO: _____	
ALCANCE DOS OBJETIVOS – LINGUAGENS E CÓDIGOS	
OBJETIVOS PRETENDIDOS	SITUAÇÃO DO ALUNO
Localizar informação explícita em textos	<i>Atingido.</i>
Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais	<i>Apresenta dificuldade.</i>
Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.	<i>Atingido.</i>
ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM	
<i>O aluno apresenta dificuldade para interpretar textos não verbais. Não consegue diferenciar expressões faciais em desenhos que ilustram sentimentos como raiva, tristeza, alegria. Apresenta concentração na realização das atividades e, quando solicitado pelo professor, responde às perguntas, mas sempre em voz baixa. O educando apresenta facilidade na interpretação de textos verbais, reconhecendo rapidamente o assunto do texto lido. É bastante tímido e resiste às atividades coletivas. Em três aulas consecutivas, o estudante pediu permissão para ficar com a cabeça abaixada. Disse que se sentia indisposto e triste, o que sem dúvida afetou o seu desempenho acadêmico.</i>	
_____	_____
Assinatura do Professor	Assinatura do Coordenador Escolar

Fonte: Arquivo da EEFM ALAL (2015).

Imagem 25 – Exemplo 2 de relatório individual

<b>AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DESCRITIVA – MAIO/2015</b>	
ENSINO FUNDAMENTAL > EDUC. JOVENS E ADULTOS > IPF > ANOS INICIAIS > 2015	
ALUNA: _____	
ALCANCE DOS OBJETIVOS – LINGUAGENS E CÓDIGOS	
OBJETIVOS PRETENDIDOS	SITUAÇÃO DO ALUNO
Localizar informação explícita em textos	<i>Atingido.</i>
Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais	<i>Atingido.</i>
Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.	<i>Atingido.</i>
ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM	
<i>A estudante é bastante participativa, mas tem dificuldade de se concentrar nas atividades solicitadas pela professora. Muitas vezes, tenta alterar a dinâmica da aula, chamando atenção para si. Com relação aos conteúdos ministrados, a educanda demonstrou facilidade para apreendê-los, superando sempre as expectativas de cada aula. Quando estimulada, coopera com as demais colegas, ajudando na resolução dos exercícios propostos.</i>	
_____	_____
Assinatura do Professor	Assinatura do Coordenador Escolar

Fonte: Arquivo da EEFM ALAL (2015).

Conforme vimos, os registros qualitativos são divididos em duas partes. A primeira intitulada “alcance dos objetivos” apresenta uma rubrica, que segundo Depresbiteris (2011), exhibe as expectativas que se têm das habilidades que o aluno deve construir ao longo de determinado período. A segunda, por sua vez, denominada de “acompanhamento da

aprendizagem” propõe que o professor ofereça detalhes qualitativos sobre a aprendizagem do educando. Convém acrescentar que esses registros são realizados a cada dois meses pelos professores com base na avaliação que fazem do desempenho acadêmico dos alunos. Seus resultados são discutidos com os demais professores, alunos e gestores escolares com a finalidade de se criar estratégias de intervenção para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Os relatórios possibilitam ao docente identificar se os objetivos educacionais predeterminados durante o planejamento pedagógico foram alcançados ou não pelos educandos. Essa forma de registro requer dedicação por parte do professor, que deve planejar criteriosamente o ensino e acompanhar minuciosamente e permanentemente a aprendizagem de cada educando. Importa mencionar que os pedagogos que lecionam nos presídios cearenses atendem, anualmente, no máximo duas turmas de 20 alunos cada, segundo legislação estadual (CEARÁ, 2015).

Após análise do conteúdo dos diários de aula dos dez colaboradores, verificamos que o dilema *registro qualitativo x nota* foi recorrente nos discursos de cinco professores. Para evitar repetições, selecionamos apenas um depoimento de cada informante que reunisse mais elementos para ilustrar o problema dilemático enfrentado, conforme verificamos a seguir.

No final de cada aula, eu faço os relatórios sobre as alunas. Escrevo sobre como elas estão se desenvolvendo. Procuro fazer tudo assim que a aula acaba porque fica tudo fresquinho na mente. Eu acho que esses relatórios são importantes, mas não são tão significativos quanto à nota porque, no final das contas, a aluna quer saber quanto ela tirou na atividade. Se eu não tenho essa nota, a gente perde a credibilidade. (Pitangueira, 8 anos na educação intramuros, IPF. Diário de aula. 03/10/2015).

Na escola regular, o professor presta contas com os pais sobre o que os alunos estão aprendendo. Aqui na escola do presídio, somos só nós e a aluna. Não tem aquele fator externo para nos incentivar. Ninguém tem o menor interesse se a presa está aprendendo ou não. A sociedade só quer que ela permaneça presa e sofra. A direção do presídio só quer que ela permaneça quieta. A Secretaria da Educação só quer saber se ela está frequentando porque se tiver poucas alunas na sala, a gente perde o nosso emprego. Então a pergunta que nós temos que responder todo dia é: quantas alunas têm na sala hoje? Essas questões me vieram à mente agora porque estou fazendo o relatório de acompanhamento da aprendizagem e fiquei me perguntando sobre a utilidade disso. O que importa sempre são os números. Se tivéssemos apenas que dar uma nota à aluna não teríamos tanto trabalho de escrever cada detalhe sobre como ela está se desenvolvendo. (Aroeira, 14 anos na educação intramuros, IPF. Diário de aula. 16/07/2015).

Eu gosto muito de ser professor. Adoro dar aula, interagir com os alunos, preparar atividades. A parte que eu não gosto da profissão é ter que lidar com a parte burocrática. Hoje eu estou com uma angústia por ter que enfrentar esse desafio. Há horas estou sentado em frente ao computador e não encontro as palavras para expressar o que eu gostaria. Eu teria muitas coisas interessantes para escrever sobre os alunos, mas os relatórios ficam muito presos à questão do conteúdo. (Ipê, 3 anos na educação intramuros, IPGSG. Diário de aula. 22/04/2015).

Hoje eu estou um pouco tensa. Amanhã é dia do encontro semanal dos professores com a gestão da escola e nós vamos fazer o plano de intervenção para melhorar a aprendizagem da turma. Estaria tudo bem se eu tivesse conseguido terminar os relatórios qualitativos sobre os alunos. Apesar de termos poucos alunos em sala de aula, nem sempre é tranquilo dizer o que cada um aprendeu. [...] Eu acho que a nota ajudaria mais, tanto a gente como os alunos. (Figueira, 3 anos na educação intramuros, CPM. Diário de aula. 27/08/2015).

Passei a semana concluindo os relatórios. Não foi fácil. Eu sempre tive dificuldade para escrever. Quando eu estou ali escrevendo os relatórios, eu me sinto angustiada, pressionada a ter que fazer tudo direitinho porque o juiz pode, por exemplo, solicitar nosso relatório algum dia. Nunca aconteceu isso, mas vai que acontece. Então temos que estar preparadas para tudo. Até penso que se o juiz solicitasse nosso relatório, talvez, a gente se sentisse mais motivada para escrever porque, às vezes, acho que não vale a pena investir tanto tempo numa atividade meramente burocrática. A nota, na minha opinião, é uma coisa bem mais simples, atenderia nossas necessidades e reduziria a nossa quantidade de trabalho. (Acácia, 8 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 08/04/2015).

Como vimos, o diário de aula abre espaço para conhecermos o pensamento do autor e a forma como ele interpreta suas atividades laborais. Os docentes avaliam os registros qualitativos como documentos de pouca utilidade pedagógica, sendo percebidos como atividades meramente burocráticas. Em função disso, expressam em seus depoimentos o desejo de adotarem unicamente a nota como meio de manifestar a qualidade da aprendizagem discente. As justificativas citada pelos docentes para a necessidade de se efetuar a substituição dos relatórios descritivos pelas notas são, principalmente, a economia de tempo do professor, sua dificuldade para escrever e a motivação do aluno.

É um contrassenso defender que aprendizagens e atitudes de estudantes possam ser melhor descritas e relatadas por meio de números do que com palavras, como alerta Hoffmann (2011). Por trás da defesa da precisão das medidas quantitativas, esconde-se o temor de oferecer explicações mais amplas sobre as aprendizagens dos alunos, isto é, o temor de fazer uma análise qualitativa das aprendizagens alcançadas.

A elaboração de relatórios descritivos em avaliação não favorece apenas o acompanhamento dos alunos. O exercício de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar transforma também o fazer pedagógico do professor. Ao elaborar relatórios, professores superam a visão classificatória da avaliação, evoluindo em termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens. Adotar unicamente as notas para registrar o desempenho discente impede que educadores tenham “vez e voz” para narrar suas diferentes formas de agir e intervir no que diz respeito ao acompanhamento individual dos alunos (HOFFMANN, 2011).

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.

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 os professores se sentem desorientados quando não têm que deixar a nota de lado e explicar a qualidade da aprendizagem do estudante, conforme pudemos observar nos depoimentos dos professores que colaboraram com nossa pesquisa. Na próxima subseção, analisaremos o dilema “*planejamento x prática avaliativa*”.

### **7.3.2 Avaliação formal x informal**

O terceiro dilema docente, que emergiu do diário de aula da professora Mangueira, enuncia-se pelo paradoxo *avaliação formal x informal*. Esse dilema se explica no fato de que, embora alguns alunos obtenham bom desempenho na avaliação formal, a professora acaba se utilizando de critérios informais para puni-los não pelo seu desempenho escolar, mas pelos crimes que resultaram no encarceramento. Expomos, a seguir, o depoimento que melhor traduz o dilema enfrentado pela docente:

Penso que esteja enfrentando uma grande crise na profissão. Tenho me sentido despreparada, má e até criminosa, às vezes. Depois de mais de dez anos trabalhando no sistema prisional, eu me vejo agora olhando para alguns alunos e vendo apenas o criminoso. Eu não era assim. Percebo que mudei bastante depois que passei a trabalhar aqui numa sala que só tem estuprador. Às vezes, eu me sinto mal só de ser olhada. O pior é que eles não se sentem criminosos. Quase todos são capazes de contar uma

longa história para justificar suas falhas imperdoáveis. Isso acabou influenciando muito a minha conduta para com eles. Estou até pensando em pedir ao diretor para sair dessa sala. Se eu não consigo mais olhar meu aluno como um ser humano em processo de melhoramento é sinal de que não serei capaz de dar o meu melhor como docente. [...] Já aconteceu uma vez de alguns alunos se saírem bem na prova escrita. No entanto, quando fui fazer o relatório coloquei apenas os pontos negativos que eu percebia no dia a dia. Eu não teria percebido esse meu ato se não fosse a ajuda da coordenadora da escola que me alertou para algumas incoerências na avaliação que eu tinha feito. (Mangueira, 11 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 08/04/2015).

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.

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, 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.

### ***7.3.3 Acompanhamento individual x acompanhamento do grupo***

O dilema *acompanhamento individual x acompanhamento do grupo* se fez muito presente nos diários de aula de duas professoras, que se sentem diariamente desafiadas na busca do equilíbrio entre o sujeito e o coletivo, conforme evidenciamos nos trechos a seguir:

Meus alunos são do nível de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Por conta disso, eu tenho na sala de aula uma diversidade gigante de saberes. Isso acaba tornando o meu trabalho muito difícil. [...] Quando eu estou explicando um conteúdo, eu tenho que saber que alguns alunos entenderão rapidamente e outros praticamente não entenderão. Então eu tenho que ficar atento a isso o tempo todo. Isso me deixa bastante aflito porque não é sempre que eu consigo dar uma atenção especial aquele aluno que tem mais dificuldade. [...] Se aqui fosse uma escola regular, eu daria um reforço após a aula, por exemplo. Mas aqui no presídio, não disponho de nenhum minuto a mais para me dedicar aqueles que mais precisam de atenção. [...] Fico apreensivo com medo de que eles se desestimulem e desistam de estudar. Essa é uma questão que sempre está na minha cabeça. (Bambu, 18 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 12/05/2015).

Eu gosto muito de colocar as meninas para trabalharem em equipe. Foi uma das formas que eu encontrei para lidar com os diferentes níveis de aprendizados da turma. No começo, elas tinham uma verdadeira aversão à atividade coletiva. Tentavam me alertar/convencer a todo custo que podia ser perigoso promover a interação entre elas. Mas eu tive que usar da minha autoridade pedagógica para dizer que eu sabia o que era mais adequado para garantir a aprendizagem delas. [...] Meu objetivo, ao propor esse tipo de atividade, é fazer com que elas deixem as diferenças de lado e se integrem mais. Além disso, eu percebo que aquelas que sabem mais acabam ajudando as que sabem menos. Para mim, é fundamental que elas aprendam a respeitar a opinião do outro e a trabalhar juntos. [...] Eu tenho que admitir que, às vezes, fico com medo de algo dar errado. Fico com medo de que elas se estranhem por motivos que desconheço. Por conta disso, fico sempre na dúvida se arrisco ou não deixá-las mais juntos possível. [...] Quando elas trabalham juntas, eu consigo avaliar melhor como eles estão interagindo e aprendendo. Eu fico passando pelas cadeiras e fico observando quem fala mais, quem fala menos, quem é a líder, quem é mais tímida. (Macadâmia, 7 anos na educação intramuros, IPF. Diário de aula. 18/10/2015).

As docentes relatam a dificuldade que supõe integrar a necessária atenção individual aos alunos, principalmente àqueles que necessitam uma ajuda maior, com o acompanhamento que a aula requer em seu conjunto. O professor Bambu revela que gostaria de ter um tempo adicional ao da aula para dedicar aos alunos que mais necessitam de investimento pedagógico. Macadâmia, por sua vez, ressalta que consegue avaliar melhor seus alunos em atividades coletivas.

Ademais, os depoimentos das professoras revelam que elas valorizam a relação de troca entre os sujeitos da aprendizagem como fomento à construção do conhecimento. Essa



relação se baseia no pressuposto de que alunos com diferentes níveis de experiência, não só do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista socioafetivo, podem colaborar para o desenvolvimento mútuo (VYGOTSKY, 1984). De modo individual ou coletivo, o importante é que o educador tenha em mente, de modo muito claro, os aspectos que pretende avaliar em seus alunos.

Percebemos ainda uma preocupação por parte das professoras em manter os alunos motivados, buscando estratégias que valorizassem as aprendizagens discentes. A esse respeito, Pereira (2011) lembra que se deve respeitar as singularidades do espaço prisional, sem esquecer de motivar os alunos a ponto de verem na educação uma possibilidade de emancipação ainda que estejam na condição de encarcerados.

Assim, uma relação de ensino e aprendizagem que investe no aluno é, portanto, aquela que o valoriza em suas habilidades, que o auxilia a ser protagonista de sua própria formação, que o ajuda a descobrir e desenvolver suas qualidades, que o incentiva a ser sempre melhor que a si mesmo.

#### ***7.3.4 Planejamento x prática avaliativa***

Os docentes da EEFM ALAL se reúnem semanalmente na sede da escola, localizada em Itaitinga-CE, para programarem coletivamente as atividades que pretendem desenvolver com os alunos nas salas de aula dentro das prisões. Como sabemos, cada unidade penal possui especificidades que vão desde o público que atendem (mulheres, homens, pacientes psiquiátricos, idosos, dentre outros.) até as decisões tomadas pela gestão do presídio que impactam no trabalho pedagógico, tais como: se autorizam ou não o uso do aparelho de som em sala de aula, se permitem ou não que o aluno leve atividades para cela, se liberam ou não detidos para atividade de reforço escolar, dentre outras.

Isso tudo colabora para que os professores enfrentem o segundo dilema expresso pelo paradoxo *planejamento x prática avaliativa*. Dito de outro modo, raramente, os professores conseguem efetivar na prática o planejamento pedagógico, uma vez que o cotidiano escolar se vê extremamente afetado em função das demandas advindas da rotina prisional e dos próprios alunos. Esse dilema gera um mal-estar nos docentes, originando instabilidade emocional e uma sensação de que não estão cumprindo com suas obrigações laborais, conforme veremos nos depoimentos extraídos dos diários de aula de três professores:

Como nós fazemos relatório sobre as alunas, nós fazemos uma avaliação de cada uma delas a todo momento. A todo momento estamos observando como elas estão

interagindo com as colegas e com os conteúdos. Sempre que é possível, durante nossos planejamentos semanais, a gente faz uma listinha de pontos que devem ser observados/avaliados na semana. Desde a semana passada que eu tento concluir uma atividade que comecei com elas para que eu possa finalizar também a avaliação dos pontinhos que decidimos observar. O problema é que está tudo tão difícil por aqui. Eu chego aqui no presídio motivada, pronta para mais um desafio. No entanto, parece que a cada portão que vai se abrindo até que eu chegue dentro da sala de aula, vão roubando a minha energia, a minha esperança, o meu ânimo. No primeiro portão, no momento da entrada, me informam que ontem houve um princípio de motim. No segundo portão, na hora da vistoria pessoal, pedem para eu deixar meu relógio (alguém precisa dizer que o professor precisa ter noção de tempo para ir executando as atividades com as alunas). Além do relógio, tive que deixar também meu *pen drive* que continha a música que eu pretendia trabalhar. Me disseram que eu não poderia entrar com o *pen drive* sem antes eles verem o conteúdo que tinha lá (muito triste isso! eu sou uma profissional, mas insistem em me tratar como suspeita sempre). Sem *pen drive*, eu disse: - vou deixar logo o som também. Chego na sala e me pergunto: - onde foi parar meu planejamento? E agora? Todo mundo fala que a gente tem sempre que ter uma carta na manga, que tem que ter sempre um segundo plano. Eu sei. É verdade. Mas confesso que a qualidade de um plano 'B' vai ser sempre inferior a do plano 'A'. [...] Tudo bem! Me conformei e parti para o plano B. Quando iniciei a aula, percebi que as alunas não estavam nada bem. Estavam atentas aos barulhos externos à sala. Me confessaram que um novo motim teria início naquele dia. Eu me vi obrigada a deixar meu plano 'B' de lado e a começar um plano 'C'. Resolvi perguntar à turma: e aí, pessoal, do que vocês precisam hoje? Elas responderam: Conversar! A senhora poderia conversar um pouco com a gente? Nesse momento, comecei a avaliar não mais a aprendizagem do conteúdo, mas passei a avaliar a capacidade oral que elas tinham para expressar seus sentimentos e de respeitar as ideias diferentes das delas. Apesar de tudo, eu saí satisfeita, mas como vou explicar oficialmente que a aula hoje foi 'apenas' uma conversa. Muitos especialistas, estudiosos, chefões, não entendem isso e parece que nunca vão entender. Me fazem acreditar que eu não desenvolvi bem meu trabalho porque não consegui cumprir à risca o planejado. (Laranjeira, 20 anos na educação intramuros, IPF. Diário de aula. 03/03/2015).

Não é fácil conseguir na prática aquilo que nós combinamos durante nosso planejamento. Isso se torna ainda mais difícil para mim, que trabalho no instituto psiquiátrico. Eu tenho o apoio da direção do presídio para tudo que eu quero desenvolver. Aqui a equipe toda é maravilhosa. Quando preciso da opinião da enfermeira, da psicóloga, da psiquiatra, elas estão sempre ali para me ajudar. É muito trabalhoso, apesar de extremamente gratificante, ser professor de um paciente psiquiátrico que está preso. Como essa realidade é única aqui no estado do Ceará, eu fico sem poder trocar experiências com outros professores. Então, meu planejamento semanal acaba sendo igual ao dos outros professores lá da escola. Infelizmente, eu nunca consegui fazer uma avaliação formal com todos os alunos num único dia. Já estou com essa turma desde o ano passado, mas não consegui essa proeza. Eles têm tempos muito diferenciados e eu tenho que respeitar isso. Na verdade, mais do que respeitar, eu tento valorizar essa diversidade. [...] No ano retrasado, um aluno teve um excelente desempenho no Encceja. Eu tenho certeza de que outros alunos têm potencial para isso, no entanto, como o Encceja requer uma concentração muito grande e não permite nenhuma pausa, muitas vezes, eles não conseguem terminar a prova. Eles sentem muito sono por causa da medicação que tomam diariamente. [...] Eu só queria ser um professor competente a ponto de mostrar para os interessados (Seduc, Sejus, por exemplo) que a escola tem grande importância para os meus alunos. Que aqui eu ensino de verdade, que eles aprendem de verdade (no tempo de cada um), que eu faço avaliação conforme as circunstâncias vão permitindo, que colaboro para que meus alunos se humanizem, eu diria. Essa sala é um espaço riquíssimo de aprendizagem. Meus alunos gostam de pintar, gostam de cantar. E eu dou espaço para que essa expressão artística se revele. Os desenhos que alguns deles fazem me ajudam a montar, muitas vezes, o cenário da história de vida deles. Eles não gostam muito de falar. Eles se expressam de outras formas. Muitas vezes, sou

criticado e me dizem que eu infantilizo meus alunos porque trago uma folha e peço para eles desenharem. (Ipê, 3 anos na educação intramuros, IPGSG. Diário de aula. 01/06/2015).

Nós sempre planejamos todas as atividades e modos de avaliação que vamos empregar nas aulas. Quando a avaliação é escrita, nós já combinamos de não dizer que aquilo é uma avaliação. Eles fazem a atividade como se fosse uma atividade qualquer porque se souberem que nós vamos usar a prova como parâmetro para avaliar o progresso deles, eles ficam nervosos e se saem muito mal. Antes de trabalhar aqui [no presídio], eu jamais poderia imaginar que preso ficava nervoso com prova. Quem não conhece essa realidade pensa que o detento não tem medo de nada, nem de ninguém. Chega a ser engraçado vê-los apreensivos com algo que, aparentemente, não vai mudar em nada a realidade deles de imediato. Eu demorei um pouco para entender a lógica deles. Depois de um tempo, percebi que não é o medo de fracassar na prova que os desestabiliza, mas é o medo de me decepcionar com seus resultados que faz com eles fiquem apreensivos e não queiram se expor nas avaliações. Eles me respeitam muito e sabem da minha torcida por cada um. Quando se saem em mal em alguma atividade, me pedem desculpas e me pedem para não desistir deles. [...] Devido a esse receio que eles têm de me decepcionar, eles se furtam de tentar e, sempre que podem, boicotam a aplicação de uma atividade avaliativa. Para essas coisas, eles são bem espertos e sempre me surpreendem. Isso acaba sendo muito prejudicial para todos. Fico angustiado porque não consigo reunir todos os elementos necessários para verificar se os alunos estão aprendendo ou não [...] O fato é que o planejamento raramente sai como o esperado. (Juazeiro, 4 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 11/09/2015).

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Vasconcellos (2000, p. 79) acrescenta que “[...] planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”. Daí a importância de os professores planejarem detalhadamente o que esperam realizar em sala, sem olvidar, no entanto, que cada aula se realiza em função das interações que se produzem entre os que dela participam. Portanto, a realidade exercerá sempre influência sobre o que fora planejado, conforme sinaliza Zabalza (2004, p. 19): “[...] as aulas acontecem no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. É habitual que os planos de trabalho preparados pelos professores acabem se desviando do rumo estabelecido por causa das circunstâncias externas”.

Conforme vimos nos depoimentos, o planejamento semanal é realizado coletivamente entre os docentes, havendo uma discussão para se decidir quais as atividades serão aplicadas e quais aspectos serão observados na avaliação, o que implica, necessariamente, uma forma de reflexão.

