

ALUNO-DETENTO: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**STUDENT-INMATE: A STUDY FROM THE PERSPECTIVE OF EVALUATING SCHOOL LEARNING**Carla Poennia Gadelha Soares¹Tania Vicente Viana²**Resumo**

Este artigo tem por objetivo verificar como se realiza a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos privados de liberdade, no contexto das penitenciárias da região metropolitana de Fortaleza. A fundamentação teórica está ancorada em Perrenoud (1999), Vasconcellos (1998; 2008) e Luckesi (2001, 2005, 2011), que consideram que trabalhar na perspectiva da avaliação em sala de aula é um ato profundamente revolucionário, pois é democrático, inclusivo e igualitário, numa sociedade profundamente marcada pela exclusão. Metodologicamente, investimos em uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso. Os resultados apontaram que os professores não se utilizam das provas e testes como instrumento de poder (FOUCAULT, 2013), mas como ferramentas que ampliam a capacidade docente de perceber aspectos relevantes da aprendizagem do educando, tendo em vista a tomada de decisão.

Palavras-chave: Avaliação de aprendizagem. Alunos privados de liberdade. Prisão cearense.

Abstract

This paper aims to determine how to carry out the assessment of private school students' learning of freedom in the context of prisons in the metropolitan area of Fortaleza. The theoretical foundation is anchored by Perrenoud (1999), Vasconcellos (1998, 2008) and Luckesi (2001, 2005, 2011), who consider that work towards the assessment in the classroom is a profoundly revolutionary act, because it is democratic, inclusive and equal in a society deeply marked by exclusion. Methodologically, invested in a qualitative research in the form of a case study. The results showed that teachers do not use the tests and trials as an instrument of power (Foucault, 2013), but as tools that enhance teaching ability to perceive relevant aspects of student learning, with a view to decision making.

Key-words: Assessment for learning. Private Student Freedom. Ceará Prison.

¹ A autora é Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da UFC. Professora da rede pública estadual. Superintendente Escolar da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1). E-mail: poenniasoares@gmail.com

² A autora é Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFC. Linha de pesquisa: Avaliação Educacional. Eixo temático: Avaliação da aprendizagem. Doutora em Educação Brasileira pela Faced/UFC. E-mail: taniaviana@secrel.com.br

INTRODUÇÃO

Muros altos, portões de ferro, grades, uniformes, barulho de sirene, afinal, de que cenário estamos falando? Errou quem disse “escola”. Referimo-nos ao espaço onde ocorrem as práticas educativas que serão discutidas ao longo deste artigo, as prisões. Esses dois ambientes são postos lado a lado por Foucault (2013), que chega a defini-los como *instituições de sequestro*, considerando, pois, que se trata de espaços que retiram os indivíduos do convívio familiar e social mais amplo e os internam por um longo período, com o objetivo de moldar as condutas, disciplinar os comportamentos e formatar aquilo que pensam.

Essa concepção, não obstante, é superada pela atual legislação educacional brasileira, que defende que o objetivo da escola é a formação de um cidadão reflexivo e capaz de transformar, com autonomia e criticidade, a sociedade na qual vive. Sobre isso, Luckesi (2011) acrescenta que uma das metas da prática educativa é contribuir para a formação de um sujeito capaz de confrontar-se com as facilidades e dificuldades da vida e do mundo, administrando-as para o seu bem-estar, assim como do outro e do meio ambiente.

Quando se discute a prática pedagógica no cenário penitenciário, no entanto, as reflexões que pairam no senso comum são bem diferentes das apresentadas anteriormente. Em geral, desconsidera-se a Educação como um direito a ser implementado na realidade do cárcere e pouco se pensa na formação humana e crítica do sujeito preso. Na contramão dessas constatações, lembramos que as pessoas privadas de liberdade, assim como todos os demais seres humanos, têm o direito à Educação de qualidade, conforme prima a legislação nacional e internacional vigente.

