

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

DEREK DE SOUSA TAVARES

Escola em Prisões no Ceará: os desafios na implementação de avaliações internas
para avanço de escolaridade

Juiz de Fora

2021

DEREK DE SOUSA TAVARES

Escola em Prisões no Ceará: os desafios na implementação de avaliações internas para avanço de escolaridade

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Tavares, Derek de Sousa.

Escola em Prisões no Ceará : os desafios na implementação de avaliações internas para avanço de escolaridade / Derek de Sousa Tavares. -- 2021.

148 f.

Orientadora: Miriam Raquel Piazzini Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Avaliação. 2. Educação em Prisões. 3. Currículo. 4. Práticas pedagógicas. I. Machado, Miriam Raquel Piazzini, orient. II. Título.

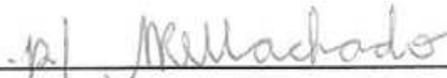
Derek de Sousa Tavares

Escola em Prisões no Ceará: os desafios na implementação de avaliações internas para avanço de escolaridade

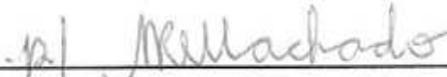
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 10 de setembro de 2021.

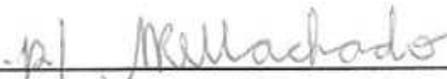
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Miriam Raquel Piazzini Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira (Membro Avaliador Interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof.^a Dr.^a Carla da Conceição de Lima (Membro Avaliador Externo)
Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ

Dedico à minha mãe, Graça, e ao meu esposo, Marleudo, que sempre torceram e estiveram ao meu lado em todos os momentos em que mais precisei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que, em algum lugar do mundo, vem iluminando meus passos, fazendo com que eu consiga realizar todos os meus sonhos e desejos, bem como tem me dado força de vontade para continuar superando todos os obstáculos.

À minha mãe, Graça Sousa, mulher guerreira, professora, que sempre me ensinou a ser uma pessoa íntegra e que batalhou muito, desde sempre, dando-me educação para que eu pudesse trilhar os melhores caminhos.

Ao meu esposo, Marleudo Costa, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos deste trabalho, independente do dia e da hora, trazendo a força que eu tanto necessitava nos momentos mais atribulados desta caminhada.

Aos meus familiares, por estarem sempre torcendo por mim, emanando ânimo e força em todas as situações desta jornada, especialmente meus irmãos, David Tavares e Dayana Tavares, minhas cunhadas, Patrícia do Amaral e Marinalda Costa, e minha mãe do coração, Idelzuite Cesário.

Aos meus amigos, Brena Reis, Dionys Morais, Raquel Araújo, Jarlenice Lima, e a todos os companheiros da Turma 2019 do PPGP pelos debates e pelo apoio nos encontros tanto presenciais quanto remotos que muito enriqueceram nossas vidas.

Aos amigos de trabalho da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, especialmente à Professora Sirlândia Dantas e ao Professor Emanuel Barreto, por terem sido, desde o princípio, mestres para mim no tocante à importância de levar educação para os privados de liberdade.

Aos professores da escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider que se disponibilizaram e participaram desta pesquisa, fazendo assim com que novas oportunidades educacionais sejam fornecidas para o público encarcerado.

À Professora Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado, que teve um olhar diferenciado e sensível para o meu trabalho. Agradeço demais pelas orientações ao longo deste trabalho, fazendo com que eu continuasse este estudo com mais confiança.

À Mônica Salles Barreto, Mestre e Doutora em Educação, integrante da equipe do Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP), pelo empenho e dedicação dada para todos nós durante a escrita desta pesquisa, sendo peça fundamental nesse processo. Meus sinceros agradecimentos.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), pelo apoio financeiro e pelo cuidado aos mestrandos participantes deste programa de incentivo à pesquisa científica e ao desenvolvimento profissional.

À Banca Examinadora, pelas contribuições que foram de extrema importância para a melhoria deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), propõe discutir os possíveis desafios encontrados no tocante à possibilidade de avanço de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental feito exclusivamente por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (ENCCEJA PPL), e não pela escola, por meio da aplicação de avaliações internas, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Diante disso, surge o questionamento da pesquisa: Quais as consequências da progressão na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider ser feita exclusivamente pelo ENCCEJA PPL? O objetivo geral dessa dissertação consiste em compreender os efeitos, na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, de a progressão ocorrer exclusivamente via ENCCEJA PPL. Além disso, apresentam-se como objetivos específicos: descrever o contexto educacional da educação em prisões no Brasil e no Estado do Ceará, relacionando com a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider no tocante ao processo avaliativo desde o surgimento do PPP; refletir sobre o processo da avaliação, levando em consideração o currículo e as práticas pedagógicas para verificar os possíveis motivos que impossibilitaram a aplicação das avaliações internas nos últimos anos; e, por fim, elaborar, com base nos resultados da pesquisa, um Plano de Ação Educacional que garanta a aplicação dessas avaliações dentro do calendário letivo escolar. Para desenvolver este trabalho, utilizou-se como referencial teórico: Onofre (2011), para falar da presença das escolas nos estabelecimentos penais e da sua relevância; Hoffman (1996) e Luckesi (2006), para falar do conceito de avaliação e de sua importância dentro do contexto escolar; Candau e Moreira (2007), que são fundamentais para compreendermos toda a questão curricular; e, por fim, Freire (1996), que nos aponta para os saberes essenciais acerca de refletir sobre a prática pedagógica. Como metodologia, a escolha se deu para o uso de entrevistas semiestruturadas com 2 coordenadores pedagógicos e com 5 professores dos anos iniciais (2º ao 5º ano) da escola Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. Os resultados da pesquisa expressaram a necessidade da implementação de um sistema avaliativo interno institucionalizado, de um currículo específico voltado para o público privado de liberdade e de formações continuadas

voltadas para os professores que atuam com a educação em prisões. Dessa forma, esses resultados deram subsídios para a elaboração do plano de ação educacional, com foco nas intervenções acima descritas.

Palavras-Chave: Avaliação; Educação em Prisões; Currículo; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation, developed in the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education Evaluation at the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd /UFJF), proposes to discuss the possible challenges encountered about the possibility of advancement in the education of elementary school students made exclusively through the National Examination for Certification of Skills of Youth and Adults for Persons Deprived of Liberty (ENCCEJA PPL), and not by the school, through the application of internal assessments, accordingly with the institution's Pedagogical Political Project (PPP). Therefore, the research question arises: What are the consequences of the progression at the EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider school being made exclusively by ENCCEJA PPL? The general objective of this dissertation is to understand the effects of progression in the mentioned school since it is carried out solely by ENCCEJA PPL. Furthermore, the following specific objectives are: to describe the educational context of education in prisons in Brazil and the State of Ceará, relating to the EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider regarding the evaluation process since the emergence of the PPP; reflect on the evaluation process, taking into account the curriculum and pedagogical practices to verify the possible reasons that prevented the application of internal evaluations in recent years; and, finally, to prepare, based on the research results, and Educational Action Plan that guarantees the application of these assessments within the school calendar. To develop this work, it was used as a theoretical framework: Onofre (2011), to speak of the presence of schools in prisons and its relevance; Hoffman (1996) and Luckesi (2006), to talk about the concept of evaluation and its importance within the school context; Candau and Moreira (2007), who are fundamental for understanding the entire curriculum issue; and, finally, Freire (1996), who points us to the essential knowledge about reflecting on pedagogical practice. As a methodology, the choice was made for the use of semi-structured interviews with school coordinators and 2 with 6 teachers in the early years (2nd to 5th grade) school Aloisio Leo Arlindo Lorscheider. The research results expressed the need to implement an institutionalized internal evaluation system, a specific curriculum aimed at the public deprived of liberty, and continuing training aimed at teachers who work with education in prisons. Thus, these results supported

the elaboration of the educational action plan, focusing on the interventions described above.

Keywords: Evaluation; Prison Education; Curriculum; Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Registro de frequência no diário de classe	32
Quadro 2	–	Descritores utilizados na formulação de questões da avaliação de entrada (sondagem).....	47
Quadro 3	–	Perfil dos professores entrevistados	82
Quadro 4	–	Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados	83
Quadro 5	–	Quadro síntese do Plano de Ação Educacional.....	109
Quadro 6	–	Estrutura do método 5W2H	111
Quadro 7	–	Atividades de sala de aula dos conteúdos estudados	113
Quadro 8	–	Prova escrita ao final de cada bimestre dos conteúdos trabalhados	115
Quadro 9	–	Reuniões pedagógicas em grupo	117
Quadro 10	–	Palestras com profissionais na área de currículo e educação em prisões para atuar nas reuniões pedagógicas em grupo	118
Quadro 11	–	Revisitar a Matriz Curricular que consta no PPP da escola Aloísio Leo para fins de melhoria	119
Quadro 12	–	Criação de material didático de apoio que possa auxiliar aos demais materiais que já existem.....	121
Quadro 13	–	Propor reuniões de planejamento específicas para os níveis de ensino	122
Quadro 14	–	Momento com os professores para deliberação das temáticas a serem ofertadas	124
Quadro 15	–	Contratação de especialistas nas temáticas escolhidas pelo grupo de professores	126
Quadro 16	–	Formulário de avaliação dos professores	127
Quadro 17	–	Formulário de avaliação dos coordenadores pedagógicos.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Evolução da quantidade de provas de entrada realizadas entre os anos de 2017 e 2019	46
------------------	---	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Panorama das unidades prisionais da RMF – CE atendidas pela escola de 2017 a 2020.....	26
Tabela 2	– Quantidade geral de inscritos no ENCCEJA PPL nos anos de 2017 e 2019.....	39
Tabela 3	– Quantidade geral de participantes e de aprovações/certificações no ENCCEJA PPL entre os anos de 2017 e 2019 nas unidades prisionais da RMF – CE.....	41
Tabela 4	– Quantidade geral de aprovações/certificações de alunos e não alunos no ENCCEJA PPL entre os anos de 2017 e 2019 nas unidades prisionais da RMF – CE.....	43
Tabela 5	– Quantidade geral de matrículas nos anos de 2018 e 2019.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDP	Centro de Detenção Provisória
CEADE	Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPIS	Centro de Execução Penal e Integração Social Vasco Damasceno Weyne
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPPL	Casa de Privação Provisória de Liberdade
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CTOC	Centro de Triagem e Observação Criminológica
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEM	Escola de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPF	Instituto Penal Feminino Auri Moura Costa
IPGSG	Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes
IPPOO II	Instituto Penal Professor Olavo Oliveira
IPPS	Instituto Penal Paulo Sarasate
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PFHVA	Penitenciária Francisco Hélio Viana de Araújo
PPL	Pessoa Privada de Liberdade
PPP	Projeto Político Pedagógico

RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
SAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação
SEJUS	Secretaria de Justiça e Cidadania
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UP	Unidade Prisional
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UPPJA	Unidade Prisional Professor José Sobreira de Amorim

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL.....	21
2.1	A EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PENAIS NO BRASIL	22
2.2	A EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PENAIS NO CEARÁ.....	23
2.3	A ESCOLA EEFM ALOÍSIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER.....	25
2.3.1	Pioneira na educação em prisões no Ceará.....	26
2.3.2	Funcionamento e estrutura	28
2.3.3	Processo avaliativo, seus desdobramentos e entraves.....	36
3	A AVALIAÇÃO ESCOLAR DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	56
3.1	AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE	56
3.1.1	O ato de avaliar.....	58
3.1.2	Currículo na escola de educação em prisões.....	66
3.1.3	Práticas pedagógicas no contexto da educação em prisões	72
3.2	PROPOSTA METODOLÓGICA.....	77
3.3	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	81
3.3.1	Eixo 1: Avaliação	83
3.3.2	Eixo 2: Currículo	94
3.3.2	Eixo 3: Práticas Pedagógicas.....	100
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA GARANTIR A APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES INTERNAS	109
4.1	ESTABELEECER INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONALIZADOS, DENTRO DO CALENDÁRIO ESCOLAR, VISANDO FORNECER AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS	112
4.1.1	Atividades de sala de aula dos conteúdos estudados.....	112
4.1.2	Prova escrita ao final de cada bimestre dos conteúdos trabalhados ..	114
4.2	FORMULAR UM CURRÍCULO PRÓPRIO DA ESCOLA COM BASE NA REALIDADE À QUAL ESTÁ INSERIDA.....	115
4.2.1	Reuniões pedagógicas em grupo	116
4.2.2	Palestras com profissionais na área de currículo e educação em prisões para atuar nas reuniões pedagógicas em grupo	117

4.2.3	Revisitar a Matriz Curricular que consta no PPP da escola Aloísio Leo para fins de melhoria.....	118
4.3	CRIAR UM MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO QUE POSSA AUXILIAR AOS DEMAIS MATERIAIS QUE JÁ EXISTEM	120
4.4	PROPOR REUNIÕES DE PLANEJAMENTO ESPECÍFICAS PARA OS NÍVEIS DE ENSINO	121
4.5	OFERECER FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA PARA OS DOCENTES.....	123
4.5.1	Momento com os professores para deliberação das temáticas a serem ofertadas	124
4.5.2	Contratação de especialistas nas temáticas escolhidas pelo grupo de professores	125
4.6	AVALIAR O PAE.....	126
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizado com os docentes	139
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizado com os coordenadores pedagógicos	140
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento da Pesquisa.....	142
	ANEXO A – Avaliação interna diagnóstica para classificação escolar (sondagem)	143
	ANEXO B – Instrumental de observação da gestão de sala de aula....	145

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta como a falta de implementação de um processo avaliativo no contexto da única escola de educação em prisões no estado do Ceará, Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, pode trazer diversos entraves para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o intuito é fazer com que sejam analisados os possíveis desafios encontrados no que tange ao avanço de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental feito exclusivamente por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (ENCCEJA PPL), e não pela escola, por intermédio da aplicação de avaliações internas, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Minha¹ trajetória profissional teve início em uma escola de Ensino Médio regular, na qual ingressei como professor de Língua Portuguesa em 2014, mediante concurso público, atuando em sala de aula até o ano de 2017. Nesse mesmo ano e ainda na mesma escola, assumi a função de coordenador pedagógico através de uma seleção pública. No entanto, fiquei na função por apenas um ano, uma vez que, devido ao processo de tipificação das instituições escolares estaduais em 2018², houve uma redução do quadro de coordenadores da escola.

Diante desse contexto, minha relação com o objetivo de estudo se deu por intermédio de um superintendente da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 1, o qual me convidou a participar de uma entrevista com a atual diretora da escola de educação em prisões, no mês de março de 2018, em que pude conhecer a proposta de trabalho daquela categoria de ensino. Assim, fui admitido e encontro-me como coordenador pedagógico desde o mês de abril de 2018. No cargo, mantenho-me envolvido em muitas funções, principalmente no acompanhamento pedagógico dos professores dos anos iniciais (1º ano). A partir disso, surgiu o interesse em verificar como se dá o processo de avanço de escolaridade dos alunos dentro da perspectiva das avaliações internas.

¹ Optamos por fazer uso tanto da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural. Esta, usaremos para se referir ao percurso de pesquisa. Aquela, usaremos com o intuito de trazer aspectos da trajetória profissional/acadêmica do pesquisador.

² A tipificação das instituições escolares estaduais corresponde a que categoria as escolas estão inseridas, ao nível e à quantidade de cargos comissionados que elas podem possuir.

O acompanhamento que desenvolvo está voltado para a questão dos planos de aula, dos registros de frequências e dos conteúdos nos diários, das situações adversas que acontecem em sala de aula nas unidades prisionais e das observações de aula. Paralelo a isso, fico responsável pelas atividades desenvolvidas pelos professores que atuam no Projeto Livro Aberto, que garante remição de pena pela leitura. Esse projeto foi criado a partir da Lei Nº 15.718, de 26 de dezembro de 2014 e é de responsabilidade de duas secretarias: Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) e Secretaria da Educação (SEDUC). Essas instâncias devem assegurar que as ações do projeto sejam realizadas conforme a lei determina.

O problema identificado que impulsiona a investigação desta pesquisa refere-se à necessidade de fornecer mais de um instrumento avaliativo para que os alunos possam progredir de nível, uma vez que se tem verificado que apenas o ENCCEJA PPL vem desempenhando esse papel e isso tem ocasionado efeitos negativos. Utilizá-lo como mecanismo de avaliação traz algumas consequências, principalmente, para os alunos, como por exemplo, a periodicidade desse teste que é realizado apenas anualmente. O discente que venha a perder essa prova, seja por qualquer motivo, terá uma nova chance de progredir de nível somente no ano seguinte.

Outro ponto importante refere-se à situação de que o desempenho dos estudantes nesses testes está relativamente aquém do esperado. Isso pode ser compreendido pelo fato de que a escola, mesmo trabalhando com as matrizes de referência das avaliações externas durante o ano letivo, não utiliza uma grade curricular mais específica, ou seja, não possui uma estrutura de currículo que integre a realidade dos alunos, fazendo com que não se consiga verificar se a aprendizagem está acontecendo da melhor maneira.

Diante disso, surge o questionamento da pesquisa: quais as consequências da progressão na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider ser realizada exclusivamente pelo ENCCEJA PPL?

A partir desse problema de pesquisa, este trabalho apresenta como objetivo geral: compreender os efeitos, na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, de a progressão ocorrer exclusivamente via ENCCEJA PPL. Além disso, apresentam-se como objetivos específicos: descrever o contexto educacional da educação em prisões no Brasil e no Estado do Ceará, relacionando com a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider no tocante ao processo avaliativo desde o surgimento do PPP; refletir sobre o processo da avaliação, levando em consideração o currículo e as práticas

pedagógicas para verificar os possíveis motivos que impossibilitaram a aplicação das avaliações internas nos últimos anos; e, por fim, elaborar, com base nos resultados da pesquisa, um Plano de Ação Educacional que garanta a aplicação dessas avaliações dentro do calendário letivo escolar.

Conforme o PPP disserta, a escola tem a missão de oferecer educação básica de qualidade aos jovens e adultos privados de liberdade das unidades prisionais da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Nesse ínterim, faz-se importante verificar os motivos acerca do avanço da escolarização que não seja por meio das avaliações externas, mas sim das avaliações internas a serem desenvolvidas pela escola. A intensa preocupação e inquietação dos professores referente a essa situação são fatores cruciais para o desenvolvimento desse trabalho.

Para desenvolver esta pesquisa, utilizou-se as ideias dos seguintes autores: Foucault (2005), para falar sobre a vida dentro da prisão e seus desdobramentos; Mészáros (2005), que traz a educação como fator importante para a ressocialização; Onofre (2011) para discutir sobre a presença das escolas nos estabelecimentos penais e de sua relevância; Limeira (2012), que dialoga acerca da avaliação da aprendizagem; Hoffman (1996) e Luckesi (2006), para conceituar avaliação e sua importância dentro do contexto escolar; Hoffman (2008) que trata sobre o ato de avaliar; Machado e Freitas (2014), para aborda acerca das avaliações externas; assim como Bonamino e Sousa (2012), que mostram as três gerações básicas da avaliação no Brasil. No tocante ao currículo, as contribuições de Candau e Moreira (2007) são de grande importância.

A proposta metodológica pensada consiste em trazer uma abordagem qualitativa, uma vez que há a intenção de coletar os dados por meio de entrevistas com uma parte dos sujeitos da pesquisa, no caso, os professores e os coordenadores pedagógicos, analisando essas informações para compreender os motivos que se relacionam com o objetivo da pesquisa. Assim, o uso da entrevista como instrumental escolhido pode fornecer um caráter de interação entre o pesquisado e o pesquisador, dando confiança, principalmente no contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Diante do exposto, essa dissertação está dividida em quatro capítulos, sendo composta por uma introdução e três capítulos. O primeiro capítulo é esta introdução, que apresenta, em linhas gerais: a trajetória profissional do pesquisador, o problema identificado que instigou a pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, o referencial teórico escolhido e a proposta metodológica. No segundo, falamos sobre

a presença da educação no sistema prisional nos estabelecimentos penais no Brasil e no Ceará e apresentamos o caso de gestão investigado. Além disso, descrevemos a escola que atende, exclusivamente, a educação em prisões na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) – CE, trazendo aspectos dessa instituição por meio de legislação específica e do seu funcionamento no que se refere à oferta de escolarização, à modalidade de ensino e à estrutura em relação ao corpo gestor e ao corpo docente, bem como o processo avaliativo de acordo com o PPP da escola e os entraves para a elaboração e a execução desse processo.

No terceiro capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre o problema de pesquisa no tocante aos motivos da não aplicação das avaliações internas, trazendo os aspectos da avaliação, do currículo e das práticas pedagógicas. Além disso, demonstramos a proposta metodológica, que consiste nas entrevistas desenvolvidas com os docentes da escola e com os coordenadores pedagógicos para que a análise desses dados fosse realizada.

Por último, no quarto capítulo, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) com o intuito de que as avaliações internas dentro do calendário escolar possam ser aplicadas de acordo com as sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa.

2 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Falar de educação em prisões requer, primeiramente, trazer aspectos acerca da vida dentro da prisão, no que diz respeito à disciplina. Para o filósofo Foucault (2005), a disciplina, vista como um conjunto de regras que devem ser seguidas pelos privados de liberdade, configurou-se como fracasso, pois observou-se que, desde o século XIX, não ajudou a transformar as pessoas. Pelo contrário, ajudou a “fabricar novos delinquentes ou aperfeiçoá-los no crime.” (FOUCAULT, 2005, apud LAGE, 2014, p. 42). Tal resultado pode ser visto nas prisões brasileiras, uma vez que o cárcere se mostrou apenas como uma medida de excluir as pessoas que não se enquadram dentro das normas da sociedade, transformando essas prisões em reservatórios de presos. Esse tipo de medida, ao longo dos anos, ocasionou a superlotação dos presídios brasileiros e, no caso do estado do Ceará, essa realidade não é diferente.

A presença das escolas nos estabelecimentos penais, além de ser importante para o processo da ressocialização, configura-se como um espaço de distração para os apenados que vivem nas celas superlotadas, como atesta Onofre (2011, p. 116): “a escola (...) além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo.” Com isso, a autora ainda afirma que o relacionamento entre professores e alunos permite com que os privados de liberdade possam ter contato com práticas e opiniões fora daquele ambiente que já está cheio de comportamentos relacionados ao mundo do crime. Ademais, os presos que estudam podem ser compreendidos como um benefício para a própria unidade prisional, visto que eles, na maioria das vezes, são os que possuem menos ocorrências no que tange à disciplina.

Assim, neste capítulo, com o objetivo de descrever o contexto educacional da educação em prisões no Brasil e no Estado do Ceará, fazemos relação com a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, no que corresponde ao processo avaliativo desde o surgimento do PPP, e apresentamos uma breve descrição da educação nas unidades prisionais brasileiras. Em seguida, expomos uma contextualização sobre a educação nas unidades prisionais cearenses, por meio de um breve histórico, trazendo o quantitativo de internos que estudam na RMF-CE com base na quantidade geral de pessoas que estão presas, bem como mostramos os graus de escolaridade dessas pessoas, trazendo Mészáros (2005), para falar da educação como fator importante

para a ressocialização, e Zanin (2005), que aborda a questão de que o estudo dentro dos presídios não se configura como privilégio. Por fim, visando compreender melhor o objetivo dessa pesquisa, descrevemos a escola que atende, exclusivamente, a educação em prisões na RMF-CE.

2.1 A EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PENAIS NO BRASIL

A educação em estabelecimentos penais no Brasil pode ser fundamentada, inicialmente, através da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, menciona que os privados de liberdade possuem direito à educação. Outro mecanismo de garantia da educação em prisões encontra-se na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal - LEP) que define os objetivos da execução de pena no Brasil. Em seu artigo 10 do capítulo II da referida lei, verificam-se assistências que serão oferecidas aos presos, sob a responsabilidade do Estado, como medidas de prevenção ao crime e à orientação do retorno à sociedade.

No entanto, Wernk e Almeida (2013, p. 173) acreditam que a prisão não é o local ideal para a ressocialização, visto que “a prisão, que pode representar o ápice e a consolidação da carreira criminosa, atua com rigor durante a execução da pena privativa de liberdade.” Dessa forma, compreende-se que esse espaço serve apenas para aplicar as punições pelos atos cometidos dessas pessoas, sem nenhuma proposta de colocar o apenado de volta à sociedade dentro da perspectiva da ressocialização.