No processo de planejar e redefinir o planejamento são fundamentais as informações obtidas pelos professores a respeito do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio de atividades avaliativas. Assim, há também uma relação inerente entre planejamento e avaliação. “Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões” (LUCKESI, 2008, p. 116).

A professora Laranjeira apontou dois aspectos que dificultam a efetivação do planejamento semanal, a saber: i) as regras de segurança do presídio que, algumas vezes, estabelecem a proibição da entrada de alguns materiais necessários à prática pedagógica planejada, como aparelho de som e pen drive; ii) os depoimentos dos alunos no momento da aula que sinalizam para a importância de se promover mudança no plano de aula.

Não raras vezes, as atividades educacionais planejadas pela escola são desqualificadas e ameaçadas, dependendo cotidianamente de consentimentos por parte da administração penal. “O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrante, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais são atividades quase impossíveis” (BRASIL, 2010, p. 21).

Segundo percebemos no excerto extraído do diário, Laranjeira adapta constantemente o plano de aula para atender às exigências do contexto prisional e às necessidades dos alunos. Isso, no entanto, colabora para que a docente se sinta angustiada pois, segundo suas palavras, “muitos especialistas, estudiosos, chefões, não entendem isso e parece que nunca vão entender. Me fazem acreditar que eu não desenvolvi bem meu trabalho porque não consegui cumprir à risca o planejado”.

Para Rubem Alves (2004), investir no conteúdo sem motivar os alunos 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 os estudantes 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.

O professor Ipê, por sua vez, lamenta o fato de nunca ter conseguido “fazer uma avaliação formal com todos os alunos num único dia”, conforme planejamento prévio elaborado pelo coletivo de docentes. O catedrático acrescenta que realiza uma avaliação individual dos educandos “conforme as circunstâncias vão permitindo” e revela que costuma valorizar a expressão artística dos alunos por entender que assim é possível “montar, muitas vezes, o cenário da história de vida deles”.

Para Paulo Freire (1996), a avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. Portanto, é preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e

isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Diante disso, avaliar é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos), é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. A situação do aluno-presidiário-paciente psiquiátrico influencia no querer aprender, daí a necessidade de os instrumentos avaliativos utilizados serem coerentes e corresponderem às limitações impostas pelo transtorno mental.

Por último, o professor Juazeiro trata da dificuldade de efetivar o planejamento docente, uma vez que os alunos costumam boicotar a aplicação de uma atividade quando têm ciência de que o instrumento servirá para fins de avaliação da aprendizagem. Essa atitude dos alunos encontra justificativa no fato de que sentem medo de decepcionar o professor com erros nas provas. Em virtude disso, o docente afirmou que sente angustiado por não conseguir “reunir todos os elementos necessários para verificar se os alunos estão aprendendo ou não”.

Campos (2016) lembra que o isolamento imposto às pessoas privadas de liberdade interfere não apenas no convívio com a sociedade livre, mas também com seus familiares e amigos. Isso, portanto, acaba ressignificando o papel do professor nos espaços de encerro, que passa a ser percebido pelos alunos como o único que ainda não lhe abandonou. Assim, como manifestação de gratidão, os educandos evitam a todo custo decepcionar os professores e, assim, optam por mascarar possíveis debilidades em sua aprendizagem o que, sem dúvida, dificulta a avaliação docente.

#### **7.4 Registros do (re)pensar docente a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem**

“O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.”

(Bortoni-Ricardo)

Nesta seção do trabalho, pretendemos nos debruçar sobre o terceiro objetivo da tese, qual seja: expor as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem durante a experiência com o uso pedagógico do diário de aula. Para tanto,

analisaremos a escrita do diário de aula e as manifestações orais durante as sessões reflexivas ao longo dos 21 meses de pesquisa.

Os diários de aula dos dez professores resultaram em um total de 478 folhas escritas. Seis professores escreveram o diário à mão e quatro preferiam digitar o texto, imprimir e colar no caderno oferecido pela pesquisadora no início da investigação. Seja como for, esse rico material de análise nos permitiu observar as mudanças pelas quais passaram cada um dos professores no decurso de nosso estudo. Ademais, permitiu que os próprios docentes refletissem sobre elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permaneciam ocultos à sua própria percepção como veremos mais adiante (ZABALZA, 2004).

Com relação às sessões reflexivas, importa lembrar que foram realizadas junto aos docentes e mediadas pela pesquisadora, que teve como intuito propiciar momentos de debate e reflexão a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade. Depois que os docentes nos entregavam as cópias de seus diários, procedíamos a uma análise minuciosa sobre o conteúdo do texto e destacávamos pontos que mereciam uma melhor elucidação por parte do professor ou mesmo aspectos que gostaríamos de ter uma discussão mais aprofundada durante os encontros reflexivos. Assim, todos os assuntos propostos para discussão foram frutos dos diversos significados trazidos à tona pelos próprios educadores. Realizamos 23 sessões reflexivas ao longo do período de março de 2015 a dezembro de 2017. Dessas, 15 ocorreram somente na presença da pesquisadora e o professor (sessões individuais) e 8 ocorreram entre todos os professores e a pesquisadora (sessões coletivas). As sessões coletivas tinham por finalidade enriquecer os sentidos produzidos nos diários de aula e nas sessões individuais.

Por último, durante o período de março de 2015 a dezembro de 2017, realizamos seis observações da gestão da sala de aula de cada um dos 10 docentes participantes da pesquisa. É importante mencionar que essa prática, que já fazia parte da proposta político-pedagógica da EEFM ALAL antes desta pesquisa, tem como objetivo favorecer a percepção de como ocorre a interação entre professores, alunos e conteúdos abordados de modo a contribuir com a melhoria da qualidade dessa relação.

A esse respeito, Zabalza (2004) reforça a importância de realizarmos a observação de aula a fim de compreender como a narração feita pelos professores se aproxima (ou não) do seu modo de conduzir efetivamente as aulas. A despeito disso, destacamos que não temos a intenção de apontar para a veracidade ou não dos fatos narrados pelos docentes nos diários, mas de perceber sob as mais diversas perspectivas como os docentes percebem e constroem à avaliação da aprendizagem.

Após análise e interpretação do conteúdo, foi possível organizar os dados de acordo com as quatro etapas iniciais identificadas por Zabalza (2004) no *círculo de melhoria* da ação docente, a saber: i) desenvolvimento da consciência; ii) obtenção de uma informação analítica; iii) previsão da necessidade de mudanças e iv) experimentação das mudanças. Tendo conseguido passar pelas quatro etapas do círculo de melhoria, inicia-se um novo ciclo de atuação profissional, último estágio previsto pelo estudioso hispânico, uma vez que vão se consolidando as mudanças introduzidas no primeiro momento.

Por fim, temos a pretensão de comprovar a tese de que a escrita do diário de aula favorece a sistematização sobre as práticas avaliativas, contribuindo para a realização de uma avaliação comprometida com a qualidade do desenvolvimento do aluno e do professor, na medida em que ela mesma já é um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Isto é, a escrita do diário tem o potencial de oferecer subsídios para que os docentes entendam como e quando avaliam, o que mais valorizam, o que os discentes sentem e pensam sobre a sua forma de avaliar; e, assim, pode impulsionar o redimensionamento do planejamento pedagógico a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem.

#### **7.4.1 Desenvolvimento da consciência**

A adoção do diário de aula por determinado período tende a contribuir de maneira notável para o estabelecimento de uma espécie de *círculo de melhoria* capaz de introduzir o professor em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de sua atividade laboral. O *desenvolvimento da consciência*, primeira etapa do *círculo de melhoria*, ocorre a partir do momento em que o professor passa a prestar mais atenção em sua atuação para poder descrevê-la no diário de aula. O próprio ato de escrever permite examinar as atividades realizadas e identificar os elementos que a compõem, o que redundará numa maior consciência a respeito do que foi efetivado em sala de aula e do que precisa melhorar (ZABALZA, 2004).

Nesta seção da tese, evidenciaremos os momentos em que cada um dos professores manifestou o desenvolvimento da consciência de suas próprias concepções educacionais e práticas avaliativas. Destacaremos em negrito a passagem dos depoimentos docentes que em nossa perspectiva melhor ilustra a primeira etapa do *círculo de melhoria*.

Acácia tem 44 anos de idade, atua nas salas de aula intramuros há 8 anos e, atualmente, leciona na Unidade Prisional Irmã Imelda Lima Pontes (UPIILP). O diário da referida docente coleciona um total de 42 páginas. Apesar de dizer em vários momentos que não gosta de escrever, a professora oferece bastante detalhes de sua rotina pedagógica,

focando na descrição das tarefas e nos seus sentimentos frente ao desafio de escrever sobre sua prática laboral. Realçamos a seguir uma das ocasiões em que Acácia evidencia a consciência da importância de ser ela mesma uma investigadora de suas ações.

Eu nunca fui fã de escrever. Me considero muito objetiva e gosto de falar logo. Sou direta e, às vezes, isso me atrapalha um pouco. Costumo dizer que, às vezes, o filtro entre a boca e o cérebro falha. [...] **Nunca pensei que escrever fosse me ajudar a equilibrar melhor minhas emoções.** Às vezes, não quero escrever muito e coloco só palavras soltas ou mesmo um desenho que só eu entendo. Mas o fato de colocar lá já tem uma importância para mim. Vou citar um exemplo. Um dia escrevi só uma frase: ‘ter paciência sempre e não ser autoritária. **Isso já é um sinal de alerta de uma coisa que eu preciso melhor em mim mesma.** Escrever está me ajudando nisso. É como se eu tivesse pensando mais antes de tomar uma decisão. (Acácia, 8 anos na educação intramuros, UPIILP. Sessão reflexiva. 22/04/2015).

A professora Aroeira tem 37 anos, nunca lecionou em escolas extramuros. Trabalha há 14 anos na educação de mulheres no Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPFDAMC). Seu diário de aula contabiliza 55 páginas. Com relação à escrita da docente, observamos, desde o primeiro registro no diário, um forte predomínio de reflexões sobre suas práticas pedagógicas. A professora demonstra muita facilidade para fazer uma autorreflexão, questionando-se sempre sobre a adequação de sua atuação. Em alguns pontos de seu diário, não há qualquer descrição de atividades e sim apreciações, justificativas, questionamentos e análises sobre seu fazer docente e sobre o impacto da educação na vida das internas.

Essas discussões que nós estamos tendo a oportunidade de ter aqui [nas sessões reflexivas] têm sido de grande valia para minha atuação. Sempre saio daqui me questionando se eu estou fazendo tudo certinho ou não. Nós, professores do sistema [prisional], somos muito carentes de momentos assim, de formação, nos quais a gente possa trocar experiências com nossos colegas e olharmos para nós mesmos. [...] **Eu passei a olhar mais para o que eu faço dentro de sala** de aula porque eu quero chegar aqui e explicar para vocês a razão de eu ter feito assim e não de outro jeito. Então, eu vou organizando meus pensamentos no diário e, de quebra, sinto que estou melhorando como professora. (Aroeira, 14 anos na educação intramuros, IPF. Sessão reflexiva. 16/07/2015).

O professor Bambu tem 49 anos de idade e é um dos professores da EEFM ALAL que têm mais experiência na educação para pessoas privadas de liberdade: um total de 18 anos. Foi um dos colaboradores para a implementação das primeiras salas de aula nas prisões do estado do Ceará. Seu diário de aula contou com 35 páginas digitadas. O *desenvolvimento da consciência* de Bambu, primeira etapa do *círculo de melhoria*, ocorreu com a leitura dos diários dos alunos. Como veremos adiante, foi a partir desse momento que o docente passou a observar mais atentamente a sua própria prática.



Ontem, no planejamento, nós lemos os depoimentos dos nossos alunos, mas sem ver os nomes deles. Afinal, só importava a ideia mesmo e não qual aluno tinha escrito. Há muitos anos eu já tinha tido essa ideia de pedir para os alunos avaliarem a aula com apenas uma frase e foi uma experiência muito proveitosa. Eles são um excelente termômetro sobre a nossa prática. [...] Lendo os diários deles ontem, eu percebi que **eles apontaram para alguns aspectos que eu nunca tinha reparado em mim, apesar de tantos anos de experiência.** [...] Isso vai me ajudar a me reconstruir. [...] Já entendi que tenho que ter mais atenção na hora de pedir para um aluno ir à lousa para dar uma resposta, por exemplo. (Bambu, 18 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 12/05/2015).

Figueira tem 36 anos de idade, 3 anos de experiência na educação em prisões e, desde então, atua na Cadeia Pública de Maracanaú (CPM). O diário de aula da professora Figueira foi o mais extenso. Em 73 páginas, a educadora descreveu o desenvolvimento das aulas que ela avaliou como mais bem-sucedidas. Chama-nos atenção ainda a frequência com que a educadora analisou e explicou sua prática avaliativa, destacando a natureza das atividades, o desempenho dos alunos, a forma de correção e o cuidado na devolução dos instrumentos. Muitas vezes também, a professora manifestou em seu diário o interesse de ter o retorno da pesquisadora/coordenadora a respeito da pertinência e qualidade das atividades desenvolvidas. A docente demonstra que o *desenvolvimento da consciência* chegou cedo, logo nos primeiros dias da pesquisa, conforme evidencia o seu depoimento:

Está sendo um desafio maravilhoso participar dessa pesquisa. Eu amo escrever. Mas só gosto de escrever sobre coisas que são realmente úteis. Não gosto de perder tempo com papéis que não servirão para nada e que ninguém lerá. [...] Desde que comecei a escrever o diário, eu tenho lido mais sobre a educação em prisões, li seus livros<sup>76</sup>, reli a LDB. **Tenho estudado mais porque senti a necessidade de fundamentar melhor a minha prática e de entender melhor a razão de fazer as coisas do jeito que eu faço** [...] Toda aula que eu dou agora tem um começo, meio e fim muito bem planejado e fundamentado. A educação prisional merece ser analisada sob uma perspectiva diferenciada. Apesar da nossa experiência fora das prisões, nós temos que saber que a situação do presídio requer de nós novas atitudes e precisamos estar abertos a mudanças. (Figueira, 3 anos na educação intramuros, CPM. Sessão reflexiva. 22/04/2015).

O professor Ipê é o mais jovem da equipe de docentes da escola, tem 34 anos de idade e há 3 trabalha na EEFM ALAL. Já atuou na Casa de Privação Provisória de Liberdade Professor Clodoaldo Pinto (CPPL 2) e há 2 anos está lotado no Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes (IPGSG), único manicômio judiciário do estado do Ceará. Em seu diário de aula, que tem 38 páginas, o professor expressa bastante preocupação com a situação de abandono em que se encontram os alunos/pacientes do IPGSG. Além disso, Ipê procura sempre registrar os avanços individuais dos aprendizes, sem deixar, no entanto, de criticar o

<sup>76</sup> A professora faz referência aos livros que a coordenadora/pesquisadora publicou sobre educação em prisões (SOARES, 2015; SOARES; VIANA, 2016).

modelo do “relatório individual” adotado pela escola que, em seu ponto de vista, privilegia o domínio de destrezas cognitivas em detrimento das emocionais e sociais.

O diário de aula me ajudou a dar visibilidade ao produto do meu trabalho. Tenho aproveitado esse espaço para escrever sobre os avanços de cada aluno com relação não apenas ao conteúdo, mas às mudanças de atitudes. [...] Eu tinha aluno que não se socializava de jeito nenhum. Hoje esse mesmo aluno conversa com os outros, participa das atividades culturais e coletivas que eu proponho. Para mim, é muito gratificante. O diário de aula melhorou a minha autoestima porque eu senti que meu trabalho passou a ser mais valorizado e **passei a ter um maior entendimento sobre as minhas potencialidades** como professor. Eu descobri que sou um bom professor. (Ipê, 3 anos na educação intramuros, IPGSG. Sessão reflexiva. 22/04/2015).

Juazeiro tem 54 anos de idade; é professor há 20 e há 4 atua nas salas de aula dos presídios da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Atualmente, encontra-se lotado na UPIILP. O diário do docente conta com 39 páginas e, dentre outros fatores, descreve as atividades desenvolvidas em sala, analisa o desempenho dos alunos e ressalta aspectos de sua própria performance como professor. O *desenvolvimento da consciência* de Juazeiro ficou evidente no terceiro mês da pesquisa por meio da seguinte declaração no momento em que ministrava aula para seus alunos:

Pessoal, eu quero pedir que vocês caprichem nos diários de vocês. Vocês estão sendo ouvidos e vistos. Nosso intuito é melhorar cada vez mais a educação que vocês recebem. Por isso é tão importante sermos honestos. **Assim como vocês, eu também escrevo o meu diário. [...] Sabe qual a sensação que estou tendo? A de que eu estou olhando mais para mim agora. É muito bom quando a gente é capaz de olhar para nós mesmos.** Às vezes, eu saio daqui com uma sensação de que eu poderia ter sido melhor. Às vezes, saio com a sensação de que vocês podiam ter sido melhores também. Mas nada disso me deixa insatisfeito. Sabe por quê? Porque é essa sensação de incompletude que nos faz buscar sermos uma versão melhor de nós mesmos. [...] Eu falei tudo isso porque na aula de hoje nós vamos estudar os gêneros textuais autobiografia e autorretrato. Por isso é importante que sejamos capazes de nos olhar e nos ver de verdade, meus queridos. (Juazeiro, 4 anos na educação intramuros, UPIILP. Observação da gestão de sala de aula. 22/04/2015).

Laranjeira já soma 20 anos de vivência na educação intramuros. É a professora mais experiente da EEFM ALAL e tem 50 anos de idade. Apesar de já ter assistido a vários ex-alunos reincidindo no crime e retornando às celas dos presídios, a professora preserva uma rara esperança capaz de contagiar a todos, inclusive os mais céticos. O diário de Laranjeira reúne um total de 52 páginas que reflete sobre seu fazer docente com uma riqueza de detalhes própria de quem quer se fazer compreender. A professora já nas primeiras linhas do diário demonstrou a consciência de que estar atenta às suas decisões pedagógicas é o primeiro passo rumo à melhoria de sua prática laboral, conforme evidencia o depoimento abaixo:

Escrever está me ajudando a tirar um pouco do modo automático. Diariamente, eu me esforço para não naturalizar tudo que vejo e que faço. [...] A esperança em dias

melhores no trabalho, no presídio, na sociedade é o que me movimenta o tempo todo. Não é fácil acreditar na recuperação do preso quando eu o vejo entrando no presídio pela sétima vez. Não é fácil lutar contra tantas coisas ruins apenas com um lápis quebrado e uma folha de papel na mão. Muitas vezes, nos falta coisas essenciais para desenvolver uma boa aula. O que não pode faltar de jeito é nenhum é a esperança. Eu ainda acredito na Educação. Eu acredito no que eu faço. [...] **Para tentar me melhorar como pessoa e como profissional, eu preciso ter coragem para me enxergar verdadeiramente, sem véus. Não é tarefa fácil dividir isso com uma terceira pessoa através do diário. Mas eu tenho consciência de que é necessário. É preciso nos unir em torno de nosso objetivo comum. Desse modo, se julgo necessário, tentarei (eu juro!) me mostrar como sou para que possamos, juntos, aperfeiçoar o meu trabalho.** Querido diário, prepare-se! Aqui estou eu! (Laranjeira, 20 anos na educação intramuros, IPF. Diário de aula. 22/04/2015).

A professora Macadâmia tem 52 anos e há 7 anos nos presídios cearenses. Há 3 atua com o público feminino no IPFDAMC. Seu diário de aula contém 43 páginas e é bastante descritivo. Oferece detalhes sobre as atividades avaliativas e o comportamento das alunas na aula, expressando-se de maneira afetuosa em relação a elas. Embora poucas vezes, a docente também realizou sua autoavaliação profissional, questionando-se sobre a validade de sua prática e o alcance dos objetivos educacionais na escola intramuros. O momento em que a professora demonstrou maior consciência sobre a necessidade de analisar detidamente o seu trabalho para descrevê-lo no diário foi na ocasião de uma sessão reflexiva, conforme mostra o depoimento que segue:

Tem sido muito interessante repassar em minha mente o que faço e descobrir coisas de mim mesma no momento em que estou escrevendo. Tenho estado sem tempo ultimamente, mas quero nos próximos dias procurar usar a prática do registro no diário de forma realmente 'diária'. **Tenho consciência de que quando eu conseguir tornar a prática de escrever realmente uma rotina, um hábito, várias coisas maravilhosas que faço cotidianamente não passarão mais despercebidas, ficarão lá *registradinhas* e compartilhadas. Esses diários poderão inclusive inspirar os futuros professores.** É uma forma de eles saberem que todo mundo passa por dificuldade, que tem dias difíceis e dias melhores. Estou percebendo gradativamente a eficácia e a beleza desse procedimento e o quanto esta prática da escrita nos ajuda a relembrar nossas ações de um modo mais racional, a entender as nossas decisões, num prazo quase imediato, *nos* propiciando uma avaliação do nosso trabalho. (Macadâmia, 7 anos na educação intramuros, IPF. Sessão reflexiva. 22/04/2015).

Mangueira tem 60 anos e há 28 é professora da rede pública de ensino. Dedicou-se exclusivamente aos adultos privados de liberdade há uma década. O diário de aula de Mangueira compila 48 folhas escritas à mão. O *desenvolvimento da consciência*, primeira etapa do *círculo de melhoria* de Zabalza (2004), ocorre em Mangueira após três semanas da adoção do diário de aula. Como veremos adiante, a docente revela que, no início da pesquisa, escrevia pontualmente sobre os conteúdos da aula e que, no decorso do tempo, sentiu a necessidade de registrar mais detalhes sobre as situações vividas em sala. Passou então a

buscar outros significados e a encontrar caminhos de enfrentamento para os desafios experienciados.

No começo, eu escrevia de forma bem superficial, bem genérica, no meu caderno. Eu basicamente colocava o conteúdo da aula daquele dia e depois dizia se os objetivos tinham sido atingidos ou não. **Na terceira para a quarta semana eu já fui percebendo uma necessidade maior de especificar alguns detalhes da aula, depois eu fui notando que eu precisava também avaliar o meu próprio trabalho, o meu senso de humor, o clima do presídio e outras coisas que poderiam interferir na aula.** Conforme eu ia detalhando as coisas, eu ia encontrando algumas saídas que eu não via antes para alguns problemas do cotidiano. (Mangueira, 10 anos na educação intramuros, UPIILP. Sessão reflexiva. 22/04/2015).

Pitangueira tem 40 anos e trabalha nas salas de aula intramuros há 8. Atualmente, está lotada no IPFDAMC. O diário da professora reúne 62 páginas que enfatizam uma autoavaliação da prática profissional. O *desenvolvimento da consciência* em Pitangueira ficou evidente durante uma sessão reflexiva em que a docente revelou que escrever o diário fez com que ela passasse a dedicar uma maior atenção aos detalhes da execução da aula. Além disso, Pitangueira assume que prefere escrever somente quando chega a sua casa. Ao provocar um distanciamento entre a prática e a reflexão sobre ela, a escrita apura o olhar da professora, aumenta a necessidade e a capacidade de observação, portanto, de avaliação, e suscita mudanças na prática pedagógica, conforme verificamos no depoimento seguinte:

**Para escrever, eu tenho que prestar mais atenção nos detalhes.** Quando eu olho os detalhes, eu me vejo, percebo como dei a aula, como eu agi, como eu mediei as discussões. Percebo melhor a intenção dos alunos, anoto o que eles dizem para não esquecer. [...] Tenho preferido escrever depois que chego em casa e só escrevo quando estou realmente disposta para não virar uma atividade mecânica. Quando eu chego em casa e relembro os momentos que vivi em sala de aula é como se eu estivesse vendo tudo pela janela, pelo lado de fora. **Eu estou sentindo que isso tem contribuído para que eu consiga fazer uma autocrítica.** (Pitangueira, 8 anos na educação intramuros, IPF. Sessão reflexiva. 22/04/2015).