Nessa esteira, pretendemos, neste artigo, realizar um breve relato de como vem se desenvolvendo a Educação no contexto das unidades prisionais da região metropolitana de Fortaleza-CE. Mais especificamente, tencionamos verificar como se realiza a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos privados de liberdade. Luckesi (2001) defende que o processo avaliativo deva ser um ato solidário entre quem ensina e quem aprende, isto é, um modo de pensar e dirigir a Educação, orientado pela constante preocupação em propiciar ao aluno aprender sempre mais e melhor. No entanto, nem sempre é essa a reflexão que circunda o ambiente da sala de aula.

Por fim, Luckesi (2011, p. 232) revela ainda que “[...] atuar com avaliação implica abrir mão do poder exercido de forma autoritária para o exercício do poder como autoridade pedagógica”. Assumir esse lugar de avaliador implica romper com o modelo social vigente, tarefa que se torna ainda mais desafiadora quando é praticada em um contexto de punição, de amargura e de isolamento, como é o caso das prisões.

2 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM, NA PERSPECTIVA LUCKESIANA: UM ATO REVOLUCIONÁRIO

Trabalhar na perspectiva da avaliação em sala de aula é um ato profundamente revolucionário do ponto de vista da vida e da sociedade, porque, segundo Luckesi (2011), é democrático e igualitário. Desse modo, transitar do ato de examinar para o ato de avaliar não envolve apenas a modificação de práticas pedagógicas; implica 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 solidário de realizar um percurso conjunto, 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 para a prática da 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 necessário lembrar que sem acolhimento vem a recusa, a exclusão, que implica 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, 2011, p. 279).

Isso porque as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos funcionam, na maioria das vezes, como uma profecia educacional que se autorrealiza. Os educandos apresentam um desempenho insatisfatório em estreita associação com a expectativa dos professores. A baixa expectativa docente colabora para uma

aprendizagem medíocre, assim como a elevada expectativa dos professores tende a favorecer uma aprendizagem de melhor qualidade. O empenho com que o professor realiza suas atividades tem como referencial suas expectativas sobre os alunos. Assim, o professor investe mais em quem acredita mais. (ROSENTHAL; JACOBSON, 1988).

Nesse sentido, para Luckesi (2011), o acolhimento é o primeiro passo para uma verdadeira 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 está 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 (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 que se quer com a ação pedagógica. Sendo assim, é necessário que o professor esteja consciente do seu modo de agir para não incorrer no senso comum pedagógico dominante. (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Destarte, conforme Luckesi elucida (2001, 2005, 2011), a avaliação da aprendizagem possui as seguintes características: i) é *diagnóstica e processual*, pois 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 educando pode alcançar resultados progressivos de melhor qualidade; ii) é *dinâmica*, na medida em que realiza um diagnóstico para a tomada de decisões pedagógicas adequadas à melhoria da aprendizagem do educando; iii) é *inclusiva*, pois não seleciona os estudantes de acordo com seus desempenhos: 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.

Nessa direção, Hadji (2001) complementa argumentando que precisamos de uma avaliação que se preocupe com a essência da Educação, que é a aprendizagem. Em consonância com o pensamento de Perrenoud (1999, p. 103), “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

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

Por fim, a avaliação, por ser um ato político, precisa estar “[...] a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como instrumento de transformação social” (LUCKESI, 2002, p. 28). Nessa perspectiva, o principal objetivo da prática educativa deve ser o de proporcionar ao estudante condições de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, tendo em vista a formação de um cidadão reflexivo e agente transformador da realidade social.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para conhecer como ocorre a avaliação da aprendizagem dos alunos-detentos nos ambientes privativos de liberdade da região metropolitana de Fortaleza-CE, realizamos um estudo de caso na perspectiva da pesquisa qualitativa.

Para justificar nossa escolha metodológica, servimo-nos das contribuições de Chizzotti (2006), ao advogar que a pesquisa qualitativa oferece a possibilidade de conhecer as vivências e significados construídos pelos sujeitos envolvidos na investigação, adentrando em sua realidade, o que permite uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

A escolha pela realização de um estudo de caso se dá “[...] por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17), o que nos possibilitará um aprofundamento sobre como os professores realizam a prática da avaliação da aprendizagem de alunos privados de liberdade.