Como já mencionado anteriormente, a superlotação nos presídios brasileiros é um grande problema para a questão da oferta de educação para uma grande parcela desse público. De acordo com os relatórios analíticos retirados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) de dezembro de 2019, acerca da quantidade da população carcerária brasileira, havia 755.274 internos para um total de 442.349 vagas, ou seja, um déficit de 312.925 vagas. Através desses dados, verifica-se que a superlotação pode ser observada pelo fato de que há um quantitativo muito maior no número de presos em relação à quantidade de vagas disponíveis nos estabelecimentos penais. Assim, a oferta da educação para fins de remição, nesses espaços, pode ser uma grande aliada na redução da parcela de internos nesses ambientes.

No artigo 11 da LEP, verificam-se assistências que devem ser asseguradas ao preso. Entre elas, encontra-se a assistência educacional. Além disso, as atividades educacionais, como previstas na LEP, garantem remição de pena, fazendo com que o interno tenha interesse em se tornar aluno da escola. Essa conquista se deu em virtude da aprovação da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a LEP e inclui a remição de pena pelos estudos atestada por meio da frequência escolar. O artigo 126, no parágrafo I, dispõe acerca dessa remição:

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. (BRASIL, 1984).

A garantia da remição de pena pelos estudos, sem dúvidas, foi uma grande conquista para os apenados que pertencem ao quadro de alunos das escolas em ambientes prisionais. No entanto, utilizar apenas a frequência escolar como parâmetro para assegurar que essa remição seja cumprida não é bem aceita por alguns teóricos, uma vez que "... ignora os objetivos e metas próprias da Educação..." (SILVA; MOREIRA, 2012, p. 3). Dessa forma, não sendo relevante verificar se o aluno está aprendendo ou não, concluindo ou não uma etapa dos estudos.

Outro aspecto que a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, traz, referente à remição de pena pelo estudo, está retratado por meio do 5º parágrafo do mesmo artigo, em que "o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do Ensino Fundamental, Médio ou Superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação" (BRASIL, 2011). Entretanto, esse acréscimo da quantidade de dias remidos acerca da conclusão de alguma etapa de escolaridade esbarra nas avaliações internas e externas que devem ser aplicadas na escola.

2.2 A EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PENAIIS NO CEARÁ

Para falar da educação nos estabelecimentos penais no Ceará, faz-se necessário tomar como referência o Plano Estadual de Educação nas Prisões, uma vez que os registros formais que existem acerca desse tipo de educação ainda são poucos. O plano foi produzido em 2012 e se encontra, atualmente, em fase de

atualização. Além disso, serão usadas informações retiradas do Departamento Penitenciário Penal (DEPEN), dos arquivos da escola e de matérias da internet. Assim, essas informações tanto do plano quanto dos outros meios serão utilizadas para que possamos trazer um breve histórico de como se desenvolveu essa educação.

De acordo com Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do Ceará de 2012, há registro dessa educação desde o ano de 1970, ofertada pelo Instituto Penal Paulo Sarasate (IPPS), hoje, desativado. Segundo relatório retirado do site da SAP, do mês de maio de 2019, que corresponde ao efetivo de presos, o estado do Ceará possui na totalidade uma população carcerária composta por 29.273 presos.

Ao fazer um recorte, desse mesmo relatório, da quantidade de pessoas que estão presas na RMF-CE, distribuídas em 13 unidades prisionais, há 19.672 pessoas presas para uma capacidade de 8.691 vagas, representando assim um déficit de 10.981 vagas. Dessa forma, compreende-se que mais de 67% da população carcerária do estado do Ceará encontra-se na RMF-CE. Ao pensar em educação nesses estabelecimentos, a superlotação, como já falado anteriormente, é apenas uma das causas para que o ensino não ocorra da maneira como prevista em lei.

A superlotação, infraestrutura física sem espaços adequados para salas de aula, bibliotecas, salas de leitura e o reduzido número de servidores, especialmente, agentes penitenciários, são os principais desafios a serem superados para garantir o direito à educação para esta população. (CEARÁ, 2012).

No início do ano de 2020, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), há 2.248 encarcerados que estão estudando em salas de aula das unidades prisionais da RMF-CE, distribuídos em 12 das 13 unidades prisionais, uma vez que 1 delas não oferta a educação formal, funcionando apenas como um centro de triagem, pois os internos que chegam lá não permanecem por muito tempo, sendo direcionados para os demais presídios da região. Situação essa que tem sido mudada no ano de 2020. Tomando como referência essa quantidade, temos que um pouco mais de 11% da população privada de liberdade é atendida pelo sistema educacional, representando um número muito baixo, visto que a educação, consoante Mészáros (2005), tem um papel fundamental para preparar o privado de liberdade para o retorno à sociedade, uma vez que, dotadas de escolaridade adquirida dentro do cárcere e

conferida por meio dos certificados de conclusão, essas pessoas terão muito mais chances de conseguirem um trabalho nos ambientes extramuros.

Dessa forma, ofertar escolaridade para esses internos não se constitui em um privilégio, como é visto tanto pelas pessoas que estão no contexto prisional quanto pelas pessoas que estão no contexto extramuros, mas sim em “coibir a ociosidade nos presídios, que gera maior propensão à reincidência, e em dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para o qual se exija um mínimo de escolarização.” (ZANIN, 2005, p. 3).

Devido a não informação de todos e sem a comprovação por meio de documentos, o grau de escolaridade dessas pessoas é bastante mutável. No entanto, de acordo com o INFOPEN, de dezembro de 2019, a maioria dos privados de liberdade encontra-se na alfabetização sem cursos regulares, sendo mais de 10 mil presos; e no ensino fundamental incompleto, sendo mais de 9 mil presos. Assim, ao verificar esses números, podemos compreender a real necessidade de se ter uma educação que possa servir de suporte para essas pessoas, preparando-os, como falado anteriormente, para o retorno à sociedade.

Para isso, de acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do Ceará, em 2012, foi proposta a criação de uma unidade escolar, na rede pública estadual, respondendo pedagogicamente e administrativamente pela oferta de educação básica, nas unidades prisionais da RMF-CE. A partir disso, em 2013, foi criada a primeira escola de educação em prisões do estado do Ceará que será apresentada na seção seguinte.

2.3 A ESCOLA EEFM ALOÍSIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER

Nesta seção, descreveremos a única escola que atende, exclusivamente, a educação em prisões na RMF-CE. Serão apresentados: os aspectos dessa escola por meio de uma legislação específica; a forma de funcionamento dessa instituição, no que se refere à oferta de escolarização, à modalidade de ensino e à estrutura em relação ao corpo gestor e ao corpo docente; o processo avaliativo de acordo com o PPP da escola, assim como os entraves para a elaboração e para a execução desse processo como um problema a ser pesquisado.

2.3.1 Pioneira na educação em prisões no Ceará

A escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, criada pelo Decreto nº 31.184, de 12 de abril de 2013, é a única escola do estado do Ceará que atende, exclusivamente, a educação em prisões da RMF-CE. A sede administrativa – sem prédio próprio – funciona em sistema de compartilhamento de espaço com a Escola de Ensino Médio (EEM) Perboyre e Silva, no município de Itaitinga-CE. Atualmente, as aulas acontecem em doze unidades penais da RMF-CE, uma vez que, nos anos anteriores, essa quantidade sofreu modificações devido ao fechamento e à abertura de estabelecimentos penais, situação representada na tabela 1, que expõe um panorama das unidades atendidas desde o ano de 2017 ao ano de 2020:

Tabela 1 – Panorama das unidades prisionais da RMF – CE atendidas pela escola de 2017 a 2020

Município	Unidade Prisional	2017	2018	2019	2020
Aquiraz	IPF	X	X	X	X
	Irmã Imelda	X	X	X	X
	CDP			X	X
Caucaia	CPPL de Caucaia		X	X	X
Itaitinga	CPPL I	X	X	X	X
	CPPL II			X	X
	CPPL III			X	X
	CPPL IV	X	X	X	X
	CEPIS	X	X	X	X
	IPGSG	X	X		
	IPPOO II			X	X
	UPPJSA		X	X	X
Maracanaú	Cadeia Pública de Maracanaú	X	X		
Pacatuba	PFHVA			X	X

Total	7	9	12	12
--------------	----------	----------	-----------	-----------

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

As unidades prisionais estão inseridas em 5 municípios: Aquiraz, Caucaia, Itaitinga, Maracanaú e Pacatuba. Nesse intervalo de tempo, alguns municípios ficaram sem ser atendidos por situações³ específicas de cada unidade.

Mesmo a escola tendo sido criada no ano de 2013, devido a uma rebelião que aconteceu em 2016, a oferta de escolarização teve uma grande diminuição, tanto na quantidade de unidades prisionais quanto na quantidade de alunos. Isso influenciou até no contrato dos professores que tiveram parte da carga horária de trabalho reduzida, uma vez que as atividades educacionais sofreram uma brusca queda. Dessa forma, a partir do ano de 2017, a escola veio retomando o seu espaço nos estabelecimentos penais e, por isso, foi feito um recorte, tomando como base esse ano pós-rebelião.

No ano de 2017, eram apenas 7 estabelecimentos penais atendidos, uma vez que as unidades do CDP e da UPPJSA não haviam sido construídas ainda. Em relação à Casa de Privação Provisória de Liberdade (CPPL) de Caucaia, não havia estrutura para receber salas de aula e as unidades CPPL II, CPPL III, IPPOO II e PFHVA estavam com a estrutura danificada devido à rebelião que aconteceu em 2016, como mencionado há pouco. No entanto, elas já estavam sendo reparadas para que a educação pudesse retornar. O termo estrutura danificada refere-se ao físico, ou seja, as salas de aula estavam sem energia, com paredes rachadas e com marcas de fogo, sem grades, entre outros danos.

Já no ano de 2018, passaram a ser atendidos 9 presídios, visto que a unidade da CPPL de Caucaia já possuía uma pequena estrutura para dar início às aulas e a unidade UPPJSA já havia sido inaugurada, dispondo de um módulo educacional com salas de aula adequadas para a prática docente.

Nos anos de 2019 e 2020, passaram a ser atendidas, então, 12 unidades prisionais, acrescentando na lista as penitenciárias CPPL II, CPPL III, IPPOO II e PFHVA, que já haviam sido reformadas. Além delas, a unidade CDP foi inaugurada, passando a ter, assim como a unidade UPPJSA, um módulo educacional completo.

³ Essas situações referem-se a alguns motivos, como: fechamento de unidades prisionais e rebeliões.

Todavia, a Cadeia Pública de Maracanaú foi desativada por questões de segurança, dado que, de acordo com Barbosa (2019), em uma notícia retirada do Jornal O Povo, o secretário da SAP, Mauro Albuquerque, afirmou que essas cadeias públicas foram fechadas por não terem estrutura adequada, ou seja, não havia segurança para os agentes penitenciários trabalharem, para os presos que se encontravam reclusos e para a população que morava próximo a esses estabelecimentos penais. Outra unidade que passou a não ser mais atendida foi o IPGSG que abriga presos com transtornos psiquiátricos. A decisão foi motivada pelo fato de não ter matrículas suficientes para contratar um profissional para lecionar aulas na referida unidade.

2.3.2 Funcionamento e estrutura

No que se refere ao funcionamento e à estrutura, a escola tem uma oferta de escolarização nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino foi adotada, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, versa em seu artigo 37 que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria...” Os níveis ofertados são: Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ano) e (2º ao 5º ano), anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Conforme o disposto no artigo 5 da Resolução do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) nº 438, de 25 de abril de 2012, a duração e a carga horária devem seguir os mínimos estabelecidos. No caso do primeiro segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais – terá duração mínima de dois anos; em relação ao segundo segmento do Ensino Fundamental – anos finais – terá duração mínima de dois anos e carga horária mínima de 1.600 horas; por fim, o Ensino Médio terá duração mínima de um ano e meio e carga horária mínima de 1.200 horas. Ainda de acordo com a resolução, caso o aluno tenha demonstrado capacidade de avançar pedagogicamente, os mínimos estabelecidos poderão ser reduzidos, como está explicitado no segundo parágrafo do artigo 5:

§ 2º A carga horária e duração mínimas estabelecidas nos incisos II e III deste artigo poderão ser reduzidas nos casos em que o educando, após avaliação criteriosa de sua aprendizagem, demonstre capacidades para avançar em seus estudos, conforme estabelece a

LDB, no art. 24, inciso II, alínea c, devendo os resultados e cargas horárias correspondentes serem registrados na documentação escolar. (CEARÁ, 2012).

A oferta da modalidade EJA é regulada por meio de uma portaria de lotação de professores que é renovada a cada ano. Assim, de acordo com a Portaria nº 1.589, de 19 de dezembro de 2019, a matriz curricular da EJA é organizada por área do conhecimento e não por disciplina. O documento direciona para que a matriz tenha a seguinte distribuição semanal: Linguagens e suas tecnologias (6h), Matemática e suas tecnologias (4h), Ciências da Natureza e suas tecnologias (4h) e Ciências Humanas e Sociais aplicadas (4h), totalizando 20h semanais. Assim, aos alunos das escolas extramuros que trabalham com a modalidade EJA, são ofertadas as quatro áreas ao mesmo tempo. Diferente disso, a realidade da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider é outra, como pode ser verificado no ponto 4.1.4, parágrafo II da portaria de lotação nº 1.589 de 19 de dezembro de 2019 que discorre sobre a lotação de professor para atuar nas Unidades Prisionais (UP):

II - Em cada turma dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas UP, serão lotados professores considerando a oferta de 2 (duas) áreas do conhecimento por ano, com a mesma carga horária semanal, conforme mapa curricular cadastrado no Sige Escola⁴, ficando a cargo da Crede a definição de quais áreas serão ofertadas a cada ano. (SEDUC, 2019)

Dessa forma, os educandos reclusos de liberdade, ao longo do ano, só terão aulas de duas áreas do conhecimento. As outras duas áreas não abrangidas serão ofertadas no ano posterior. Logo, o período previsto para a finalização de cada etapa escolar tanto para as turmas dos anos finais do ensino fundamental quanto para as turmas do ensino médio passa a ser de dois anos, a fim de poder contemplar todas as áreas do conhecimento. Contudo, o aluno não é aprovado automaticamente para a etapa escolar seguinte por meio da frequência escolar, ainda que tenha concluído o período mínimo previsto.

Como explicado anteriormente, devido às diretrizes de ofertar apenas duas áreas do conhecimento a cada ano, pode ser que dificulte a progressão dos alunos,

⁴ Sige Escola, denominado de Sistema Integrado de Gestão Escolar, representa uma grande ferramenta de integração on-line entre as escolas, credes e SEDUC, viabilizando os acompanhamentos da matrícula, do desempenho acadêmico e da frequência dos alunos por parte de gestores educacionais e escolares.

fazendo com que os resultados sejam baixos. Assim, caso fossem ofertadas todas as áreas ao invés de duas em duas, será que a progressão poderia ser mais ágil?

Na realidade, a aprovação para os alunos dos anos iniciais (2º ao 5º ano), dos anos finais (6º ao 9º ano) e do ensino médio só é validada por meio do ENCCEJA PPL, uma vez verificado que o aluno conseguiu alcançar a pontuação mínima necessária, conforme será apresentado na seção seguinte. No caso dos alunos dos anos iniciais (1º ano) – alfabetização -, considerando que não participam do ENCCEJA PPL, a aprovação é verificada por meio de instrumentos de avaliação não formal do professor, que buscam aferir se os alunos possuem condições ou não de avançar, uma vez analisadas se as habilidades mínimas foram adquiridas para aquele nível escolar.

Com a finalidade de poder averiguar essa avaliação, os instrumentos que os professores utilizam são os mais diversos. No entanto, por se tratar do nível de alfabetização, há uma preocupação maior em analisar como está a leitura e a escrita, inicialmente. Assim, fazem uso do teste das quatro palavras e uma frase para analisar como está a escrita dos discentes, além do teste de leitura por meio da aplicação de palavras e frases que avaliam em que grau de leitura eles se encontram. Ao longo do ano, a partir dos resultados desses testes, os professores decidem pelo avanço ou não para a série seguinte. Caso seja verificado que o educando não tem condições de acompanhar a série posterior, ele permanece na mesma série, ou seja, no 1º ano, para cursá-la novamente no ano seguinte.

Em relação à oferta das áreas do conhecimento, a escola, por ter um acompanhamento pedagógico mais próximo, visto que é responsável, exclusivamente, pela educação em prisões da RMF, possui um controle referente a essas ofertas nas unidades prisionais em que há turmas de anos finais do ensino fundamental e turmas do ensino médio. Por isso, é consultada pela CREDE acerca de quais áreas devem ser ofertadas em cada UP para que não venha a fazer uma escolha que possa prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, como repetir a mesma área no ano seguinte.

Faz parte do corpo gestor uma diretora, que se responsabiliza pela parte mais burocrática, juntamente do assessor administrativo-financeiro, corresponsáveis pela compra de materiais e pelo uso dos recursos financeiros. Somado a isso, ela concede autonomia total para os coordenadores no que se refere à parte pedagógica, uma vez que são eles que ficam responsáveis pelas atividades docentes. Além disso, ela

responde pela confecção dos certificados dos internos que conseguem aprovação por meio do ENCCEJA PPL. Esse exame, desde o ano de 2017, é o único meio utilizado pela escola para fins de certificação, dado que, na legislação vigente, apenas o ENCCEJA PPL, por meio de seu exame externo anual, certifica os alunos que estão matriculados na modalidade EJA.

Há também uma secretária, que cuida da parte dos registros escolares, das documentações e das matrículas dos alunos, como também, dos processos de solicitação de remição de pena pelo estudo. Por fim, há três coordenadores escolares que ficam responsáveis pelas rotinas de acompanhamento pedagógico dos professores, sendo divididos por nível. De dois em dois anos, há um rodízio dos coordenadores para que todos possam passar por todos os níveis, a fim de que possam compreender a realidade da escola como um todo. Nos anos de 2018 e de 2019, fiquei responsável pelos professores do Ensino Fundamental - anos finais (6º ao 9º) e do Ensino Médio. Os professores desses dois níveis são os mesmos, visto que nessas duas etapas de ensino, trabalha-se com as áreas do conhecimento. Esse acompanhamento está voltado para a questão dos planos de aula, dos registros de frequências e de conteúdos nos diários, das situações adversas que acontecem em sala de aula nas unidades prisionais e das observações de aula. A partir do ano de 2020, anteriormente à pandemia, estava acompanhando, pedagogicamente, os professores dos anos iniciais (1º ano).

No que se refere aos planos de aula, na segunda semana de cada mês, os professores se reúnem na sede da escola para confeccionar o plano mensal que será trabalhado naquele período. O coordenador escolar responsável por cada etapa de escolaridade acompanha esse processo de produção e auxilia quando surgem dúvidas quanto ao preenchimento das informações solicitadas, como datas, conteúdos, habilidades, metodologias, entre outros aspectos. Após a entrega, o coordenador analisa os planos de aula para verificar se há a necessidade de fazer alguma adaptação. Caso não seja necessário, ele valida e os professores tiram uma cópia para poderem, a partir do plano, planejar as atividades.

Na primeira semana de cada mês, quanto ao registro das frequências e dos conteúdos, verifica-se a soma das presenças dos alunos, por meio de horas. É computado o total de horas registrado pelos professores no final de cada mês, conforme o Quadro 1 para melhor compreensão.

Quadro 1 – Registro de frequência no diário de classe

REGISTRO DE FREQUÊNCIA			
Mês: Setembro		Nível de ensino: anos iniciais (1º ano)	
Turma: A	Turno: Manhã	Área: Pedagogia	Ano: 2020

Nº	DIAS LETIVOS						Total de horas de estudo	Faltas
	1	3	4	8	10			
1	3	3	3	3	2,5	14h30min	-	
2	3	3	3	3	2,5	14h30min	-	
3	0	3	3	0	2,5	8h30min	2	
4	3	3	3	0	2,5	11h30min	1	
5	3	3	3	0	0	9h	2	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

De acordo com o Quadro 1, o professor irá preencher o cabeçalho superior com as informações referentes ao mês, ao nível de ensino, à turma, ao turno, à área e ao ano. Após essa parte inicial, ele deverá colocar os dias letivos e depois preencher a presença ou não dos alunos que são determinados pela numeração. Essa presença deve ser completada com a quantidade de horas de aula que o aluno assistiu. Para a coluna dos dias letivos, meia hora é representada por 0,5. No que se refere à contagem do total de horas de estudo, deve-se colocar 30min. Logo após, deve-se fazer a contagem das horas de estudo e das faltas. Caso o aluno não tenha faltas, o docente pode completar a coluna com o numeral zero ou um traço.

Em relação ao registro dos conteúdos, observa-se exclusivamente pela frequência, pois é a partir dela que se averigua se os lançamentos dos conteúdos foram registrados de acordo com o calendário escolar e o planejamento mensal. Qualquer inconsistência, tanto na frequência quanto no registro de conteúdos, o professor precisa refazer todas as informações daquele determinado mês de todos os alunos, dado que, por se tratar de um documento para fins de remição de pena, que será analisado posteriormente por um juiz, não são aceitas rasuras e nem o uso de corretivos.

Outro ponto bastante relevante tem relação com as situações que acontecem nas salas de aula. Por isso, toda semana, no planejamento, há rodadas de conversas

com os grupos de professores, separados por unidades prisionais, que acontecem na sede da escola, para verificar como está o andamento das aulas.

Anualmente, a escola faz uma troca de professores nas UPs com o intuito de evitar que haja vínculos afetivos com os alunos. Geralmente, ficam dois ou três professores na mesma unidade prisional para recepcionar os professores novatos que estão chegando naquela determinada UP. As rotinas de segurança nas unidades prisionais seguem um padrão determinado pela SAP, porém, há diferenças em algumas penitenciárias. Assim, os professores veteranos, por já conhecerem as rotinas daquela UP, repassam as informações para os novos professores, impedindo que aconteçam incidentes mais graves.

Ao surgirem essas ocorrências mais sérias que irão influenciar diretamente nas aulas, os coordenadores visitam a unidade prisional e conversam com o diretor para tentar sanar os problemas surgidos. As ocorrências mais graves estão relacionadas a diversas situações que podem ocorrer tanto em sala de aula quanto fora dela. A título de exemplificação, algumas ocorrências que acontecem são: professor se recusar a dar a aula, no caso de a sala não estar limpa e a unidade prisional que se recusa a receber e a distribuir a merenda escolar. O que acontece, na maioria das vezes, é que o diretor não toma ciência desses acontecimentos, visto que designa as atribuições da escola para outros agentes. Dessa forma, eles se comprometem em verificar as informações e resolver da melhor maneira esses incidentes.

Como aspecto bastante exigido pela direção da escola, as observações de aula são realizadas pelos coordenadores pedagógicos e ocorrem duas vezes ao ano, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. Porém, dependendo do ano, essas observações de aula não são realizadas consoante previsto por inúmeros motivos, como: falta de transporte institucional para fazer as visitas e falta de professor no dia da observação. Para fins de organização, é realizado um cronograma de observações e os professores não sabem o dia e o turno em que serão observados, causando, muitas vezes, preocupação por parte deles. A coordenação apenas avisa que as observações irão iniciar a partir de determinado mês.

Há um instrumental dividido por temáticas que os coordenadores utilizam para analisar a aula do professor e para dar um feedback, a fim de que o docente possa verificar suas práticas de ensino e repensá-las caso seja necessário (Anexo B). A escolha das temáticas é realizada pelo núcleo gestor e adaptada com base na

realidade da escola. São analisadas as seguintes temáticas: efetivação do planejamento, início da aula, abordagem do conteúdo, estratégias de ensino e aprendizagem, comunicação docente, tempo pedagógico, clima escolar e alunos. Dentro de cada temática, há algumas perguntas as quais o coordenador deverá responder com sim, não ou não se aplica, tomando como referência a aula observada. Caso tenha considerações a serem feitas de algum ponto em questão, há um espaço destinado para isso no final do instrumental.