Pensar sobre o que se quer, olhar para o que se faz, refletir sobre a razão e o modo de se agir são tarefas complexas do cotidiano docente e, muitas vezes, ocorrem sem que tenhamos a consciência dos processos que as materializam, fazendo com que tomem corpo na prática. Ao longo desta subseção do trabalho, tivemos acesso ao momento em que cada professor refletiu, por meio da escrita do diário, sobre a necessidade de ser mais atento ao planejamento e desenvolvimento da aula, em especial, da avaliação do ensino-aprendizagem.

Zabalza (2004, p. 18) comenta que escrever sobre si e sobre o que se faz traz consigo à conscientização de processos antes ocultos: “[...] racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza

cognitiva, tornando-se assim mais manejável)”. Essa reconstrução da experiência representa um diálogo interior e, ao possibilitar certo distanciamento por parte de quem a vivenciou, favorece uma análise mais detida e comprometida com o seu melhoramento.

No decurso desta subseção, observamos que além da necessidade catártica de utilizar o diário como instrumento para registrar angústias e dilemas, os professores aproveitaram a oportunidade para rever esquemas de trabalho e assinalar novas possibilidades de superação dos desafios da profissão. A seguir, analisaremos as ocorrências de depoimentos que evidenciam o desenvolvimento da segunda etapa do *círculo de melhoria* – a obtenção de uma informação analítica.

#### **7.4.2 Obtenção de uma informação analítica**

*A obtenção de uma informação analítica* – segunda etapa do *círculo de melhoria* – pressupõe uma aproximação profunda das práticas profissionais contidas no diário. O diário será mais rico quanto mais informativo for, isto é, quanto mais detalhes aportar sobre o desenvolvimento da aula. Transformar a ação em texto favorece uma análise mais profunda sobre a realidade, possibilitando a racionalização e contribuindo para as mudanças nas práticas narradas.

Como o diário de aula permite que a narração se torne algo visível e permanente, o professor tem a chance de revisitar e analisar os seus escritos sempre que julgar necessário. Porlán (1987) afirma que o processo de avaliação da própria prática tende a se tornar ainda mais fértil quando conta com a colaboração de um facilitador externo, que tem por função ajudar o docente a descortinar o que ele ainda não consegue perceber sozinho e, conseqüentemente, favorecer o aperfeiçoamento da prática.

Para estimular a *obtenção de uma informação analítica* por parte dos docentes, realizamos cinco sessões reflexivas com essa finalidade. Nesses momentos, eu, coordenadora da escola e autora desta tese, atuei como facilitadora e mediadora das discussões. Ademais, os próprios professores também puderam colaborar com seus pares durante as reflexões. Num primeiro momento, pedi que os docentes identificassem, pelo menos, dois dilemas presentes em seus próprios diários. Importa mencionar que, antes desse momento, nós efetuamos um estudo coletivo sobre dilemas pedagógicos (ZABALZA, 2004). Os paradoxos apontados por cada um dos professores foram os seguintes:

Quadro 5 – Dilemas identificados pelos próprios docentes

Docente	Dilemas	
Acácia	Afetividade x autoridade	Registro qualitativo x nota
Aroeira	Registro qualitativo x nota	Atividade escrita x oral
Bambu	Tempo de aula x currículo	Atenção individual x grupal
Figueira	Registro qualitativo x nota	Autoestima x desvalorização docente
Ipê	Planejamento x prática	Educando x paciente
Juazeiro	Planejamento x prática	Rotatividade do aluno x currículo
Laranjeira	Planejamento x prática	Autoestima x desvalorização docente
Macadâmia	Atenção individual x grupal	Afetividade x autoridade
Mangueira	Avaliação formal x informal	Bom aluno x mau detento
Pitangueira	Registro qualitativo x nota	Tempo de aula x currículo

Fonte: Elaboração própria (2016).

Numa segunda oportunidade, procedemos a uma análise de contraste, proposta por Porlán e Martín (1999), por meio da qual os professores submeteram as suas próprias concepções a continuados processos de confrontação com outros pontos de vista, em nosso caso, com a percepção de seus pares e da facilitadora. Nessa ocasião, fomos guiados pelas seguintes questões norteadoras: dos dilemas identificados, qual deles se relaciona diretamente à prática da avaliação do ensino-aprendizagem? Qual deles ocupa posição central no momento de avaliar?

Após nova discussão em sessão reflexiva, os docentes apontaram para os mesmos dilemas identificados pela pesquisadora no tópico anterior da tese, quais sejam: registro qualitativo x nota (Acácia, Aroeira, Figueira e Pitangueira), avaliação formal x informal (Mangueira), acompanhamento individual x acompanhamento do grupo (Bambu, Macadâmia) e planejamento x prática avaliativa (Laranjeira, Ipê e Juazeiro). Feito isso, solicitamos que cada professor explicasse como se deu o processo de *obtenção da informação* sobre seus dilemas, ao passo que eles responderam da seguinte maneira:

Pensando aqui com meus colegas, especificamente sobre meus dilemas, eu cheguei a conclusão de que a questão do 'registro qualitativo x nota' foi algo que eu citei muito ao longo do diário. Sempre fazendo comentários sobre a dificuldade que eu tinha de preencher os relatórios sobre os alunos. [...] Algo que me tocou muito durante os nossos diálogos foi a questão de a gente procurar explicação para os nossos problemas fora de nós e não dentro de nós. Óbvio que é superinteressante ter um registro bacana sobre o aluno. Se eu pensar bem, vou ver que esse não é o meu problema. O meu problema é a dificuldade que eu tenho para escrever. [...] Eu venho melhorando isso [...] Desde que comecei a escrever o diário, venho melhorando cada dia mais a minha relação com a escrita e com minhas próprias questões. (Acácia, 8 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 24/11/2015).

Não tive muita dificuldade para apontar para o meu dilema central relacionado à avaliação da aprendizagem. As leituras que nós estamos fazendo sobre esse tema [avaliação do ensino-aprendizagem] nos nossos encontros têm me ajudado até a entender melhor o que seria verdadeiramente avaliar. Isso me dá certa tranquilidade na hora de agir. Em conversa com meus colegas, meu dilema que se sobressaiu foi

‘registro qualitativo x nota’. De fato, durante a escrita do diário, eu venho dizendo bastante vezes que, do ponto de vista do nosso trabalho, adotar somente a nota se torna mais fácil. (Aroeira, 14 anos na educação intramuros, IPF. Sessão reflexiva. 16/07/2015).

Tem sido interessante tanto escrever o diário quanto participar desses momentos coletivos. Parece uma terapia porque é algo que tende a nos melhorar como pessoas e como profissionais. Quando a gente fala sobre nossos problemas com quem entende a gente percebe que não está só. Saímos mais fortalecidos. [...] Meu dilema também é ‘registro reflexivo x nota’, mas não é porque eu não goste de escrever. Eu amo me expressar pelas palavras escritas. O problema é que eu não gosto de ter trabalho à toa. Quero escrever sobre o rendimento do aluno e fazer alguma coisa com isso, dar algum significado ao que eu escrevo. Se escrevo só para arquivar me sinto frustrada. (Figueira, 3 anos na educação intramuros, CPM. Diário de aula. 27/08/2015).

Foi interessante elencar os dilemas que eu enfrento no meu cotidiano profissional. São tantos! Mas percebi que não só meus. Nós que trabalhamos no sistema prisional enfrentamos dificuldades semelhantes e sentimos as mesmas dores. A dor do abandono, do descaso, da crueldade, da falta de recursos. [...] Especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, eu vejo que tem sido difícil mudar a cultura da nota. É difícil para nós, profissionais, sabermos avaliar de modo qualitativo. Imagine para a aluna. Por isso meu dilema é esse [registros qualitativos x nota]. (Pitangueira, 8 anos na educação intramuros, IPF. Diário de aula. 03/10/2016).

Conforme vimos, Acácia, Aroeira, Figueira e Pitangueira enfrentam o dilema representado pelo paradoxo “registro qualitativo x nota”. Esse conflito se expressa nos seguintes termos: o professor percebe a escrita dos registros qualitativos como atividade meramente burocrática e, por isso, gostaria de usar apenas notas.

Devido ao fato de o diário de aula não impor uma estrutura organizacional fixa, na qual o professor se veja impelido a dispor a escrita em uma ordem predeterminada, notamos que cada um dos professores expressou suas dificuldades, sentimentos e ações de uma maneira bastante pessoal, relacionando sua concepção de avaliação do ensino-aprendizagem à sua própria vivência.

A professora Acácia revelou que tem dificuldades para escrever, o que dificulta a descrição sobre a qualidade da aprendizagem nos relatórios individuais sobre os educandos. No entanto, ressaltamos que, em seu diário, houve vários momentos em que a docente avaliou o desempenho de seus alunos, como em: “Hoje, Tangará e Corrupião me emocionaram com o poema que escreveram conjuntamente em forma de acróstico usando a palavra ‘liberdade’. Eles fizeram rimas, erraram poucas palavras e foram muito criativos. Orgulho do avanço deles”.

Aroeira e Figueira, por seu turno, ressaltaram a relevância das sessões reflexivas para a sua formação profissional ao expressarem que: “[...] nossos encontros têm me ajudado até a entender melhor o que seria verdadeiramente avaliar” e “[...] tem sido interessante tanto escrever o diário quanto participar desses momentos coletivos. Parece uma terapia porque é algo que tende a nos melhorar como pessoas e como profissionais”. Ao longo das sessões

coletivas realizadas com o coletivo de professores, ambas as docentes alcançaram um excelente nível de argumentação e de reflexão sobre sua prática avaliativa.

Pitangueira também apontou o diário de aula e as sessões coletivas como momentos de grande potencial reflexivo e acrescentou que compreende a dificuldade que professores e alunos enfrentam para modificarem a “cultura da nota” (LUCKESI, 2013). Ademais, a docente destacou a relevância de compartilhar seus dilemas com seus pares, na medida em que se sente apoiada e estimulada a aperfeiçoar sua prática, superando frequentes dificuldades no momento de realizar a avaliação dos alunos no contexto de privação de liberdade. Ao longo das narrativas docentes, notamos constantes questionamentos sobre os significados, os porquês e os procedimentos utilizados para avaliar. Os professores, assim, revelaram-se como investigadores da própria prática, como sujeitos em formação e em permanente ação.

Na mesma direção, emerge o depoimento da professora Mangueira que destaca que o diário e as sessões reflexivas foram fundamentais para que ela conseguisse acessar e compartilhar problemas que eram dolorosos demais para serem enfrentados sozinha, como mostra o seguinte excerto.

Foi uma experiência superdifícil conversar com meus colegas sobre meus atuais sentimentos com relação aos meus alunos. Não é fácil admitir que eu não estou conseguindo separar as coisas. Foi muito difícil admitir que posso estar punindo meus alunos na avaliação informal que eu faço deles. Essa experiência de trabalhar prioritariamente com alunos que cometeram crimes sexuais está sendo difícil. [...] Eu já peguei aluno se masturbando durante a aula. Ele estava lá no final da sala e só eu estava vendo aquela cena. Se eu fizesse alarme naquela hora, poderia acontecer uma tragédia na minha sala. Como o portão é trancado, ninguém teria como sair. Os outros alunos o matariam com certeza. [...] Conteí isso só para ilustrar que no momento de avaliar, por exemplo, eu não consegui esquecer o que o aluno fez. Eu passei meses para ter coragem de dizer isso para alguém. Eu só sentia vergonha. Então meu maior dilema hoje é avaliar meu aluno pelo conteúdo que ele demonstra dominar e não pelo que ele fez ou ainda faz de errado. Por isso, eu julgo que meu dilema seja *avaliação formal x avaliação informal*. (Mangueira, 11 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 11/09/2016).

O dilema exposto por Mangueira vai muito além da dificuldade de evitar a interferência de aspectos informais e pessoais na avaliação formal da aprendizagem discente. A professora enfrenta um dilema moral, qual seja: avaliar o aluno pelos conhecimentos elaborados ou o prisioneiro pelos delitos cometidos? Ao ser vítima de uma violência contra sua dignidade sexual<sup>77</sup>, o aluno passou a ser visto pela professora em função da infração cometida. Além disso, a docente assumiu um entrave para lidar com todos os alunos que

<sup>77</sup> “Praticar contra alguém e sem sua anuência ato libidinoso com objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro” (Art. 215-A do Código Penal, de 1940, alterado pela Lei nº 13.718/2018).



respondiam por crimes semelhantes. Devido ao trauma vivido, a professora não conseguiu buscar nenhum tipo de auxílio<sup>78</sup>. Permaneceu em silêncio, como a maioria das vítimas de crimes sexuais.

Ao aderir à pesquisa, a docente, de fato, aceitou o desafio de revelar-se. Para tanto, não se eximiu de compartilhar suas angústias e aflições. Permitiu-se não ter medo de julgamentos e preconceitos e entendeu que a missão do grupo docente era apenas conhecer, avançar, enfrentar e superar dilemas conjuntamente.

Os professores Bambu e Macadâmia, no que lhe concernem, não demonstram dificuldade em detalhar como chegaram à identificação de uma *informação analítica*, segunda etapa do *círculo de melhoria*, identificado por Zabalza (2004), conforme verificamos nas narrações a seguir.

Sem sombra de dúvida a minha maior inquietação é não ter encontrado ainda, depois de tantos anos atuando no sistema [prisional], uma forma de trabalhar individualmente com aqueles alunos que têm mais dificuldade. Não consigo organizar o meu tempo em sala de aula para me dedicar aos que mais precisam e, por consequência disso, alguns alunos acabam desistindo de estudar por se sentirem incapazes de acompanhar o ritmo da aula. Insisto em dizer que trabalhar com a EJA não é tarefa simples. Em minha sala, tenho alunos que variam do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. [...] Passei a pensar muito nisso tudo depois que passei a escrever o diário de aula. Talvez eu pudesse experimentar aplicar avaliações diferenciadas para cada aluno, conforme o seu ritmo de aprendizagem. Não sei ainda. São apenas ideias vagas ainda. (Bambu, 18 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 12/05/2015).

Analisando meu diário, percebi que meu dilema é ser justa na hora de avaliar. É isso que me preocupa. Resumi o dilema como sendo *acompanhamento individual x acompanhamento do grupo*, pois assim como alguns colegas professores também fico muito aflita por não conseguir ser uma boa professora para todas as alunas em todos os momentos. [...] Eu tenho consciência do meu esforço, mas também não posso tapar o sol com a peneira e tirar a responsabilidade da própria instituição. Por mais artista que o professor seja, é impossível chegarmos muito longe quando não dispomos dos recursos, dos materiais necessários. O tempo de aula já é bastante curto e nós ainda perdemos muito tempo com a preparação do ambiente: as agentes demoram para tirar a algema de cada aluna; depois temos que distribuir os cadernos, lápis e livros, tendo em vista que eles não levam nada para casa; temos que parar a aula para distribuir a merenda. É importante frisar que somos nós, professores, que distribuimos a merenda para cada aluna na maioria das vezes. [...] Quando se vê, o tempo de aula já acabou. Então é bastante difícil dar a atenção necessária que cada aluna necessita. Eu sinto muito necessidade de demonstrar o meu interesse pela aprendizagem de cada aluna em particular. Percebo que isso surte um efeito muito positivo. Mas são raras as vezes que tenho tempo de fazer isso. Isso me aflige. (Macadâmia, 7 anos na educação intramuros, IPF. Sessão reflexiva. 22/04/2015).

As narrações supracitadas revelam a consciência dos professores a respeito do dilema “acompanhamento individual x acompanhamento do grupo” no que concerne à prática

<sup>78</sup> Importa mencionar que ao ter ciência do fato, o núcleo gestor da escola se prontificou a apoiá-la nas medidas cabíveis e lhe transferiu para uma unidade prisional feminina.

avaliativa. Os educadores defendem a necessidade de valorizar a diversidade, sem deixar de tratar cada aluno em sua individualidade, atentando ao que cada um realmente necessita.

Em concordância com esse pensamento, Demo (2004, p. 31) afirma que “[...] o professor não pode continuar em sala de aula fazendo a mesma coisa para todos, como é o caso da aula rasa. Precisa, apelando para a avaliação conscienciosa, saber das diferenças, sobretudo das dificuldades, para poder resgatar a chance de cada um”. Portanto, é imprescindível que a escola assegure oportunidades diferenciadas para os alunos, inclusive com ofertas de situações de aprendizagem fora do tempo curricular. A aplicabilidade disso no atual contexto prisional ultrapassa os limites do *querer* docente, demandando investimentos significativos nas políticas públicas destinadas ao público de alunos encarcerados. Em seus discursos, os professores ressaltam exigências à qualidade das práticas didáticas e avaliativas, embora reconheçam os vários obstáculos para mobilizá-las no contexto da escola no cárcere. Essas e outras limitações também são apontadas pelos professores Laranjeira, Ipê e Juazeiro, conforme atestam as deposições que seguem.

O dilema que eu mais identifiquei ao longo do diário diz respeito a minha angústia por não conseguir concretizar na sala de aula aquilo que nós combinamos durante os planejamentos semanais. Isso acaba influenciando em absolutamente tudo no processo de ensino-aprendizagem. [...] O tempo que nós precisamos para ensinar um conteúdo numa sala de aula no presídio é infinitamente maior do que aquele que eu necessito numa sala convencional. Entra aluna novata na sala durante todo o ano letivo. Quase todo dia uma aluna nossa recebe alvará de soltura. Por conta dessa alta rotatividade de alunas, a avaliação acaba ficando comprometida, ou melhor, o ensino vai ficando comprometido. Todo dia eu preciso voltar um pouco com o conteúdo para as novatas não se perderem de vez. Então eu apontei que um dos meus principais dilemas é a incompatibilidade entre o *planejamento* e a *prática*. O cotidiano prisional impõe muitas limitações a nossa atuação educativa. (Laranjeira, 20 anos na educação intramuros, IPF. Diário de aula. 03/03/2015).

A minha maior dificuldade é lidar com as frustrações advindas da falta de efetivação do planejamento. Trabalhar com alunos que, além de estarem privados de liberdade, sofrem de transtornos psiquiátricos é delicadíssimo. [...] Desde que eu comecei a escrever o diário e passei a conversar nesses grupos de discussão eu percebo que tenho sido mais meu amigo. Isso mesmo. Eu tenho sido mais meu amigo! Tenho sido mais compreensível comigo mesmo. Eu me cobrava demais e isso me deixava com uma baixa autoestima. Para trabalhar com o público que eu trabalho [pacientes psiquiátricos] estar depressivo é uma condição que atrapalha demais a nossa atuação profissional. [...] Eu escrevo tudo que faço no diário, descrevo o comportamento dos meus alunos. Então isso me dá uma sensação de dever cumprido. Tipo: eu não consegui fazer aquele plano A, mas dentro do possível, desenvolvi da melhor forma o plano B. (Ipê, 3 anos na educação intramuros, IPGSG. Sessão reflexiva. 22/04/2015).

A minha angústia em avaliação da aprendizagem também se relaciona a questão de não conseguirmos concretizar na prática a avaliação que nós combinamos por conta do boicote dos alunos. (Juazeiro, 4 anos na educação intramuros, UPIILP. Diário de aula. 11/09/2015).

Os três professores identificaram em sua própria prática o dilema “planejamento x prática avaliativa”, que corresponde à dificuldade de se efetivar a avaliação do ensino-aprendizagem da maneira planejada pelo coletivo docente. Apesar da concepção de que o planejamento não é algo inflexível e imutável, é perceptível a frustração e o incômodo por parte dos professores quando algo previsto não se efetiva na prática. López e Roger (2014) mencionam que a escrita do diário contribui significativamente para que o educador contraste o planejado e o efetivamente concretizado em sala de aula, avalie as reações dos alunos frente às situações propostas, registre o que ele próprio sentiu.

As narrativas docentes ilustram um elemento extremamente importante e necessário no trabalho docente: à flexibilização do planejamento. É preciso estar atento a tudo que acontece para redirecionar as atividades planejadas. Isso deve acontecer sempre que necessário. O planejamento é compreendido como uma etapa profícua à qualidade da avaliação do ensino aprendizagem.

Cientes disso, os professores se sentem impotentes diante das limitações impostas pela rotina prisional à qualidade no cumprimento da aula e da avaliação da aprendizagem programadas. À medida que os docentes discutem com seus pares sobre a prática e o contexto de atuação, eles encontram estratégias para (re)construírem-se e (re)planejarem-se profissionalmente durante as interações sociais. Mudar a forma de pensar não garante obrigatoriamente a mudança na forma de atuar. Contudo, é verdade que dificilmente promovemos mudanças em nossa atuação se não modificarmos minimamente a nossa forma de pensar.

Urge ter em mente que a análise do conteúdo do diário deve servir não apenas para constatar o que foi realizado no âmbito da sala de aula, mas, principalmente, para favorecer a autorreflexão por parte do docente e impulsionar a terceira etapa do círculo de melhoria, qual seja a *previsão da necessidade de mudanças*, esmiuçada na próxima subseção.

#### ***7.4.3 Previsão da necessidade de mudanças***

Pode ser que o professor, num primeiro momento, não consiga efetuar sozinho essa reflexão crítica sobre a própria atuação – e não perceba a necessidade de mudanças em seu trabalho –, uma vez que pode estar acostumado a justificar suas condutas. Pensando nisso, Porlán e Martín (1999) defendem a importância de os professores compartilharem com seus pares ou com um facilitador externo o conteúdo dos diários, de modo que a análise conjunta aponte para caminhos que possibilitem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Após identificarmos os dilemas presentes nos diários de aula, realizamos sessões individuais e coletivas com a finalidade de prevermos as mudanças necessárias à qualidade da avaliação do ensino-aprendizagem. Feito isso, os professores conjuntamente elaboraram um quadro norteador contendo as principais ações pensadas por eles para aperfeiçoar o exercício profissional no que diz respeito à maneira de avaliarem os alunos no contexto de privação de liberdade, conforme se verifica no seguinte quadro.