Em sintonia com a abordagem qualitativa, utilizamos a entrevista semiestruturada como procedimento para a coleta de informações. Para Triviños (1987), essa ferramenta investigativa permite 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. Para Minayo (2002), 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 evidenciada.

Realizamos ao longo dos meses de dezembro de 2013 e janeiro de 2014, entrevistas com: i) oito docentes, no entanto, devido às limitações de espaço conferidas ao gênero artigo acadêmico, selecionamos para este trabalho os discursos dos cinco professores com mais tempo de atuação na Educação em prisões; ii) núcleo gestor da Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, responsável pela Educação nas prisões da região metropolitana de Fortaleza-CE, composto por um diretor-geral e três coordenadoras pedagógicas e iii) assessoria técnica da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) que acompanha, orienta e apoia as ações da gestão da referida escola, representada por uma superintendente escolar. A amostra perfaz um total de 13 sujeitos.

As entrevistas com professores e núcleo gestor foram efetuadas no ambiente da sala de planejamentos da escola estadual, situada em Itaitinga. A interação com a assessora técnica, por sua vez, ocorreu na CREDE, localizada em Maracanaú. Todos os sujeitos de nossa pesquisa, conforme acordado em termo de consentimento livre e esclarecido, tiveram sua identidade preservada. Sendo assim, os professores serão chamados aleatoriamente de:

Quadro 1 - Tempo de magistério na Educação em prisões

| Professor | Formação | Tempo de magistério na educação em prisões |
|-----------|------------|--|
| P1 | Pedagogia | 9 |
| P2 | História | 8 |
| P3 | Geografia | 7 |
| P4 | Matemática | 5 |
| P5 | Pedagogia | 4 |

Fonte: autoria própria.

Os demais sujeitos serão citados ao longo do artigo pelas expressões generalizadoras de *núcleo gestor* e *assessoria técnica*. A tessitura entre a fala dos entrevistados, teóricos estudados e considerações das autoras deste trabalho será entrelaçada na próxima seção do artigo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O procedimento de matrícula

Antes de adentrarmos na temática principal deste trabalho, a avaliação de aprendizagem dos alunos privados de liberdade, faz-se necessário entender como se realiza o primeiro passo que viabiliza a garantia de acesso à Educação escolar aos presos: a matrícula.

De acordo com a assessoria técnica da CREDE, cada penitenciária organiza de forma singular o processo de matrícula dos detentos. No entanto, a prática recorrente consiste na realização de anúncios públicos feito pelos professores nas áreas de vivências das penitenciárias³, cumprindo, assim, o que prevê o inciso III do artigo 3º da Resolução nº 02, de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que define a “[...] implementação de estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo chamadas públicas periódicas destinadas às matrículas”. (BRASIL, 2009).

Após o detento manifestar interesse em matricular-se, ele é submetido a um processo de *sondagem*⁴, que objetiva conhecer o nível da aprendizagem do aluno para sua conseqüente *enturmação* na etapa adequada da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵. Atualmente, é de responsabilidade do núcleo gestor da escola elaborar, aplicar e corrigir o instrumento de coleta de dados denominado *sondagem* e, em função disso, decidir em qual etapa de ensino o preso estudará.

Esse tema foi bastante discutido durante o planejamento dos professores, ocorrido no dia 15 de janeiro de 2014, no qual estivemos presentes. Os docentes reivindicaram para si o direito de serem os responsáveis pela *sondagem* desde a sua elaboração até o uso pedagógico de seus resultados. Segundo os professores, alguns alunos têm sido matriculados em etapas de escolaridade mais avançadas que seu desempenho acadêmico, dificultando, assim, o trabalho em sala de aula. O núcleo gestor

³ Espaços de vivência são os locais de visita, refeitórios, pátio, salas de aulas, dentre outros ambientes de uso comum utilizados pelos presos.