Como citado anteriormente, fico a frente das atividades do Projeto Livro Aberto. De acordo com a legislação, esse projeto garante remição de pena pela leitura a partir da seguinte explicação:

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 (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. (CEARÁ, 2014).

Dessa forma, o projeto não é destinado apenas para os internos que estudam, mas sim para toda a comunidade privada de liberdade que deseja participar dele. Preferencialmente, é dada a oportunidade para aqueles que não são contemplados com a possibilidade de estudarem na escola. Nesse projeto, existe a figura do “livreiro”, um interno escolhido pelo diretor da unidade prisional, que fica responsável pela biblioteca da unidade. Em alguns presídios, como as CPPL, não há um espaço físico adequado para as bibliotecas. Assim, são improvisadas em pequenas celas no módulo educacional. Esse “livreiro” possui a função de andar nos pavilhões, disponibilizando os livros aos reclusos para empréstimo.

Os livros são colocados em um carrinho de madeira, geralmente feito pelos encarcerados, que possui compartimentos para acondicionar os exemplares que são selecionados previamente pela Comissão de Pena pela Leitura. Após o empréstimo, o interno deve realizar a leitura para que, posteriormente, de acordo com o cronograma, ele possa fazer o resumo ou a resenha do livro lido. Todavia, não temos como afirmar se todos aqueles que tomaram o livro como empréstimo, de fato, fizeram a leitura, pois não há uma fiscalização acerca disso. Essa verificação de que houve a leitura será feita mediante a correção da prova pelos professores.

Referente ao corpo docente, atualmente, a escola conta com 64 professores que atuam em todos os níveis ofertados pela escola, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio que será explicitado mais adiante. Todos possuem formação superior, pois é um dos requisitos para lecionarem aulas, conforme o artigo 62 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Devido ao grau de escolaridade dos privados de liberdade estarem entre os níveis de alfabetizado e ensino fundamental incompleto, como já falado anteriormente, a oferta de escolarização, em sua grande maioria, concentra-se nesses níveis. Dessa forma, a maioria dos docentes que atuam na escola são pedagogos, representando um total de 45 professores. Porém, muitos desses professores pedagogos, além de sua formação principal, possuem licenciaturas em outras disciplinas. A carga horária de trabalho desses profissionais é de 200h mensais, 40h semanais, sendo 27h semanais de regência em sala de aula e o restante das horas destinadas ao planejamento. São lotados apenas em uma unidade prisional, ficando responsáveis por 2 turmas, uma pela manhã e outra pela tarde.

Os professores de área, que representam 19 docentes ao todo, possuem licenciatura para poderem atuar nas áreas que a escola oferta como já mencionado anteriormente. A carga horária de trabalho deles diferencia-se dos pedagogos, pois está relacionada à oferta da área nas unidades prisionais. Assim, há professores que possuem 200h mensais, lotados em 2 presídios, ficando responsáveis por atender 4 turmas em dias alternados. Há, também, aqueles que possuem apenas 100h mensais, lotados apenas em um estabelecimento penal, atendendo 2 turmas.

No caso dos profissionais de Linguagens e Códigos, a lotação deles é diferenciada, pois além da docência, eles atuam no projeto chamado Livro Aberto, já apresentado. Dessa forma, metade da carga horária mensal, ou seja, 100h, fica disponível para esse projeto. Eles ficam responsáveis por executarem três ações: lecionar as oficinas de leitura e de escrita, corrigir as redações produzidas pelos internos e lançar as notas no sistema. As redações chegam mensalmente à escola, geralmente na segunda semana do mês, posto que as avaliações são aplicadas nos

estabelecimentos penais, sob a observação dos agentes penitenciários, na primeira semana.

Sobre o funcionamento das aulas, elas acontecem de segunda a sexta-feira, com todas as turmas funcionando nos seguintes dias da semana: segunda, terça e quinta. Nas quartas e sextas, as turmas estão reduzidas, posto que os professores se encontram de planejamento na sede da escola. Os professores pedagogos planejam nas quartas, enquanto os professores de área planejam nas sextas. Devido ao grande aumento do número de professores no ano de 2019, a gestão da escola passou a cogitar a possibilidade de aumentar mais um dia de planejamento, pois a sede da escola não está mais comportando todos os profissionais nesses respectivos dias.

O horário das aulas segue um padrão em todas as unidades prisionais, determinado entre SAP e SEDUC, em que o período da manhã deve iniciar às 8h e encerrar às 11h. Já o período da tarde deve iniciar às 13h e encerrar às 16h, totalizando 3h de aula por dia. Outro ponto, diz respeito à frequência escolar que deveria ser garantida em sua totalidade, passando para as salas de aula todos os alunos que estivessem na lista de chamada. Todavia, anteriormente, tanto a carga horária diária quanto a totalidade da frequência não eram cumpridas. O argumento dado pela direção das unidades prisionais para justificar, muitas vezes, essa situação, era o de que havia inúmeros procedimentos nas UPs, bem como existia baixo efetivo de agentes penitenciários.

2.3.3 Processo avaliativo, seus desdobramentos e entraves

A escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, de acordo com o seu PPP, possui um processo avaliativo que engloba tanto as avaliações internas quanto as avaliações externas. Elas devem ser trabalhadas no contexto das salas de aula, localizadas nas unidades prisionais que são atendidas pela escola. No entanto, no decorrer dos anos, esse processo não foi totalmente cumprido, fazendo com que as avaliações internas não fossem utilizadas para fins de progressão de nível dos alunos, ficando a cargo apenas das avaliações externas desempenhar esse papel, como já citado. Conforme mencionando anteriormente, no caso apenas dos alunos dos anos iniciais (1º ano) – alfabetização -, os professores realizam procedimentos não formais de avaliação para verificar se os alunos possuem condições de serem aprovados para a série posterior, dado que eles não participam das avaliações em larga escala.

As avaliações externas voltadas para os privados de liberdade passaram a ser realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levando em consideração o alto índice dessas pessoas que não haviam concluído a Educação Básica. Dessa forma, como exemplo de avaliações externas que são realizadas para o público PPL para fins de certificação, há o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que teve seu primeiro edital publicado no ano de 2010 para certificar o Ensino Médio – e o ENCCEJA que teve seu primeiro edital publicado no ano de 2013 para certificar o Ensino Fundamental. Porém, ao longo dos anos, algumas mudanças aconteceram na funcionalidade dessas avaliações externas. Para entender melhor essa dinâmica, serão descritas abaixo as características de cada uma delas.

O ENEM foi realizado, pela primeira vez, no ano de 1998, com o propósito de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da Educação Básica. No ano de 2009, passou a ser utilizado de duas maneiras: para o ingresso na Educação Superior e para a certificação do Ensino Médio. Em 2017, deixou de ser utilizado para fins de certificação da conclusão do Ensino Médio, fazendo com que apenas o ENCCEJA tivesse a função de certificar tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Em 2010, o INEP instituiu uma edição voltada, exclusivamente, para o público privado de liberdade, chamada de ENEM PPL. Os internos passaram a ter duas oportunidades: conquistar a certificação do Ensino Médio e/ou o ingresso na Educação Superior. Como já dito anteriormente, no ano de 2017, o ENEM deixou de certificar, funcionando apenas como mecanismo de entrada para as instituições de ensino superior. Os internos que conseguem uma vaga para cursar algum curso de graduação necessitam de autorização judicial para terem o direito de frequentar o curso. Ficou a cargo exclusivamente do ENCCEJA PPL essa função de certificação.

No que se refere ao ENCCEJA, o exame teve sua primeira realização no ano de 2002 para atender a jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Já no ano de 2009, passou a certificar apenas o Ensino Fundamental, uma vez que o ENEM, após mudanças em seu formato, passou a certificar o Ensino Médio. A partir de 2017, volta a certificar as duas etapas de escolaridade da Educação Básica.

Em 2013, foi apresentada a primeira edição voltada exclusivamente para os privados de liberdade, denominada ENCCEJA PPL, passando a certificarlos no nível do Ensino Fundamental. Em 2017, como explicitado anteriormente, passa a certificar

tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Para garantir a participação dos internos nesses exames, há, por meio das Secretarias dos Órgãos da Administração Penitenciária, a indicação de um responsável pedagógico que fica encarregado de realizar as inscrições, de acompanhar a aplicação das provas e de divulgar os resultados. De acordo com o último edital publicado de nº 53, de 27 de junho de 2019, o responsável pedagógico é indicado pelo representante do órgão de administração prisional que fica à frente das UPs da RMF de Fortaleza. Assim, pelo fato de a escola Aloísio Leo Arlindo Lorscheider se encarregar de atender a essa demanda da RMF, a diretora da escola é a responsável pedagógica todos os anos.

A partir de 2017, como já explanado anteriormente, apenas o ENCCEJA é realizado para os privados de liberdade para fins de certificação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A aplicação, de formato anual, segue os mesmos critérios estabelecidos no exame regular, ou seja, para as pessoas que não estão reclusas. É aplicado tanto para aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental quanto para aqueles que não concluíram o Ensino Médio. Nesse caso, no período de inscrição, os professores da escola fazem um mutirão nos pavilhões das unidades prisionais, realizando a pré-inscrição dos internos, uma vez que é necessário o número do CPF e eles, geralmente, não sabem ou não lembram. Assim, os internos interessados em concluir seus estudos, seja para o ensino fundamental ou para o ensino médio, candidatam-se de forma voluntária. Caso eles sejam aprovados, podem solicitar, por intermédio do advogado ou da família, tanto o certificado de conclusão da etapa de escolaridade quanto a declaração para remição de pena pelo estudo.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a partir da divulgação da recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, dispõe as atividades educacionais complementares para fins de remição de pena pelo estudo e pela leitura. Nessa perspectiva, o ENCCEJA PPL se encontra contemplado por essa recomendação e indica que o apenado que conseguir lograr aprovação nos exames terá chances de reduzir seu tempo de cárcere. O cálculo varia de acordo com o nível de ensino, como pode ser evidenciado através do artigo 1 inciso IV dessa recomendação:

[...] como base de cálculo para fins de cômputo das horas, visando à remição de pena pelo estudo, 50% (cinquenta por cento) da carga horária legalmente para cada nível de ensino [fundamental ou médio - art. 4º, incisos II, III e seu parágrafo único, todos da Resolução n. 03/2010, do CNE], isto é, 1600 (mil e seiscentas) horas para os anos finais do ensino fundamental e 1200 (mil e duzentas) horas para o

ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio; (BRASIL, 2013).

Em outras palavras, traduzindo a quantidade de horas para dias, o apenado aprovado terá, aproximadamente, 66 dias de remição de pena pelo estudo no que tange ao Ensino Fundamental e 50 dias de remição de pena pelo estudo em relação ao Ensino Médio. Essa bonificação faz com que muitos internos desejem participar da prova, até mesmo aqueles que estão há muitos anos sem estudar e aqueles que não frequentam a escola, devido à superlotação das unidades prisionais, que passa, muitas vezes, de 100% da capacidade permitida⁵. Ainda assim, todos os detentos possuem direito de realizarem a prova do ENCCEJA PPL, caso assim desejem.

No caso dos alunos da escola, por já estarem em sala de aula, sua inscrição é feita automaticamente pelo professor, não sendo necessário se manifestar para realizar a prova, a não ser que o próprio não queira. Nos dias dos testes, o que acontece geralmente é a unidade prisional não convocar todos os participantes nos determinados dias do exame, alegando dificuldades de logística dos internos. No entanto, no ano de 2019, percebemos uma grande mudança, uma vez que a taxa de inscritos e de participantes aumentou consideravelmente. Isso pode ser evidenciado por meio de documentos retirados de um sistema específico de inscrições, como também, de arquivos da escola que apresentam a quantidade de internos que foram inscritos e que realizaram as provas. A partir da análise desses documentos, a Tabela 2, a seguir, apresenta a relação geral da quantidade de inscritos e de participantes no ENCCEJA PPL entre os anos de 2017 e 2019:

Tabela 2 – Quantidade geral de inscritos no ENCCEJA PPL nos anos de 2017 e 2019

Ano	Quantitativo de inscritos	Quantitativo de participantes
2017	1449	761
2018	1855	869
2019	3931	3187

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

⁵ A oferta de vagas e sua sistemática será apresentada mais adiante.

A Tabela 2 apresenta tanto a taxa da quantidade de inscritos quanto o número de participantes no ENCCEJA PPL. Percebe-se, então, que houve um aumento dessas taxas entre os anos de 2017 e 2018. Entretanto, entre os anos de 2018 e 2019, ou seja, em apenas um ano, visualiza-se um aumento significativo nas quantidades de inscritos e de participantes, destacado pelo perfil do atual secretário da SAP que promove o incentivo ao estudo dentro dos estabelecimentos penais, por intermédio de muitas ações, como: ampliação no quantitativo de salas de aula, dando oportunidade para que mais internos possam estudar; aumento na carga horária de estudo, passando de 2h para 3h por turno; garantia do traslado de todos os alunos para a escola; entre outras ações. Esse incentivo mostrou que tanto o número de inscritos quanto o número de participantes no ano de 2019 foi superior ao somatório dos dois anos anteriores.

De acordo com o último edital, o exame é constituído de 4 provas objetivas, diferenciadas por nível de ensino, contendo cada uma 30 questões e uma redação. As provas que correspondem às áreas de conhecimento do Ensino Fundamental são: Ciências Naturais; Matemática; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e uma proposta de Redação; História e Geografia. Em relação às áreas do conhecimento do Ensino Médio, as provas são as seguintes: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e uma proposta de Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Como explicado anteriormente, nas UPs só são oferecidas duas áreas de conhecimento por ano, mesmo assim, as outras duas áreas que não foram ofertadas são avaliadas do mesmo modo, fazendo com que alguns alunos não consigam a aprovação por não terem conhecimentos suficientes das duas áreas que não foram contempladas naquele ano. Com isso, faz-se importante que as avaliações internas sejam implementadas a fim de serem um recurso a mais para a progressão.

Para obter a certificação, o participante terá que alcançar de um total de 200 pontos, o mínimo de 100 pontos em cada uma das provas objetivas do Exame, representando assim 50% do total. O desempenho do participante nas provas será calculado com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Essa teoria é amplamente utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) nas avaliações externas e tem como metodologia avaliar o participante pelo item por meio da relação de uma ou mais habilidades e não pelo total de acertos. Segundo nota

técnica divulgada em 2012, pelo INEP, “a TRI é um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um aluno apresentar uma determinada resposta a um item, com sua proficiência e características (parâmetros) do item⁶.” (INEP, 2012). Logo, os itens são analisados por parâmetros denominados com poderes de discriminação, de grau de dificuldade e de possibilidades de chute, ou seja, essa teoria faz com que a pontuação a ser dada para o participante na questão seja baseada conforme esses três parâmetros. Ele sempre irá obter pontuação, porém, a quantidade de pontos será definida com base nos critérios mencionados. Diante disso, o desempenho do participante será quantificado em cada prova através de uma escala de proficiência com média 100 pontos e desvio-padrão de 20 pontos. Para a prova de redação, essa teoria não é utilizada, fazendo com que o participante tenha que obter nota igual ou superior a 5 pontos, em uma escala que varia de 0 a 10 pontos para ser aprovado.

Verifica-se que entre os anos de 2017 e 2019, o número de internos que conseguiram obter a aprovação/certificação para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, via ENCCEJA PPL, ainda é relativamente baixo em detrimento da quantidade de participantes, principalmente em unidades prisionais em que há um grande número de participantes. Isso pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 3 – Quantidade geral de participantes e de aprovações/certificações no ENCCEJA PPL entre os anos de 2017 e 2019 nas unidades prisionais da RMF – CE

Anos	2017		2018		2019	
	Participantes	Aprovações	Participantes	Aprovações	Participantes	Aprovações
Unidades Prisionais						
Cadeia Pública de Maracanaú	13	3	28	3	-	-
CDP	-	-	16	2	37	7
CEPIS	175	23	264	80	508	109
CPPL I	68	6	35	7	234	76
CPPL II	-	-	31	3	100	32

⁶ A palavra item é um termo técnico que é amplamente utilizado nas avaliações em larga escala. Nesse caso, pode ser compreendido, também, como questão.

CPPL III	44	2	51	11	345	66
CPPL IV	166	15	96	16	478	70
CPPL de Caucaia	33	6	23	3	302	91
CTOC	6	4	10	5	32	12
IPF	109	9	73	8	216	49
IPGSG	10	0	5	0	-	-
IPPOO II	22	1	24	4	346	76
Irmã Imelda	14	3	19	6	48	14
PFHVA	101	6	54	18	152	41
UPPJA	-	-	140	13	389	89
Total	761	78	869	179	3187	732

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

A Tabela 3 apresenta a quantidade de participantes e a quantidade de aprovações/certificações obtidas pelos internos no ENCCEJA PPL nas unidades prisionais da RMF – CE. Ao todo, na tabela, há quinze unidades prisionais, porém apenas quatorze funcionam com a oferta de escolarização, referenciado anteriormente, posto que o CTOC é uma unidade que fica responsável apenas pela triagem de presos para que depois possam ser encaminhados para os presídios da região. Entretanto, no ano de 2020, vem sendo articulado entre a SAP e a SEDUC a abertura de salas de aula, visto que havia uma grande quantidade de presos reclusos há bastante tempo sem serem transferidos. A partir do ano de 2019, devido ao fechamento das cadeias públicas do estado do Ceará e a não oferta de escolarização do IPGSG, a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider passou a ficar responsável pela escolarização de doze unidades prisionais.

De acordo com os dados apresentados, pode-se compreender que as quantidades tanto de participantes quanto de aprovados/certificados tiveram um aumento ao longo desses três anos. Porém, a relação entre essas quantidades ainda é relativamente baixa. Uma das hipóteses para que essa porção seja inferior, refere-se à garantia dessa aprovação/certificação estar relacionada a obter a proficiência em todas as disciplinas e na redação, como explicado anteriormente. Dessa forma, existem casos de internos que não conseguem alcançar a aprovação/certificação por conta de uma disciplina.

Além disso, a forma de condução da gestão de determinadas unidades prisionais, em relação à educação, é de fundamental importância para um bom desempenho dos internos. Como exemplos, podemos citar: a garantia do cumprimento do horário das aulas, o deslocamento em tempo hábil de todos os alunos para as salas de aula, assim como o bom relacionamento entre os agentes penitenciários e o grupo de professores. Todos esses exemplos mencionados, se cumpridos, podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, garantindo, assim, um bom resultado nas avaliações externas.

Outra situação que acontece acerca dessa aprovação/certificação relaciona-se aos internos que são alunos e os que não são alunos. Verifica-se, pelos resultados, que a maior parcela de aprovados/certificados são dos não alunos. A Tabela 4 abaixo mostra essa relação entre os anos de 2017 e 2019.

Tabela 4 – Quantidade geral de aprovações/certificações de alunos e não alunos no ENCCEJA PPL entre os anos de 2017 e 2019 nas unidades prisionais da RMF – CE

Anos	2017		2018		2019	
	Alunos	Não alunos	Alunos	Não alunos	Alunos	Não alunos
Cadeia Pública de Maracanaú	3	0	3	0	-	-
CDP	-	-	0	2	0	7
CEPIS	6	17	21	59	21	88
CPPL I	0	6	0	7	1	75
CPPL II	-	-	0	3	4	28
CPPL III	0	2	0	11	9	57
CPPL IV	7	8	10	6	16	54
CPPL de Caucaia	0	6	2	1	17	74
CTOC	0	4	0	5	0	12
IPF	3	6	3	5	20	29
IPGSG	0	0	0	0	-	-
IPPOO II	0	1	0	4	25	51
Irmã Imelda	2	1	2	4	8	6

PFHVA	0	6	8	10	26	15
UPPJSA	-	-	4	9	33	56
Total	21	57	53	126	180	552

Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

Conforme a Tabela 4, verifica-se que em todos os anos analisados a quantidade de não alunos que conseguiram a aprovação/certificação foi maior em relação aos alunos. No ano de 2019, por exemplo, essa diferença foi bem maior quando relacionada com os anos de 2017 e de 2018. Essa situação reitera a questão de que os resultados da aplicação da avaliação externa não estão sendo vistos de forma positiva, ou seja, os alunos não estão conseguindo alcançar as habilidades necessárias para uma aprendizagem eficaz. Dessa forma, com a implementação das avaliações internas com a finalidade de aprovação, poderá haver uma possibilidade de os alunos terem mais chances de serem promovidos.

Diante dessa situação, percebe-se que cada vez mais, ao longo dos anos, a quantidade de não alunos que são promovidos é bem maior que a quantidade de alunos que também são promovidos. Isso pode estar atrelado a múltiplos fatores, como o papel dos docentes na forma como ministram os conteúdos e as metodologias que são pensadas e aplicadas em sala de aula; aos coordenadores pedagógicos que conduzem o planejamento escolar junto aos docentes e que, dependendo do contexto, podem corroborar para um posicionamento não tão próximo das avaliações externas, ocasionando, assim, resultados desfavoráveis; à quantidade de internos escritos no exame que é muito maior do que a quantidade de alunos, uma vez que toda a população carcerária pode manifestar interesse em fazer a prova; entre outros fatores.

Anteriormente, as avaliações internas foram citadas como um instrumento avaliativo que pode servir para que os alunos tanto possam ingressar na escola como possam progredir de nível dentro do Ensino Fundamental. Assim, para melhor compreensão, elas serão apresentadas e descritas com suas características. Segundo o PPP da escola, as avaliações internas podem ser classificadas em dois tipos: avaliação diagnóstica para classificação escolar (sondagem) e avaliação diagnóstica para fins de promoção.

A primeira tem como objetivo classificar o nível de aprendizagem do interno participante, a fim de que ingresse no nível e na etapa de escolaridade adequada, sem caráter eliminatório. Geralmente, essa avaliação é organizada pelos

coordenadores da escola e é realizada mensalmente caso seja necessário. Pode ser denominada como uma avaliação de entrada, pois os internos que desejam estudar manifestam esse interesse para os colegas de cela que estudam na escola. Em seguida, entregam os nomes para os agentes penitenciários responsáveis pela escola que entregará uma lista com os nomes para o diretor da unidade prisional para que ele possa analisar a ficha carcerária de cada interno e autorizar para realizarem a prova. Sendo autorizados, fazem a prova e são convocados para ingressarem em uma das salas, caso haja vagas. Os diretores das unidades ou os responsáveis pelas atividades escolares também, mas em menor frequência, procuram fazer campanhas com os internos para que eles estudem, principalmente, aqueles que não sabem nem ler e nem escrever. Após isso, eles entram em contato com a escola para que possa ser agendada uma avaliação.

No que se refere à oferta de vagas e sua sistemática, apresentam-se algumas situações. Em primeiro lugar, devido à superlotação e à quantidade de salas de aula disponíveis nas unidades prisionais, nem todos os detentos que manifestam interesse em estudar conseguem ter acesso para realizar a prova de entrada com o intuito de ingressarem na escola. Em segundo lugar, não são todos os internos que fazem a prova de sondagem que poderão ter acesso à escola.

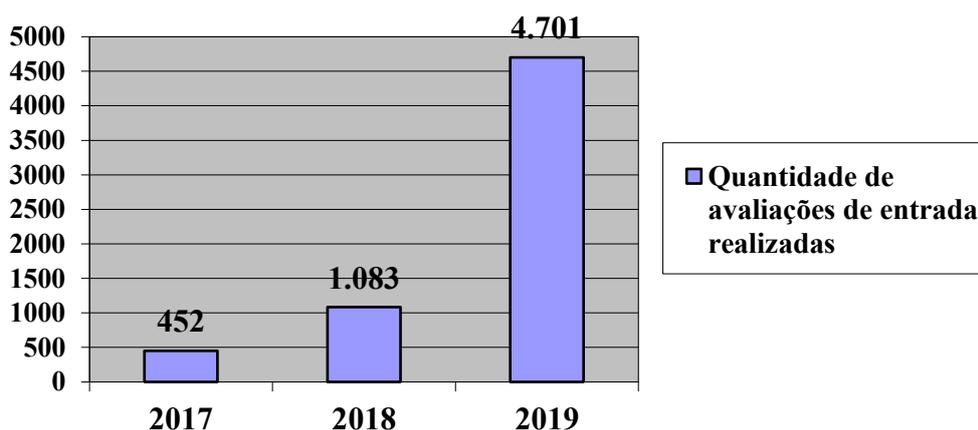
De um modo geral, eles serão pré-selecionados, uma vez que farão a avaliação de entrada, pela direção da unidade prisional que usa critérios como bom comportamento, natureza do crime e tipo de regime, dando prioridade para aqueles que estão no regime fechado, a fim de garantir remição de pena pelo estudo. Podemos dizer que os critérios usados são bastante subjetivos, dado que essa escolha é feita mediante o julgamento de cada pessoa, podendo ser interpretado da maneira que achar mais conveniente. Mais do que isso, parece que o bom comportamento está ligado à questão de seguir as disciplinas, as regras e as condutas impostas pela gestão do presídio. Os detentos que foram pré-indicados realizam a prova de entrada e ficam no aguardo das vagas, caso surjam. A quantidade de presos que realizam essa avaliação é superior à quantidade de vagas disponíveis na escola, pois a aplicação requer tempo e segurança.