Quadro 6 – Previsão de mudanças

<b>Docente</b>	<b>Dilema</b>	<b>Previsão de mudança</b>
<b>Acácia</b>	Registro qualitativo x Nota	<input type="checkbox"/> Realizar uma formação para professores sobre os diversos tipos de avaliação. <input type="checkbox"/> Realizar um momento de reflexão junto aos alunos sobre a avaliação da aprendizagem.
<b>Aroeira</b>	Registro qualitativo x Nota	<input type="checkbox"/> Diversificar os instrumentos avaliativos. <input type="checkbox"/> Priorizar a avaliação do conteúdo proposto pelo currículo formal.
<b>Bambu</b>	Atenção individual x Atenção grupal	<input type="checkbox"/> Aplicar a aprendizagem cooperativa nas aulas. <input type="checkbox"/> Aplicar instrumentos de avaliação personalizados de acordo com o ritmo de aprendizagem.
<b>Figueira</b>	Registro qualitativo x Nota	<input type="checkbox"/> Realizar um momento de reflexão junto às alunas sobre a avaliação da aprendizagem. <input type="checkbox"/> Debater sistematicamente os resultados das avaliações com a gestão da escola e demais professores.
<b>Ipê</b>	Planejamento x Prática	<input type="checkbox"/> Avaliar aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos alunos. <input type="checkbox"/> Refletir junto à gestão e demais professores sobre as especificidades dos alunos com transtornos psiquiátricos.
<b>Juazeiro</b>	Planejamento x Prática	<input type="checkbox"/> Realizar uma semana de sensibilização com os alunos a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem. <input type="checkbox"/> Fazer seminários com trocas de experiências docentes.
<b>Laranjeira</b>	Planejamento x Prática	<input type="checkbox"/> Realizar uma formação junto aos professores sobre a elaboração de itens para os instrumentos avaliativos.
<b>Macadâmia</b>	Atenção individual x Atenção grupal	<input type="checkbox"/> Diversificar os instrumentos avaliativos. <input type="checkbox"/> Priorizar a avaliação individual dos alunos.
<b>Mangueira</b>	Avaliação formal x Avaliação informal	<input type="checkbox"/> Realizar alteração na lotação da professora. <input type="checkbox"/> Dedicar atenção especial aos critérios da avaliação formal e informal dos alunos.
<b>Pitangueira</b>	Registro qualitativo x Nota	<input type="checkbox"/> Realizar a apresentação do projeto político-pedagógico aos alunos, focando nos procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos professores da EEFM ALAL (2016).

De modo geral, os docentes apontaram para a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação, investir esforços em estudos sobre a literatura especializada no tema da avaliação do ensino-aprendizagem, enfatizar a observação sobre o desenvolvimento individual dos educandos, sensibilizar os alunos para a relevância da avaliação, dentre outros aspectos. O trabalho reflexivo com o diário de aula facilitou o descobrimento de obstáculos

internos ao enfrentamento dos dilemas, o que, favoreceu a implantação progressiva de uma reflexão sobre e para a própria ação, conforme asseguram Porlán, Martín (1999) e Zabalza (2004).

Apesar disso, ainda notamos uma tendência de os docentes situarem as causas que o impedem de avançar no tratamento adequado de seus dilemas em obstáculos externos, associados ao contexto (limitações da rotina prisional) ou a outros agentes (alunos e gestores). O fato é que a dedicação de todos os envolvidos no processo educacional é fundamental à qualidade da avaliação do ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade.

Após a previsão das mudanças à prática pedagógica sugeridas pelos próprios docentes, sucedemos à *experimentação dessas mudanças* no âmbito da escola e da sala de aula, sem a qual não se completaria o *círculo de melhoria*, segundo veremos na próxima subseção do trabalho.

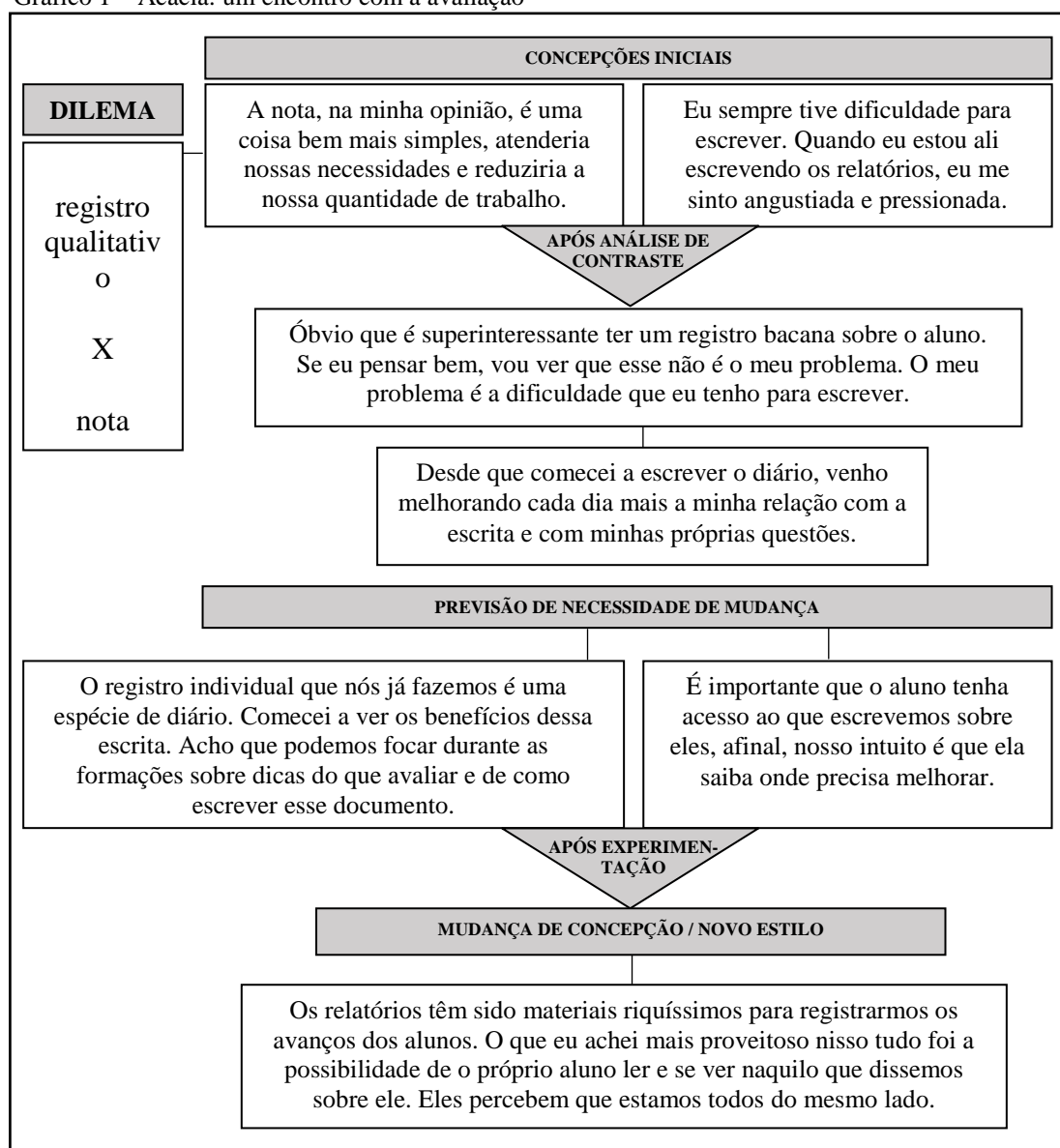
#### **7.4.4 Experimentação das mudanças: (re)pensando concepções**

É conveniente lembrar que o reconhecimento do dever de mudar não garante ainda a efetiva mudança no campo prático. A esse respeito, Paulo Freire (2001, p. 40) reflete do seguinte modo: “[...] se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente”.

Nesta subseção do trabalho, apresentaremos as experiências por quais cada professor passou ao vivenciar mudanças em sua forma de avaliar. Para tanto, sintetizamos gráficos que apresentam, de cima para baixo, as seguintes informações extraídas da escrita do diário de aula e dos discursos emitidos ao longo das sessões reflexivas: i) dilema relacionado à avaliação do ensino-aprendizagem; ii) concepções iniciais sobre a temática; iii) concepções elaboradas após as discussões com os pares e com a facilitadora nas sessões reflexivas; iv) ações previstas pelo próprio docente para o enfrentamento do dilema inicial; v) percepções após a experimentação das mudanças e; por fim, vi) nova concepção a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem. Importa mencionar que as ações de mudança foram realizadas durante o período de outubro de 2016 a dezembro de 2017 nas salas de aula do Ensino Fundamental da EEFM ALAL.

A seguir, o gráfico representativo da experiência da professora Acácia com o uso pedagógico do diário de aula.

Gráfico 1 – Acácia: um encontro com a avaliação



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

No início da pesquisa, Acácia defendia a atribuição de notas no lugar das necessidades dos relatórios descritivos sobre a aprendizagem dos alunos. A docente justificou seu ponto de vista afirmando que as notas “[...] reduziram a nossa quantidade de trabalho”. Percebemos, assim, que a preocupação gira em torno do que ela considera “excesso de trabalho” e não propriamente ao acompanhamento efetivo das aprendizagens discentes.

A esse respeito, Hoffmann (2011) pondera que é incoerente defender que aprendizagens e atitudes de estudantes possam ser melhor avaliadas por meio de números do que com palavras. Importa mencionar que por trás da defesa da precisão das medidas quantitativas, escondem-se o temor e a dificuldade de oferecer explicações mais amplas a respeito de como os alunos estão se desenvolvendo.

Após as análises de contrastes, ocorridas por meio das sessões reflexivas sobre as escritas do diário de aula, Acácia conseguiu alcançar a compreensão de que seu dilema não era a ausência da nota, mas a sua própria dificuldade de descrever e acompanhar os discentes, como fica evidente no seguinte depoimento: “Óbvio que é superinteressante ter um registro bacana sobre o aluno. Se eu pensar bem, vou ver que esse não é o meu problema. O meu problema é a dificuldade que eu tenho para escrever”.

Como possibilidade de superação, a docente sugeriu a realização de uma formação com “[...] dicas do que avaliar e de como escrever esse documento [registro descritivo]”. Além disso, citou que julgava relevante que os alunos tivessem acesso, de alguma forma, à avaliação que os professores faziam deles, tendo em vista ficarem cientes de quais aspectos precisavam ser aperfeiçoados.

A formação em avaliação do ensino-aprendizagem, como veremos ao longo desta subseção da tese doutoral, foi citada por todos os professores em diversos momentos da pesquisa como sendo necessária à qualidade da prática pedagógica. Nenhum professor havia participado de uma formação continuada especificamente sobre o tema da avaliação até o início de nossa pesquisa.

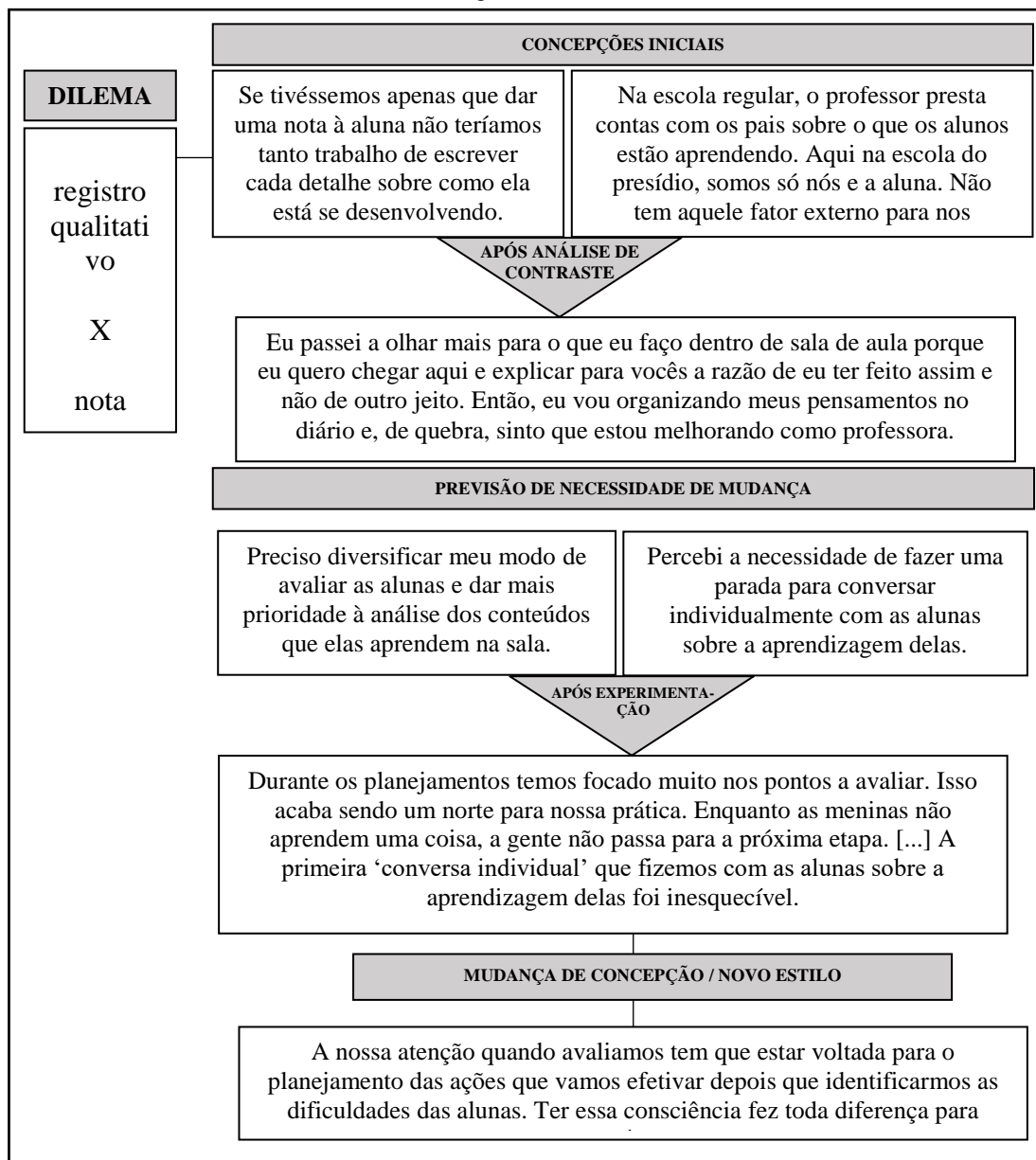
Considerando essa lacuna, realizamos durante os meses de outubro e novembro de 2016, sessões reflexivas semanais a respeito dos caminhos possíveis para qualificar a avaliação do ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade. Na oportunidade, realizamos rodas de leitura sobre o tema, socialização de práticas avaliativas e apresentação de seminários.

Como resultado dessa iniciativa e da constante reflexão da docente sobre sua escrita no diário de aula, Acácia (re)pensou sua concepção inicial e declarou: “Os relatórios têm sido materiais riquíssimos para registrarmos os avanços dos alunos. O que eu achei mais proveitoso nisso tudo foi a possibilidade de o próprio aluno ler e se ver naquilo que dissemos sobre ele. Eles percebem que estamos todos do mesmo lado”.

A elaboração de relatórios em avaliação não favorece apenas o acompanhamento dos alunos. O exercício de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar transforma também o fazer pedagógico do professor. Ao elaborar relatórios, professores tendem a evoluir em termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens. Adotar unicamente as notas para registrar o desempenho discente impede que educadores tenham “vez e voz” para narrar suas diferentes formas de agir e intervir no que diz respeito ao acompanhamento individual dos alunos (HOFFMANN, 2011).

A professora Aroeira, por sua vez, apresentou concepções iniciais semelhantes à da professora Acácia, conforme se verifica no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Aroeira: o fortalecimento do diálogo



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

A concepção inicial de Aroeira vai ao encontro da reflexão de Freire e Guimarães (1984), que destacam que, na escola, há uma espécie de ‘endeusamento’ da nota em detrimento da importância da ‘curiosidade no ato de ensinar e aprender’. De Sordi (1993, p. 82) também ratifica essa realidade da desvalorização da produção do conhecimento em função da preocupação excessiva à nota.

A docente em questão menciona a nota como elemento de prestação de contas com a sociedade em geral, lamentando sua ausência: “[...] aqui na escola do presídio, somos



só nós e a aluna. Não tem aquele fator externo para nos incentivar”. Notamos, assim, que o apego a essa forma de registro revela uma maneira distorcida de se lidar com o conhecimento. Como sugestões de intervenções para suas dificuldades no momento de avaliar, Aroeira pontuou: “Preciso diversificar meu modo de avaliar as estudantes” e “fazer uma parada para conversar individualmente com as alunas sobre a aprendizagem delas”.

A respeito da primeira ponderação, importa mencionar que “[...] diversificar não é simplesmente adotar vários instrumentos aleatoriamente. A avaliação é um campo teórico e prático que possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade” (SILVA, 2003, p. 15). Para Haydt (2004), todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados, isto é, quanto maior for a amostragem, mais bem qualificada será a avaliação. Isso justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. “Quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação” (HAYDT, 2004, p. 55). A segunda sugestão da professora gira em torno da necessidade de compartilhar com as alunas os registros avaliativos, de dialogar com elas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Após a experimentação dessas mudanças, a docente ressaltou que “[...] durante os planejamentos tem focado muito nos pontos a avaliar. Enquanto as meninas não aprendem uma coisa, a gente não passa para a próxima etapa”. 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”.

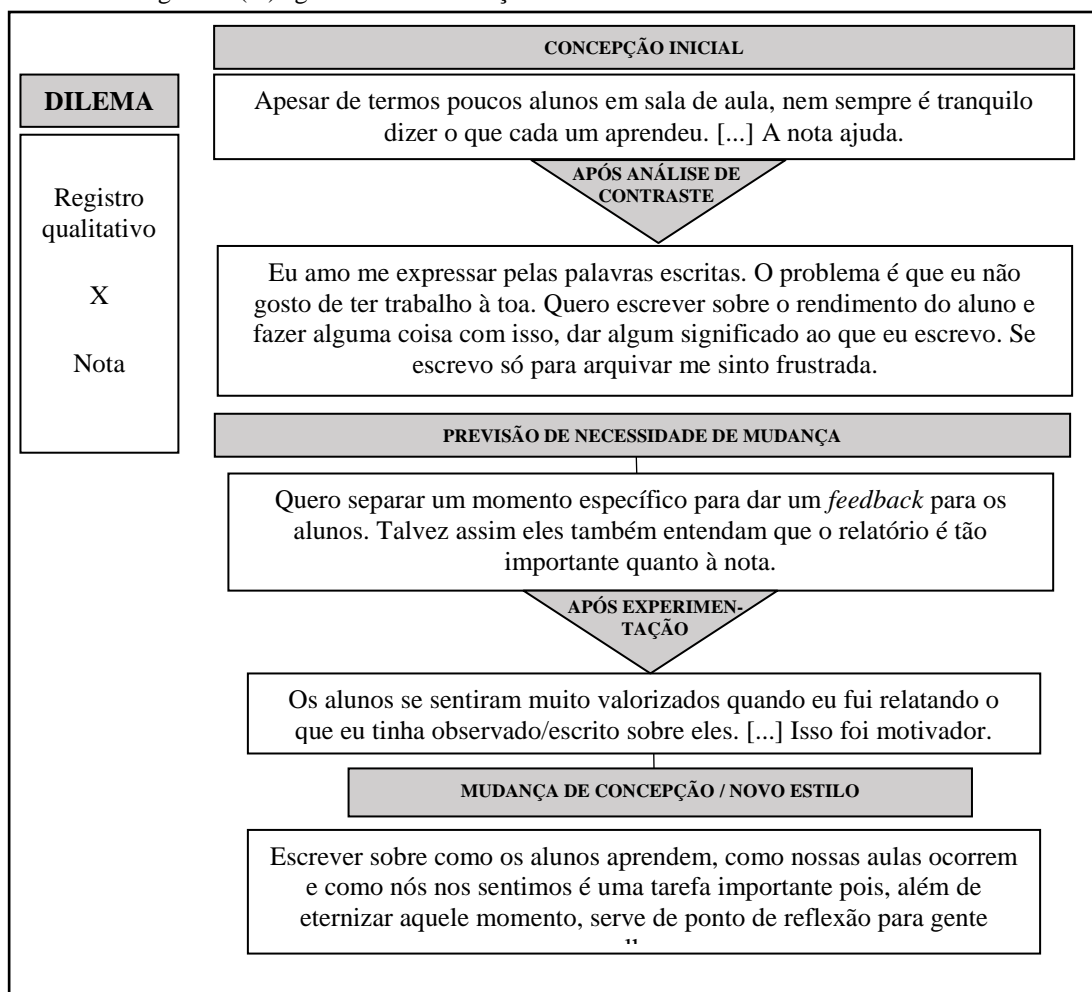
A respeito da conversa individual com as alunas, a professora Aroeira qualificou como “momento inesquecível”, uma vez que as educandas se sentiram percebidas em sua individualidade, comentando que nunca imaginaram que estavam sendo acompanhadas tão atentamente. Importa mencionar que durante a conversa com as alunas, a professora: ressaltou os pontos positivos de cada uma no desenvolvimento das aulas; mostrou a correção de atividades, evidenciando os equívocos mais comuns; destacou as habilidades que se destacavam na personalidade delas e firmou uma espécie de contrato informal, no qual deveria ter um engajamento de todas na melhoria do ensino-aprendizagem.

Como evidências do (re)pensar de suas concepções, Aroeira destacou: “A nossa atenção quando avaliamos tem que estar voltada para o planejamento das ações que vamos

efetivar depois que identificarmos as dificuldades das alunas. Ter essa consciência fez toda diferença para mim”. Como vimos, o discurso docente evidencia familiaridade com as palavras basilares da avaliação: planejamento, ação e intervenção.

A seguir, discutimos como a professora Figueira vivenciou o mesmo dilema.

Gráfico 3 – Figueira: (re)significando a avaliação



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

Figueira também aponta o interesse em registrar o acompanhamento que faz da aprendizagem dos alunos somente por meio de graus numéricos. Figueira revela que “ama escrever” mas que, apesar disso, “[...] nem sempre é tranquilo dizer o que cada um aprendeu” por meio do relatório individual. Ademais, a docente relatou se sentir frustrada e desmotivada pelo fato de escrever relatórios somente para arquivar, sem dar um “significado maior ao que escreve”.

A esse respeito, Luckesi (2001, 2005, 2011), Perrenoud (1998) e Villas Boas (2013) são unânimes em dizer que a avaliação só faz sentido se for praticada com a finalidade de saber mais sobre o aluno para, de posse desse conhecimento, poder ajudá-lo no alcance dos

objetivos escolares. Uma avaliação que qualifique o processo educativo requer, portanto, que estejamos predispostos à (re)pensar constantemente a prática.

A professora fala de sua preferência pela nota como se ela dispensasse qualquer reflexão de sua parte. Convém lembrar que mesmo que a princípio a nota seja quantitativa, ela pode ser proposta de forma qualitativa, bastando para isso que se interprete a nota como merecedora de um tratamento descritivo e analítico. Isso demonstra que ela não é o fim, mas um recomeço, um ponto a ser refletido como referência no tratamento para as questões relativas à provisoriedade da condição de aprendiz de todo ser humano (SILVA; DARSIE, 2008).