⁴ *Sondagem* é o nome atribuído pela comunidade escolar ao instrumento de coleta de dados aplicado aos detentos após a efetivação da matrícula, tendo em vista conhecer o nível de seu conhecimento.

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

da escola, após ouvir as ponderações do corpo docente, comprometeu-se a repensar o tema, de forma coletiva, responsável e democrática.

O episódio relatado evidenciou preocupações distintas por parte do núcleo gestor e dos professores. O primeiro grupo, por um lado, concebe a *sondagem* como um exame classificatório que tem a função de detectar os conteúdos adquiridos pelos alunos, tendo em vista sua *enturmação* numa etapa de ensino. Depois de realizado esse processo, as *sondagens* recebem tratamento administrativo, e não pedagógico, sendo arquivadas em armários de aço. Por outro lado, os docentes percebem a *sondagem* como um instrumento capaz de diagnosticar as dificuldades do aprendiz, tendo em vista o planejamento de uma intervenção pedagógica.

Para fomentar a discussão, trazemos à baila o pensamento de Luckesi (2011), que afirma que tanto o ato de examinar quanto o ato de avaliar necessita da aplicação de instrumentos de coleta de dados, no caso específico dessa realidade, a *sondagem*. Acrescenta ainda que esses dois atos se distinguem justamente pelas concepções pedagógicas às quais estão vinculadas. Em linhas gerais, o autor pontua que a avaliação utiliza os dados coletados por meio dos instrumentos de forma diagnóstica, tendo em vista uma tomada de atitude, na medida em que os exames fazem uso dos mesmos dados para fins meramente classificatórios.

Nessa direção, pensamos que diálogos futuros entre os docentes e o núcleo gestor da escola revelem a importância de que as *sondagens* passem a ser instrumentos de coleta de informações executadas e refletidas conjuntamente, em uma perspectiva diagnóstica, e que seus resultados sejam concebidos como oportunidades de encaminhamentos pedagógicos e que, desse modo, deixem de ser arquivadas sem a reflexão e ação, tão importantes no ato de avaliar.

4.2 O procedimento de avaliação

Em outro momento, pedimos que oito professores relatassem como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos no contexto do cárcere. No entanto, conforme esclarecemos na Metodologia, devido às limitações de espaço do gênero textual *artigo acadêmico*, selecionamos para este trabalho apenas os discursos de cinco professores com mais tempo de atuação na Educação em prisões.

Obtivemos os seguintes depoimentos:

Nós realizamos uma avaliação processual e contínua. Nós explicamos o conteúdo, passamos atividades e vamos avaliando se o aluno está conseguindo aprender ou não o conteúdo. Na prisão, não existe prova nem nota como na escola comum. Na prisão, nós fazemos uma avaliação diferente. (P1).

Nós avaliamos o aluno em todas as aulas. Às vezes, ficamos ensinando o mesmo conteúdo por vários meses e de diversos modos até que eles consigam entender. Particularmente, eu acho horrível não poder dar notas aos alunos. Na verdade, a gente até pode, mas não vai servir de nada, pois quem tem o poder de aprovar ou reprovar o aluno não é a gente, mas as avaliações externas. (P2).

Nós avaliamos sempre o aluno. A gente sabe direitinho quem é aquele aluno que aprende mais rápido ou aquele que tem mais dificuldade. O que torna difícil o nosso trabalho é que é uma avaliação que não acaba nunca... que não tem fim...pois o aluno só muda de etapa de ensino quando ele obtém aprovação no Encceja ou no ENEM. Então, ele fica muito desmotivado, pois ele acha que nunca vai conseguir passar nessas provas externas. (P3).

Hoje em dia as coisas mudaram muito. Nós, agora, centramos nossa atenção, de fato, no conteúdo. Preparamos o aluno para o Encceja e o ENEM. Nós avaliamos o conhecimento que o aluno conseguiu adquirir com as aulas. Com a criação dessa escola, tudo melhorou. Agora a gente recebe orientações, discute nos planejamentos, troca experiências... sentimos que não estamos sozinhos! Antes, nós ficávamos muito perdidos naquela história de ensinar em sala de aula um conteúdo mais subjetivo, que não era sistematizado. (P4).