Ao final do processo, as avaliações são levadas para a escola pelos coordenadores pedagógicos para que os professores possam corrigi-las. Após a correção, seguindo orientações descritas adiante, é feita uma lista com o nome de todos os internos, com sua localização dentro da unidade prisional e o grau de

escolaridade atestado pela prova. Essa lista é enviada para o diretor do presídio em que ocorreu a sondagem para que ele e o gerente⁷ fiquem responsáveis pela alocação desses internos nas respectivas salas de aula. Assim, eles são distribuídos mediante a disponibilidade de vagas existentes e os demais que não foram selecionados ficam em um banco de espera. Nesse processo, a escola não tem poder de opinar quantos e quais alunos devem estudar.

Essa questão da quantidade de vagas que são disponíveis na escola vem crescendo ao longo dos últimos três anos, fazendo com que mais provas de entrada fossem aplicadas. Com base em documentos da escola, o Gráfico 1 mostra essa evolução.

Gráfico 1 – Evolução da quantidade de provas de entrada realizadas entre os anos de 2017 e 2019



Fonte: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

O Gráfico 1 mostra a evolução da quantidade de provas que foram realizadas durante os anos de 2017 e 2019, verifica-se que, ao longo desses anos, a quantidade de avaliações vem aumentando. Entre os anos de 2017 e 2018, o acréscimo mais que duplicou, passando de 452 para 1.083 avaliações realizadas. Já entre os anos de 2018 e 2019, houve um aumento exponencial, em que foram realizadas 4.701 avaliações em 2019, em comparação a 1.083 avaliações realizadas em 2018 e 452 avaliações realizadas em 2017.

⁷ O gerente da unidade é o profissional encarregado de organizar, controlar e executar as atividades de apoio necessárias ao bom funcionamento operacional administrativo das unidades prisionais. Geralmente, ele que fica responsável pela escola.

Esse tipo de avaliação de entrada faz-se necessário, uma vez que a escola não dispõe de documentos comprobatórios da escolaridade do interno. Para essa categoria de avaliação, há o amparo do CEE, por meio do Parecer nº 630, de 10 de agosto de 1999, 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 avaliação de sondagem é elaborada pelos professores e segue uma grade padronizada disponibilizada pelo núcleo gestor da escola e que, no total, contém dez questões, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Descritores utilizados na formulação de questões da avaliação de entrada (sondagem)

DESCRITOR / HABILIDADE (Fonte: SPAECE)	ETAPA DE ESCOLARIDADE
D11 - Ler palavras nos padrões não canônicos	Anos iniciais – 1º ano
D13 – Localizar informação explícita no texto	Anos iniciais – 1º ano
D18 – Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido; D13 – Localizar informação explícita no texto	Anos iniciais – 2º ano / 3º anos
D14 – Resolver situação-problema que envolva a operação de adição ou subtração com números naturais	Anos iniciais – 2º ano / 3º anos
D15 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Anos finais – 6º ano / 7º ano
D6 – Resolver situação-problema que envolva mais de uma operação com números naturais	Anos finais – 6º ano / 7º ano
D9 – Resolver situação-problema que envolva cálculo simples de porcentagem	Anos finais – 8º ano / 9º ano
D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto	Ensino Médio
D75 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos	Ensino Médio
Expressão escrita: 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: Elaborado pelo autor com base em arquivos da escola (2020).

De acordo com o Quadro 2, para a composição das questões da avaliação interna diagnóstica para classificação escolar – sondagem – (Anexo A), foram usados os descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

(SPAECE), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, valendo-se dos níveis em que a escola oferta. O uso dos descritores de uma avaliação externa estadual para o teste de sondagem está vinculado ao fato de que os internos, ao frequentarem a escola extramuros, antes de serem reclusos, deveriam participar desse exame estadual. Assim, ao se depararem com a prova de sondagem, podem se familiarizar com o estilo das questões e tentar responder a maioria delas.

Em nove questões são utilizados itens abertos, com exceção da primeira questão, que é de múltipla escolha, pois além de permitir a reflexão do aluno, podem, também, ajudar no processo de exclusão da adivinhação da resposta. Conforme a matriz, as questões 1 e 2 versam sobre conteúdos dos anos iniciais (1º ano). Em relação às questões 3 e 4, são exploradas matérias dos anos iniciais (2º ao 5º ano). Nas questões 5, 6 e 7, são abordados assuntos dos anos finais (6º ao 9º ano). E, nas questões 8 e 9, são apresentadas temáticas do Ensino Médio. A última questão, discursiva, chamada de ouro, tem essa nomenclatura para que os internos possam analisá-la com mais cuidado, visualizando-a como uma das questões mais importantes do teste. Ela refere-se a um tipo de texto para que eles possam expressar, de forma escrita, uma opinião a respeito de um tema proposto. Com a finalidade de que seja algo mais voltado à realidade deles, o tema sempre está ligado à educação dentro dos presídios. Essas avaliações funcionam como documento e ficam arquivadas na escola para legitimar, posteriormente, a matrícula do interno, mediante a disponibilidade de vagas enviadas pelos professores quando há vacância nas turmas.

A avaliação diagnóstica para fins de promoção tem como objetivo, de acordo com o PPP da escola, “possibilitar aos alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) a oportunidade de serem promovidos para outros níveis de ensino dentro do Ensino Fundamental, conforme seu desempenho acadêmico.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ALOÍSIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER, 2015, p. 64).

Contudo, mesmo estando no PPP da escola, essas avaliações não estão acontecendo. Essa progressão está prevista no PPP da seguinte maneira: os alunos matriculados no 1º dos anos iniciais poderão avançar para os anos iniciais (2º ao 5º ano) e os alunos matriculados nos anos iniciais (2º ao 5º) poderão avançar para os anos finais (6º ao 9º ano). Logo, essas avaliações só possibilitariam a progressão dos alunos dentro dos níveis do Ensino Fundamental. Os alunos seriam avaliados por

meio de prova escrita, composta de 10 questões, que contemplam os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, além de uma Redação, e seriam elaboradas pelos professores da escola. Para essa construção, a proposta seria que eles atentassem para as Habilidades Mínimas Necessárias (HMN) à etapa para a qual o aluno pretende progredir. A prova deveria ser aplicada bimestralmente pelo professor a todos os alunos. Para prosseguir, o discente deveria ter aproveitamento igual ou superior a 80% da prova escrita, além de desempenho satisfatório na Redação. Porém, essas avaliações não estão sendo realizadas.

Os exames certificadores referem-se a mais uma possibilidade de os alunos terem a oportunidade de obter o certificado de conclusão tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Segundo o PPP da escola, eles “consistirão em provas elaboradas pelos membros do núcleo gestor, que se guiarão pelo currículo adotado pela escola para cada nível de ensino da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ALOÍSIO LEO ARLINDO LORSCHIEDER, 2015, p. 67). Antes da aplicação, essas avaliações deveriam ser aprovadas pela Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico (CEADE), da SEDUC.

No processo de elaboração desses exames, há a previsão de uma diferenciação para cada etapa de escolaridade. Para o Ensino Fundamental, os exames certificadores deveriam constituir-se de 50 questões objetivas, sendo 20 questões da área de Linguagens; 20 questões da área de Ciências Naturais e Matemática e 10 questões da área de Cultura e Sociedade. Para o Ensino Médio, os exames certificadores deveriam ser constituídos de 50 questões objetivas, sendo 15 questões da área de Linguagens; 15 questões da área de Matemática e suas tecnologias; 10 questões da área de Ciências Humanas e suas tecnologias e 10 questões da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Cada questão valeria 1 ponto, perfazendo um total de 50 pontos.

Está previsto também no PPP da escola que todos os exames deverão ser complementados por uma prova de redação, avaliando os seguintes critérios: atendimento à tipologia textual, domínio da modalidade escrita da língua portuguesa e capacidade argumentativa. No total, a prova de redação valerá 50 pontos.

Dessa forma, para obter a certificação, dos 100 pontos, os discentes deveriam atingir, no mínimo, 65 pontos, sendo 35 pontos na parte objetiva do exame e 30 pontos na prova de redação.

A forma de inscrição para realizar os exames se daria de modo voluntário ao professor da turma. Assim, como condição para participar é que os alunos interessados estivessem matriculados e frequentando a escola. Os exames seriam aplicados semestralmente pelos próprios docentes das unidades prisionais e cada professor aplicaria a prova em uma sala diferente daquela em que esteja lotado.

Diante disso, o que acontece é que está previsto no PPP da escola tanto as avaliações diagnósticas para fins de promoção quanto os exames certificadores, porém, na prática, não são realizados, fazendo com que o ENCCEJA PPL seja a única avaliação de caráter externo encarregada desse papel.

Nosso foco para a pesquisa diz respeito ao fato de a progressão estar ocorrendo exclusivamente via avaliação externa, o ENCCEJA PPL. No que se refere à certificação, ela pode ser compreendida como o resultado final do processo de ensino-aprendizagem por meio dos conhecimentos adquiridos a fim de possibilitar a conclusão de uma etapa de escolaridade.

Em conformidade com o PPP da escola, há três formas de se obter a certificação: por meio dos resultados obtidos no ENCCEJA PPL; por meio dos resultados obtidos nos exames certificadores; e por meio da conclusão da carga horária obrigatória mediante avaliação de desempenho. Todavia, o que se verifica hoje, na escola, são apenas as certificações obtidas por meio dos resultados do ENCCEJA PPL, exame validado pela legislação específica. Isso pode ser evidenciado devido ao contexto escolar anterior ao atual em que se tinham poucas aulas, a carga horária diária de aula era baixa, não totalizando o mínimo exigido, como também, uma grande rotatividade de alunos.

Diante dessa conjuntura, a inserção das avaliações no contexto prisional na perspectiva formativa, que será explanado posteriormente, apresenta alguns obstáculos, como a questão do currículo, sendo um grande entrave, uma vez que de acordo com o PPP da escola, ele deve estar articulado à realidade na qual os alunos se encontram, considerando toda uma dimensão social e histórica. No entanto, o que vemos na realidade, é que são trabalhados os currículos baseados apenas nas matrizes das avaliações externas, como o ENCCEJA PPL e o ENEM PPL, sem nenhuma vinculação com a proposta curricular da escola, como veremos posteriormente.

Outro grande obstáculo, refere-se à grande rotatividade de alunos que havia dentro das salas de aulas até o ano de 2019, por alguns motivos, que vão desde a

desistência até o recebimento de um alvará de soltura⁸. No que consiste à desistência, muitos internos, ao tornarem-se alunos, não se adequavam às normas que eram impostas pela unidade prisional quanto à disciplina. Com isso, acabavam desistindo, pois na cela era muito mais prazeroso, uma vez que tinham mais autonomia, passando pouco tempo em sala de aula. Já referente ao alvará de soltura é que muitos alunos eram presos provisórios, fazendo com que, rapidamente, eles recebessem a liberação. Portanto, muitos desses alunos não chegavam a ficar um bimestre estudando.

Diferentemente de hoje, como falado anteriormente, a partir do ano de 2019, a seleção de entrada dos alunos passou por algumas mudanças, principalmente quanto ao regime de condenação em que a preferência para o estudo será dada ao preso condenado em detrimento do preso provisório. Com isso, têm-se percebido que a rotatividade de alunos vem diminuindo consideravelmente, passando a melhorar, também, a frequência escolar.

Esses apontamentos, de certo modo, faziam com que os professores não conseguissem ter um cronograma de avaliações, dado que em um bimestre, por exemplo, os alunos praticamente não eram mais os mesmos, fazendo com que não fosse possível verificar se houve aprendizagem do conteúdo ministrado anteriormente.

O contexto escolar antes de 2019 refere-se a um período em que a escola não era vista como uma entidade que poderia transformar a vida daquelas pessoas por meio da educação. A ex-secretária da Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS), hoje SAP, apoiava que a educação fosse ministrada nas unidades prisionais. No entanto, os agentes penitenciários não cumpriam, na totalidade, essa recomendação, informando que havia procedimentos internos e que não haveria as aulas, assim como não retiravam todos os alunos para a escola, ocasionando em uma baixa frequência.

Diante desse cenário, verifica-se que havia um prejuízo para os alunos, pois diminuem as chances de eles conseguirem concluir as etapas de escolarização. Dessa forma, mediante ao atual contexto, a partir do ano de 2019, podemos evidenciar que a aplicação dessas avaliações trará benefícios tanto para os alunos, quanto para a escola.

⁸De acordo com o Artigo nº 685 do Código de Processo Penal, refere-se a uma ordem judicial que determina a liberdade de uma pessoa que se encontra presa. Cumprida ou extinta a pena, o condenado será posto, imediatamente, em liberdade.

No tocante aos alunos, as avaliações internas darão uma expectativa de que eles poderão avançar de nível e assim terminarem os estudos dentro de um determinado prazo, sem ser mediante ao ENCCEJA PPL. Há casos de alunos que passam muito tempo dentro de um mesmo nível, pois não conseguem ser aprovados nesses testes externos. De acordo com os professores, nas reuniões de planejamento, os alunos conseguem adquirir os conhecimentos necessários para que sejam promovidos. Porém, dado que não conseguem obter aprovação no referido exame, a escola não possui elementos para que eles sejam promovidos, visto que as avaliações internas não são aplicadas. Esse resultado não satisfatório no ENCCEJA PPL, como apresentado anteriormente, pode ser compreendido uma vez que os alunos avaliados não conseguem obter o desempenho que se espera nesses testes externos, visto que esse tipo de avaliação se refere a uma perspectiva mais macro, de modo a estreitar o currículo, não levando em consideração a realidade na qual a instituição de ensino está inserida.

Assim, faz-se necessário que a escola use, segundo Castro (2009, p. 276), “os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores.” Devido a esse resultado não suficiente para aprovação, temos, ao longo do ano, desistência de alunos. Isso acontece, muitas vezes, pois eles não se sentem capazes de conseguirem ser classificados no mesmo exame, no ano seguinte.

Com a execução das avaliações internas, o processo de ensino e aprendizagem poderá trazer mais benefícios, em virtude de uma estrutura curricular flexível, em que temos tempos diferenciados de aprendizagem. No tocante a essa estrutura que seja mais flexível, o PPP disserta que é necessário que os conteúdos das disciplinas que devem ser trabalhados em sala de aula, necessitam estar articulados à realidade atual dos alunos, considerando toda uma conjuntura social e histórica deles. Ademais, as salas de aula dentro de uma unidade prisional possuem aspectos bastante singulares. Um dos aspectos refere-se às idades dos alunos, uma vez que há uma grande diversidade delas.

Além disso, os tempos de aprendizagem são bem divergentes. Enquanto tem aluno que é recém-recluso e estudava fora da prisão, há alunos que não estudam há mais de 10 anos. Diante disso, há casos em que determinados alunos não precisam estudar o período mínimo previsto, pois o professor, por meio das atividades em sala de aula e da desenvoltura deles, percebe que já possuem bagagem intelectual suficiente para passar de nível. Todavia, devido à não execução das avaliações

internas de modo formal, o aluno precisa esperar o dia da prova do ENCCEJA PPL para que ele realize e seja aprovado para poder progredir de etapa de escolaridade. Se por alguma razão, seja por doença ou por qualquer outra situação, ele perca a prova, só terá essa chance novamente no ano seguinte. Isso só demonstra a necessidade dessas avaliações internas serem colocadas em prática.

No que se refere à escola, a elaboração e a aplicação dessas avaliações dentro do calendário escolar farão com que os professores possam trabalhar os conteúdos por intermédio de uma adequação da grade curricular mais próxima da realidade e do interesse desses alunos, de forma a contribuir para a ressocialização, pois ainda não há uma grade específica para essa modalidade de ensino. Conseqüentemente, isso fará com que se verifique se os alunos estão, de certo modo, aprendendo.

Atualmente, os professores utilizam as matrizes de referência do ENEM e do ENCCEJA para o público geral, posto que não há uma matriz específica para o público PPL. Por mais que ter uma matriz voltada para esse público possa estar restringindo o acesso deles ao currículo da educação regular, acredita-se que ter algo mais voltado para a realidade deles, através do contexto em que estão inseridos, pode ser mais eficaz no processo do aprender. Com base nessas matrizes, são feitas adaptações, buscando articular as habilidades propostas de cada disciplina às realidades nas quais os alunos se encontram. Além disso, essas adaptações são realizadas a partir de um levantamento feito pelos professores daquele determinado nível e área em conjunto com o coordenador escolar que os acompanham das habilidades que mais são cobradas nos exames.

No ano de 2019, com a mudança da gestão da SAP, a escola passou a ampliar a oferta escolar e mais que duplicou a quantidade de alunos como pode ser visualizado na Tabela 5 abaixo.

Tabela 5 – Quantidade geral de matrículas nos anos de 2018 e 2019

Ano	2018	2019	Aumento (%)
Quantidade geral de matrículas	1.028	2.248	118,67%

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). (2020).

A Tabela 5, com dados retirados do SIGE, mostra que o total de matrículas teve um aumento de mais de 100%, passando de 1.028 matrículas no ano de 2018 para 2.248 matrículas no ano de 2019. O aumento ocorre pelo perfil do atual secretário da SAP que incentiva o estudo dentro dos estabelecimentos penais, como já citado. O olhar diferenciado para a escola acarretou em dois grandes benefícios: o aumento da carga horária diária escolar, passando de 2h a 3h por dia e quase 100% da frequência dos alunos.

A atual gestão da SAP conseguiu garantir o aumento no número de vagas, o aumento da carga horária diária escolar e o aumento da frequência dos estudantes. Isso decorre, principalmente, da cobrança que é feita, diariamente, aos diretores das unidades prisionais, pelo atual secretário da SAP, para certificar de que a assistência educacional aos detentos está sendo cumprida, de acordo com os artigos 10 e 11 da LEP. Nos anos anteriores, a educação era uma atividade que acontecia normalmente dentro dos estabelecimentos penais. Porém, devido às situações que foram apresentadas no parágrafo anterior, as aulas não eram vistas como prioridade, ocasionando baixa carga horária diária e baixa frequência escolar.

Com isso, por parte da SEDUC, houve mais contratação de professores, tanto de pedagogos quanto de área, para suprir a demanda que estava surgindo para a sala de aula e para o projeto Livro Aberto. No caso da SAP, ela investiu em melhorar a infraestrutura de algumas salas de aula que estavam bem deterioradas, por meio de pinturas com o uso de cores mais limpas, deixando o ambiente muito mais claro e ameno. Além disso, reformou alguns espaços que não estavam funcionando para servir de apoio para escola, como sala de professores.

Percebe-se, assim, nesse novo cenário, que com um número muito maior de estudantes, faz-se necessário avaliar a qualidade do ensino que está sendo ofertado. Logo, é imprescindível que o ENCCEJA PPL não seja o único meio de avaliar essa qualidade, mas sim, que as avaliações internas sejam colocadas em prática, garantindo, assim, uma avaliação mais fiel e voltada para a realidade dos discentes.

O PPP da unidade escolar direciona para a aplicação de avaliações diagnósticas internas para fins de avanço na escolaridade (bimestralmente), assim como, na elaboração de exames certificadores (semestralmente). No entanto, ao longo desses quatro anos (2015-2019), não foi realizada nenhuma atualização do PPP, sendo a sua única versão produzida em 2015. Além disso, essas avaliações e

exames continuam não sendo colocados em prática para fins de progressão e certificação.

As únicas avaliações que acontecem de forma interna não são para essas finalidades, são utilizadas pelos professores em sala de aula com a finalidade de avaliarem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer que funcionam como sendo atividades de classe. Verifica-se isso, uma vez que não temos registros de elaboração ou aplicação deles nos arquivos da escola. Porém, segundo o documento, em referência à elaboração dos exames certificadores, a responsabilidade é do núcleo gestor, sendo antes aprovados pela Célula de Avaliação e Desempenho Acadêmico (CEADE), da SEDUC, tendo por finalidade a melhoria do instrumento avaliativo. Os professores, informalmente, aplicam exercícios diários a fim de verificar a aprendizagem, todavia, sem caráter de nota.

Diante do que foi apresentado, após descrever a educação em prisões no estado do Ceará por intermédio da única escola para o público privado de liberdade no tocante ao seu funcionamento, estrutura e processo avaliativo, compreendemos que se faz necessário analisar esse percurso, visto que foram pontuadas algumas questões, principalmente no processo avaliativo, que merecem destaque para que possamos traçar ações para resolver os impasses quanto a essa temática.

Assim, no capítulo seguinte, serão apresentados os referenciais teóricos relacionados à avaliação, ao currículo e às práticas pedagógicas dentro do universo da educação em prisões, para que se possa analisar como esse processo está ocorrendo e como ele deve ocorrer mediante às discussões trazidas. Além disso, apresentar a proposta metodológica que possua relação direta com o objetivo da pesquisa.

3 A AVALIAÇÃO ESCOLAR DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

O presente capítulo tem como finalidade discutir, teoricamente, sobre o problema de pesquisa relacionado aos motivos da não aplicação das avaliações internas, assim como os eixos da avaliação, do currículo e das práticas pedagógicas; a proposta metodológica e a análise de dados. Ao longo do capítulo, haverá seções que abrangerão todos os elementos citados.

Dessa forma, ao considerar que se faz urgente implementar essas avaliações no calendário escolar para que a escola possa verificar a qualidade do ensino ofertado e para que os alunos possam ter mais chances de progredir de nível que não seja através das avaliações externas, como o ENCCEJA, este capítulo, além de analisar o processo da avaliação, levando em consideração o currículo e as práticas pedagógicas para verificar os possíveis motivos que impossibilitaram a aplicação das avaliações internas nos últimos anos, articulando com uma pesquisa bibliográfica e de campo, procura responder à seguinte pergunta: Quais as consequências da progressão na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider serem realizadas exclusivamente pelo ENCCEJA PPL?

Para que possamos responder a esse questionamento, é fundamental analisar o processo avaliativo proposto no PPP da escola e o processo que é, de fato, utilizado na escola, embasado por um referencial teórico que possa auxiliar na tomada de decisões para o problema de gestão elencado.

Para isso, a proposta metodológica a ser utilizada será mediante a uma abordagem qualitativa, conforme já pontuado anteriormente, e utilizando, como instrumento de coleta de dados, entrevistas com os professores e os coordenadores pedagógicos, uma vez que são os principais sujeitos relacionados à pesquisa.

3.1 AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Ao analisarmos a tríade – avaliação, currículo e práticas pedagógicas - dentro do panorama de uma escola que tenha o intuito de ofertar uma educação de qualidade, podemos verificar que esses três elementos precisam estar bem sincronizados para que se tenha o objetivo alcançado. Dessa forma, o ato de avaliar,

sem uma perspectiva de seguir o currículo e sem uma sinalização de melhorar as práticas pedagógicas, não teremos um resultado de uma avaliação que esteja mais próxima da realidade.

Na escola de educação em prisões podemos compreender que essa tríade – avaliação, currículo e práticas pedagógicas - precisa ser analisada a partir de uma visão indissociável, uma vez que a modalidade de ensino adotada na escola – EJA – necessita ter um olhar mais específico para o perfil desses alunos que são atendidos, no que se refere à idade, ao nível de escolarização e à questão da situação socioeconômica e cultural.