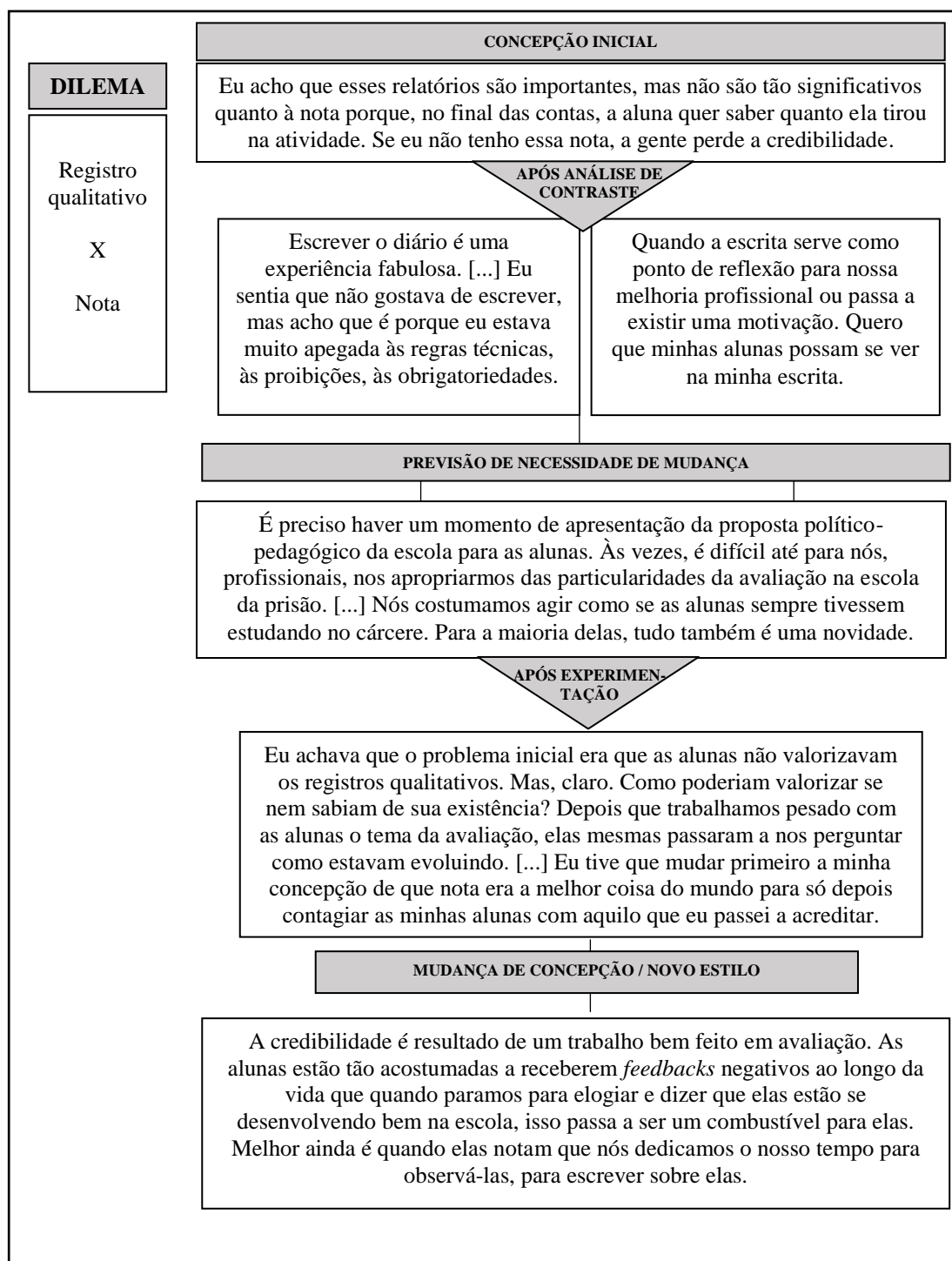
Como alternativa de enfrentamento do dilema ‘registro qualitativo x nota’, a docente sentiu necessidade de conversar com seus alunos sobre a avaliação. Segundo Figueira, ao término dessa experiência dialógica, “[...] os alunos se sentiram muito valorizados” com as observações que ela tinha registrado sobre a aprendizagem deles. Isso lhe deu motivação para refinar ainda mais a sua avaliação.

Após participar das sessões reflexivas a respeito da escrita do diário de aula durante 21 meses, a professora declara: “escrever sobre como os alunos aprendem, como nossas aulas ocorrem e como nós nos sentimos é uma tarefa importante pois, além de eternizar aquele momento, serve de ponto de reflexão para gente melhorar”.

O verdadeiro desafio da avaliação não está na opção de registro, mas em sua interpretação e na execução das intervenções planejadas para garantir a aprendizagem discente. A nota não fala por si, é preciso compreender seu significado, incluindo a reflexão sobre os métodos pelos quais foi obtida e o questionamento sobre o que fazer posteriormente. “A nota em si não tem ‘culpa’. É a cabeça do professor [...] que a faz abjeta” (DEMO, 2002 p. 53).

No gráfico seguinte, apresentamos como se deu o (re)pensar da docente Pitangueira a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem, última professora a lidar com o dilema registro qualitativo x nota. Veremos que, embora o dilema seja totalmente de ordem individual, existe uma semelhança com a temática dos discursos anteriores.

Gráfico 4 – Pitangueira: motivação para avaliar



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

A concepção inicial de Pitangueira é a de que a nota confere mais credibilidade à avaliação do ensino aprendizagem do que o uso dos registros qualitativos. Sobre esse tema, Depresbiteris (2011, p. 154) assevera que é comum no meio escolar a crença de que a nota “[...]imprime maior precisão ao processo avaliativo”. Silva e Darsie (2008) complementam que a nota se tornou um marco referencial para o processo avaliativo, como

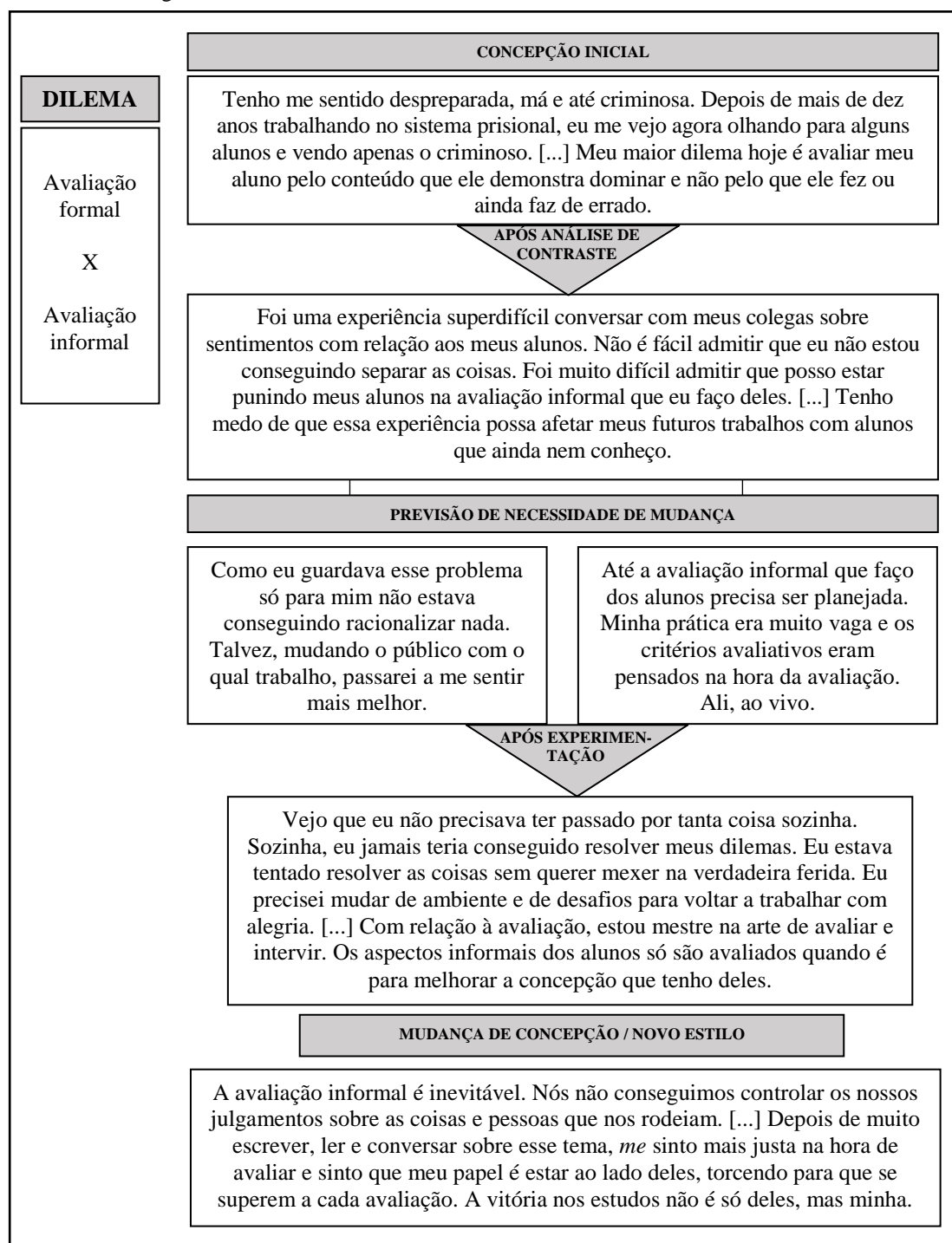
se ela pudesse traduzir, por meio dos números, todos os aspectos da construção do conhecimento vivenciado pelos alunos.

Segundo a docente, existia na realidade escolar uma necessidade de que as alunas participassem da discussão da proposta política-pedagógica da unidade de ensino de modo a favorecer a atuação de todos no alcance das metas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem pela comunidade escolar. Pitangueira destaca: “Nós costumamos agir como se as alunas sempre tivessem estudando no cárcere. Para a maioria delas, tudo também é uma novidade”. A avaliação praticada na EEFM ALAL, conforme discutimos na seção 7.2 – Avaliação da aprendizagem na escola de educação em prisões do Ceará – tem diferenças com relação às escolas do contexto extramuros.

As novas concepções da professora ficam evidentes nos seguintes dizeres: “Eu tive que mudar primeiro a minha concepção de que nota era a melhor coisa do mundo para só depois contagiar as minhas alunas com aquilo que eu passei a acreditar” e “a credibilidade é resultado de um trabalho bem feito em avaliação”. Pitangueira registra a importância de oferecer um *feedback* às alunas sobre como elas estão se desenvolvendo na escola. Importa que a finalidade da avaliação seja analisar cuidadosamente o desempenho discente, 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).

O gráfico subsequente se relaciona à experiência da professora Mangueira, que enfrenta o paradoxo avaliação formal x informal. A princípio, é oportuno distinguir essas duas modalidades de avaliação. Segundo Villas Boas (2004, p. 22), a primeira “[...] é aquela feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, questionário, etc.”. A autora acrescenta que “[...] quando a avaliação é realizada dessa forma, todos ficam sabendo que ela está acontecendo: alunos, professores e gestão”. A avaliação informal, por sua vez, “é aquela que se dá pela interação de alunos e professores. Acontece no dia a dia, por meio da observação e intervenções de seus atores”.

Gráfico 5 – Mangueira: um encontro com o mal-estar docente



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

Conforme já pontuamos, o problema<sup>79</sup> enfrentado por Mangueira só vai desvelado após o início do trabalho com o diário de aula. A escrita do diário de aula contribuiu para que a professora descarregasse as tensões advindas de um momento traumático por qual passou. Ao compartilhar suas tensões com os demais docentes e gestão, a

<sup>79</sup> Um aluno praticou um ato libidinoso durante a aula da docente. Assim que a gestão escolar tomou ciência do fato foram tomadas as medidas cabíveis.

professora se predispôs a reconstruir por escrito uma experiência tensa com a finalidade de tentar superá-la. Sobre isso, a docente relata: “Vejo que eu não precisava ter passado por tanta coisa sozinha. Sozinha, eu jamais teria conseguido resolver meus dilemas. Eu estava tentando resolver as coisas sem querer mexer na verdadeira ferida”.

Mesmo após a transferência para a unidade prisional feminina, Manguiera insistiu ser importante lidar com o dilema ‘avaliação formal x informal’, uma vez que ela passou a ter consciência da interferência da segunda na primeira. A esse respeito, 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.

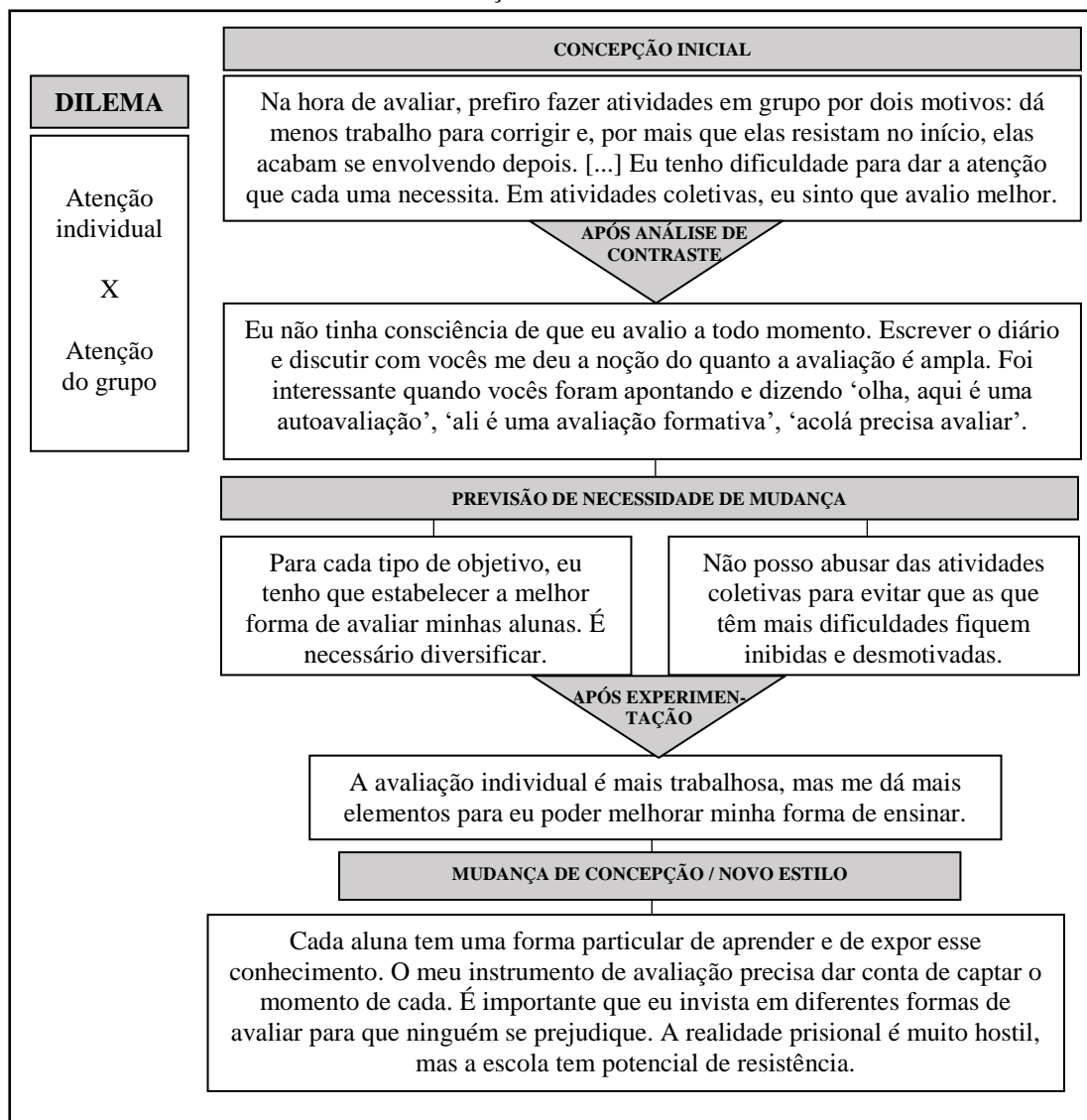
A docente concluiu que o planejamento era etapa imprescindível à avaliação formal e informal. Ela afirma que antes de participar da pesquisa, sua prática era “muita vaga” e que os “critérios avaliativos eram pensados apenas na hora da avaliação”. Segundo a professora, a avaliação informal seria praticada somente fosse para “melhorar a concepção” que tinha dos alunos. Após (re)pensar sua prática, Manguiera elaborou a seguinte reflexão: “Nós não conseguimos controlar os nossos julgamentos sobre as coisas e pessoas que nos rodeiam. [...] *me* sinto mais justa na hora de avaliar e sinto que meu papel é estar ao lado deles, torcendo para que se superem a cada avaliação”.

Gimeno (1988) explica que a informação sobre o aluno, coletada formal e informalmente, e centralizada nas mãos do professor, passa por um processo de seleção e elaboração que dá origem à emissão de juízos sobre o aproveitamento do aluno e respectiva avaliação. Os dados obtidos nesse itinerário não só são “contaminados”, dada a natureza interativa da avaliação, como também se compõem de ponderações feitas pelo professor de forma singular, de acordo com suas particulares teorias. É bastante difícil conhecer a privacidade desses procedimentos adotados pelo professor, visto que revelam “[...] a configuração de um estio pedagógico pessoal, com fortes concomitâncias com o tipo de comunicação que mantém com o alunado” (GIMENO, 1988, p. 382). Esse processo intermediário, conforme escreve o estudioso, é tão decisivo que constitui a essência da avaliação e é onde reside a possibilidade de melhoria do processo avaliatório, caso passe por

alterações. As medidas que nele intervêm não são mecânicas nem assépticas e formam uma intrincada rede de influências.

A seguir, refletimos sobre a experiência da professora Macadâmia que identificou em sua prática o paradoxo “atenção individual x atenção do grupo”, conforme descrevemos no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Macadâmia: descobrindo a avaliação



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

Macadâmia iniciou a pesquisa com a concepção de que a melhor avaliação era aquela que ela conseguia praticar em trabalhos coletivos junto às alunas. A justificativa usada pela professora é a de que, na execução desse procedimento, havia uma economia de tempo, além de existir a possibilidade de observar mais atentamente a interação das educandas com seus pares durante a atividade avaliativa. O que ela não tinha consciência ainda era de que praticava a avaliação em vários outros momentos da aula, inclusive quando aplicava



atividades individuais, conforme revela o seguinte depoimento: “Foi interessante quando vocês [os professores] foram apontando e dizendo ‘olha, aqui é uma autoavaliação’, ‘ali é uma avaliação formativa’, ‘acolá precisa avaliar’”. Em outro depoimento, ela lamentou não conseguir praticar a avaliação individual, já sinalizando a sua importância para o acompanhamento das discentes.

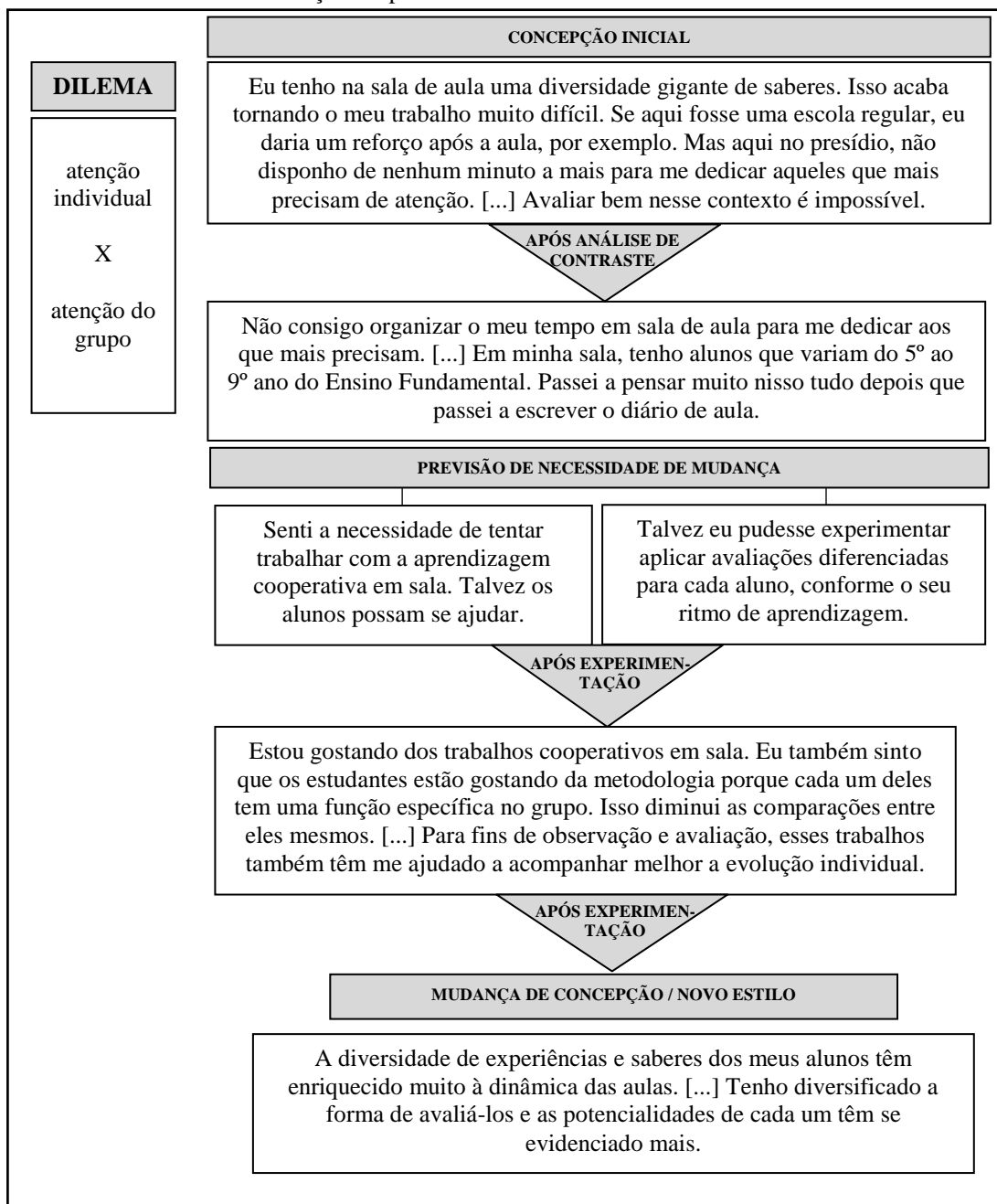
O verdadeiro sentido da avaliação se consolida nesse processo de descoberta da avaliação pela professora, uma vez que o exercício avaliativo passa a ser visto como uma necessidade essencial do trabalho pedagógico, possibilitando o (re)pensar sobre a prática laboral em busca permanente de melhorias, como mostra o depoimento que segue: “A avaliação individual é mais trabalhosa, mas me dá mais elementos para eu poder melhorar minha forma de ensinar”. Assim, o que ocorreu não foi apenas a descoberta de que avaliava, mas a descoberta do que era a própria avaliação em seu sentido ontológico: um processo amplo e permanente de reflexão sobre os sujeitos e suas práticas para o seu desenvolvimento pleno.

O professor Bambu, por sua vez, apesar de enfrentar o mesmo dilema que Macadâmia, encontrou na Aprendizagem Cooperativa (AC) uma possibilidade para lidar com seu conflito. A AC, segundo a experiência de Johnson e Johnson (1999), tem seu foco em sala de aula, situação em que o professor se torna o moderador das ações cooperativas entre os estudantes por meio de técnicas que proporcionam a oportunidade de trabalho em equipe.