Nós avaliamos os alunos através da aplicação de diversas tarefas durante as aulas. A gente não pode passar trabalhos para serem feitos fora da sala, porque é impossível fazê-los no ambiente da cela. Na escola na prisão não tem prova propriamente dita porque não tem essa coisa da nota. Enfim, nós observamos como os alunos progridem no decorrer das aulas. (P5).

As palavras *prova, nota, aprovação, reprovação* e *poder* emergem naturalmente do discurso dos professores ao serem convidados a discorrer sobre o processo de *avaliação da aprendizagem*. A esse respeito, Hoffmann (2011) lembra Demo (2010) ao dizer que é mais comum centrarmos nossa atenção nas polêmicas que giram em torno da avaliação do que refletirmos sobre o que realmente interessa no processo educativo, a aprendizagem.

Com relação à aplicação de provas, P1 revelou, no primeiro depoimento, que, “na prisão, não existe prova nem nota como na escola comum”. O discurso de P5, por sua vez, trouxe-nos uma nova informação a esse respeito ao ressaltar que “nós avaliamos os alunos através da aplicação de diversas tarefas durante as aulas [...] na escola na prisão não tem prova propriamente dita porque não tem essa coisa da nota”.

Com isso, notamos que os professores fazem uma associação direta dos elementos prova e nota, como se houvesse entre eles uma relação de interdependência. Os docentes negam a existência de provas justamente pela impossibilidade de as notas atribuídas por eles aos exames serem levadas em consideração no momento da promoção do aluno. Como pontuado em alguns depoimentos, os alunos da escola do sistema prisional são promovidos em virtude dos resultados das avaliações externas e não das avaliações internas realizadas pelo professor em sala de aula.

Nesse sentido, podemos inferir que, no contexto da escola no cárcere, a avaliação da aprendizagem do aluno-detento é realizada por meio da aplicação de atividades que têm por objetivo o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Nesse caso, a escola do sistema prisional tem favorecido a prática de uma avaliação preocupada com a aprendizagem satisfatória dos alunos, diferentemente do que observamos no contexto das escolas extramuros, onde as notas têm sido consideradas mais importantes que a aprendizagem, uma vez que são elas que decidem a progressão escolar dos estudantes.

Luckesi (2001, p. 24) comenta que “é a nota que domina tudo; é em função dela que se vive a prática escolar”. Em função disso, segundo o autor, as notas se tornaram uma verdadeira divindade, que é adorada tanto pelo professor como pelos alunos. Nesta perspectiva, alguns docentes gostam quando as notas são baixas, por achar que apresenta sua *lisura* e seu *poder*. Os alunos, por outro lado, precisam delas a qualquer custo, não importando se elas expressam ou não uma aprendizagem satisfatória (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A esse respeito, Demo (2010, p. 58) defende que, na sala de aula, a prova não deveria existir, “[...] pela razão mais simples de que ela não é necessária nem útil para indicar a aprendizagem do aluno”. Com isso, não estamos defendendo que não se deva avaliar o processo educativo por meio de provas, mas pontuamos que, caso ocorram, realizem-se encaminhamentos a partir dos dados que elas evidenciam, com o objetivo de auxiliar o educando no desenvolvimento de sua aprendizagem.

A prova, por si, não é condenável, mas sim o uso impessoal e classificatório que dela tem sido feito. Villas Boas (2013, p. 91) complementa que “a prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação”, ainda mais quando os resultados oferecidos por ela servem tão somente para atribuição de

nota, classificatória, sem que o aluno tenha a chance de aprender o que ainda não aprendeu.