Diante disso, falar de avaliação dentro desse contexto de educação é bastante importante, visto que todo o processo avaliativo tem nuances diferentes da escola extramuros em que o tempo de aprendizagem dessas pessoas será totalmente diferente daquelas que há um tempo em comum para que a aprendizagem seja adquirida.

Além disso, o currículo trabalhado nas escolas não pode ser meramente de conteúdos que estão prontos a serem passados para os alunos. Na escola de educação em prisões, então, o currículo precisa apresentar conteúdos que estejam relacionados à realidade dos alunos que estão inseridos dentro da esfera prisional, fazendo com que haja uma integração de todos os saberes a partir das diferentes disciplinas do conhecimento.

No tocante às práticas pedagógicas, é indispensável que o professor esteja sempre atualizando seus conhecimentos a fim de que sua prática docente venha a melhorar. No entanto, o que verificamos a partir do processo de acompanhamento dos docentes, pela observação de aula, é que muitos ainda trabalham com conteúdos e metodologias que não fazem parte da proposta pedagógica da escola. Essa questão pode ser compreendida, pois os professores da escola Aloísio Leo Arlindo Lorscheider não são contemplados com as ofertas de formação continuada ofertadas seja pela SEDUC ou pela CREDE, dado que geralmente são designadas apenas para as escolares regulares, integrais e profissionais. Com isso, investir em uma formação mais específica para que os docentes possam melhorar suas práticas de ensino pode ser bastante eficaz no processo da melhoria da qualidade do ensino.

Veremos, a seguir, nos tópicos que seguem, como se dá o processo desses três componentes na única escola de educação em prisões no Ceará, assim como seus desdobramentos.

3.1.1 O ato de avaliar

Inicialmente, quando se fala de avaliação, compreende-se, de acordo com o seu significado literal, que é uma ação voltada para o ato ou para o efeito de avaliar. Esse ato ou efeito, muitas vezes, está ligado diretamente para a questão escolar. Logo, no tocante à avaliação da aprendizagem de um modo geral, faz-se necessário que se veja a importância dela para analisar os padrões de qualidade, uma vez que seja ela interna ou externa a avaliação institucional. Conforme Limeira (2012, p. 1), “é um importante mecanismo, utilizado por essas políticas para aferir desempenhos e determinar a qualidade desejada.”

Dessa forma, falar de avaliação, dentro do contexto educacional, necessariamente requer falar de aprendizagem dos alunos. Para Luckesi (2006), a avaliação realizada com os alunos vai permitir uma análise acerca dos objetivos, se estão sendo atingidos, provocando autorreflexões. Além disso, favorecerá as duas partes, tanto para o aluno quanto para o professor, visto que o aluno poderá se identificar em qual nível de aprendizagem ele se encontra, como também, o professor poderá analisar, de acordo com a aprendizagem dos alunos se seu ensino está sendo, de certo modo, favorável.

Além disso, podemos compreender que avaliar “é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões.” (HOFFMANN, 1996, p. 18). Diante dos diferentes modelos de avaliação que são aplicados nas escolas, seja no contexto das prisões ou no contexto extramuros, Horta (2010, p. 88) afirma que:

Existem, portanto, diversos tipos de avaliações que são realizadas dentro do sistema educacional: aquelas que acontecem em sala de aula, passando por outras que ocorrem na própria escola, ou até as que perpassam todo o sistema educacional. Com relação às avaliações externas, existem aquelas que têm consequências diretas importantes sobre indivíduos e instituições e que apresentam resultados numéricos (somativas) e aquelas que têm como propósito aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias, e que não têm o interesse em dar consequência imediata ao seu resultado (formativas) (HORTA, 2010, p.88).

Com isso, podemos compreender que as avaliações internas e externas são instrumentos avaliativos que estarão presentes no sistema educacional, porém com atribuições distintas mediante o propósito que se deseja alcançar.

Assim, nessa seção, discutiremos essas duas modalidades de avaliação - interna e externa - que permeiam esse universo da escola tanto na escola extramuros quanto na escola de educação em prisões.

Diante disso, a avaliação interna pode ser vista com caráter formativo, ocorrendo ao longo da aprendizagem, posto que ela consiste em uma prática educativa que esteja em um contexto, que seja flexível, interativa, de maneira contínua e dialógica (FREIRE, 1975). Esse tipo de compreensão faz com que o ato de avaliar seja considerado como ponto essencial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos para que as reflexões críticas por parte dos coordenadores pedagógicos e dos professores possam ser transformadas em ações eficazes na busca da melhoria da qualidade do ensino.

Ademais, os professores apresentam-se como peças-chave nesse processo avaliativo, uma vez que precisam deixar claro para os alunos que a educação dentro do cárcere não tem função simplesmente de alfabetizar ou de remir a pena, mas que é importante que os discentes compreendam os demais aspectos ligados à economia, à cultura e à sociedade (ANDRIOLA, 2013). Essa questão é tão importante, pois os alunos, muitas vezes, como já relatado anteriormente, entram na escola com o intuito de remir sua pena, apenas. Por isso, a figura do professor nesse percurso possibilita abrir horizontes e apresentar aos alunos que a escola é muito mais que apenas ter sua pena diminuída é tão significativo.

No que tange ao processo educacional dentro dos presídios brasileiros, essa proposta da avaliação é bastante válida, posto que podem ser verificadas aprendizagens diferentes em tempos diferentes como preconiza o PPP da escola. No entanto, essa questão da avaliação vista pela ótica formativa ainda é um grande problema, uma vez que Perrenoud (1999) afirma que há alguns obstáculos que dificultam a inserção dessa proposta avaliativa.

Além disso, conforme Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é “[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa.” Com isso, dentro da perspectiva da educação em prisões, essa ação pode colaborar para que haja um planejamento, por parte dos docentes, mais assertivo para que eles possam desenvolver práticas educativas mais relacionadas ao contexto escolar na busca de uma aprendizagem eficaz.

Ademais, a avaliação institucional interna pode ser compreendida como aquela que é realizada dentro das organizações educacionais em que os atores podem ser de dentro ou de fora da escola. A partir do momento em que essa avaliação é instituída, ela passa a ser um mecanismo contrarregulador (LIMEIRA, 2012). Esse tipo de avaliação quando vai além da mera aferição da aprendizagem dos alunos, faz com que seja possível uma análise reflexiva no cotidiano escolar.

No caso da educação nos estabelecimentos penais, com a aplicação das avaliações internas para que os alunos possam progredir de nível, uma vez que só conseguem avançar de escolaridade por intermédio de uma avaliação externa, no caso do ENCCEJA PPL, os professores poderiam verificar os aspectos de sua prática docente. Com isso, segundo Limeira (2012), essas avaliações internas seriam ideais para analisar como o trabalho está sendo desenvolvido e como ele pode ser aperfeiçoado através da busca de melhorias para um avanço na qualidade da educação que é ofertada.

O que se tem percebido, muitas vezes, é que sem a aplicação dessas avaliações de caráter interno, os docentes não conseguem compreender, na totalidade, se todos os alunos conseguiram alcançar a aprendizagem, dado que “avaliar os estudantes e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e famílias.” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 314). Assim, de acordo com as autoras, entendemos que instituir o processo avaliativo nas escolas é necessário, uma vez que irá verificar se, de fato, o aluno aprendeu ou não e que toda essa conjuntura se encontra relacionada a um processo cultural escolar que não há como dissociá-lo. Embora seja visto, ainda pelas autoras, que para os estudantes, a avaliação está muito mais vinculada à nota do que à própria aprendizagem, fazendo com que, muitos, acabem acatando o que lhe foi atribuído sem contestar.

Reiterando o pensamento anterior, percebe-se que quando falamos de avaliação, muitas vezes, ela vai estar atrelada à aplicação de exames que ao final dará um resultado por meio de uma nota ou conceito, trazendo efeitos tanto positivos quanto negativos.

No que se refere a uma visão positiva, podemos compreender que a prova, instrumento avaliativo mais conhecido e bastante utilizado, pode ser bastante útil para o professor e para o aluno, uma vez que pode aferir como está o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, se o aluno está conseguindo compreender e assimilar o que

o professor está ensinando. Assim, a prova, de acordo com Smole (2008), é um instrumento adequado especialmente quando desejamos avaliar procedimentos específicos, a capacidade de organizar ideias, a clareza de expressão e a possibilidade de apresentar soluções originais.

Dessa forma, o resultado da avaliação precisará admitir um caráter formativo para que o aluno possa identificar aquilo que não conseguiu aprender através do feedback do professor, fazendo assim com que o docente possa reorganizar sua prática pedagógica, a fim de que o ensino e aprendizagem possam, de fato, ocorrer (VILLAS BOAS, 2008).

Ao fazer relação com o ambiente educacional dentro das prisões, os alunos demonstram sentir falta de uma avaliação do tipo somativa. Para eles, é como se a nota fosse muito mais importante que a própria aprendizagem deles, dado que é como se através da nota ele pudesse avançar de nível. Vasconcellos (2005) afirma que há uma distinção entre avaliação e nota, evidenciando que a nota não passa apenas de uma exigência formal educacional. No entanto, no universo da clausura, a nota representa a garantia do progresso para que se possa alcançar a série posterior. Perante o exposto, o professor não pode usar a nota em uma perspectiva de autoridade ou de punição, ainda mais em um espaço que já é permeado disso. Pelo contrário, deve demonstrar ao aluno que se ele aprendeu os conteúdos, a nota será o efeito desse aprendizado (VASCONCELLOS, 2005).

Por outro ângulo, da visão negativa, a avaliação interna quando está voltada apenas para a questão da classificação, corrobora para a visão de um aluno fracassado diante dos colegas, professores, pais e escolas, ocasionando, na maioria das vezes, em evasão escolar. No caso dos alunos privados de liberdade, a evasão escolar, para eles, pode ser traduzida em fracasso escolar, visto que esse aluno já pode ter se evadido antes quando ainda estudava na escola extramuros, mas que dentro do cárcere viu uma oportunidade de retomar sua vida estudantil. Segundo Silva e Tiballi (2012), é possível compreender que o fracasso escolar é um fenômeno com causas muito mais complexas, que vão para além da origem social e não podem ser explicadas sem levar em conta a singularidade dos indivíduos em cada contexto.

Outro ponto negativo que podemos destacar é que as avaliações que são praticadas no ambiente escolar, por meio das provas, muitas vezes, representam as notas que são utilizadas com a finalidade de classificar os alunos através de seus desempenhos. Assim, segundo Luckesi (2006, p. 169), "provas/exames separam os

"eleitos" dos "não-eleitos". Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como "aceitos", uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva."

No tocante aos alunos do cárcere, então, percebe-se a necessidade de conceber a avaliação por meio de metodologias que sejam diversificadas, lembrando que todos os alunos pertencem à modalidade EJA e que em algum momento da vida ou nunca estudaram ou perderam a sequência escolar, ficando anos sem estudar e que na atual conjuntura em que se encontram, sentem a necessidade de resgatar o que foi perdido. Por isso, faz-se necessário que os docentes saiam da cultura de punição, dado que isso não irá avaliar o aprendizado do aluno. Consoante Freire (1983, p. 86):

É a partir dessa interação entre professor e aluno, desta troca de informações e do reconhecimento de aspectos relevantes à aprendizagem que ocorrerá de fato o crescimento dentro de uma postura ética e cidadã, fazendo com isso que ambos, professor e aluno, possam perceber todo o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira abrangente e significativa.

Diante do exposto, o papel que o professor da EJA assume nos estabelecimentos penais será de suma importância para que se evite uma possível evasão do aluno. Mais do que isso, o perfil assumido por esse docente será capaz de garantir a aprendizagem eficaz desses alunos adultos que durante muito tempo não conseguiram mais visualizar perspectivas de finalizar os estudos.

Ao falar de avaliação externa, compreende-se que sua importância se deu, especificamente, ao tratar sobre a melhoria da qualidade da educação nas escolas, a partir da década de 1990, uma vez que começou a ser uma grande preocupação dos governos, ocasionando no surgimento de políticas de avaliação em larga escala. Com isso, a avaliação educacional, de acordo com Vianna (2003), passou a ser utilizada de diversas maneiras com o intuito de sanar problemas educacionais existentes, acarretando um progresso nos resultados, visto através da elevação dos padrões de desempenho. Dessa forma, começa a sair do ambiente da sala de aula e passa a ser praticada em larga escala a fim de nortear os sistemas educativos.

Segundo Machado e Freitas (2014, p. 115), a avaliação externa "é todo processo avaliativo do desempenho das escolas, por meio da aferição do rendimento dos alunos em provas padronizadas, desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar." Percebe-se, então, que a aplicação dessas avaliações

pode trazer benefícios, uma vez que com a apropriação desses resultados, a equipe gestora poderá analisar as aprendizagens que estão ocorrendo, como também, traçar estratégias com a finalidade de corrigir os problemas encontrados no processo de aprendizagem dos alunos.

Porém, é importante que seja levado em consideração alguns aspectos, principalmente acerca do currículo trabalhado na escola. A matriz de referência dessas avaliações externas não deve ser o único instrumental capaz de nortear o processo de ensino e aprendizagem. Assim, conforme Sousa (2012, p. 312), “há pesquisas que têm mostrado que os professores tendem a ensinar para os testes, organizando suas propostas de ensino em razão do que será cobrado.” Diante disso, o que se verifica dentro do universo da educação em prisões é que, por não ter um currículo definido, os professores utilizam as matrizes de referências das avaliações externas que são aplicadas, como o ENCCEJA PPL e o ENEM PPL, como únicos instrumentos capazes de aferir a aprendizagem dos alunos.

Essa perspectiva de usar apenas as matrizes de referências das avaliações em larga escala, não, necessariamente, será capaz de verificar se o aluno aprendeu ou não determinados conteúdos, visto que as avaliações possuem finalidades distintas. No caso do ENCCEJA, por exemplo, uma de suas finalidades está relacionada em fornecer uma avaliação que corrija o fluxo escolar. Para o ENEM, sua finalidade é avaliar o desempenho dos alunos que estão completando a escolaridade básica. Assim, quando fazemos referência ao ensino PPL, utilizar apenas esses dois mecanismos de avaliação e suas matrizes podem não ser suficientes para comprovar se houve aprendizagem desses educandos.

Assim como nas avaliações internas, as externas também possuem aspectos positivos e negativos. Como forma de exemplificação, uma característica bastante positiva que esses testes trazem refere-se ao conhecimento das realidades da escola uma vez que, de posse dos resultados, “pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla.” (ALAVARSE, 2013). Em relação ao universo da educação em prisões, compreende-se que os resultados ajudarão na proposição de novas metodologias de ensino.

Por outro lado, pelo viés negativo, há alguns riscos que podem comprometer a aprendizagem, visto que muitas escolas acabam ensinando o que a avaliação externa exige, como se fosse uma espécie de treino, ou seja, trabalhar apenas com aqueles conteúdos que são cobrados para, exclusivamente, fazer o exame. Isso pode

configurar, conforme Alavarse (2013), como um reducionismo do currículo. No caso do ensino nas penitenciárias, o prejuízo pode ser ainda maior, dado que essa espécie de matriz pode ser incorporada ao ensino, fazendo com que as avaliações internas não sejam executadas, que é o que vem acontecendo.

Ainda fazendo relação ao universo das avaliações externas, Bonamino e Sousa (2012) afirmam que há a existência de três gerações de avaliação que estão presentes na educação brasileira.

A primeira geração de avaliação em larga escala é uma avaliação diagnóstica, que consiste apenas em mensurar o nível de aprendizado dos alunos, ou seja, o nível da qualidade da educação. Esse tipo de avaliação passou a fazer parte das políticas públicas de governo no âmbito educacional no final da década de 80. A título de exemplificação, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que tem como objetivo diagnosticar a qualidade da educação básica brasileira. As autoras ressaltam que o SAEB não permite mensurar a evolução do desempenho individual dos alunos e das escolas, apesar de diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica ofertada. Ademais, os resultados do SAEB não causam impacto direto nas escolas, uma vez que não há a responsabilização da comunidade escolar e nem políticas públicas direcionadas para melhoria da qualidade de ensino ofertada.

A comunidade PPL, por sua vez, ao adotar a modalidade EJA em sua estrutura de ensino, não participa da realização do SAEB, uma vez que são turmas multisseriadas, não fazendo parte do público-alvo desse exame.

Já a segunda geração de avaliação permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização, pois, conforme as autoras, admite aferir as especificidades de cada escola avaliada com o intuito de desenvolver políticas governamentais para a melhoria do ensino. Essa geração de avaliação, quanto as políticas de responsabilização, são denominadas de *low stakes* ou de *responsabilização branda*, uma vez que as consequências são apenas simbólicas, se trata apenas da divulgação pública e envio dos resultados para as escolas, a fim de que estas tracem estratégias para a melhoria do ensino. Como exemplo, temos a Prova Brasil que, além de diagnosticar e de avaliar a qualidade do ensino, requer que diante dos resultados sejam traçadas políticas públicas e ações pedagógicas visando essa melhoria do ensino público. Em relação à educação em prisões, como exemplos de avaliações em larga escala de segunda geração direcionadas para esse público, temos o ENCCEJA PPL com a finalidade principal de certificação e o ENEM PPL para

a promoção ao ensino superior. Enquadram-se essas avaliações na segunda geração, visto que além da questão da divulgação pública dos resultados, apreciam-se a devolutiva deles para as escolas, fazendo com que haja uma mobilização da equipe escolar para uma melhor aprendizagem.

Por fim, a terceira geração da avaliação comunga dos mesmos objetivos da segunda geração com a proposição de políticas de responsabilização forte, posto que contempla “sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). Tomando como exemplo, no estado do Ceará, a aplicação do SPAECE nas diversas escolas da rede tem como objetivo promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. A partir disso e em consonância com a premissa da terceira geração da avaliação, percebe-se que, ao longo dos anos, o governo do Ceará vem implementando políticas com o intuito de melhorar, cada vez mais, os resultados desejáveis.

Essa política é observada, uma vez que há um interesse por parte de atores do governo nos desempenhos alcançados pelas instituições educacionais. Arellano *et al.* (2012, p. 18 – Tradução) denomina esses atores de *stakeholders* externos e que estão “dispostos a mobilizar recursos, ou para manter a situação atual, ou para modificá-la em certo sentido, ou inclusive para paralisar ou dissuadir a organização de levar a cabo certas estratégias.” Dessa forma, no caso cearense, o uso dos recursos faz com que se pretenda alcançar as metas estabelecidas, sendo vista, conforme Fernandes e Gremaud (2009), como uma política de *accountability*, dado que se utiliza um sistema de incentivos, por meio de premiações e da valorização de professores para que os alunos atinjam bons resultados.

Todavia, de acordo com o site do SPAECE, desde o ano de 2010 até o ano de 2016, mesmo que a modalidade EJA tenha sido contemplada para que se tivesse um acompanhamento melhor da aprendizagem dos alunos dos anos finais (6º ao 9º ano) e do ensino médio, esse exame nunca foi aplicado para o público privado de liberdade pelo fato de que a escola de educação em prisões não produz resultados que impactam diretamente na política educacional do estado do Ceará. De uma certa forma, esse tipo de exclusão faz com que o objetivo dessa avaliação não faça sentido, visto que, ao excluir os alunos da EJA tanto das escolas extramuros quanto da escola de educação em prisões, não há a equidade que é exposta em seu objetivo. Diante dessa conjuntura, como exposto anteriormente, as únicas avaliações que o público

PPL realiza, no caso, ENCCEJA e ENEM, não estão enquadradas nessa terceira geração e sim na segunda geração.

Diante do cenário das avaliações externas, é importante que o currículo escolar não seja resumido apenas as habilidades de Matemática e Língua Portuguesa especificadas nas matrizes de referência dessas avaliações. Assim, é necessário que os currículos escolares continuem voltados para o desenvolvimento pleno do estudante, tanto das competências cognitivas quanto das competências socioemocionais. Para os educandos privados de liberdade, como já mencionado anteriormente, esse olhar de currículo faz-se necessário devido aos diferentes tempos de aprendizagem. Assim, a percepção de como o currículo atua no contexto escolar será apresentada na seção seguinte.

3.1.2 Currículo na escola de educação em prisões

Anteriormente, compreendemos todo o universo das avaliações internas e externas sejam elas voltadas para as escolas regulares bem como para a escola de educação em prisões. Percebemos, então, que essas avaliações estão apoiadas, muitas vezes, nos currículos das instituições, fazendo com que os professores ensinem os alunos conforme as matrizes de referência com o intuito de gerar bons resultados. No entanto, precisamos analisar que o currículo possui uma dimensão muito mais marcante no processo de ensino e aprendizagem, ainda mais quando esse currículo é voltado para a educação de uma população bastante específica: os privados de liberdade.

Ao falar de currículo, frequentemente, deparamo-nos com a ideia de que se tratam de conteúdos das mais diversas disciplinas e que os professores precisam seguir conforme discriminado e construído no planejamento escolar. Todavia, sabemos que toda a discussão de currículo é muito mais profunda do que simplesmente repassar os assuntos das matérias para os estudantes. De acordo com Candau e Moreira (2007, p. 9), o currículo é “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” Compreende-se desse fragmento que se faz necessário uma observação muito mais minuciosa acerca de como trabalhar o currículo nas escolas, uma vez que, como já falado, o propósito tem sido outro.

Além disso, quando tratamos da modalidade EJA que é trabalhada na educação dos detentos nas unidades prisionais, essa discussão de currículo torna-se ainda mais complexa, visto que não se tem um currículo específico para esse público. Contudo, percebe-se uma preocupação em construí-lo, conforme o que preconiza o Plano Estadual de Educação em Prisões do Ceará de 2012 em que uma de suas ações é reorganizar o currículo da EJA adequando às necessidades de escolarização nas diferentes etapas da educação básica, contribuindo para a ressocialização dos privados de liberdade. Essas questões podem ser compreendidas diante do direcionamento que é dado para esse currículo no tocante à aplicação das avaliações externas, no caso o ENCCEJA PPL, em que os professores trabalham os conteúdos que são cobrados nas matrizes de referência desses testes.

Dessa forma, os currículos que são desenvolvidos nas escolas serão os responsáveis por guiar as avaliações. Assim, pensar em uma proposta de avaliação para o público PPL, como já discutido anteriormente, requer, primeiramente, construir um currículo que seja mais específico para essa população para que, posteriormente, a partir das avaliações e seus resultados, possa ser verificado se o currículo adotado foi pertinente para o processo de ensino e aprendizagem. Caso contrário, é necessário que se reveja os pontos de atenção desse currículo e, assim, poder modificá-lo.

Esse tipo de abordagem vai ao encontro com o que a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais, quando afirma que deve ser elaborado um currículo próprio para atender a educação em prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto, de modo a auxiliar sua reintegração social. Ademais, a proposta de se construir um currículo eficaz com o intuito de atender esse público, precisa partir do pressuposto de que existe uma cultura dentro do cárcere que precisa ser considerada. (DUARTE; PEREIRA, 2017).

Atentos para essa questão de ter um currículo próprio, podemos enfatizar, nesse caso, a autonomia escolar, visto que ela garante que não se aceite determinadas propostas que não estejam adequadas para o processo educativo daquele público que é atendido. (TEIXEIRA, 2000). Logo, faz-se necessário que essa autonomia seja contemplada para que o currículo a ser trabalhado nas escolas de educação em prisões garanta uma aprendizagem de qualidade.

Percebe-se, assim, que consoante Julião (2006), a escola localizada em espaços privativos de liberdade assume uma enorme responsabilidade na formação

de indivíduos autônomos, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso à sociedade.

Tomando como referência a posição da escola, uma de suas principais funções, de acordo com Moreira e Júnior (2017, p. 493), é a de “proporcionar aos alunos o conhecimento que eles não conseguem adquirir em casa ou em suas comunidades.” Assim, para o preso, essa falta de educação que não foi adquirida em casa e muito menos na escola, pode ter sido crucial para a entrada dele no mundo do crime. Por isso, a escola dentro do cárcere pode fazer com que eles tenham acesso ao conhecimento escolar, tido como um dos elementos centrais do currículo, possibilitando, assim, um retorno mais saudável à sociedade.