O que caracteriza a metodologia da AC é a presença de cinco aspectos ou princípios, que são denominados de pilares da Aprendizagem Cooperativa, a saber: interdependência positiva, responsabilização pessoal, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo. Cada um desses pilares deve estar presente nas ações desenvolvidas pelos estudantes para que se gere autonomia e protagonismo, permitindo assim o desenvolvimento de atividades em equipe, em um nível de aprendizado com melhor qualidade e autonomia (VIEIRA, 2015).

Para abordar a metodologia da AC, convidamos o professor Hermany Rosa Vieira, diretor do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da UFC, para ministrar uma série de oficinas com os professores da EEFM ALAL. Daí surgiu a ideia de o docente praticar em sala de aula o aprendido. No gráfico seguinte, vemos como Bambu se apropriou desses conhecimentos para (re)pensar suas concepções sobre a avaliação do ensino-aprendizagem.

Gráfico 7 – Bambu: uma avaliação cooperativa



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

A concepção inicial de Bambu era a de que a qualidade da avaliação se via prejudicada em função da “diversidade gigante de saberes” dos alunos, o que dificultava o acompanhamento individual. Após participar de modo bastante efetivo das sessões reflexivas e das oficinas propostas pela gestão da escola em torno do tema da avaliação, o professor chegou à conclusão de que era necessário investir em duas ações: experimentar a aprendizagem cooperativa em sala de aula e diversificar os instrumentos avaliativos, conforme as diferenças particulares do alunado.

Segundo Vieira (2015, p. 33), “[...] a avaliação formativa e a Aprendizagem Cooperativa podem ser vistas como aspectos complementares do processo do ensino e da aprendizagem”. Na definição de Perrenoud (1999, p. 103), “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver”. Hadji (2001, p. 15) complementa dizendo que “[...] deve se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível”.

O trabalho com a AC junto aos alunos privados de liberdade, segundo Bambu, fez com que os alunos minimizassem as comparações que eles mesmo faziam entre si. Ademais, contribuiu para ressaltar as capacidades individuais dos alunos, tendo em vista que cada um assumia uma posição única dentro dos grupos cooperativos. Assim, a “diversidade gigante de saberes”, outrora percebida como obstáculo, foi ressignificada e passou a “enriquecer muito à dinâmica das aulas”.

Para Vieira (2015), não se pode ter equidade formal quando se pensa em aprendizagem dos educandos, pois as aprendizagens não podem ser sincronizadas. Não se pode trabalhar com as mesmas questões, no mesmo momento e nas mesmas condições com todos. Avaliações formativas, na concepção de Perrenoud (1999), devem ser acompanhadas de intervenções individualizadas, nas quais o docente dá maior atenção a um grupo de alunos de formas variadas.

O próximo gráfico evidencia o percurso traçado por Ipê, professor que atua no manicômio judiciário, para o enfretamento do dilema “planejamento x prática avaliativa”. A rotina prisional impõe muitas limitações<sup>80</sup> ao trabalho educacional. Esses problemas se multiplicam no atendimento de alunos que, além de estarem presos, sofrem de transtornos psiquiátricos diversos. A prática docente fica à mercê não apenas das regras de segurança, mas do estado emocional<sup>81</sup> de todos os alunos e demais presos.

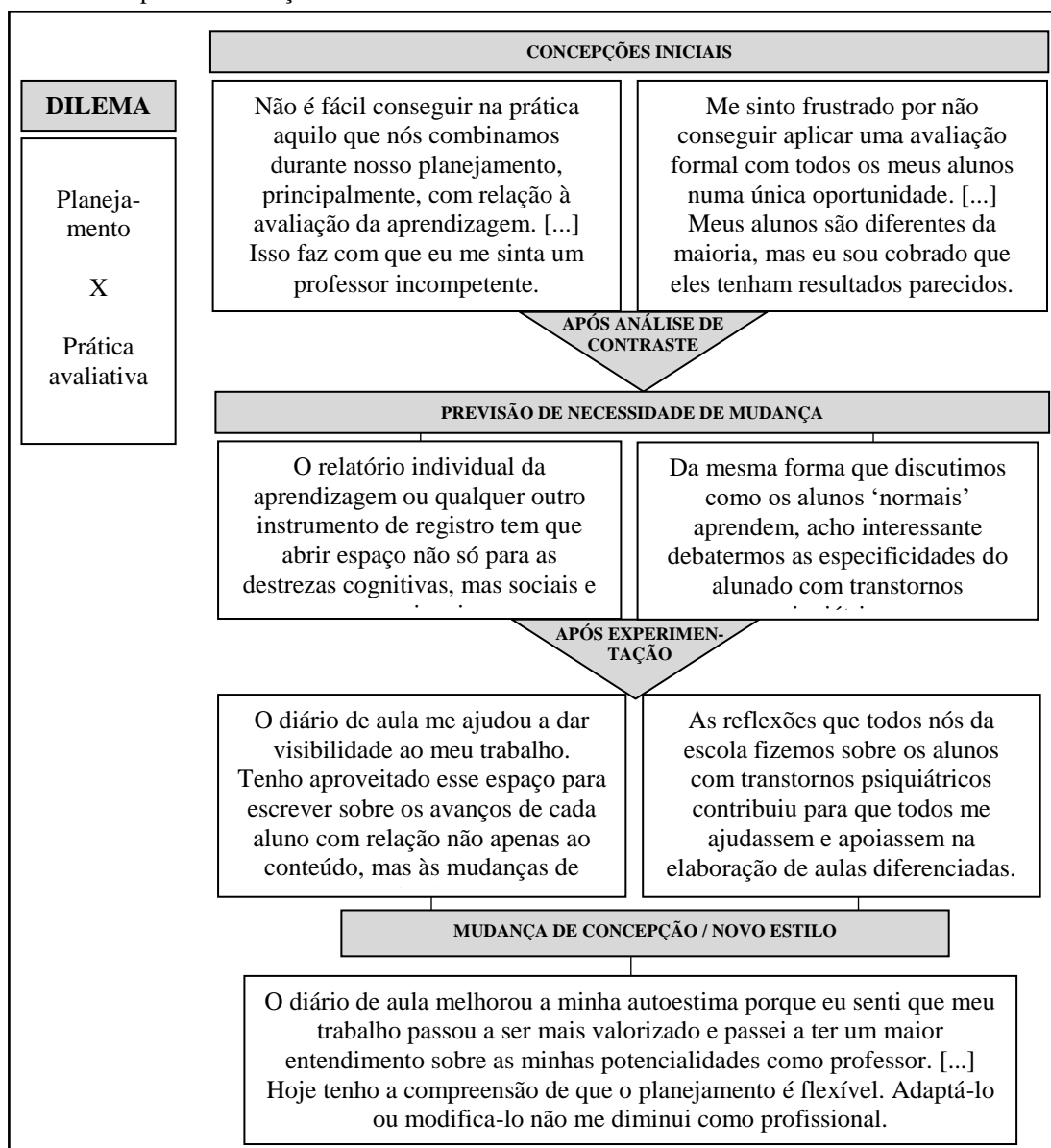
Em decorrência de raramente conseguir efetivar a aula e a avaliação planejadas, o professor Ipê afirma que, constantemente, tem uma autoimagem profissional bastante negativa, conforme verificamos no gráfico seguinte.

---

<sup>80</sup> Esse tema foi amplamente tratado no tópico 3.2 desta tese, cujo título é “Docência no cárcere: limites e possibilidades”.

<sup>81</sup> Devido ao fato de todos os pacientes ficarem fora das celas durante todo o dia, muitos permanecem sentados à porta da sala de aula, pois as grades desse ambiente possibilitam que quem está fora veja e escute tudo que se passa em seu interior. Portanto, há uma grande interferência na sala de aula de tudo que ocorre fora dela.

Gráfico 8 – Ipê: autoavaliação docente



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

O professor Ipê tem uma compreensão do planejamento como uma etapa fundamental à qualidade da avaliação do ensino aprendizagem, além de reconhecer que seus alunos necessitam de um atendimento diferenciado. A apreensão desses requisitos evidencia que o docente (re)conhece as exigências, as finalidades e as práticas didáticas de seu trabalho, embora encontre dificuldades para mobilizá-las no contexto em que atua. Dentre as dificuldades citadas pelo docente, destacam-se o pouco conhecimento da equipe docente sobre as especificidades de seus alunos e falta de apoio da gestão para o desenvolvimento de seu trabalho. O professor, na maior parte do tempo, sente-se sozinho e desmotivado, pois não encontra estímulo nos pares e no contexto social para empreender as mudanças que deseja no processo educativo.

Ante os fatos mencionados, o próprio docente sugeriu que houvesse um momento de sensibilização com o corpo docente sobre os alunos privados de liberdade dos manicômios judiciários. Propôs, então, a apreciação do filme brasileiro “Nise, o coração da loucura” e posterior discussão nas sessões reflexivas. O professor, apoiado pela gestão escolar, elaborou um roteiro de estudo da película, do qual destacamos as seguintes questões abordadas:

Imagem 26 – Parte das questões do roteiro da sessão reflexiva

<p><b>3) Reflita sobre os seguintes aspectos:</b></p> <p>a) Como Nise agiu depois de perceber que a metodologia planejada não estava surtindo o efeito esperado?</p> <p>b) Você já teve que mudar seu plano de aula em virtude do comportamento dos educandos? Como isso se deu? Como você se sentiu?</p> <p>c) Nise sugere uma estratégia para conhecer melhor seus pacientes: ouvir e observar. Qual a sua metodologia para compreender melhor o universo dos seus educandos?</p> <p><b>4) Em resposta à carta de Nise, Carl Jung [psicoterapeuta suíço] sugeriu que a médica se interessasse mais pelas histórias de vida de seus pacientes. A esse respeito, pondere:</b></p> <p>- Você julga que é importante para o professor conhecer a história de vida de seus educandos? Por que e para quê? Como você aborda essa questão em sala de aula? Quais suas dificuldades no tratamento desse tema?</p>
---

Fonte: EEFM ALAL (2016).

Após a exibição do filme, que sensibilizou o grupo docente para a temática do atendimento do paciente psiquiátrico, foi realizada uma sessão reflexiva tendo como base um roteiro preestabelecido. Destacamos as questões acima por entendermos que elas favorecem uma discussão profunda a respeito da afetividade como caminho possível para se conhecer verdadeiramente o outro. Portanto, o encontro com a emoção é etapa indispensável aqueles que se dedicam a ensinar e aprender com presos e loucos.

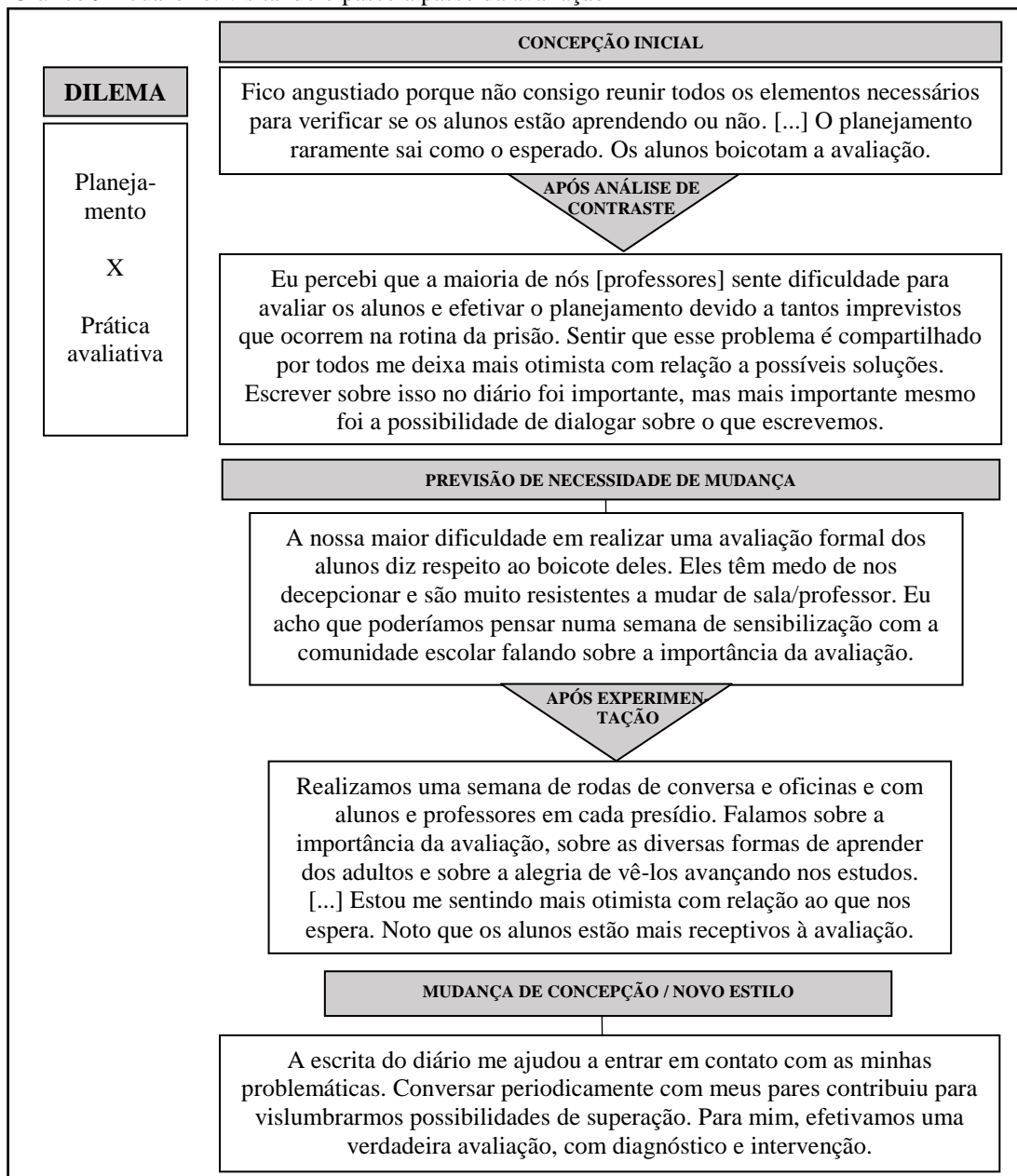
Importa mencionar que a afetividade no ambiente escolar não se limita somente ao contato físico. A esse respeito, Leite (2009, p. 13) destaca que “[...] adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva”.

Ao fim da pesquisa, o professor Ipê deu o seguinte depoimento: “o diário de aula melhorou a minha autoestima porque eu senti que meu trabalho passou a ser mais valorizado [...] Hoje tenho a compreensão de que o planejamento é flexível. Adaptá-lo ou modifica-lo não me diminui como profissional”.

Assim como no planejamento, na avaliação também não há caminhos prontos. Tudo está em constante transformação e, portanto, passível de melhorias. Cada realidade

escolar é uma. Cada estudante é ímpar. Cada professor é único. Portanto, cabe primeiramente compreender a realidade e a história de vida do aluno para então ser mediador do processo de ensino e aprendizagem (HERBERTZ, 2012). A seguir, debruçamo-nos sobre a trajetória da professora Laranjeira ao longo do uso pedagógico com o diário de aula.

Gráfico 9 – Juazeiro: visitando o passo a passo da avaliação



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

Como vimos, o professor Juazeiro enfrenta dificuldade para pôr em prática o planejamento em virtude de, segundo ele, os alunos “boicotarem” as tentativas de aplicação de um instrumento formal de avaliação. Isso encontra justificativa no fato de os educandos se esquivarem de demonstrar um bom desempenho e conseqüentemente serem promovidos para os Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa subsequente a que estão atualmente matriculados. A seguir o depoimento docente que ilustra esse posicionamento: “A nossa maior dificuldade em realizar uma avaliação formal dos alunos diz respeito ao boicote deles. Eles têm medo de nos decepcionar e são muito resistentes a mudar de sala/professor”.

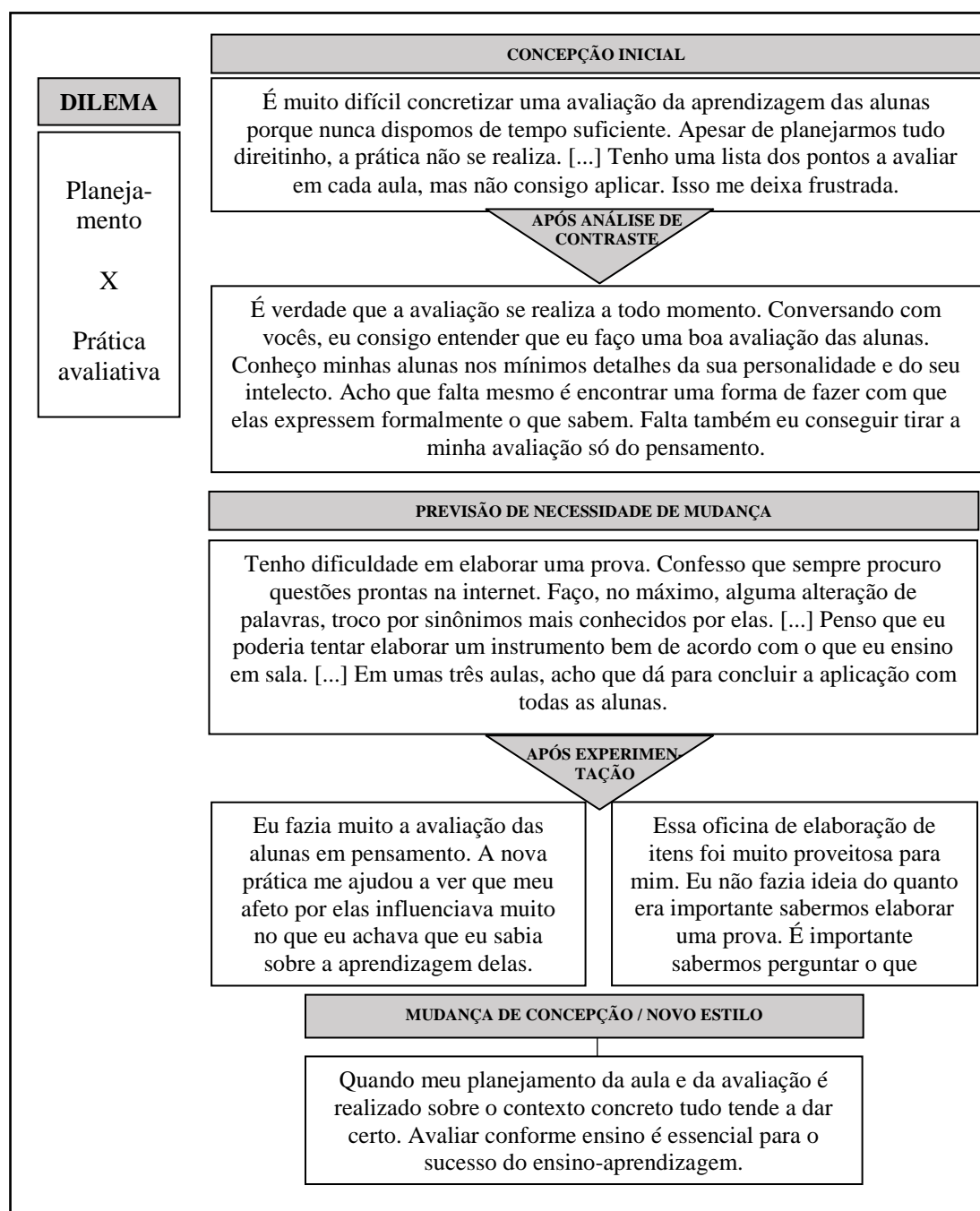
Como sugestão para lidar com essa problemática, o docente, após analisar sua prática por meio da escrita do diário de aula, sugeriu um momento de sensibilidade com os alunos falando sobre a importância da avaliação. Ademais, nessa oportunidade, todos os professores da escola se apresentaram aos alunos de modo a demonstrar que seriam muito bem acolhidos independente da série que estivessem cursando.

Ao final desse momento, o professor demonstrou mais otimismo ao dizer que “os alunos estão mais receptivos à avaliação”. Juazeiro complementa: “a escrita do diário me ajudou a entrar em contato com as minhas problemáticas. Conversar com meus pares contribuiu para vislumbrarmos possibilidades de superação. Para mim, efetivamos uma verdadeira avaliação, com diagnóstico e intervenção”.

O professor apresenta conhecimento sobre os requisitos essenciais à qualidade da avaliação do ensino-aprendizagem: o diagnóstico e a tomada de decisão. Além disso, ao investir na relação pedagógica professor-aluno, abre possibilidade de conhecimento mútuo, de diálogo e de desenvolvimento.

A seguir, apresentamos o gráfico referente à experiência da professora Laranjeira, que enfrenta o dilema “planejamento x prática avaliativa”. A docente aborda a sua dificuldade para realizar uma avaliação formal das alunas e elaborar um instrumento avaliativo autoral, com base no conteúdo que trabalha em sala de aula. Sobre esse assunto, Depresbiteris e Tavares (2009, p. 72) ressaltam o cuidado que os professores devem ter ao elaborar instrumentos de coleta de dados. Segundo as autoras, “[...] ao construir um, deve-se considerar, cuidadosamente, o que foi desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem”. À luz dessas ideias, deve-se evitar a todo custo a realização de *pegadinhas*, que consistem em cobrar, em momentos pontuais de avaliação, conteúdos que não foram debatidos em sala de aula.

Gráfico 10 – Laranjeira: assumindo a autoria da avaliação



Fonte: Pesquisa aplicada (2017).

Luckesi (2011a, p. 299) afirma que os instrumentos de coleta de dados “[...] são recursos que empregamos para captar as informações sobre o desempenho do educando”. Nesse sentido, é de fundamental relevância que os instrumentos sejam bem elaborados, 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.



Após participar de oficinas sobre elaboração de itens, promovida na EEFM ALAL durante as sessões reflexivas, a docente revelou “[...] essa oficina foi muito proveitosa para mim. Eu não fazia ideia do quanto era importante sabermos elaborar uma prova. É importante sabermos perguntar o que queremos”.

É a partir das informações coletadas, que o professor deverá 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. Com base nisso, o docente modificará ou fortalecerá sua prática pedagógica a fim de auxiliar o aluno em sua aprendizagem.

Ao longo desta subseção, apresentamos a maneira como cada professor passou pelas quatro etapas do círculo de melhoria, discutido por Zabalza (2004). Superados esses momentos, inicia-se um novo ciclo de atuação profissional, uma vez que vão se consolidando as mudanças introduzidas no primeiro momento. Essa nova situação poderá ser igualmente enriquecida pela continuação do trabalho reflexivo realizado a partir dos diários de aula. Com isso, inicia-se um novo ciclo no qual o professor disporá de uma maior consciência a respeito do que está realizando, poderá planejar novas ações visando à melhoria de sua prática até consolidá-la num *novo estilo pessoal*. Ressaltamos que todos os professores que colaboraram com a pesquisa apresentaram mudanças de concepções a respeito da avaliação da aprendizagem ao longo da escrita reflexiva com o diário de aula.