No que diz respeito à aferição de notas, P2 traz a seguinte revelação: “eu acho horrível não poder dar notas aos alunos. Na verdade, a gente até pode, mas não vai servir de nada...”. Esse discurso parece ir ao encontro do que Vasconcellos (2008) defende ao dizer que os professores, geralmente, têm uma necessidade de controle muito acentuada. No senso comum pedagógico, são os docentes as pessoas mais autorizadas a atribuir notas ou conceitos aos alunos, além de terem *legitimamente o poder* de aprovar ou reprová-los, uma vez que eles “[...] têm uma tarefa a cumprir que lhes foi atribuída pelo conjunto da sociedade, com a mediação da escola, e para a qual estão „habilitados e autorizados”, na medida em que receberam um diploma” (VASCONCELLOS, 2008, p. 43-44).

Ademais, Depresbiteris (2011) sublinha que um dos grandes problemas a se enfrentar em avaliação diz respeito à crença de que a nota imprime maior precisão e seriedade ao processo avaliativo. Além disso, é inegável que se tem dado mais atenção à nota do que à aprendizagem, como se os números ou conceitos conseguissem realmente refletir o que o aluno aprendeu ou não. A esse respeito, Depresbiteris (2011) alerta que as notas fornecem uma medida imprecisa a respeito do desempenho do aluno, não focalizam os objetivos mais importantes do ensino e ainda podem falhar como meio de comunicação entre a escola e a sociedade.

Ainda assim, na maioria das unidades escolares, exceto no sistema prisional, o foco da atenção de pais, professores, alunos, gestores educacionais e Estado é a nota, uma vez que se tem a consciência de que é ela que decide qual aluno vai progredir de uma série para a outra, qual escola receberá mais ou menos apoio financeiro, quais professores receberão uma bonificação salarial⁶, dentre outros.

Na escola, no contexto da Educação em prisões, no entanto, a atenção da maioria dos alunos se volta para a *frequência escolar*, pois, são as horas de estudo que implicam a remição de pena⁷ do aprendiz encarcerado. Esse fato, segundo os

⁶A Lei nº. 14.484, de 08 de outubro de 2009, institui o Prêmio Aprender pra Valer, que visa reconhecer o mérito nas escolas da rede pública de ensino do estado do Ceará que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos. (CEARÁ, 2009).

⁷A Lei nº. 12.433/2011 alterou o artigo 126 da Lei de Execução Penal (LEP) para incluir a normatização da remição pelo estudo. Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

professores, induz muitas vezes o aluno a simular uma suposta falta de conhecimento, pois para ele mais vale frequentar vários anos a escola do que mesmo obter aprovação nas avaliações externas.

As avaliações externas são trazidas à tona por P2 e P3. Sobre isso, é importante dizer que a certificação pelos estudos realizados dentro do cárcere é conseguida, exclusivamente, por meio da submissão voluntária dos alunos-detentos ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que certificam a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Essa realidade parece incomodar aos educadores, como mostra o seguinte excerto do segundo depoimento docente: “quem tem o poder de aprovar ou reprovar o aluno não é a gente, mas as avaliações externas”. (P.2).

Vasconcellos (2008, p.36) concebe essa realidade como uma verdadeira inovação pedagógica e comenta que “a avaliação não seria esse ‘bicho de sete cabeças’ se não houvesse o respaldo legal para a reprovação do aluno por parte do professor”. Esse *poder* conferido aos docentes, enfatizado no segundo testemunho, a nosso ver, pode ser prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem, no qual todos deveriam agir de forma cooperativa e harmônica em prol do alcance de um único objetivo: a formação plena do aprendiz.

Na mesma perspectiva, Perrenoud (1999) defende que, numa avaliação formativa, o professor deve estar inteiramente ao lado do aluno, fornecendo-lhe recursos para superar as dificuldades, do mesmo modo que um advogado de defesa se encontra ao lado do acusado em um processo ou um médico ao lado de seu paciente contra a enfermidade. Desse modo, o sociólogo suíço sugere que o mais aconselhável seria que a responsabilidade pela seleção – aprovação ou reprovação – do aluno fosse exercida por agentes externos, que não tivessem por tarefa ensinar, mas simplesmente dizer quem atingiu um domínio suficiente para obter um diploma ou chegar a um ciclo de formação.