Mais do que ter uma escola formal, ter uma escola que seja exclusiva para esse tipo de público pode fazer com que sejam compreendidos, de uma melhor forma, os processos educativos com o intuito de uma melhoria da qualidade do ensino, ocasionando em uma proposta de ensino mais próxima deles. Dessa forma, ter uma escola formal com seus moldes tradicionais “em nada condiz com o processo educativo pelo qual o preso necessita.” (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 95).

Durante muitos anos, conforme Moreira e Júnior (2017), muitos indivíduos sociais (negros, gays, mulheres, entre outros) não eram considerados como sujeitos que poderiam ajudar no processo de reconstrução do conhecimento escolar. Todavia, esses indivíduos trazem consigo um vasto mundo de experiências que, ao longo do processo, foram renegados por grupos dominantes da sociedade. Essas experiências devem ser, então, valorizadas dentro do processo de ensino a fim de garantir uma educação mais igualitária. Dessa forma, incluir os privados de liberdade dentro desses grupos se faz importante, dado que eles, além de ainda não serem vistos como sujeitos sociais, suas competências e seus conhecimentos também são repudiados por grande parcela da sociedade.

Ao retomarmos o significado da palavra currículo, outro tipo que aparece e que possui sua devida importância é o currículo oculto que pode ser verificado, na maioria das vezes, como suporte nos resultados que são alcançados pelas escolas, não estando explicitado, diferentemente do currículo tradicional, mas que possui grande significação dentro do cotidiano escolar. (CANDAU; MOREIRA, 2007). Ele se destaca a partir das práticas e das regras que devem ser seguidas e que permeiam o universo escolar, auxiliando no processo educativo.

Ao fazer essa relação com a escola de educação em prisões, compreendemos que lá também se pratica o currículo oculto, evidenciado, muitas vezes, pela forma de como o aluno deve chamar o agente penitenciário e o professor, pela forma da organização da sala de aula, entre outros fatores. No entanto, essas condutas estão muito mais relacionadas com a disciplina, como citado anteriormente, imposta pelos diretores das unidades prisionais que deve ser seguida à risca pelos alunos para não perderem a vaga na escola. Desse modo, de que forma esse currículo oculto pode ser benéfico para os alunos?

Outro ponto voltado ao processo curricular tratado por Candau e Moreira (2007), refere-se à questão da subordinação dos conhecimentos escolares em detrimento do desenvolvimento humano. Como já mencionado, essa relação pode ser vista através dos tempos de aprendizagem dos educandos privados de liberdade, uma vez que possuem tempos diferenciados, visto que as turmas são bastante mescladas, principalmente no que se refere à idade. Assim, espera-se que os conhecimentos trabalhados em sala de aula estejam em conformidade com o desenvolvimento dos alunos.

Por isso, flexibilizar os conteúdos será de fundamental importância na aquisição dos conhecimentos dos discentes, fazendo com que, dessa forma, “o currículo atenda às exigências postas pela realidade de cada escola.” (TEIXEIRA, 2000, p. 210). É importante destacar, também, que os conceitos que são aplicados na EJA regular merecem ser verificados e remodelados quando se considera a proposta da EJA em prisões, uma vez que, esses conceitos, em conformidade com Silva (2020, p. 65), “se constituíram como paradigmas sobre os quais há pouca reflexão.”

No entanto, devido a essa questão das séries diversificadas, o professor precisa adequar o currículo, muitas vezes, trabalhando conteúdos mais básicos, menosprezando o conhecimento de alguns educandos que estão muito acima daquele nível. É justamente nesse ponto que Candau e Moreira (2007) chamam a atenção para essa questão em que são ensinados conteúdos que, de alguma forma, serão avaliados, mesmo sabendo que nem todos os conteúdos trabalhados serão avaliados da mesma forma. No entanto, na escola Aloísio Leo, como não há um processo de avaliação interna que possa garantir a progressão desses alunos para a etapa escolar seguinte, eles acabam ficando na mesma série até serem aprovados nos testes externos.

Uma outra vertente de currículo que pode ser explorada, pode ser compreendida como um espaço de crítica cultural. Candau e Moreira (2007) nos apontam que as escolas precisam estar disponíveis para as mais variadas manifestações artísticas da cultura popular. Nos ambientes escolares prisionais, essa questão é bastante esquecida, visto que o recluso não possui acesso à cultura. Assim, faz-se importante que o currículo escolar para essas pessoas seja pensado em incluir conteúdos que dialoguem com essas questões culturais, fazendo com que se tornem cidadãos críticos.

Ao fazermos uma referência para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos que há uma ausência das orientações curriculares para a modalidade da EJA no tocante à formação social e política desses sujeitos, posto que essa modalidade de ensino não foi contemplada no documento final apresentado à sociedade, nem nas versões anteriores. Para Ferreira (2019, p. 11)

Por se tratar de uma referência considerada obrigatória para a formulação e revisão dos currículos escolares e propostas pedagógicas, entendemos que a modalidade ao se constituir de múltiplas especificidades, merecia fazer parte dos debates educacionais.

Dessa forma, compreendemos que a BNCC, de certo modo, da forma como está sendo posta, acaba por unificar todas as modalidades de ensino, fazendo com que o currículo seja igualitário, desprezando todas as especificidades dos mais diversos públicos da EJA, como os privados de liberdade. Diante disso, surge um grande impasse, já que os discentes da educação em prisões pertencem, exclusivamente, à modalidade EJA. Logo, percebemos que urge a necessidade de que essa modalidade seja contemplada na BNCC através de uma estrutura curricular que esteja voltada para as particularidades desse público, baseando-se nos tempos e espaços diferentes dessa modalidade.

É preciso destacar, ainda, que não há material didático-pedagógico que possa estar mais adequado para esse público. No geral, consoante Silva e Moreira (2012), como não há, por parte do mercado editorial, uma possibilidade de ganho em larga escala com a produção de exemplares para os alunos que estão nas prisões, resta utilizar o material didático originalmente destinado para a EJA geral que é ofertado no sistema público de ensino.

Em vista disso, percebemos que a modalidade EJA, principalmente voltada para a população carcerária, por meio da nova BNCC, vai cada vez mais sendo esquecida pelas autoridades. Anteriormente, quando foi criada em 2004, pelo MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tinha um importante papel em garantir o direito à educação dentro da perspectiva da inclusão social, atuando em diversos segmentos e desenvolvendo ações que pudessem efetivar uma educação com qualidade e equidade.

Nessa perspectiva, Ferreira (2019) aponta que as várias iniciativas de inclusão da EJA em normativas específicas, como a SECADI, foram importantes para dar fundamento e visibilidade dessa modalidade, mas que tudo isso parece não ter tido muita importância, visto que no documento final da BNCC a EJA não foi contemplada.

Todavia, essa secretaria teve sua extinção no ano de 2019, de acordo com o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, trazendo um grande retrocesso para a educação das diversas esferas atendidas, inclusive os privados de liberdade. Se antes, com a SECADI já havia grandes dificuldades no tocante à garantia de uma educação de qualidade, hoje, com a extinção dela, torna-se cada mais difícil lutar por melhorias no processo educacional de um público tão esquecido pela sociedade.

Além da sociedade, podemos incluir, também, as autoridades dentro desse panorama. Alvisi (2016, p. 96), por meio de sua pesquisa de doutorado realizada em uma unidade prisional do estado de São Paulo, deixa isso claro ao afirmar que a Secretaria Estadual de São Paulo “não incorporou para seu projeto político pedagógico o funcionamento de uma sala dentro de uma prisão.” Com isso, percebe-se a preocupação em apenas ofertar escolarização igual aos moldes das escolas extramuros, sem se preocupar em construir um currículo que seja mais específico para esse público. Logo, sabemos que reproduzir o mesmo modelo educacional não irá atender às especificidades dos privados de liberdade, dado que representam tempos escolares diferenciados. Dito isso, muitos interromperam os estudos por situações diversas e que, de certo modo, como exposto anteriormente, impactará na aprendizagem, fazendo com que eles tenham momentos diferenciados no tocante à aquisição do conhecimento.

Atrelada a essa questão da não preocupação com a qualidade do currículo desta oferta educativa, um forte ponto que impacta diretamente no currículo, refere-se à formação de professores e suas práticas pedagógicas. Assim, como sinaliza a

Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, no artigo 11, pensar em formação inicial e continuada que sejam específicas dentro da política educacional no cárcere. Essa discussão será contemplada na próxima seção.

3.1.3 Práticas pedagógicas no contexto da educação em prisões

Na seção anterior, referente ao currículo, conseguimos compreender o quão se faz necessário que seja proposto um plano curricular mais específico para a oferta de escolarização da modalidade EJA dentro dos estabelecimentos prisionais, uma vez que são sujeitos dotados de inúmeras especificidades às quais não podem ser, meramente, desprezadas. Pelo contrário, merecem uma atenção muito mais minuciosa que não vem sendo vista pelos governantes, visto que a EJA não foi contemplada na BNCC.

Dessa forma, além de uma perspectiva de um currículo voltado para a realidade dos educandos, faz-se necessário que se contemple, também, práticas pedagógicas condizentes com essa proposta curricular. Assim, quando os coordenadores pedagógicos se preocupam com a realização das práticas docentes que acontecem nas escolas regulares, nas instituições escolares de educação em prisões essa preocupação é muito maior, dado todo o contexto em que essa educação acontece. Um dos pontos que mais gera preocupação está relacionado à formação inicial e continuada de professores.

Diante disso, falar como essas práticas pedagógicas se apresentam dentro de um contexto escolar, requer, sobretudo, explorar os diferentes saberes que estão presentes nessas práticas. Assim, o saber docente se apresenta, de acordo com Tardiff (2002, p. 36), como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Com isso, podemos compreender que toda essa pluralidade pode implicar, futuramente, em uma aprendizagem muito mais eficaz, visto que os professores vêm recebendo esses saberes e aplicando em sua prática.

Todavia, quando partimos para a questão da educação dos privados de liberdade, alguns entraves aparecem, impossibilitando os professores de colocarem em prática os saberes docentes devido a diversos fatores como já foi mencionado aqui na seção anterior como a falta de um currículo específico que possa atender, nem que seja minimamente, a essa categoria. Nesse caso, os professores precisam

utilizar de suas práticas advindas da experiência profissional diária, constituindo, assim, conforme Tardif (2002), os saberes experienciais que, a partir deles, os professores irão julgar sua formação tanto inicial quanto continuada, ou seja, eles analisarão se as metodologias utilizadas ainda são válidas para garantir uma educação de qualidade.

Podemos exemplificar esses questionamentos, comumente, nas reuniões de planejamento em que os docentes, muitas vezes, solicitam formações específicas para o ensino dentro das prisões, afirmando, assim, a necessidade de renovarem suas práticas. Uma das principais iniciativas de formação continuada aconteceu no ano de 2011 em que foi ofertado um Curso de Especialização em EJA voltado para os professores do sistema prisional do estado do Ceará financiado pela SECADI em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), responsável pela execução. Porém, esse foi o único curso ofertado ao longo desses anos.

Analisando o contexto atual, com a extinção da SECADI, como falado anteriormente, a disponibilidade de formações fica muito mais difícil. Além disso, um outro ponto muito falado pelos professores está relacionado às formações que a SEDUC/CREDE oferecem. Na maioria das vezes, são encontros voltados para a realidade das escolas regulares, sem fazer nenhum tipo de inserção da realidade vivenciada por eles. Essa indagação pode ser afirmada por Duarte e Pereira (2017, p. 96), quando dizem que “...estas formações são pensadas por grupos gestores que atuam descontextualizados das realidades educativas.” Por meio dessa fala, percebe-se que não há uma preocupação em pensar em formação específica para os docentes que atuam no contexto prisional, ocasionando neles uma desmotivação em participar desses cursos.

Além disso, há ainda uma preocupação da gestão da escola com a questão da formação inicial de professores para atuarem na educação em prisões. De acordo com Silva e Moreira (2012), os cursos de formação de professores não possuem ainda uma visão sensível que seja direcionada para a educação dentro dos espaços privativos de liberdade. Isso faz com que os professores que entram nesse universo estão ali pela primeira vez e, muitas vezes, perdidos sem saber realmente como proceder diante de tal situação. Ainda conforme Silva e Moreira (2012), no estado de São Paulo, lecionar dentro das prisões tem sido a opção para aqueles docentes que estão no início da carreira, buscando uma experiência ou aqueles que não conseguiram encontrar um espaço nas escolas regulares de ensino.

Outro ponto importante no que concerne às formações, especificamente as formações continuadas para professores, é que são disponibilizadas pela SEDUC/CREDE, coadunando com as ideias de NÓVOA (1992, p. 13) elas “[...] não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas [...]” Dessa forma, justamente por esse último ponto, compreendemos que é necessário que se tenha um direcionamento mais eficaz por parte dessas setoriais para que os professores possam sentir que fazem parte dessa esfera educacional. O projeto da escola de educação em prisões é algo único e que merece ser visto de maneira bastante minuciosa, situação essa que não acontece com frequência.

Outro fator que traz grandes impactos, principalmente na questão curricular, retratada na seção anterior, refere-se à forma de contrato dos professores. Atualmente, todos os 64 docentes da escola são regidos por contratos temporários anuais, podendo ser prorrogado por mais um ano, sem nenhum adicional de periculosidade. Essa questão temporária, de certo modo, acaba trazendo instabilidade dentro do processo escolar, uma vez que o professor, muitas vezes, não visualiza os métodos de ensino como um desenvolvimento gradativo, pois não sabe se irá continuar no próximo ano. Dessa forma, Alvisi (2016, p. 98) afirma que pensar a formação do professor, principalmente, para a oferta da EJA para os privados de liberdade, pode “trazer qualidade para o processo de ensino aprendizagem.”

Tomando como referência a questão de uma formação específica inicial para os professores que adentram na educação em prisões pela primeira vez, compreendemos que seja algo essencial, posto que há uma série de riscos que o docente é exposto e que, na maioria das vezes, ele acaba por se deixar envolver, criando laços afetivos com os alunos. Esse tipo de conduta pode ser evitado a partir do momento em que as formações para essa finalidade fossem aplicadas, fazendo com que os professores sejam “alertados para as estratégias que podem ser construídas pelos reclusos através de linguagens e simbologias que possibilitam o contato com o mundo lá fora.” (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 102). Essas situações, quando acontecem, geram um descrédito por parte dos professores, principalmente, visto que seu trabalho de ressocialização se torna cada vez mais negligenciado pelas gestões das unidades prisionais.

Ao pensar na qualidade do ensino oferecida pelos professores, através da docência, estamos muito mais propensos a refletir criticamente sobre como essa prática vem tentando, muitas vezes, estabelecer conexões entre a teoria e prática.

Para esse questionamento, Freire (1996) aponta alguns saberes que necessitam estar presentes na prática pedagógica desses educadores. Ele deixa claro que não existe docência sem discência, ou seja, ambos ensinam e aprendem. Essa percepção tem uma relação direta com o pensamento de Gatti (1997) quando aponta que a teoria e a prática se constituem em uma unidade, uma vez que a teoria se origina na prática e é justamente na prática que os princípios teóricos estarão sendo aplicados. Com isso, compreende-se que essa relação deve ser trabalhada nas formações de professores para que eles possam ter um conhecimento teórico mais profundo com o intuito de que as práticas estejam dentro de uma proposta curricular condizente, dentro das realidades dos alunos.

Porém, quando falamos especificamente das práticas pedagógicas que acontecem nas salas de aula localizadas dentro das penitenciárias, acabamos nos deparando com algumas situações que podem inviabilizar uma educação de qualidade, principalmente quando associamos a um dos saberes de Freire (1996) ao deixar claro que ensinar exige que seja feita uma reflexão crítica sobre a prática. Como citado anteriormente, uma das atribuições dos coordenadores refere-se à observação de aula e ao feedback posterior. A partir dessa observação é que percebemos, em alguns professores, essa falta de reflexão acerca da própria prática. Todavia, compreendemos que essa questão pode ser explicada pela falta de uma formação continuada para os docentes.

Mais do que continuada, em consonância com McBride (1989 apud NÓVOA, 1992), a formação precisa ser vista como um processo permanente, visto que está interligada com o cotidiano das escolas e dos professores. No entanto, as formações, quando disponíveis, não estão relacionadas com a educação em prisões. Diante disso, como pensar em desenvolver uma educação de qualidade, uma vez que não são disponibilizadas formações específicas direcionadas para os profissionais docentes desse universo.

Algo que merece destaque também é a iniciativa de fornecer formação para os agentes penitenciários que são responsáveis pela logística dos alunos de suas celas para as salas de aula com o viés de mostrar a importância da educação no cárcere. Andriola (2010, p. 71) afirma que

Por terem recebido formação voltada acentuadamente à repressão, parcela substantiva dos referidos profissionais ainda não compreende

a função social das atividades educacionais no âmbito do sistema prisional, sobretudo quanto à promoção da inclusão.

Por conta disso, eles não conseguem compreender e, na maioria das vezes, não aceitam as ações, achando que é uma regalia que o estado fornece aos privados de liberdade. Isso acaba ocasionando em grandes déficits para os alunos. No estado do Ceará, a última formação que aconteceu foi no ano de 2010, financiado pela extinta SECADI, executado pela UFC, em parceria com a Escola de Gestão Penitenciária e Formação para a Ressocialização (EGPR) da antiga SEJUS, hoje SAP, no Ceará.

De certa forma, quando analisamos toda essa conjuntura, percebemos o quanto o currículo e a avaliação interna são fundamentais nesse processo da prática pedagógica, principalmente no contexto de educação em prisões.

Ao analisarmos o currículo, compreende-se que ele direciona para a prática pedagógica dos docentes. Entretanto, tratando-se de uma educação em que não há um currículo específico e sim um roteiro baseado em matrizes de referências de testes externos como conseguir identificar que houve aprendizagem? De acordo com Assis e Neta (2015, p. 4) “Algumas práticas desenvolvem-se em torno da caracterização do currículo que, mais que um conceito é uma construção cultural.” Dessa forma, como os professores, através de suas práticas, podem fazer com que os alunos consigam aprender os conteúdos, visto que não se constrói um currículo pautado justamente na perspectiva da realidade em que os discentes estão inseridos?

Além disso, não se pode esquecer, uma vez que sempre é falado aqui, estamos lidando com alunos da EJA que possuem características específicas e que precisam ser levadas em consideração. Dolinski (2017, p. 14) atesta que “A prática na sala de aula revela muitas vezes as bases teóricas de currículo, a relação que o educador consegue estabelecer entre a teoria e a sociedade.” Logo, diante da afirmação, se não há currículo específico que guie essa prática, a aprendizagem torna-se mais dificultada.

Em outro ângulo, da avaliação interna, compreende-se que ela pode servir como uma espécie de termômetro para a prática pedagógica do professor ao passo em que ele avalia sua metodologia de ensino. De um modo geral, têm-se que as avaliações são importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, precisamos verificar que tipo de avaliação pode fornecer, de fato, uma aprendizagem eficaz. Para que isso possa acontecer, Hoffman (1993) afirma que se faz necessário

a substituição da função classificatória da avaliação pela função formativa e que isso seja assumido pelos autores do processo: professor e aluno.

Diante disso, o professor da EJA que atua na educação em prisões, precisa compreender mais do que o docente da escola regular que a avaliação proposta servirá para fazer um levantamento das dificuldades que são encontradas e elencadas pelos alunos, bem como propor novas práticas pedagógicas para que se possa obter a aprendizagem.

Foi apresentado nessa seção um panorama geral do referencial teórico que norteia essa pesquisa, trazendo para a discussão três eixos vinculados ao universo da educação em prisões: avaliação, currículo e práticas pedagógicas. Depreende-se, assim, a partir das argumentações, que são eixos que possuem uma vinculação, evidenciando que para uma educação de qualidade, seja ela em qualquer tipo de escola, faz-se necessário que esses três elementos estejam presentes.

Na próxima seção, apresenta-se a proposta metodológica que foi utilizada, bem como os instrumentos de pesquisa escolhidos.

3.2 PROPOSTA METODOLÓGICA

Pesquisa pode ser definida, consoante Gil (2002, p. 17), como sendo um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Dessa forma, ao tratar de uma pesquisa científica, estamos diante de um processo reflexivo, visto que as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa desencadearão em possíveis soluções para os problemas elencados.

Dessa forma, a pesquisa delineada neste trabalho consiste na exploratória, uma vez que tem o objetivo de trazer uma familiaridade com o problema, assim como levantar hipóteses, considerando os mais variados instrumentos de pesquisa. (GIL, 2002). A opção por usar esse tipo de pesquisa justifica-se pela necessidade em verificar quais instrumentos que serão mais adequados ao contexto da pesquisa. Devido a essa flexibilidade no planejamento da pesquisa exploratória, ela pode assumir caráter de pesquisa bibliográfica ou de um estudo de caso, consoante Gil (2002).

Assim, este trabalho consiste em um estudo de caso, posto que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu

amplo e detalhado conhecimento.” (GIL, 2002, p. 54). Outro ponto que merece destaque é que todo estudo de caso possui um interesse singular, que é próprio do pesquisador, ou seja, que possua um valor em si mesmo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Tomando como referência esses pensamentos, o objeto de estudo desta pesquisa é compreender quais os efeitos da progressão na única escola de educação em prisões no Ceará, uma vez que são realizadas unicamente pelo ENCCEJA PPL. Logo, diante desse objeto, analisamos os resultados dos instrumentos de pesquisa escolhidos com o intuito de verificar quais soluções podem ser trazidas em face dos efeitos ocasionados, assim como a produção do PAE.

Na condução dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, posto que em virtude do ambiente e dos sujeitos de pesquisa, é de fundamental importância que consigamos

capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 14).

Deste modo, esse tipo de abordagem pode trazer respostas aos questionamentos feitos aos sujeitos da pesquisa permeados de sentidos, ainda mais quando nos referimos ao contexto em que se dará a pesquisa. Isto posto, a pesquisa qualitativa está voltada para o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2009).

No que tange à metodologia, podemos compreender que ela se deu por algumas fases, a saber: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e instrumentos de pesquisa. Referente à primeira, caracterizada por Marconi e Lakatos (2003, p. 174) como sendo “fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, consistiu-se em uma investigação de evidências acerca do caso de gestão, por meio de dados secundários, como os resultados do ENCCEJA PPL nos últimos três anos. Ademais, têm-se os documentos como o PPP da escola, a matriz de referência das avaliações externas e os planos de aula dos professores.

Na segunda fase da metodologia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base em livros, artigos, dissertações e teses a fim de que pudéssemos reunir as referências no tocante ao tema de estudo com o intuito de não apenas repetir o que foi dito ou escrito sobre determinado assunto em questão, mas possibilitar que seja dado um novo enfoque ou uma nova abordagem (MARCONI; LAKATOS, 2003). Ainda nessa fase da pesquisa, para tornar mais compreensível o estudo de caso, apresentou-se três eixos teórico-analíticos que foram desenvolvidos ao longo do capítulo 3. São eles: o ato de avaliar, currículo na escola de educação em prisões e práticas pedagógicas no contexto da educação em prisões. Para essa parte do processo da pesquisa bibliográfica, realizaram-se fichamentos de dissertações do PPGP e artigos que tinham relação com a pesquisa de campo.

Na última fase da pesquisa, foram utilizados os instrumentos de pesquisa. A escolha havia se dado para o uso somente de entrevistas, posto que nelas, de acordo com Lüdke e André (2013, p. 39), “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” Dessa forma, o uso de entrevistas pode fornecer um caráter de interação entre o pesquisado e o pesquisador, dando confiança principalmente no contexto o qual a pesquisa será desenvolvida.

Os participantes da pesquisa escolhidos foram os professores que lecionam na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, nos anos iniciais (2º ao 5º ano), e os coordenadores pedagógicos da escola.

Referente à realização das entrevistas, no caso dos professores, foram selecionados 5 docentes de um total de 16, sendo 3 deles de uma unidade prisional e outros 2 deles de outra unidade prisional. A seleção de cada um deles se deu pela questão da experiência em docência na educação em prisões. Assim, procurou-se, ao máximo, selecionar pelo menos 1 professor em cada um desses grupos que tivesse um tempo de experiência menor para poder analisar e comparar com as entrevistas que serão feitas com os demais docentes de maior experiência.