Na próxima seção do trabalho, apresentamos a “Conclusão”, momento em que recapitulamos cada um dos objetivos estabelecidos e apresentamos os principais resultados obtidos. Nessa dinâmica, temos por intuito evidenciar a comprovação da tese defendida ao longo da pesquisa. Por fim, ressaltamos que poderíamos seguir analisando os dados sob diversas nuances e perspectivas que os discursos dos alunos e professores nos sugerem. Somos conscientes de que apresentamos nesta tese apenas algumas leituras dentre as muitas possíveis. Por isso, reservamos também um espaço para sugerir trabalhos para os pesquisadores que desejarem refletir sobre a educação e o universo prisional.

## 8 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, a 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 à conclusão do trabalho, importa avaliarmos até que ponto os objetivos delineados foram alcançados. Assim, lembramos que este estudo tencionou, como **objetivo geral**, investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula. Para que isso fosse possível, traçamos três objetivos específicos.

O **primeiro objetivo específico** buscou descrever os significados atribuídos pelos alunos à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula. A análise dos dados provenientes da apreciação dos diários e das entrevistas realizadas com 62 alunos privados de liberdade foi dividida em duas categorias, a saber: i) as concepções a respeito da avaliação vivenciada nas escolas extramuros e ii) as construídas ao longo da educação intramuros. Com relação à primeira experiência, os educandos trouxeram lembranças de momentos dolorosos nos quais foram vítimas do uso abusivo e equivocado dos instrumentos de avaliação da aprendizagem. Suas concepções, nesse sentido, associaram a avaliação a um instrumento de poder e disciplinamento. No que diz respeito ao âmbito da educação em prisões, os alunos colaboradores atribuíram os seguintes significados à avaliação do ensino-aprendizagem: 19 (30,6%) conceituaram a avaliação como uma experiência meramente classificatória; 17 (27,4%) como elemento importante para o diagnóstico da aprendizagem; 12 (19,4%) como componente norteador do ensino; 8 (12,9%) como instrumento de poder e 6 (9,7%) apontaram que, devido à ausência de nota, sentem que não são avaliados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltou-se a necessidade de atentarmos para a construção de práticas avaliativas na EJA em contexto de privação de liberdade em que se façam presentes as diversas vozes dos sujeitos ali envolvidos, opinando, participando, contribuindo, contestando, pois, conforme assegura Esteban (2004), o silêncio ainda é um fator preponderante na avaliação da aprendizagem. É mister, portanto, combater qualquer tipo de prática educativa que silencie e marginalize os sujeitos. Como possibilidade de superação desse desafio, está a abertura para o

diálogo dos sujeitos que criam o ambiente escolar, pois “[...] o diálogo e a negociação emergem como elementos centrais para a definição dos sentidos da avaliação” (ESTEBAN, 2010, p. 109).

O segundo **objetivo específico** pretendeu identificar os dilemas docentes sobre a avaliação da aprendizagem narrados nos diários de aula. Para contemplar esse propósito, realizamos uma análise dos diários de aula escritos por dez professores intencionalmente escolhidos mediante três critérios: i) ser graduado em Pedagogia; ii) ter, no mínimo, dois anos de experiência na educação intramuros e iii) atuar nas turmas do Ensino Fundamental da EEFM ALAL durante os anos letivos de 2015 e 2017. Os docentes, portanto, constituíram participantes capazes de oferecer subsídios para uma interlocução produtiva em torno da avaliação da aprendizagem no contexto de privação de liberdade. Foram identificados quatro principais dilemas, a saber: i) registro qualitativo x nota (Aroeira, Acácia, Figueira, Pitangueira); ii) avaliação formal x informal (Mangueira); iii) acompanhamento individual x acompanhamento em grupo (Bambu, Macadâmia) e iv) planejamento x prática avaliativa (Ipê, Juazeiro, Laranjeira).

Para explicar o primeiro dilema, os docentes avaliaram os registros qualitativos como documentos de pouca utilidade pedagógica, sendo percebidos como atividades meramente burocráticas. Em função disso, expressaram, em seus depoimentos, o desejo de adotarem unicamente a nota como meio de manifestar a qualidade da aprendizagem discente. As justificativas citadas pelos docentes para a necessidade de se efetuar a substituição dos relatórios descritivos pelas notas são, principalmente, a economia de tempo do professor, sua dificuldade para escrever e a motivação do aluno.

O segundo dilema, por sua vez, explicou-se no fato de que, embora alguns alunos obtivessem bom desempenho na avaliação formal, a professora Mangueira acabava se utilizando de critérios informais para puni-los não pelo seu desempenho escolar, mas pelos crimes que resultaram no encarceramento e pelas atitudes delituosas exercidas em sala de aula.

O dilema “acompanhamento individual x acompanhamento do grupo” foi citado pelos professores Bambu e Macadâmia, que se sentem diariamente desafiados na busca do equilíbrio entre o sujeito e o coletivo. Os docentes relataram a dificuldade que supõe integrar a necessária atenção individual aos alunos, principalmente àqueles que necessitavam de uma ajuda maior, com o acompanhamento que a aula requer em seu conjunto.

O quarto dilema “planejamento x prática avaliativa” foi configurado devido ao fato de que, raramente, os professores conseguem efetivar na prática o planejamento

pedagógico, uma vez que o cotidiano escolar se vê extremamente afetado em função das demandas advindas da rotina prisional e dos próprios alunos. Esse dilema gerou um mal-estar nos docentes, favorecendo instabilidade emocional e uma sensação de que não estavam cumprindo com suas obrigações laborais.

O **terceiro objetivo específico** da pesquisa almejou expor as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem durante a experiência com o uso pedagógico do diário de aula. Para tanto, analisamos a escrita do diário de aula docente e as manifestações orais durante as sessões reflexivas ao longo dos 21 meses de pesquisa. Após a análise e interpretação do conteúdo, foi possível organizar os dados de acordo com as quatro etapas identificadas por Zabalza (2014) no círculo de melhoria da ação docente, a saber: i) desenvolvimento da consciência; ii) obtenção de uma informação analítica; iii) previsão da necessidade de mudanças; e, por fim, iv) experimentação das mudanças.

O alcance dos objetivos pretendidos confirmou a tese de que a escrita do diário de aula favorece a sistematização sobre as práticas avaliativas, contribuindo para a realização de uma avaliação comprometida com a qualidade do desenvolvimento do aluno e do professor, na medida em que ela mesma já é um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Isto é, a escrita do diário ofereceu subsídios para que os docentes entendessem como e quando avaliam, o que mais valorizam, o que os discentes sentem e pensam sobre a sua forma de avaliar; e, assim, impulsionou o redimensionamento do planejamento pedagógico a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem.

Importa mencionar que, mais do que a própria experiência da escrita do diário, o que possibilitou certas reflexões sobre a avaliação do ensino-aprendizagem foi a interação entre todos os professores e pesquisadora. A pesquisa, nesse sentido, revelou-se efetivamente como um processo colaborativo e provocativo. Ao longo desse processo de escrita, diálogo e reflexão, todos os docentes foram imprimindo algumas mudanças, tanto em sua prática laboral quanto na forma de lidar com os desafios e dilemas vividos no contexto da escola intramuros.

Destacamos que o período de 21 meses de trabalho colaborativo junto aos professores da EEFM ALAL e o fato de a pesquisadora ser vinculada profissionalmente à escola contribuiu sobremaneira para que tivéssemos acesso a dados significativos sobre o universo e os atores investigados e sobre a diversidade de práticas avaliativas que analisamos.

Ressaltamos ainda que os diários de aula se constituíram também em registros avaliativos para os professores e não apenas em registros reflexivos sobre as práticas, pois foram utilizados, muitas vezes, para colocar suas observações a respeito dos alunos e de suas

aprendizagens. Pelo caráter reflexivo e catártico, os professores e os alunos expuseram nos diários não apenas elementos do universo educacional, mas de suas histórias de vida.

Conhecer os dilemas, investigá-los, mudar concepções, preparar hipóteses de intervenção que pretendam resolvê-los são passos obrigatórios no desenvolvimento profissional do docente preocupado com a qualidade de sua atuação, porém tudo isso será de pouca serventia, se não houver efetivas mudanças na dinâmica da sala de aula. Contudo, Porlán e Martín (1999) alertam que é necessário ter cuidado com a ânsia por promover qualquer tipo de mudança sem uma reflexão séria e profunda a respeito do que se está fazendo.

Em Educação, frequentemente, temos a intuição de que o que fazemos não serve e de que, portanto, temos que mudar tudo completamente. Essa generalização, todavia, costuma ser muito desfavorável a qualquer mudança que se tenha em mente. Planejar modificações extremamente ambiciosas pode paralisar e bloquear a vontade do professor diante do acúmulo de dificuldades, dos novos problemas e dos poucos saberes práticos que possuem. Ademais, convém lembrar que o novo não é sempre o contrário do velho, visto que o novo, de alguma maneira, sempre se apoia no velho, ainda que seja para negá-lo.

A construção progressiva do “saber fazer” profissional depende fundamentalmente de como saibamos manejar a relação entre teoria e prática, entre modelo e realidade, entre crenças pedagógicas e conduta de classe. O diário de aula emergiu como um instrumento norteador para a prática docente, como um meio para avaliar e investigar a sua atuação, as dificuldades práticas, os bloqueios, as inadequações e todo tipo de informação que permita compreender, questionar e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem (LATORRE; 1996, PORLÁN, 1987; PORLÁN; MARTÍN, 2000; ZABALZA, 2004).

Uma recomendação para estimular a continuidade da escrita docente seria a promoção de eventos para divulgação das experiências pedagógicas, a publicação de livros ou produções literárias, realização de rodas de conversa sistemáticas, dentre outros. O importante é que o professor tenha um interlocutor para refletir sobre os trabalhos realizados.

Convém assinalar que não estamos defendendo a escrita do diário de aula como como um caminho necessário, mas como um dos caminhos possíveis para o (re)pensar sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica requer sistematização e constante reflexão. Há que se pensar em práticas de registro sistemáticas e ricas de informação, aportando imagens, fotos e outras evidências que possam ajudar os sujeitos a refletirem sobre suas práticas. A escrita, além de demarcar o que pensamos e o que fazemos, propicia a

construção de uma memória capaz de ajudar os sujeitos escolares no processo de sistematização dos saberes advindos da experiência profissional docente.

Escrever um diário sobre a própria prática é um desafio. Significa olhar para si mesmo e (re)ver sua ação materializada pelas palavras escritas; representa compartilhar seu mundo interno inacessível a outrem; implica explorar o inexplorado; dialogar consigo mesmo e encontrar o inimaginável. Portanto, a partir da escrita de diários, sugerimos que os interessados em pesquisas futuras se norteiem pelas seguintes questões: Como o professor constrói sua identidade profissional a partir da escrita? Quais os dilemas pessoais enfrentados por professores no exercício da profissão *entre grades*? Como os alunos narram suas histórias de vida? Qual o impacto do encarceramento na (re)construção dos projetos pessoais dos alunos?

Chego forçadamente ao fim da tese, impelida pelo tempo e pelos prazos. Como já pontuamos, este estudo não é conclusivo, tampouco teve a pretensão de desvelar uma única verdade. Afinal, elas são tantas! Aventurar-se pela pesquisa científica é lidar com a certeza de percorrer caminhos sem fim e, por isso mesmo, fascinantes. Entretanto, consideramos ter atingido os objetivos com os quais nos comprometemos no início do trabalho e, assim, ter contribuído para esse fazer permanente de reflexão.

São necessárias muitas outras ações para tornar a prisão eminentemente um espaço educativo, conforme propõe a legislação vigente. Sugerimos que, a partir dos valores de solidariedade e empatia, possa-se pensar na elaboração de políticas públicas para o universo carcerário, no planejamento de ações de intervenções governamentais, na articulação de projetos com a sociedade civil e os movimentos sociais. Uma vez que o desconhecido nem sempre comove, pedimos que, ao se pensar em projetos para as prisões, responda-se mentalmente a seguinte pergunta: E se fosse eu? E se eu estive lá?

A educação sozinha não vai resolver todos os problemas da prisão. Mas acredito que ela seja o primeiro caminho que se deva percorrer nesse intento. É justamente nesse caminho que me encontro, reconheço-me e fortaleço a minha esperança no ser humano. Por último, parafraseando Dráuzio Varella (2014), não faz sentido especular como eu seria sem ter vivido essa experiência. Tenho certeza de que seria menos ingênua e mais imatura. Teria perdido as demonstrações de solidariedade e afeto a que assisti. Sem dúvida, eu faria uma ideia muito mais superficial da complexidade da alma humana.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. 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, 1991a.
- ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista Direitos Humanos Gajop**, Olinda, v. 6, n. 9, p. 23-32, 1991b.
- AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação**: um guia prático e crítico. Porto: Asa, 2005.
- AGUIAR, F. 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) – Programa de Pós-Graduação 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 NETO, A. J. et al. Identidades sexuais masculinas do novo milênio e os novos desafios provocados pela homoafetividade e a visão baseada na filosofia comportamental gay. In: COLOQUIO DE ESTUDIOS DE VARONES Y MASCULINIDADES, 5., 2015, Santiago. **Anales...** Santiago, 2015.
- 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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- ALMEIDA, W. C. **Defesas do ego**: leitura didática de seus mecanismos. São Paulo: Ágora, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Educar Paschoal, 2004.
- ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. São Paulo: EPU, 1977.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do Sistema Prisional do Ceará. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 179-204, 2013.
- ANDRIOLA, W. B. 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**, Madrid, v. 9, p. 78-92, 2011.

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**, Madrid, v. 8, p. 65-82, 2010.

ANDRIOLA, W. B. et al. Proyecto Educando para la Libertad: la Educación en establecimientos penitenciarios bajo el análisis. In: UNESCO. **Educación en Prisiones Latinoamericanas**. Brasília, DF: Unesco, 2008. p. 43-60.

ARAÚJO, J. C. R. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **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. 2016.

BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2008.

BATISTA, H. M. 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) – Programa de Pós-Graduação 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) – Programa de Pós-Graduação 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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BEZERRA, P. Um romance-síntese. In: DOSTOIÉVSKI, F. **Os irmãos Karamázov**. 2. ed. São Paulo: 34, 2009. v. 2. p. VII-XVIII.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Portugal, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Código de Processo Penal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010a.

BRASIL. **Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário**. CPI do sistema carcerário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009a.



BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **II Mutirão carcerário do estado do Ceará**. 2011a. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **III Mutirão carcerário do estado do Ceará**. 2013a. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Institui o Código Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1940.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 2011b.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 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, 11 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - Pronasci e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 2007.

BRASIL. 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), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jun. 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013b.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Educação em serviços penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento.** Brasília, DF: MEC, 2005a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 maio 2010b.**

BRASIL. Parecer CNE/CEB 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 maio 2010c.**

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2000a.**

BRASIL. **Plano Nacional de Segurança Pública.** Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2000b.

BRASIL. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2005b.**

BRASIL. Portaria nº 276, de 20 de junho de 2012. Institui a remição de pena por leitura no sistema penitenciário federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2012.**

BRASIL. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2000c.**

BRASIL. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 mar. 2009b.**

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: avaliação e planejamento.** Cadernos EJA 4. Brasília, DF: MEC, 2006.

BREITMAN, M. R. **Mulheres, crimes e prisão: o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina.** 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação 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 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

CAMPOS, A. **Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP.** 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CAPELLER, W. O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. **Sociedade, Direito, Saúde**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 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. São Paulo: Plataforma Dhesca, 2009.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CARVALHO, W. R. L.; VIANA, T. V. Reações discentes a uma proposta de avaliação participativa no ensino superior. In: ENCONTRO DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 4., 2011, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza-CE: UFC, 2011. p. 1-20.

CASTETBON, P. **Condenados no meu país, minha sexualidade é um crime.** Fortaleza: Espaço Cultural dos Correios de Fortaleza, 2015.

CEARÁ. **Censo Penitenciário do Estado Ceará.** Secretaria da Justiça e Cidadania; Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Sejus, 2014a.

CEARÁ. **Constituição do Estado do Ceará 1989.** Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 1989.

CEARÁ. Decreto nº 30.983, de 23 de agosto de 2012. Cria a Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 23 ago. 2012a.

CEARÁ. 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**, Poder Executivo, Fortaleza, 16 abr. 2013.

CEARÁ. 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**, Poder Executivo, Poder Executivo, Fortaleza, 26 fev. 2014b.

CEARÁ. **Plano estadual de educação nas prisões do estado do Ceará.** Fortaleza: Seduc, 2012b.

CEARÁ. **Plano estadual de educação para decênio 2008/2017.** Fortaleza: Seduc, 2010a.

CEARÁ. Portaria nº 240, de 16 de abril de 2010. Aprova o Regimento geral dos estabelecimentos prisionais do Ceará. 2010b. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 28 abr. 2011.

CEARÁ. Portaria nº 1.220, de 10 de dezembro de 2014. Aprova a revisão do Regimento Geral dos Estabelecimentos Prisionais do Estado do Ceará. 2014. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 12 dez. 2014b.

CEARÁ. Resolução nº 363, de 11 de outubro de 2000. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 12 out. 2000.

CEARÁ. Resolução nº 438, de 25 de abril de 2012. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 26 abr. 2012c.

CEARÁ. Termo de cooperação nº 19, de 22 de setembro de 2011. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 22 set. 2011.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da Filosofia**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COUTO, M. **A menina sem palavra**. São Paulo: Companhias das Letras, 2013.

CRONBACH, L. J. Course improvement trough evaluation. **Teachers College Record**, New York, n. 64, p. 672-683, 1963.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 51-66.

CUNHA, E. L. **Educação ou castigo: um estudo sobre mulheres reeducandas**. 2011. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2010a.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas: Autores associados, 2010b.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2001.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem: casos comentados**. Pinhais: Melo, 2011.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOSTOIÉVSKI, F. **Recordações da casa dos mortos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ENGUITA, 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**, Valencia, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis: De Petrus, 2013.

EZEOKEKE, C. O. **Paradoxos no cárcere**. Fortaleza: Premium, 2013a.

EZEOKEKE, C. **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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FIGUEIREDO, J. B. A. Prefácio. In: BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis: Vozes, 2014. Prefácio.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Plano, 2003.

FREIRE, P. **Cadernos da escola cidadã** 2. ed. São Paulo: IPF, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, 2002.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

GADOTTI, M. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993. p. 93-98.

GALILEI, G. **O mensageiro das estrelas**. São Paulo: Scientific American, 2009.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-49.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GENEVOIS, M. Prefácio. In: SILVEIRA, R. M. G. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Universitária. 2007. Prefácio.

GODOI, E. G. **Um estudo sobre a avaliação escolar no ciclo básico**. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, 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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GONZALO-PRIETO, R. El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 9, n. 60, p. 1-8, 2003.

GRACIANO, M. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC, 2002.

HADDAD, S. (Org.). Educação não escolar de jovens e adultos. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2009.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto, 1994.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HIPPOLYTO, L. 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) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar em agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexividade: estratégias de formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3., 2004, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2004. p. 1-10.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 418 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, E. F. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, n. 19, p. 73-84, 2006.

JULIÃO, E. F. **Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

JULIÃO, E. F. **Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal**. Petrópolis: De Petrus, 2012.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMANN, J. (Org.). **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 67-98.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LATORRE, A. **El diario como instrumento de reflexión del profesor novel**. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ferloprint, 1996.

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) – Programa de Pós-Graduação 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**, Madrid, v. 1, p. 1-8, 2007.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURENÇO, A. 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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOURENÇO, A. S. **O espaço de vida do agente de segurança penitenciária no cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011a.



LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, C. C. **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**. São Paulo: Nacional, 1990.

MACHADO, M. A. C. A. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **AMAE Educando**, n. 255, 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, DF, n. 19, p. 17-37, 2006.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MANSUTTI, M. A. Avaliação: aspecto curricular que garante mudanças na prática educativa dos professores e êxito nas aprendizagens dos alunos. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília, DF: MEC, 2002. p. 143-148.

MARIZ, R. Analfabetos e desocupados. **Correio Braziliense**, Caderno Política, p. 4, Brasília, DF, 31 dez. 2013.

MATOS, K. S. L. **Jovita Feitosa**. Fortaleza: 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) – Programa de Pós-Graduação em 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 nº 7.210, de 11/07/1984. São Paulo: Atlas, 1997.

MORAIS, R. L. **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) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MOURA, M. J. **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) – Programa de Pós-Graduação 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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 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, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-17.

NOGUEIRA FILHO, C. et al. Duas experiências de uso subversivo da nota. In: LEITE, R. H. (Org.). **Diálogos em avaliação educacional**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 211-242.

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

OLINDA, E. B. Prática encharcada de esperança. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, Oportunidade, Caderno 3, p. 4, 13 out. 2011. 2011.

OLIVEIRA, C. B. F. **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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, C. Menos de 13% da população carcerária tem acesso à educação. **Rede Brasil Atual**, Educação, Direito Negado, 8 jul. 2017.

ONGARO, V. **Rádio-Escola como prática de uma educação libertadora**: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ONOFRE, E. M. C. 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, 2012.

ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: UFSCar, 2007.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2002.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: ONOFRE, E. M. C.; LORENÇO, A. L. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: UFSCar, 2011. p. 267-285.

ONOFRE, E. M. C.; LORENÇO, A. L. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: UFSCar, 2011.

OSPINA, A. P. **El diario como estrategia didáctica**. Universidad de Alberta. Docencia + Tic. Recursos. 2003.

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, v. 47, n. 3, p. 314-323, 2014.

PENNA, M. G. O. **O ofício do professor**: as ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos. 2003. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PENNA, M. G. O.; CARVALHO, A. F.; NOVAES, L. C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.

PENSADOR, G. O. Estudo Errado. In: PENSADOR, G. O. **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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L. et al. (Org.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. p. 27-69.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto, 1993. p. 155-173.

PINTO, A. L. G. **A avaliação da aprendizagem**: o formal e o informal. 1994. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PONTE, J. P. **Educação matemática**: temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

POPHAM, W. J. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Globo, 1983.

PORLÁN, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Revista Investigación en la Escuela**, Sevilla, v. 1, p. 63-69, 1987.

PORLÁN, R., MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Diada: Sevilla, 2000.

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.; MAHONEY, A. A. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 30-42.

PRIBERAM. **Dicionário de língua portuguesa**. Disponível em: <[www.priberam.pt](http://www.priberam.pt)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos termos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.

RAMOS, R. S. **Educação de jovens e adultos no centro de ressocialização em Cuiabá-MT**: práticas de leitura escrita e letramento. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984. Londrina: UEL, 2013.

RIBETTO, A. et al. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-118.

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. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 258-295.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SARTRE, J.-P. **Saint Genet**: ator e mártir. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? **PUCviva**, São Paulo, n. 2, p. 17-19, 1998.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation: perspectives of curriculum evaluation. **AERA**, Monograph 1, Chicago, 1967.

SENA, C. C. B.; CONCEIÇÃO, L. M.; CRUZ, M. V. P. **O educador reflexivo**: registrando e refletindo. Recife: Doxa, 2004.

SILVA JÚNIOR, M. B. **Educação na prisão**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, C. S. R. Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. In: ARAÚJO, J. M. D.; VALDEZ, G. R. B. (Org.). **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro: Essentia, 2012. p. 27-38.

SILVA, F. S. 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, DF: Unesco, 2009. p. 139-164.