É exatamente isso que ocorre na EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, onde os professores partilham saberes, orientam seus alunos, realizam avaliações de acompanhamento e torcem pelos bons resultados nas avaliações certificadoras, conforme evidenciam os seguintes depoimentos: “[...] agora a gente recebe orientações, discute nos planejamentos, troca experiências...” (P4); “nós realizamos uma avaliação

processual e contínua” (P1); e “[...] ficamos ensinando o mesmo conteúdo por vários meses e de diversos modos até que eles consigam entender”. (P2).

Diante desses discursos, notamos que os docentes atuam muito mais numa perspectiva de ajuda do que de autoridade, já que seu papel não é o de permitir ou impedir que o aluno avance nas etapas de escolaridade, mas o de orientá-lo no caminho do saber.

O quarto depoimento docente, manifesto por P4, também merece reflexões ao trazer que “nós, agora, centramos nossa atenção, de fato, no conteúdo. Preparamos o aluno para o Enceja e ENEM. Nós avaliamos o conhecimento que o aluno conseguiu adquirir com as aulas”. Sobre isso, concordamos com Julião (2012, p.223) quando assevera que “precisamos romper com a concepção tradicional e reducionista da escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos”.

Maeyer (2006, p. 22) também demonstra preocupação com o assunto ao dizer que:

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

Com essas considerações, encaminhamo-nos à última parte deste trabalho ressaltando que, para que a Educação cumpra seu papel de dar significado à vida dos detentos e contribua para o desenvolvimento de habilidades e capacidades que lhes deem melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas, faz-se necessário que se invista, amplamente, na capacitação dos agentes responsáveis pela Educação no cárcere (SILVA; MOREIRA, 2012). Além disso, é urgente a construção de um Projeto Político Pedagógico que responda, principalmente, o seguinte questionamento: que tipo de pessoas a escola do sistema prisional pretende formar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação da aprendizagem escolar que vem se realizando nas salas de aula das penitenciárias da região metropolitana de Fortaleza-CE tem se mostrado coerente em seus objetivos e inovador em sua prática.

Coerente na medida em que sua principal função é diagnosticar as dificuldades do aprendiz e intervir até que ele consiga atingir o resultado esperado de aprendizagem. A esse respeito, fazemos apenas a ressalva de que as ações educativas, além de enfatizar 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 dignos e longe da criminalidade. (JULIÃO, 2012).

A prática da avaliação da aprendizagem escolar tem se apresentado de forma inovadora na medida em que elimina a obrigatoriedade da atribuição de notas e conceitos aos alunos, que em muitos casos, são abusivas. No contexto da educação ofertada em prisões, o professor, caso queira, pode, sim, usar de graus numéricos para representar o desempenho do aluno, mas não é permitido, com base nisso, excluir uns e promover outros. O docente é, durante toda a caminhada do aprendiz, um orientador aliado, e não um juiz a quem é dada a autoridade de decidir sobre a progressão de sua vida escolar.

Durante as entrevistas realizadas junto aos professores, foram muitos os momentos nos quais relataram, orgulhosamente, que dois alunos foram selecionados, neste ano de 2014, na primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para ocuparem vagas nos cursos de Licenciatura em Matemática e Ciências Ambientais na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mesmo sabendo que a liberação dos apenados para cursar a universidade ainda depende de autorização judicial, os professores comemoram a vitória da aprovação com a certeza de que contribuirão profundamente para a transformação do comportamento e da vida de seus aprendizes.