No tocante aos coordenadores pedagógicos, que correspondem a 3, apenas 2 foram escolhidos como sujeitos da pesquisa, uma vez que o pesquisador faz parte do núcleo gestor, atuando como coordenador pedagógico. Assim, pelo fato de ter como campo de pesquisa o mesmo local de trabalho, os aspectos metodológicos foram analisados por um olhar relativizador e descentrado, dado que pudemos compreender a perspectiva do outro, possibilitando que as hierarquizações,

principalmente entre gestores e professores, fossem superadas (DAUSTER, 1989). Os resultados das entrevistas podem mostrar elementos que ajudem a identificar possíveis entraves no fazer pedagógico tanto dos professores quanto da própria gestão da escola.

Como a escola atende a 12 estabelecimentos prisionais e pelo fato de as unidades não terem números iguais no quantitativo de inscritos e de participantes no ENCCEJA PPL, optou-se, para compor a pesquisa, pela escolha das 2 unidades que tivessem os números mais aproximados para que pudéssemos ter um resultado que permitisse análises comparativas. As unidades escolhidas foram o CEPIS que obteve os melhores resultados e a CPPL IV que obteve os menores rendimentos no ano de 2019. A justificativa para a seleção dos alunos dos anos iniciais (2º ao 5º ano) está relacionada ao fato de que além de serem o maior número de matriculados, a aprovação é bem baixa, dado que eles realizam o exame externo sem ainda obter todos os conhecimentos necessários.

Dessa forma, diante da conjuntura deste trabalho, apresentou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para o grupo de professores (Apêndice A) e para os coordenadores pedagógicos (Apêndice B), com perguntas correspondentes aos eixos teórico-analíticos da pesquisa, de forma distinta, visto que esse tipo de entrevista pode nos conceder uma certa liberdade quanto às indagações que serão colocadas em questão, permitindo, assim, ao entrevistador, que seja possível fazer adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Com o intuito de trazer uma resposta para o objeto de estudo desta pesquisa, planejava-se fazer uma pesquisa de campo *in loco* com o fito de coletar os dados nas unidades prisionais já mencionadas. Em virtude do momento em que estamos vivendo, marcado pela pandemia da COVID-19 provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), as aulas estavam suspensas desde a segunda quinzena do mês de março de 2020 e retornaram em novembro de 2020 com a anuência da SAP e da SEDUC, tendo suas atividades paralisadas novamente em fevereiro de 2021. Devido a isso, no caso tanto dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos, as entrevistas ocorreram de forma remota, por meio do Google Meet sem nenhum empecilho.

As entrevistas ocorreram de forma bastante tranquila, uma vez que talvez por conta de a ferramenta utilizada ser on-line deixou os participantes menos preocupados em responder. Como não foi possível encontrá-los fisicamente, o termo de

consentimento (Apêndice D) para participar da pesquisa foi enviado por e-mail e devolvido por eles com as assinaturas registradas.

No caso dos professores, nenhum deles hesitou em participar, pelo contrário, ficaram lisonjeados por poderem contribuir com a pesquisa sobre algo que eles acreditam muito. Por mais que tenhamos professores com diferenças tanto de idade quanto de experiência com educação em prisões, foi nítida a vontade de participar e poder ajudar de alguma forma. Apenas um professor falou que não tinha como negar, pois era o coordenador que estava solicitando. Assim, deixei claro que, naquele momento, estava como pesquisador e não como um membro do núcleo gestor. As entrevistas foram agendadas e realizadas durante o mês de abril sem nenhuma remarcação de nenhum docente.

Em relação aos coordenadores pedagógicos, eles também ficaram bastante honrados de poderem contribuir. Diante do contexto, eles responderam todas as perguntas da melhor maneira possível. Do mesmo jeito que aconteceu com os professores, as entrevistas também foram agendadas e realizadas no mês de abril, sem nenhum impedimento.

Pensar em pesquisar em um universo do qual você faz parte e que conhece de perto como tudo funciona, pode parecer difícil e complicado em um primeiro momento, ainda mais quando a pesquisa está em um ambiente não tão bem visto pela sociedade, no caso, as penitenciárias, visto que ainda há muito preconceito com o público encontrado nesses locais. No entanto, compreender que esse estudo pode ajudar pessoas no âmbito educacional e que, de certa forma, estão esquecidas, faz com que toda essa dificuldade seja superada.

Os dados coletados na pesquisa ajudaram a estabelecer evidências sobre quais os efeitos causados no corpo docente e nos coordenadores pedagógicos no tocante à progressão na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, visto que são realizadas unicamente pelo ENCCEJA PPL. Isto posto, a análise dos dados obtidos através das entrevistas juntamente com o aparato teórico ajudará para a obtenção dos objetivos apresentados bem como a elaboração do PAE.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A análise e a interpretação dos dados consistem em uma etapa bastante importante, uma vez que se constituem como núcleo central da pesquisa. São duas

atividades que são distintas, porém estão estreitamente relacionadas (MARCONI; LAKATOS, 2003). Além disso, podem ajudar a fornecer as respostas aos objetivos propostos da pesquisa.

Em face do exposto, esta seção dedica-se a apresentar, por meio das entrevistas realizadas com os professores e os coordenadores pedagógicos da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, os resultados obtidos por meio dos três eixos teórico-analíticos, a saber: (i) avaliação, (ii) currículo e (iii) práticas pedagógicas.

Antes de apresentar as análises das entrevistas, no roteiro repassado para os participantes, havia duas partes, sendo uma destinada aos dados gerais, para traçar o perfil dos entrevistados e outra voltada para as perguntas que contemplassem os três eixos já citados.

Com o intuito de preservar as identidades dos docentes e dos coordenadores pedagógicos, foram criados nomes que remetessem à liberdade, uma vez que por mais que os alunos tenham perdido essa sensação ao adentrar no universo das prisões, os profissionais da educação podem trazer um pouco dessa liberdade para dentro do cárcere, um ambiente cercado por grades, mas mediado pela educação. Dessa forma, serão utilizados nomes de pássaros para os participantes da pesquisa para fazer a associação entre a liberdade que os apenados podem conseguir no futuro através dos estudos dentro das penitenciárias. No caso tanto dos dados gerais quanto das perguntas, eles foram diferentes para cada categoria de participante. O perfil dos professores e dos coordenadores pedagógicos entrevistados estão, respectivamente, nos Quadros 3 e 4:

Quadro 3 – Perfil dos professores entrevistados

PERGUNTAS	PROFESSORES				
	Canário	Beija-flor	Bem-te-vi	Sabiá	Cacatua
Idade	42 anos	33 anos	48 anos	38 anos	59 anos
Grau de escolarização	Especialização	Especialização	Especialização	Especialização	Superior completo
Tempo de docência	8 anos	13 anos	20 anos	12 anos	17 anos

Tempo de docência no sistema prisional	5 anos	1 ano e alguns meses	1 ano e 5 meses	8 anos	4 anos
--	--------	----------------------	-----------------	--------	--------

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 4 – Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados

PERGUNTAS	COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
	Calopsita	Papagaio
Idade	29 anos	37 anos
Grau de escolarização	Superior Completo	Especialização
Exercício da gestão pela primeira vez	Sim	Sim
Tempo de gestão no sistema prisional	2 anos	4 anos
Experiência anterior com educação em prisões	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Logo após os dados gerais para traçar o perfil profissional dos entrevistados, foram feitas perguntas voltadas para os três eixos teórico-analíticos já mencionados e que serão apresentados nas próximas seções acerca dos resultados que foram obtidos pelos dados da pesquisa.

3.3.1 Eixo 1: Avaliação

O primeiro eixo de análise tem como objetivo verificar quais as percepções dos participantes acerca da avaliação, desde o processo, levando em consideração o acompanhamento, os instrumentos avaliativos utilizados, a importância, as percepções das avaliações internas e externas, entre outros fatores.

Percebeu-se, em relação aos professores, ao serem indagados na entrevista sobre como acompanham o processo de aprendizagem dos alunos, algumas observações diferentes, principalmente porque duas professoras haviam entrado, praticamente, no último trimestre devido à expansão. No entanto, podemos destacar,

como unanimidade nas respostas, que eles evidenciaram que não há avaliações do tipo somativas que ocorrem mensalmente ou bimestralmente através de um calendário confeccionado pela escola. Contudo, há atividades diárias que eles conseguem verificar se a aprendizagem está ocorrendo ou não, conforme o Professor Canário⁹ disserta

Não tem aquelas avaliações todos os meses para você saber se o aluno está progredindo... Eu acho que também questões dos exercícios de fixação diário você vê se o aluno está progredindo, se ele tá regredindo... (PROFESSOR CANÁRIO, em entrevista realizada no dia 07/04/2021).

Diante da fala do Professor Canário, conseguimos compreender que mesmo que não haja um processo avaliativo, por meio dos exercícios de fixação que são realizados diariamente, pode-se verificar como está a aprendizagem dos alunos, uma vez que se trata de uma ferramenta de acompanhamento e não de um meio de atribuir determinada nota. Com a implementação de avaliações internas, como atesta Limeira (2012), fará não só com que haja uma aprendizagem mais eficaz desses alunos, mas também, que haja uma reflexão por parte da equipe escolar acerca da proposta pedagógica da escola. Ainda, de acordo com a autora, essas avaliações quando propõem ir mais além do que aferir a aprendizagem, possibilitam reconhecer as potencialidades e as fragilidades do trabalho que está sendo desenvolvido na escola, fazendo com que sejam criadas novas propostas pedagógicas, enriquecendo, assim, os processos de aprendizagem.

Os coordenadores pedagógicos acreditam que existe sim um acompanhamento que é baseado no desenvolvimento do aluno no tocante às atividades que são repassadas na sala de aula. Contudo, a Gestora Calopsita destaca que poderia ser algo a mais. Na concepção dela, ela não consegue compreender como algo institucionalizado e nem integralizado. Assim, ela deixa claro que é importante a criação de um método de avaliação que contemplasse todos os professores, pois os professores avaliam cada um da sua maneira. Como dito anteriormente, existem ferramentas que os professores utilizam para acompanhar a aprendizagem, avaliando seus alunos. O que não há são os registros desses

⁹ As falas dos participantes da pesquisa serão grifadas com o recurso itálico para destacar e diferenciar esses excertos do restante do texto.

instrumentos utilizados e nem uma sistematização, ou seja, existem docentes que aplicam as atividades diariamente, mas outros não. Diferentemente, se houvessem as avaliações, a organização proposta pela gestão da escola teria que ser seguida.

Diante da fala da Gestora Calopsita, percebe-se que esse tipo de situação pode trazer impactos negativos para a aprendizagem dos alunos, posto que se não há um método avaliativo que englobe todos os docentes, eles não irão conseguir verificar se os alunos estão aprendendo (SORDI; LUDKE, 2009). Outro ponto a ser levantado que pode impactar negativamente essa falta de um sistema avaliativo refere-se ao fato de que, como há rodízio de professores nas unidades prisionais, os alunos podem se sentir prejudicados com o método de avaliação do novo professor. Nesse caso, não me refiro ao fato da didática do docente, mas sim de como ele utiliza os mecanismos para avaliar os alunos, uma vez que não há uma padronização, tornando a avaliação subjetiva.

Acerca dos instrumentos avaliativos que os professores utilizam em sala de aula, tivemos alguns exemplos, como arguição e rodas de leitura. No caso desse último mecanismo, três docentes falaram fazer uso, dado que percebem nos alunos uma grande dificuldade na leitura e na escrita. Pelo fato de as turmas serem bastante mescladas, há alunos que possuem mais dificuldade e outros com menos dificuldade. A professora Cacatua assim expõe

É... geralmente eu costumo trabalhar com meus alunos se realmente eles estão compreendendo o que eu o que eu estou passando. O primeiro passo da avaliação é através de leitura, né? Através de leitura de textos aí eu vou fazendo minhas observações e vendo o processo de ensino e aprendizagem. Então, como instrumento avaliativo, uso textos com perguntas e respostas nas rodas de leitura. (PROFESSORA CACATUA, em entrevista realizada no dia 06/04/2021).

Percebemos, perante ao excerto da Professora Cacatua, que há uma preocupação dos docentes em trabalhar com instrumentos avaliativos que possam estar vinculados à prática pedagógica deles, dentro do universo ao qual estão inseridos. Refiro-me aos conteúdos que se trabalham em sala de aula, trazendo textos e atividades que possam retratar a realidade dos alunos, excluindo aspectos infantilizados, principalmente nas turmas de alfabetização. Isso vai ao encontro do pensamento de Hoffmann (2008) quando diz que a avaliação é uma ação vinculadora do fazer pedagógico e que está atrelada à prática do planejamento. Dessa forma, os

professores ao planejarem pensando no público que será assistido, estarão desenvolvendo práticas pedagógicas mais assertivas para o contexto em questão, traduzindo em uma aprendizagem mais eficaz.

Uma das perguntas que engloba todos os participantes da pesquisa, tanto docentes quanto coordenadores pedagógicos, refere-se à importância da avaliação. As respostas foram bem desenvolvidas, trazendo algumas similaridades entre os participantes. Entre elas, podemos destacar a resposta da Professora Beija-flor quando disserta que

A avaliação tem uma dupla função. Ela tem tanto pra gente enquanto professor pra saber como é que nós estamos, quanto para o aluno também para saber qual é o nível de aprendizagem dele pra que ele possa prosseguir ou não. Então, a avaliação é o próprio nome. É avaliar o conhecimento que pode ser através de algumas avaliações escritas como pode ser a avaliação contínua ou formativa. Essas outras formas também de avaliar. (PROFESSORA BEIJA-FLOR, em entrevista realizada no dia 31/03/2021).

Conseguimos verificar aqui a preocupação da Professora Beija-flor ao expor a importância da avaliação para ela. Ao mesmo tempo em que ela pode servir para o aluno, também pode servir para o docente. Percebe-se que a avaliação se comporta como um fio condutor para a prática do professor, posto que, por meio dela, ele irá analisar como está sua prática pedagógica. Do mesmo jeito será para o aluno, pois ele conseguirá verificar se aprendeu determinado conteúdo ou não. Isso pode ser relacionado ao pensamento de Freire (1975) na perspectiva de uma avaliação com caráter formativo, através de práticas que possam dialogar e encontrar os melhores caminhos para uma melhoria na qualidade do ensino.

A Gestora Calopsita nos aponta também que a avaliação é de suma importância dentro do contexto escolar, entretanto exclui a figura do professor nesse processo ao não o mencionar, deixando apenas o aluno como representação central, conforme sua fala: *“Eu acho que é importante para o desenvolvimento educacional do próprio aluno, pois serve também como forma de estímulo quando ele percebe que tá ali conseguindo atingir outros níveis”* (GESTORA CALOPSITA, 2021).

Diferentemente da Professora Beija-flor, que aborda a questão da avaliação como função dupla para professor e aluno, a Gestora Calopsita traz apenas o aluno como elemento central do processo de aprendizagem, eliminando, de certa forma, o docente desse desenvolvimento. O único momento em que ela

faz referência ao educador é quando afirma que é importante avaliar para verificar se o currículo está conseguindo ser exercido na prática cotidiana escolar.

Em outra perspectiva, ao tratar da avaliação como sendo um mecanismo muito importante no processo de ensino e aprendizagem e que a falta dela pode trazer prejuízos nesse caminho, pode-se mencionar a fala da Professora Bem-te-vi

Eu vejo avaliação importantíssimo nesse meio, muito bom porque a partir daí você vai saber né como é que tá seu aluno, qual o desempenho dele. Quando falo de avaliação aqui, estou falando da prova com uma nota. Sem avaliação não é legal... (PROFESSORA BEM-TE-VI, em entrevista realizada no dia 31/03/2021).

Podemos perceber através do fragmento acima que para a Professora Bem-te-vi a avaliação é, para ela, um instrumento privilegiado para aferir o desempenho dos alunos. Ela faz uma relação direta da avaliação com a prova em si. Porém, podemos compreender que há outras maneiras de poder verificar a aprendizagem que não seja através da prova vinculada à nota. Tomando Vasconcellos (2005) como exemplo, podemos dizer que a nota é apenas uma exigência formal da educação e que o professor precisa demonstrar ao aluno que se ele conseguiu aprender os conteúdos, a nota será apenas uma consequência desse aprendizado.

A partir dessa questão da avaliação vista como nota, os coordenadores pedagógicos conseguem verificar que há pontos positivos e negativos referentes à aprendizagem. De um modo geral, eles afirmam que é gratificante para a escola, uma vez que mesmo não podendo certificar os alunos, há a possibilidade de oferecer escolarização para esse público que, na maioria das vezes, não consegue visualizar uma vida diferente fora do cárcere. Porém, como viés negativo, eles convergem ao fato de que não ter um estilo de avaliação unificado pode tornar a coisa mais subjetiva ainda. O Gestor Papagaio reforça essa ideia ao atestar que *“essa coisa da subjetividade muito grande, de não mapear, de não documentar, de não formalizar esses aspectos ou essas metodologias de avaliação acabam se perdendo e não se concretizando”* (GESTOR PAPAGAI, 2021).

Em face do exposto, percebemos a angústia do Gestor quando afirma essa questão da subjetividade no método de avaliação dos docentes. Dessa forma, diante dos alunos privados de liberdade, faz-se necessário que sejam colocados em prática métodos de avaliação que possam estar relacionados com a modalidade de ensino

adotada na escola de educação em prisões, garantindo uma aprendizagem mais eficaz.

Ao fazer um paralelo acerca da importância da avaliação na concepção dos coordenadores pedagógicos, verificam-se pensamentos muito próximos de que a avaliação é uma das etapas fundamentais para verificar se houve um desenvolvimento educacional do próprio aluno. Mais do que isso, o currículo foi colocado como sendo uma espécie de termômetro para a avaliação. Isso pode ser evidenciado pela Gestora Calopsita quando atesta que *“é uma forma de a gente avaliar se o currículo realmente tá conseguido ser exercido na prática cotidiana, se eu tô percebendo que o currículo tá funcionando, se aquilo que eu tô cumprindo tá tendo reflexo positivo”* (GESTORA CALOPSITA, 2021).

Em face à fala da Gestora Calopsita, compreendemos a importância que é dada ao currículo dentro da perspectiva da avaliação. Sabemos que o trabalho educacional dentro dos estabelecimentos penais não é nada fácil e quando não se tem um olhar mais direcionado para isso, como um currículo mais específico, a aprendizagem pode não ser garantida.

A questão da avaliação externa, nos estabelecimentos penais, como o ENCCEJA PPL, como meio para se obter a aprovação dos alunos, foi vista pela maioria dos participantes, tanto pelos professores quanto pelos coordenadores pedagógicos como limitação, ou seja, é como se somente através desse exame o aluno pudesse alcançar a progressão. A Professora Beija-flor vai mais além ao indagar sobre a função da escola dentro do sistema prisional: *“Então, qual a função mesmo da escola em si? Parece que a gente está pra ensinar, mas não consolida nosso trabalho”* (PROFESSORA BEIJA-FLOR, 2021).

Diante do excerto da professora, compreende-se que o fato do aluno somente progredir por meio de uma avaliação externa diminui as possibilidades que ele tem de avanço de escolaridade. Assim, há uma preocupação por parte dos docentes devido ao fato de que se o aluno não alcança a aprovação nos exames, ele não avança de nível, ficando na mesma série por vários anos. Dessa forma, com a não aplicação das avaliações internas, o acompanhamento dos avanços nas aprendizagens pelos estudantes fica prejudicado, uma vez que eles terão apenas uma via de progressão.

Outro professor que acredita nessa questão da limitação, deixa claro sua insatisfação perante aos alunos, ao afirmar que

Eu acho que é injusto para os alunos ter essa única fonte de aprovação e reprovação. Eu acho que nós estamos tirando dele o direito de progredir né? ...não tô criticando, mas é o que nós temos para hoje, aluno de anos e anos na mesma série né? (PROFESSOR CANÁRIO, em entrevista realizada no dia 07/04/2021).

A partir desse depoimento, podemos compreender como o ENCCEJA PPL, sendo o único instrumento avaliativo que permite a progressão dos alunos pode não ser muito benéfico para os alunos, uma vez que diante do exerto muitos discentes permanecem na mesma série nos anos seguintes por não conseguirem a aprovação no referido exame. Percebe-se, assim, que a avaliação educacional externa não tem conseguido, pelo menos dentro do contexto prisional, sanar os problemas educacionais existentes, conforme Vianna (2003). De fato, as avaliações externas têm como função avaliar escolas, redes de ensino, entre outros, e não exclusivamente o aluno. Por isso, quando se trata de acompanhar a aprendizagem do aluno, ela é insuficiente.

Importante também destacar a percepção da Professora Cacatua, quando diz que, ao chegar na docência para os privados de liberdade, ficou se questionando como os alunos avançavam para as demais séries, visto que não há avaliações propriamente ditas. Ela expõe isso ao declarar que *“fiquei me perguntando porque eu vim da escola regular, de uma escola de registro aonde a cada bimestre fazia-se uma avaliação e dessa avaliação tinha uma nota”* (PROFESSORA CACATUA, 2021). Pela reflexão da professora, percebe-se que para ela, a avaliação com registro é algo que demarca a aprendizagem do aluno. No entanto, ao se deparar com a realidade da escolar intramuros, que não realiza essas avaliações, ela ficou instigada como iria acompanhar esse aprendiz. O único registro que se tem são as frequências dos alunos para fins de remição de pena.

Ainda acerca de ter o ENCCEJA PPL, um modelo de avaliação externa, como único mecanismo de aprovação é algo que ainda não está uníssono entre os professores. Em face disso, a declaração da Professora Bem-te-vi deixa clara a questão de que o ENCCEJA PPL é o único método de aprovação quando diz que

Porque assim ele só vai ser apto pelo ENCCEJA.... a escola meio que não pode fazer isso [avaliações] né?... Eu já achava interessante no caso a escola fazer isso. Então, poderia ser interessante a escola promover isso aí, ficava até mais fácil para eles. Isso é o meu pensamento. (PROFESSORA BEM-TE-VI, em entrevista realizada no dia 31/03/2021).

Acredita-se que essa declaração traga consigo uma espécie de inexperiência, dado que a referida professora se encontra na escola há quase 2 anos, tendo iniciado no último trimestre de 2019, não tendo muito contato com os alunos devido ao momento de pandemia que teve início no primeiro trimestre de 2020. É como se a professora ainda não compreendesse na totalidade que a escola de educação em prisões usa, como método de avaliação para progressão dos alunos, apenas um exame externo. Esse não entendimento dela também é verificado quando ela diz que a escola poderia fazer isso, ou seja, promover as avaliações externas para que os alunos pudessem avançar de nível. Compreende-se, portanto, que a escola pode viabilizar avaliações, mas de cunho interno.

Para os dois coordenadores pedagógicos, essa visão da aprovação acontecer mediante bom desempenho nas avaliações externas, é vista como um fator positivo, mas não suficiente como único meio em que o aluno vai ascender. De acordo com a fala da Gestora Calopsita, existem muitos alunos que estão há muito tempo sem estudar e nem sempre os professores conseguem transmitir, durante o ano letivo, todos os conteúdos que estavam programados no planejamento. Assim, ela deixa claro que *“eu acho que é pouco sabe? Eu acho que só o ENCCEJA é pouco. Eu acho que ele pode ser uma ferramenta a mais, uma das opções, mas só ela eu acho que é negativo”* (GESTORA CALOPSITA, 2021).

Diante da fala da gestora, compreende-se que o fato de se ter apenas um exame, do tipo externo, que vá dizer se o aluno está apto ou não para avançar para a série seguinte, pode se manifestar como um viés negativo, uma vez que há alunos que vão conseguir e outros que não vão conseguir, estando diante de uma prática seletiva (LUCKESI, 2006).

Quando se fala de avaliar, os professores conseguem exaltar as facilidades e as dificuldades. No contexto da educação dentro do cárcere, as dificuldades, principalmente, podem ser muito maiores. Diante disso, vários obstáculos foram elencados pelos professores entrevistados no que se refere à avaliação dos seus alunos. A título de exemplificação, a Professora Beija-Flor elenca a questão dos instrumentos avaliativos ao afirmar que *“há a falta de instrumentos, pois não temos muitos instrumentos para avaliar eles... que sejam próprios da escola a gente não tem”* (PROFESSORA BEIJA-FLOR, 2021).