SILVA, G. O. **Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro**: identificando dificuldades e potencialidades. 2011. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação 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) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade de Instituição de Ensino, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, J. T. **O sentido da educação para adolescentes com conflito com a lei**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SILVA, M. K. F.; VIANA, T. V. A persistência histórica do ato de examinar. In: LEITE, R. H. (Org.). **Diálogos em avaliação educacional**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 25-43.

SILVA, R. N.; DAVIS, C. É proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 5-44, 1993.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. **A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade**. 2001. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. Educação em prisões: apontamentos para um projeto político-pedagógico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** Campinas: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 89-103, 2011.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. **Revista Sociologia Jurídica**, São Paulo, v. 3, p. 3, p. 50-68, 2006.

SOARES, C. P. G. **Primeira escola de educação em prisões do estado do Ceará**: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. Jundiá: Paco, 2016

SOARES, C. P. G.; 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: UFC, 2014. p. 341-363.

SOARES, C. P. G. **Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade**. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Aluno-detento: um estudo sob a perspectiva da avaliação de aprendizagem escolar. **Interfaces da Educação**, Cuiabá, v. 6, p. 235-252, 2016.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. **Educação em espaços de privação de liberdade: descerrando grades**. Jundiá: Paco, 2016.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Educação em prisões no cenário cearense: entre a história e as memórias de Jovita Alves Feitosa. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 1, p. 120-144, 2016.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Educação no cárcere: um estudo a partir da descolonialidade do ser. **Revista do Nupem**, Campo Mourão, v. 9, p. 15-29, 2017.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Educação nos presídios: colonialidade e descolonialidade. **Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades**, São Paulo, v. 1, p. 1-21, 2018.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Jovita Alves Feitosa: memórias que contam a história da educação nas prisões cearenses. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, p. 140-180, 2016.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. O papel da escola na prisão: o ponto de vista dos privados de liberdade. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 32, p. 139-147, 2017.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Por que ir à escola na prisão? Reflexões sobre os sentidos atribuídos pelos alunos privados de liberdade à educação. **Linkscienceplace**, Niterói, v. 4, p. 131-146, 2017.

SORDI, M. R. L. 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. P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.

SOUSA, A. R. **A instituição carcerária: um olhar sobre a pedagogia da prisão**. 2000. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação 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**, v. 14, n. 146, p. 18, 2005.

STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. **Journal of Research and Development in Education**, v. 5, n. 1, p. 19-25, 1971.

TAGLIAFERRO, E. C. M. **Meu professor inesquecível**: a construção de uma memória coletiva. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade de Campinas, Unicamp, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes: 2013.

TAVARES, D. O. **Escritas encarceradas**: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da Penitenciária Talavera Bruce. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação 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. p. 45-56.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

TORRES, J. El diario escolar. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 142, p. 52-55, 1985.

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, DF: Unesco, 2006.

VALE, A. 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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São João del Rei, São João del Rei, 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) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de uma mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Superação da lógica classificatória e excludente**: a avaliação como processo de inclusão. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE ARCOS, 3., 2004, Minas Gerais. **Anais...** Arcos: 2004.

VIANA, T. V. Avaliando alunos com altas habilidades: resultados preliminares. In: ANDRIOLA, W. B. (Org.). **Avaliação educacional**: navegar é preciso. Fortaleza: UFC, 2004. p. 113-135.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, E. L. G. **Trabalho docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação 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. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2013.

VÓVIO, C. L. Avaliação das aprendizagens e formação de educadores de jovens e adultos. In: CONGRESSO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 1., 2002, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 2002. p. 137-142.

WERNKE, M. S. **A educação por trás das grades**: uma possibilidade de (res)socialização. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação 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.



## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Diário de aula: registros do repensar docente a respeito da avaliação de ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade

**Pesquisador:** CARLA POENNIA GADELHA SOARES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 64647317.0.0000.5054

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educacao

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.961.367

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem por objetivo geral investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula. Objetivos: i) descrever os significados atribuídos pelos alunos à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula; ii) analisar as concepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem narradas nos diários de aula; iii) realizar sessões de reflexão junto aos docentes sobre as narrativas registradas por alunos e professores nos diários de aula, a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem; e iv) expor as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem ao final da experiência com o uso pedagógico do diário de aula. A fundamentação teórica está ancorada, em Zabalza (2003), Perrenoud (1999), Paulo Freire (1996), Vasconcellos (1998; 2008) e Luckesi (2001, 2005, 2011). A pesquisa é qualitativa na forma de pesquisa-ação. Serão usadas a entrevista semiestruturada e a sessão reflexiva como procedimentos centrais para a coleta de informações. Os 60 sujeitos serão assim distribuídos: i) 45 alunos privados de liberdade matriculados na modalidade EJA e ii) 15 professores pedagogos

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 1.961.367

**Objetivo geral:** investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino aprendizagem por meio da escrita de diários de aula.

**Objetivos específicos:** i) descrever os significados atribuídos pelos alunos à avaliação do ensino-aprendizagem por meio da escrita de diários de aula; ii) analisar as concepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem narradas nos diários de aula; iii) realizar sessões de reflexão junto aos docentes sobre as narrativas registradas por alunos e professores nos diários de aula a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem; e iv) expor as mudanças de compreensão dos professores relacionadas à avaliação do ensino-aprendizagem ao final da experiência com o uso pedagógico do diário de aula

#### **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. Os alunos serão consultados em suas salas de aula, sob a segurança de agentes penitenciários. Todos os alunos são maiores de 18 anos, pois já se encontram privados de liberdade no sistema carcerário cearense. A pesquisadora já atua no ambiente prisional, como coordenadora escolar, há mais de 2 anos, o que lhe confere confiabilidade.

##### **Benefícios:**

Motivos sociais, tais como contribuir para a efetivação de mudanças no cenário atual; possibilidades de melhorias educacionais, políticas e sociais; contribuir para que a universidade cumpra o seu papel de auxiliar a sociedade, 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; O que notamos é que tanto a sociedade em geral quanto a academia parecem ignorar o que acontece nas escolas no contexto prisional; é importante adentrar nas celas de aula, dar voz aos alunos-detentos, ofertar um sopro de vida para quem só enxerga o sofrimento e o castigo.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é atual e muito interessante para a divulgação do universo prisional.

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 1.961.367

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos estão de acordo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_649157.pdf	08/02/2017 16:02:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	08/02/2017 16:01:09	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Outros	Lattes.pdf	08/02/2017 15:07:35	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclePROF.pdf	08/02/2017 15:07:11	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleAluno.pdf	08/02/2017 15:06:24	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Outros	TermodeanuenciaESCOLA.pdf	01/02/2017 19:08:54	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Outros	termodeanuenciaSEJUS.pdf	01/02/2017 19:03:56	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Outros	EntrALUNOS.pdf	01/02/2017 18:44:50	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Outros	EntrPROFESSOR.pdf	01/02/2017 18:44:30	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Outros	Cartadesolicitacao.pdf	01/02/2017 18:36:48	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DecladeconcordanciaPesquisadora.pdf	01/02/2017 18:28:20	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Outros	RGCPF.pdf	01/02/2017 18:21:30	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	01/02/2017 18:14:04	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	01/02/2017 18:07:04	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 1.961.367

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/02/2017 18:04:35	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	01/02/2017 18:03:41	CARLA POENNIA GADELHA SOARES	Aceito

**Situação do Parecer**  
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**


Não

FORTALEZA, 13 de Março de 2017

Assinado por:  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador)




**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
**Bairro:** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

**ANEXO B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA CLASSIFICAÇÃO ESCOLAR  
(PÁGINA 1)**

 <b>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ</b> <b>EEFM ALOÍSIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER</b>			
<b>Avaliação Diagnóstica para Classificação Escolar</b>			
NOME COMPLETO _____			
UNIDADE PRISIONAL	VVÊNCIA	ÚLTIMA SÉRIE CURSADA	DATA / /
ENSINO MÉDIO COMPLETO? ( ) sim ( ) não		JÁ ESTUDOU EM ALGUMA UNIDADE PRISIONAL? ( ) sim ( ) não Qual? _____	

**1) Coloque dentro dos parênteses a letra que corresponde ao nome dos objetos abaixo:**

<input type="text" value="( A ) Lápis"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="text" value="( B ) Livro"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="text" value="( C ) Cadeado"/>	<input type="checkbox"/>	

**2) De acordo com a advertência abaixo, o que não se pode esquecer?**


Tem coisas que nunca se pode esquecer:  
Se for beber, não dirija.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3) Leia, com atenção, a notícia abaixo e responda o que se pede.**

**Assembleia aprova projeto que redime pena de presos por leitura de livros**



A Assembleia Legislativa aprovou nesta quinta-feira a mensagem do Governo do Estado que institui o Projeto de Remição pela Leitura no âmbito dos estabelecimentos penais do Estado.

O projeto incentiva a leitura dentro do cárcere, subtraindo quatro dias da pena dos custodiados cearenses a cada livro lido. Em um ano, haverá um máximo de 48 dias a serem remidos da pena dos internos por meio do projeto.

Fonte: Sejus/CE. Acesso em: 10. Jan. 2015.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**A) Qual o tema da notícia que você acabou de ler?**

\_\_\_\_\_

**B) De acordo com o novo projeto de lei, quantos dias de pena serão remidos a cada livro lido?**

\_\_\_\_\_

**C) De acordo com a notícia, em quantos dias, no máximo, a pena poderá ser remida durante um ano?**


\_\_\_\_\_

**4) Um incêndio teve início anteontem, a 1 hora da tarde. Já são 7 horas e 20 minutos da manhã e o fogo ainda não foi totalmente apagado. Há quanto tempo já dura esse incêndio?**

**Resposta:** \_\_\_\_\_ horas e \_\_\_\_\_ minutos

**5) De acordo com a charge abaixo, explique o mal-entendido na comunicação:**

**O CENSO E A INTERNET**



QUANTOS ACESSAM A REDE? NENHUM! ELES DORMEM É NO CHÃO MESMO!!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

**6) O consumo de determinadas frutas é benéfico à saúde. Um exemplo é a maçã, cujo consumo auxilia na circulação do sangue, no controle da pressão arterial e facilita a digestão. Cada 100g dessa fruta equivale a 56 calorias. Se uma pessoa ingere 450g dessa fruta, quantas calorias ela estará fornecendo ao organismo?**

Fonte: Fornecida pela EEFM ALAL (2017).



## ANEXO D – PROVA 1

 <p style="text-align: center;"><b>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ</b>  <b>EEFM ALOISIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER</b></p>				
<b>Avaliação Diagnóstica 1</b>				
ALUNO (A)			UNIDADE:	
ETAPA DE ESCOLARIDADE	TURNO	PROFESSOR (A)	DATA	DISCIPLINA
Anos Iniciais			/ /	Português

Leia o texto abaixo e responda o que se pede:

### O INCÊNDIO NA FLORESTA

Evan Bessa

Diz a lenda que havia uma imensa floresta onde viviam milhares de animais, aves e insetos. Certo dia uma enorme coluna de fumaça foi avistada ao longe e, em pouco tempo, embaladas pelo vento, as chamas já eram visíveis por toda a floresta.

Os animais assustados diante da terrível ameaça de morrerem queimados, fugiam o mais rápido que podiam, exceto um pequeno beija-flor.

Este resolveu encher seu biquinho de água e voar veloz em direção ao foco do grande incêndio. Incansável em sua tarefa e bastante ligeiro, ele chamou a atenção de um elefante, que com suas orelhas imensas ouviu suas idas e vindas pelo caminho, e curioso para saber porquê o pequenino não procurava também afastar-se do perigo como todos os outros animais, pediu-lhe gentilmente que o escutasse, ao que ele prontamente atendeu.

– Meu amiguinho, notei que tem voado várias vezes ao local do incêndio, não percebe o perigo que está correndo? Se retardar a sua fuga talvez não haja mais tempo de salvar a si próprio! O que você está fazendo de tão importante?

– Tem razão, senhor elefante, há mesmo um grande perigo em meio aquelas chamas, mas acredito que se eu conseguir levar um pouco de água em cada voo que fizer do lago até lá, estarei fazendo a minha parte para evitar que nossa mãe floresta seja destruída.

Em menos de um segundo o enorme animal marchou rapidamente atrás do beija-flor e, com sua vigorosa capacidade, acrescentou centenas de litros d'água às pequenas gotinhas que ele lançava sobre as chamas.

Notando o esforço dos dois, em meio ao vapor que subia vitorioso dentre alguns troncos carbonizados, outros animais lançaram-se ao lago formando um imenso exército de combate ao fogo e logo o incêndio foi controlado.

1) Qual o gênero textual que você acabou de ler?

- A) Carta      B) Fábula      C) notícia

2) O que o beija-flor resolveu fazer diante do incêndio?

---



---

3) O que a atitude do beija-flor provocou nos demais animais?

---



---

4) Qual animal resolveu ajudar o beija-flor?

---

5) Escreva uma frase que sintetize a MORAL DA HISTÓRIA que você acabou de ler.

---



---

- Leia a imagem abaixo e responda o que se pede:




6) O gênero textual que você acabou de ler é um(a):

- A) história em quadrinhos  
 B) charge  
 C) carta  
 D) desenho

7) A imagem faz uma crítica:

- A) ao alto preço das comidas nos restaurantes.  
 B) ao uso excessivo das redes sociais.  
 C) à questão política do país.  
 D) ao uso das redes sociais pelas crianças.

## ANEXO E – PROVA 2

 <p style="text-align: center;"><b>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ</b> <b>EEFM ALOISIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER</b></p>				
<b>REDAÇÃO</b>				
ALUNO (A)			UNIDADE:	
ETAPA DE ESCOLARIDADE	TURNO	PROFESSOR (A)	DATA	DISCIPLINA
Anos Iniciais			/ /	Português



### *Presídios são verdadeira universidades do crime*

10 de fevereiro de 2009, 20h08

[Imprimir](#) [Enviar por email](#) [f 11](#) [t 0](#) [g+ 0](#)

Por Cezar Britto

Não é de hoje que, no Brasil, combate-se o crime por meio de práticas de igual calibre. E os delitos não cessam com a detenção dos infratores. As prisões e o tratamento dispensado aos detidos são de tal forma degradantes e desumanos que, em vez de recuperá-los para o convívio social, os tornam ainda mais ferozes.

Não há triagens nas penitenciárias, o que submete detidos por delitos leves ao convívio com criminosos ferozes, transformando os presídios em verdadeiras universidades do crime. Sai-se de lá, em regra, bem pior do que se entrou.

Ilude-se quem supõe que é possível reduzir a criminalidade e construir-se a paz social mantendo-se depósitos de gado humano em penitenciárias.

Em diversos estados do Brasil, os presos são encaminhados a esses depósitos, em condições as mais abjetas, degradantes até mesmo para animais.

A simples existência de tais prisões já configura em si um delito hediondo, inominável, por parte do Estado, que tem o dever de zelar pela integridade e dignidade dos que mantêm sob sua guarda.

O Brasil não resolverá o desafio da violência enquanto continuar a tratar os seus infratores desse modo

FONTE: Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2009-fev-10/presidios-brasileiros-sao-verdadeiras-universidades-crime>>. Acesso em 04/05/2015.

- A partir do texto acima e de seus conhecimentos de mundo, escreva um texto no qual defenda seu ponto de vista acerca das **POSSIBILIDADES DE RESSOCIALIZAÇÃO**. Seguem alguns pontos que podem servir de reflexão para o desenvolvimento de suas ideias:


- Quais projetos são desenvolvidos dentro do cárcere que lhe ajudam a construir um novo projeto de vida?
- Quais sugestões você ofereceria para que houvesse uma mudança nos presídios cearenses?
- De que forma cada pessoa pode transformar a própria vida?
- Como evitar envolver-se em coisas ilícitas dentro do presídio?
- Como o Estado pode contribuir para sua mudança de vida?
- Até que ponto a educação formal pode contribuir com o projeto de ressocialização?

Seu texto deve ter entre 10 a 20 linhas e deve ser escrito na norma padrão da língua portuguesa.

Boa sorte!



## ANEXO F – ATIVIDADE SOBRE MENINGITE (PÁGINA 1)


 <b>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ</b> <b>EEFM ALOISIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER</b>			
<b>Gênero Textual: Informativo (MENINGITE)</b>			
ALUNO (A):			UNIDADE:
ETAPA	TURNO	DATA / /	PROFESSOR (A):


  

## MENINGITE

**O que é?**  
Processo inflamatório das meninges, membranas que envolvem o cérebro e a medula espinhal.

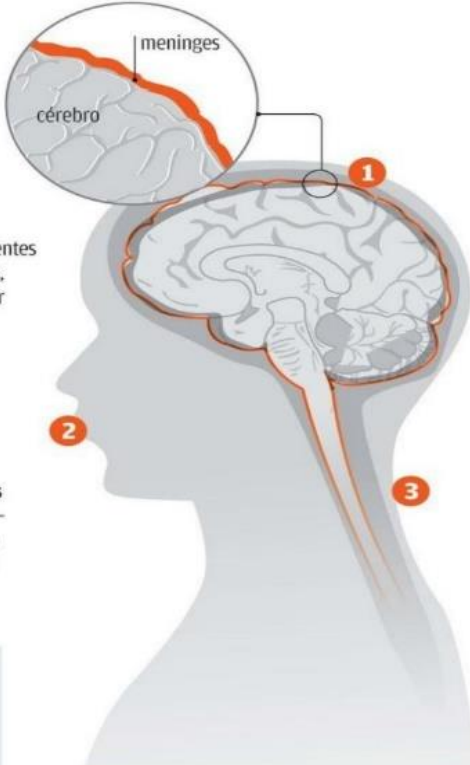
**Causas**  
Pode ser causada por diversos agentes infecciosos - como bactérias, vírus, parasitas e fungos, ou também por processos não infecciosos.

  
**Virais**

  
**Bacterianas**

As meningites bacterianas e virais são as mais importantes do ponto de vista da saúde pública.

A meningite é considerada uma doença endêmica, deste modo, casos são esperados ao longo do ano.




**Quais os sintomas?**

- 1 Dor de cabeça
- 2 Vômito
- 3 Rigidez no pescoço
- 4 Febre e manchas vermelhas podem ser observadas em alguns casos

**Em crianças menores de um ano de idade** os sintomas referidos acima podem não ser tão evidentes, devendo-se atentar para a presença de moleira tensa ou elevada, irritabilidade, inquietação com choro agudo e persistente e rigidez corporal com ou sem convulsões.


**A atenção aos sintomas e o diagnóstico precoce são fundamentais para o sucesso do tratamento.**

**Contágio**




**Feito, geralmente, de pessoa para pessoa** - através das vias respiratórias, gotículas e secreções (nariz e garganta).

**Diagnóstico**



**Feito através da punção de um líquido localizado na espinha**, o liquor, e posterior análise do material. Apenas através do exame é possível determinar se a doença é viral ou bacteriana.

**Como é feito o tratamento?**



Após a avaliação médica e análise preliminar de amostras clínicas do paciente, é indicado o melhor tratamento. A pessoa pode ficar internada e receberá tratamento de acordo com o agente causador da doença. No caso de meningite bacteriana, o tratamento é realizado com antibióticos.

FONTES: Robério Dias Leite, médico do Hospital São José e professor da Universidade Federal do Ceará; Roberto da Justa, presidente do Hospital São José e vice presidente da Sociedade Cearense de Infectologia; Ministério da Saúde (MS); Secretaria de Saúde do Estado (Sesa).

Fonte: EEFM ALAL (2017).

## ANEXO G – ATIVIDADE SOBRE MENINGITE (PÁGINA 2)

- Com a ajuda de seu(ua) professor(a),  
responda às questões abaixo:

1) Qual é o objetivo de um texto informativo?

---



---

2) Você conhece outro texto que contenha as mesmas características desse que você acabou de ler? Dê um exemplo.

---



---

3) Quais são as principais causas da meningite?

---



---

4) Você conhece alguém que já teve meningite? O que ela sentia?

---



---

5) De acordo com o texto, escreva 4 sintomas que essa doença pode causar?

---



---



---



---

6) Existem dois tipos de meningites. Quais são?

---



---

7) Procure no dicionário o significado das palavras “endêmica” e “epidemia”?

---



---



---

8) Como pode ocorrer o contágio da meningite?

---



---

9) Como é realizado o tratamento contra os sintomas da meningite?

---



---



---

### 10. PRODUÇÃO TEXTUAL

- Elabore um texto informativo sobre uma doença que você conhece ou já teve.

\_\_\_\_\_

NOME DA DOENÇA

O QUE É? \_\_\_\_\_

---



---



---

CAUSAS \_\_\_\_\_

---



---

FORMAS DE CONTÁGIO: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

PRINCIPAIS SINTOMAS: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

COMO É FEITO O TRATAMENTO? \_\_\_\_\_

---




---



---

Ao concluir, apresente seu trabalho aos colegas!

## ANEXO H – ATIVIDADE SOBRE NOTÍCIA

 <p style="text-align: center;"><b>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ</b> <b>EEFM ALOISIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER</b></p>				
<b>NOTÍCIA</b>				
ALUNO (A)			UNIDADE:	
ETAPA	TURNO	PROFESSOR (A)	DATA	CONTEÚDO
<b>ANOS INICIAIS</b>			/ / 2015	<b>Notícia</b>

### Educação muda a vida dos detentos do Ceará

13.10.2011



*Pesquisa indica que o Estado tem o segundo maior índice do País de presos estudando, atrás apenas de Pernambuco*

"Cheguei aqui sem saber escrever o meu nome. Eu era moradora de rua e viciada em crack. Na vida, não tive chances de sentar em um banco de escola. Ontem, depois de um ano cursando a alfabetização, eu escrevi a minha primeira carta. Meus filhos agora vão conhecer a minha letra", conta, emocionada, a detenta Maria Rosilene de Lima, 30 anos, que há um ano e seis meses está reclusa no Instituto Penal Feminino Desembargador Auri Moura Costa, no município de Itaitinga.

### 'Fui abençoado', diz detento do Ceará aprovado em universidade pelo Sisu

Detento afirma ter feito Enem para medir o próprio conhecimento. Ele foi aprovado para o curso Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Diana Vasconcelos  
Do G1 CE

Tweet  
3 comentários



Jovem detento de 20 anos sonha em seguir carreira militar (Foto: Édipo Barros/Arquivo Pessoal)

Um detento de 20 anos foi aprovado na primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para a Universidade Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará. Édipo Renan Martins Barros prestou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2011, para, segundo ele, medir conhecimento, mas foi surpreendido pelo resultado. "Sinto-me abençoado", disse. "Tenho um sonho de seguir carreira militar, quero estudar direito e agora sei que ainda posso tentar", afirmou.

Barros foi condenado a seis anos e oito meses de prisão em regime semiaberto por um assalto em 2010. Ele conta que estudou 10 anos em uma escola militar e que deve a isso o conhecimento adquirido para obter aprovação no Enem. "Claro, minha família e os professores do presídio viram meu interesse e me apoiaram muito", disse o detento que vai se matricular no curso Interdisciplinar em Ciências Humanas na Unilab nesta quinta-feira (19).

Depois de estudar o gênero notícia no seu livro e de ler os textos acima, debata o tema com seus colegas e com seu professor. Observe bem como se estrutura uma notícia. Em seguida, elabore uma notícia em que você seja o protagonista da matéria. Na aula que vem, compartilharemos nossas produções!