Os resultados da pesquisa evidenciaram ainda que os professores da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider se sentem desconfortáveis com a falta de parâmetros para efetivarem a avaliação de aprendizagem dos alunos encarcerados e, por isso, têm empenhado energias para que o sistema avaliativo seja equiparado ao das escolas comuns. Segundo a assessoria técnica da Crede, é provável que, já no ano de 2015, a escola seja credenciada e autorizada pelo Conselho Estadual de Educação a expedir certificados de escolaridade. Isso, sem dúvida, representa um grande ganho para a comunidade de alunos encarcerados, mas é preciso que se cuide para que a referida

escola não entre no rol daquelas que usam notas e provas como forma de manipular condutas e instrumento de dominação e de poder.

O axioma que traduz o gosto dos professores pelo sistema tradicional de avaliação, em nosso ponto de vista, é: “muitos querem a mudança desde que não precisem mudar!”. É muito frequente presenciarmos calorosos debates nas escolas em torno da real necessidade de mudança no processo de avaliação de aprendizagem escolar. No entanto, parecemos esquecer que nenhuma transformação se efetiva sem que nossa prática seja alterada. Se quisermos construir uma avaliação, de fato, mais justa e comprometida com a formação plena de nossos alunos, precisamos transformar nosso discurso em ação.

Com isso, não estamos assumindo uma visão simplista, pois somos conscientes de que nenhuma grande transformação ocorre de uma vez, pelo contrário, são necessários passos pequenos, sólidos, e que, principalmente, sejam assumidos coletivamente. É necessário que cada um de nós veja sentido no que estamos propondo, do contrário, não chegaremos aos objetivos almejadas, de uma educação cada vez melhor.

É imperioso destacar que não podemos atribuir somente aos professores a responsabilidade pela mudança que se faz necessária. Além do desejo intrínseco de cada profissional, é necessário que haja uma vontade política de encarar o desafio que se apresenta na Educação em espaços de privação de liberdade. É fundamental que se discutam as bases teóricas e que se ofereçam capacitações aos agentes envolvidos no processo educacional do sistema carcerário, a fim de garantir que o fazer pedagógico não seja um experimento isolado e mal fundamentado. Especificamente, há que se investir em diretrizes educacionais que definam legalmente uma proposta de avaliação de aprendizagem para os professores de alunos que se encontram no sistema prisional. Acrescentamos ainda, que concordamos com Hoffmann (2011) quando, na contramão do senso comum, diz que é necessário resgatar o caráter subjetivo do processo avaliativo. Não significa, entretanto, abrimos mão do rigor ou cientificidade dos métodos de acompanhamento, nem mesmo da objetividade na observação do desempenho dos alunos, mas é importante resgatar a sensibilidade inerente ao processo, em respeito à individualidade de cada aluno.

Desse modo, 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.

Por fim, concluímos este estudo, apoiando-nos nas palavras de Makarenko (1987) em seu Poema *Pedagógico*. Para nós, é pouco recuperar uma pessoa, nós precisamos reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não perigoso da sociedade, mas para que se transforme num ativista atuante da nova era.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do Sistema Prisional do Ceará. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 179-204, 2013.

BRASIL. *Código de Processo Penal*. 12. ed. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. *Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais* (Resolução nº. 2, de 19 de maio de 2010). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. *Lei de Execução Penal*. Lei Federal nº. 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. *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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm> Acesso em: 08 dez. 2013.

CEARÁ (Estado). *Lei nº. 14.484, de 08 de outubro de 2009*. Institui o Prêmio Aprender pra Valer. Diário Oficial do Estado do Ceará, de 20/10/2009, p. 03.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DEMO, Pedro. *Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados. 2010.

DEPRESBITERIS, Lea. *Avaliação da aprendizagem: casos comentados*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel de Ramalheite. 41. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar em agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal*. Petrópolis; RJ: De Petrus ET Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador, BA: Malabares, 2005.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Alfabetização e Cidadania, Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Brasília, n. 19, p. 17-37, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 08 dez.2013.

MAKARENKO. Anton Semyonovich. *Poema Pedagógico*. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intencional dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1988.

SILVA, Roberto; MOREIRA, Fábio. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. *Em Aberto*, v. 24, p. 89-105, 2012.

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

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2008.

_____. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente*. Do “é preciso reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo, SP: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 2013.