Essa fala da referida professora é bastante pertinente, uma vez que esses instrumentos possibilitam verificar como está a aprendizagem dos alunos, diante

daquilo que ele está aprendendo. Se não há mecanismos essenciais para essa prática, a aprendizagem poderá ficar comprometida, ainda mais quando se remete aos privados de liberdade. Assim, conforme Vasconcellos (2003), é importante que o docente, ao elaborar os instrumentos que serão utilizados, verifique os critérios que serão aplicados para avaliar se são essenciais, contextualizados, claros e condizentes para a proposta pedagógica.

Outro exemplo que pode ser retratado refere-se à Professora Cacatua quando ela disserta que sua maior dificuldade em avaliar seus alunos encontra-se na questão de que os alunos, por mais que sejam de séries diferentes, devido à modalidade EJA, eles possuem idades bem distintas. Ela deixa isso claro ao dizer que

Encontro dificuldade assim de avaliar meu aluno porque os nossos alunos, eles são alunos de séries diferente né? O que acontece é que minha dificuldade é que o quinto ano avança, mas o quarto não avança, chega só perto. E o segundo e o terceiro não chega nem perto. Então, por esses motivos é uma grande dificuldade para fazer ali para encaixar todos ali e que eles possam assim compreender. Então, tem muitos deles ali que até desistem de estudar porque ele não se sente capaz de aprender e passar no ENCCEJA. (PROFESSORA CACATUA, em entrevista realizada no dia 06/04/2021).

Ante ao exposto, conseguimos compreender a preocupação da Professora em conseguir com que seus alunos aprendam. Essa questão das diferentes idades é um ponto importante e que merece bastante atenção, pois os alunos que não conseguem evoluir acabam desistindo da escola, causando a evasão escolar como retratada na fala da própria Professora. Ademais, as diferentes idades representam diferentes interesses e isso também pode corroborar para a desistência de alguns alunos que não conseguem se encaixar dentro de determinado grupo.

Essa questão não é algo que acontece somente nas escolas extramuros. Pelo contrário, ela acontece também nos estabelecimentos educacionais prisionais. Dessa forma, consoante Pierini e Santos (2016), quando o aluno é reprovado nos exames ou não consegue acompanhar os demais colegas de sala, ele acaba se sentindo desmotivado para continuar os estudos e abandona a escola, prejudicando, assim, a aprendizagem daquele discente.

O fato de o ENCCEJA PPL ser a única avaliação externa que vem sendo aplicada com fins de progressão e certificação acarreta em diferentes posicionamentos acerca dos resultados obtidos pelos alunos nos últimos três anos.

Enquanto professores com menos experiência se mostraram inseguros de suas respostas ou incertos em relação ao seu posicionamento, outros docentes que estão na escola há mais tempo conseguiram expressar suas opiniões de diversas maneiras. A Professora Bem-te-vi, por exemplo, diz que *“os alunos... eu vejo que eles têm um bom rendimento. Vejo os colegas comentando que foi bom né... que foi positivo...”* (PROFESSORA BEM-TE-VI, 2021). Essa fala nos mostra que ela não tem como mensurar se os resultados foram favoráveis ou não, uma vez que está na escola há menos de 2 anos e que quando iniciou suas práticas docentes, o ENCCEJA PPL já estava bem próximo de ser realizado. Ela responde apenas com base no que escuta dos colegas. Além disso, houve a pandemia que paralisou as atividades escolares presenciais, assim como alguns exames externos, como o ENCCEJA PPL, tendo sua edição de 2020 sendo adiada para 2021.

No caso do Professor Canário, ele apenas expõe que há algumas aprovações e vê como resultado mediano. Em relação aos alunos, ele acredita que não está ainda no nível satisfatório, mas que está no nível regular. Contudo, o Professor Sabiá já traz uma outra visão, expondo que há maior aprovação entre os que não são alunos em detrimento dos que são.

Infelizmente ainda são poucos que conseguem passar através da prova do ENCCEJA mesmo sendo os alunos. A maioria que passa são aqueles que não são alunos... a gente observa isso. Tudo bem que o número de inscrições é gigantesco, mas ainda acho pouco sabe o número de alunos que estão em sala de aula e que conseguem passar na prova. (PROFESSOR SABIÁ, em entrevista realizada no dia 13/04/2021).

Diante do exposto, podemos fazer uma referência, dado que já foi mencionando, que há menos alunos que conseguem obter aprovação no ENCCEJA PPL em relação aos que não são alunos. No entanto, o referido professor não consegue explicar os motivos pelos quais isso acontece. A única ressalva que ele ainda faz é referente ao número de inscrições dos não alunos que é relativamente alto e que isso, de certa forma, pode favorecer a uma quantidade de aprovados desse público ser bem maior.

Mesmo que o número de alunos que conseguem aprovação na avaliação externa seja menor, os coordenadores pedagógicos entrevistados avaliam que o impacto disso é bastante positivo. Para a Gestora Calopsita, *“o impacto disso é*

positivo porque quando eu tenho um colega de sala que conseguiu alcançar uma aprovação, faz com que os alunos se sintam instigados a fazer essa prova” (GESTORA CALOPSITA, 2021). O Gestor Papagaio reforça também essa ideia do incentivo, e vai além, afirmando que também o professor se sente mais motivado

Pois quando ele vê o resultado ali acontecendo mesmo, que por uma via única, por um caminho ali exclusivo, ele também se sente valorizado porque ele tá vendo que o trabalho dele tá gerando frutos e aí ele sente também motivado para fazer uma aula melhor. (GESTOR PAPAGAIO, em entrevista realizada no dia 25/03/2021).

Essas falas dos coordenadores pedagógicos, ao afirmarem que enxergam a aprovação por intermédio dos exames externos como algo positivo, nos remete ao pensamento de Machado e Freitas (2014) de que a aplicação desses testes pode trazer benefícios, visto que o núcleo gestor da escola, de posse dos resultados, poderá pensar em estratégias para garantir uma educação de qualidade. Pensando nessa proposta, os coordenadores pedagógicos foram indagados como a equipe gestora poderia favorecer a aprendizagem dos alunos e a resposta foi equânime, ao afirmarem que o investimento em formações continuadas para os docentes, bem como o acompanhamento do trabalho pedagógico seria de grande êxito.

Percebemos até aqui que as avaliações externas possuem lugar dentro dos ambientes educacionais, sejam eles extramuros ou não. No entanto, se a escola pudesse aprovar os alunos por meio de um processo avaliativo interno, como seriam esses resultados, melhores ou piores? A resposta foi unânime entre todos os professores, ao afirmarem que os efeitos seriam satisfatórios, mesmo que as argumentações tenham sido dadas por vias distintas.

O Professor Canário, por exemplo, afirma que os resultados seriam positivos, no entanto, ainda traz consigo a ideia de avaliação como prova quando diz que *“acredito que seriam melhores porque seria uma coisa periódica. Uma constância né? Todos os meses... seria nos moldes da escola regular aqui fora. Todo final do mês aquela prova”* (PROFESSOR CANÁRIO, 2021). É importante frisar a questão de não ver a prova apenas como um aspecto somativo em que ela vai informar se o aluno está aprovado ou não. É preciso analisar, por mais difícil que possa ser, de acordo com Perrenoud (1999), através do viés formativo, posto que estamos lidando com aprendizagens diferentes em tempos diferentes.

Já a Professora Beija-flor remete para a importância da instituição educacional ao declarar que *“a escola teria uma forma de oportunizar aos alunos para que eles possam concluir seus estudos e quando estiverem aqui fora, conseguirem um trabalho e voltarem para as suas vidas normais”* (PROFESSORA BEIJA-FLOR, 2021). Essa percepção, através da fala da docente, pode nos mostrar a preocupação em que ela tem de os alunos serem reinseridos na sociedade novamente. Dito isso, podemos referenciar Mészáros (2005) quando ele diz que os apenados quando conseguem seus certificados de conclusão de escolaridade adquiridas no ambiente prisional terão maiores oportunidades de conseguirem uma vaga no mercado de trabalho aqui fora.

Com base na discussão que foi apresentada nessa seção, percebe-se que tanto professores quanto coordenadores pedagógicos compreendem a necessidade de se ter um processo avaliativo interno próprio da escola, padronizado e construído de forma conjunta com base nas características específicas dos alunos, fazendo com que eles pudessem ter mais um método de avanço de escolaridade que não seja exclusivamente pelo ENCCEJA PPL como vem sendo feito.

Além disso, a questão da aprendizagem foi mencionada, ao afirmarem que mesmo sem uma avaliação formalizada, os demais instrumentos que eles utilizam são capazes de aferir como está o desenvolvimento escolar dos discentes.

Dessa forma, compreende-se que criar um processo avaliativo que contemple a todos de um modo geral, requer analisar, também, todas as especificidades dos educandos que serão a base para a confecção de um currículo que seja mais dialógico e que contemple a realidade dos indivíduos envolvidos.

3.3.2 Eixo 2: Currículo

O segundo eixo de análise consistiu na perspectiva de verificar como o currículo era trabalho na única escola de educação em prisões. Temos compreendido ao longo do trabalho que esses eixos se complementam e que o currículo guarda relação com o que foi abordado na seção anterior de avaliação e fará relação, também, na próxima seção destinada às práticas pedagógicas.

Com isso, diante das respostas dadas pelos professores e pela gestão, procurou-se apreender alguns aspectos da visão que eles possuem, como a concepção de currículo, a necessidade de se ter um currículo específico para a

escola intramuros, a relação do currículo com a prática docente e as dificuldades de realização da proposta curricular dentro do espaço prisional.

O referido termo pode ser interpretado a partir de diversas maneiras. Dentro do universo da educação não é diferente, uma vez que para muitas pessoas a concepção está voltada para o trabalho dos conteúdos escolares dentro das disciplinas. No entanto, temos compreendido que não é apenas isso, ainda mais quando se trata de um modelo de educação que possui suas particularidades e especificidades, como é o caso da educação para os privados de liberdade.

Ao indagar os coordenadores pedagógicos acerca da concepção de currículo, tivemos respostas em que cada um trouxe uma finalidade de currículo diferente. Para a Gestora Calopsita, currículo *“é o documento que vai nortear o trabalho pedagógico”* (GESTORA CALOPSITA, 2021). Podemos entender a partir do trecho da fala dela que o currículo será o responsável por guiar as práticas pedagógicas com o intuito de se chegar no objetivo estipulado, muitas vezes representado pela aprendizagem eficaz dos educandos.

Em relação à resposta do Gestor Papagaio, já temos uma outra visão quando ele faz relação aos conteúdos e que eles fazem parte da proposta curricular, mas que não são os únicos que se devem ser trabalhados nas escolas. Assim, para ele, *“o currículo é um conjunto de conhecimentos formais e não-formais que vão impactar na formação de um indivíduo”* (GESTOR PAPAGAIO, 2021). Compreende-se aqui que a fusão desses conhecimentos irá fazer com que o aluno aprenda os conteúdos referentes às disciplinas, mas que ele também irá adquirir princípios para sua formação plena de cidadão.

Tomando como referência Candau e Moreira (2007) e fazendo relação ao excerto do Gestor Papagaio, temos ciência de que os currículos não são conteúdos que já se encontram prontos para serem repassados para os alunos. Pelo contrário, passam por uma construção e uma seleção dos conhecimentos formais e das experiências escolares e pessoais que irão contribuir para a construção das identidades dos discentes.

Em face da concepção de currículo que foi sinalizada pelos coordenadores pedagógicos anteriormente, será que uma proposta curricular que fosse voltada especificamente para os alunos do cárcere poderia ser importante? Os professores em suas respostas foram uniformes em trazer a relevância de se trabalhar com uma proposta que seja voltada especificamente para esse público.

Para a Professora Beija-flor, por exemplo, ela se aprofunda ainda mais, quando afirma que

Eu digo não só para a educação em prisões, mas das escolas de EJA de uma maneira geral, pois a gente vê que a Base Nacional Comum ainda não nos contempla. Assim, deve sim existir um currículo próprio porque as realidades são diferentes. Cada instituição, cada unidade é diferente. E assim, a gente precisa ter uma característica própria entendeu? Ele vai se alinhar junto com seu projeto político pedagógico. (PROFESSORA BEIJA-FLOR em entrevista realizada no dia 31/03/2021).

Temos na fala da professora que currículos sejam criados de acordo com as particularidades de cada escola, em se tratando de EJA. Além disso, ela toca na questão da BNCC, uma vez que não contempla em seu texto aspectos curriculares voltados para a EJA. Compreendemos esse depoimento como algo bastante relevante, pois é como se os alunos dessa modalidade estivessem esquecidos pelas autoridades educacionais. Entretanto, visto que a BNCC chega como uma referência para que haja revisão e reformulação dos currículos escolares, há que se considerar que a modalidade EJA, com suas múltiplas especificidades, merecia ser contemplada nos debates que sucederam ao texto final (FERREIRA, 2019).

Outro ponto bastante interessante acerca da importância do currículo foi o levantando pela Professora Bem-te-vi, quando ela diz que “*eu acredito que seja importante ter um currículo. A escola ter essa autonomia de fazer isso entendeu? De criar o seu currículo para não ficar presa...*” (PROFESSORA BEM-TE-VI, 2021). Interessante quando ela toca no assunto da autonomia da escola em fazer o próprio currículo para não ficar presa a outros currículos já prontos.

Os coordenadores pedagógicos também destacaram que acreditam na autonomia da escola em relação ao currículo, explicitando que deveria ser colocada mais em prática. O Gestor Papagaio afirma que “*existe essa autonomia, mas que ela precisa ser colocada em prática. Ainda não foi construído um currículo que atenda às necessidades da Aloísio Leo especificamente*” (GESTOR PAPAGAIO, 2021).

Essa questão faz relação com o que Teixeira (2000) disserta ao afirmar que quando a escola tem autonomia, ela garante que não se aceite qualquer proposta curricular que não esteja adequada ao processo educativo daquela instituição de

ensino. No caso das escolas localizadas nos presídios, isso é mais importante ainda, devido às suas particularidades, garantindo, assim, uma aprendizagem de qualidade.

Como citado anteriormente, compreendemos que o currículo está associado às práticas docentes. A título de exemplificação, a Professora Cacatua deixa isso perceptível ao afirmar que *“é de suma importância um currículo voltado para a unidade prisional né? Porque eu tinha uma metodologia na escolar regular que agora eu vou ter que adequar ao ensino prisional”* (PROFESSORA CACATUA, 2021). Através desse discurso, podemos perceber que a professora chama a atenção para o uso da metodologia, uma vez que se ela fosse para outra escolar regular dar aulas, o modo seria o mesmo. Porém, como se encontra em uma escola de educação em prisões, os métodos utilizados precisariam ser diferentes.

Ainda fazendo relação com a prática pedagógica, os professores foram indagados como esse currículo poderia impactar na docência em sala de aula. Foram respostas bastante diferentes, mas que sinalizavam para um impacto bastante positivo, uma vez que todos foram unânimes em dizer que ter um currículo próprio para a escola seria importante.

Dessa forma, o Professor Canário pensou a partir dos materiais didáticos ao dizer que *“nós já trabalhamos né com o material mesmo da EJA do público em geral. Então, acho que vai ser benéfico, pois vai contribuir para um processo de ensino-aprendizagem melhor deles”* (PROFESSOR CANÁRIO, 2021). Interessante a fala do professor quando se reporta para a questão de que trabalha com o material didático das escolas de EJA de um modo geral. Percebe-se, assim, uma fragilidade no tocante ao público privado de liberdade, visto que, de acordo com Silva e Moreira (2012), não há ganhos financeiros na produção em larga escala de exemplares, fazendo com que os discentes usem um material que não está adequado para sua realidade. Porém, o professor apenas externou o impacto acerca da questão do material didático, não deixando claro como se daria na prática pedagógica.

Assim como o Professor Canário, a Professora Bem-te-vi também não deixou mais explícito como o currículo impactaria na prática pedagógica, apenas afirmando que *“acredito que vindo da escola seria positivo, ia ter melhorias com certeza partindo da escola”* (PROFESSORA BEM-TE-VI, 2021). Com base na fala dela, compreende-se que com o currículo próprio voltado para a educação em prisões haverá melhorias, mas não disse como poderiam ser essas melhorias.

No entanto, a Professora Beija-flor, diferente dos outros dois professores referenciados, traz um olhar mais concreto para essa questão quando diz que

Primeiro, ele vai nos nortear para trabalharmos com a realidade de lá. Então, é uma importância para nos nortear, para conduzir o trabalho e para consolidar nosso trabalho porque em cima do currículo dá para a gente ver se a gente está trabalhando corretamente ou não e se estamos atingindo aquilo que inicialmente nós propomos. É um objetivo que a gente precisa alcançar, trabalhar de acordo com o currículo que a gente escolhe trabalhar. (PROFESSORA BEIJA-FLOR, em entrevista realizada no dia 31/03/2021).

Isso demonstra que ao trabalhar com um currículo específico para cada público, a aprendizagem poderá ocorrer da melhor maneira possível, adotando metodologias que sejam adequadas para o contexto ao qual os alunos estão inseridos. Contudo, é importante frisar que as autoridades precisam também compreender isso e fazerem a parte deles como atesta Alvisi (2016), pois reproduzir um modelo educacional igual aos moldes de uma escolar regular não irá atender, plenamente, as particularidades dos alunos privados de liberdade.

Percebe-se que fora do ambiente prisional, a realização do currículo já é algo que requer bastante atenção. Dentro desse universo, as dificuldades devem ser ainda maiores. Assim, ao perguntar para os coordenadores pedagógicos quais as adversidades que eles encontravam para a realização do currículo, foram elencadas inúmeras dificuldades, como a idade dos educandos, a legislação e a relação com os agentes penitenciários. No entanto, um ponto que chamou bastante atenção deles foi para a falta de formação inicial e continuada dos professores. Entendemos, desse modo, que tudo está interligado.

No tocante às dificuldades elencadas pela Gestora Calopsita, entende-se que a questão das idades dos educandos, por serem bastante diferentes, é um fator bastante preocupante, pois *“a gente lida com pessoas de idades completamente diferentes, de realidades completamente diferentes. Tem gente que tá há 10, 15, 20, 30 anos sem estudar”* (GESTORA CALOPSITA, 2021).

Com essa fala, entende-se que devido a essa grande diferença nas idades dos discentes, há dificuldades em relação aos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, dado que há alunos que sabem assuntos bem diferentes, gerando interesses diversos e outros que sabem apenas o que é ensinado pelos professores, mas que estão dentro do mesmo nível devido aos tempos de

aprendizagem diferenciados. Nesse caso, é importante que se flexibilizem os conteúdos para que todos os alunos possam adquirir os conhecimentos necessários e o currículo possa atender às exigências de cada escola através de suas realidades (TEIXEIRA, 2000).

Outra dificuldade encontrada para a realização do currículo refere-se à própria legislação como é mencionada pelo Gestor Papagaio *“que também deixa muito vago”* (GESTOR PAPAGAIO, 2021). Pela fala, ele não deixou muito perceptível qual a dificuldade encontrada no tocante à realização do currículo, mas diante das palavras, é como se a legislação ainda não fosse algo que todos possuem acesso, dificultando, dessa forma, o processo de implementação do currículo nas escolas intramuros.

No que concerne à relação entre a escola e os agentes penitenciários, a Gestora Calopsita enumera alguns entraves no dia a dia na realização do currículo, apesar de afirmar que já houve melhorias. Como exemplo, ela toca no ponto da aula ao dizer que *“a gente ainda se depara com aulas que às vezes não acontecem, pois há atrasos nos horários de aula, sem contar na condução de todos os alunos para suas salas de aula”* (GESTORA CALOPSITA, 2021).

Importante esse destaque na fala da gestora, pois os alunos já se encontram em um ambiente em que passam por muita provação e tirar também a educação, algo previsto em lei, é mais danoso ainda. Assim sendo, a escola pode ser vista como uma chance para eles serem reinseridos na sociedade posteriormente. Por isso, o acesso a ela pode proporcionar um conhecimento que eles não conseguiram adquirir em casa ou nas escolas extramuros (MOREIRA; JÚNIOR, 2017).

Um tópico que foi falado por ambos os coordenadores pedagógicos, refere-se à falta de formação inicial e continuada dos professores. Acredita-se que, pelo fato de que os dois expuseram essa questão, é um dos maiores obstáculos que eles encontram no tocante à realização do currículo. Para uma melhor explanação, o depoimento do Gestor Papagaio evidencia isso quando diz que

São várias dificuldades... A primeira acho que a formação, a questão da formação inicial e continuada dos professores porque não existe uma formação específica para atuação na área de educação em prisões onde tudo tem que ser construído e às vezes tanto os professores como os coordenadores tem uma visão, um olhar que ainda não é voltado especificamente para essas

realidades. (GESTOR PAPAGAIO, em entrevista realizada no dia 25/03/2021).

Essa fala pode nos mostrar o quão é difícil trabalhar em uma realidade em que os professores não possuem formação específica para atuar conforme gostariam. Percebe-se, ainda, que devido à essa ausência, os coordenadores e os professores acabam por trabalhar como acham que deve ser, mas que nem sempre é o mais correto para aquela situação.

Diante do que foi explanado nessa seção, os professores coadunam para a ideia de que trabalhar com um currículo específico para o público privado de liberdade pode ser mais eficaz no processo de aprendizagem, através de metodologias que sejam adequadas para eles, visualizando o contexto em que estão inseridos. Ademais, que a escola tenha autonomia em poder construir esse currículo mais específico voltado para os interesses de cada instituição de ensino.

Com base na fala dos coordenadores pedagógicos, percebe-se que o currículo é um condutor das práticas pedagógicas que serão exercidas em sala de aula. Assim como acreditam na autonomia da escola na construção de um currículo que seja voltado para o público atendido, mas que precisa ser colocada em prática. Um ponto importante refere-se ao fato de que os coordenadores pedagógicos afirmaram que encontram alguns obstáculos na execução do currículo, visto que há uma carência em formação tanto inicial quanto continuada dos professores.

Compreende-se, portanto, que ter um processo avaliativo e um currículo próprio da escola não são os únicos requisitos para que se tenha uma aprendizagem de qualidade. É necessário, também, que os docentes possuam formações específicas para que eles consigam executar com maestria o que está sendo proposto pela unidade escolar.

3.3.2 Eixo 3: Práticas Pedagógicas

O terceiro eixo de análise contempla acerca das práticas pedagógicas que são exercidas dentro das salas de aula das unidades prisionais pelos professores. Compreendemos que como nos demais eixos, esse guarda relação direta com o currículo que, por sua vez, caso seja realizado de maneira satisfatória, poderá fazer

com que a avaliação seja efetivada, podendo trazer um avanço na escolaridade dos alunos.

Desse modo, especificamente nesse eixo, procurou-se verificar mais nas respostas dos coordenadores pedagógicos aspectos relacionados à frequência dos planejamentos e como ocorrem e qual o objetivo das observações de aula, como acontecem e se tem proporcionado uma melhoria na prática pedagógica dos docentes. No caso das respostas dos professores, o foco foi para a questão da própria prática em sala de aula, acerca de que quais as maneiras que eles estão fazendo para manter os alunos motivados a estudar.

Antes mesmo de responderem sobre a frequência dos planejamentos e como eles ocorrem, os dois coordenadores pedagógicos exaltaram a importância de se ter esse momento para ouvir os professores, pois na maioria das vezes, no ambiente em que se encontram, a carga emocional é bem tensa e que eles aproveitam para desabafar. Voltando para as respostas, os coordenadores pedagógicos informaram que as reuniões de planejamento ocorrem toda semana em dois dias como explica mais detalhadamente a Gestora Calopsita

As reuniões de planejamento enquanto ensino presencial aconteciam todas as... duas vezes por semana no caso. Era uma vez por semana com cada nível de ensino né? Então, nas quartas-feiras, a gente se reunia com os professores da EJA alfabetização e da EJA Anos Iniciais e nas sextas-feiras, a gente se reunia com os professores de Anos Finais e de Ensino Médio. Então, uma vez por semana havia planejamento. (GESTORA CALOPSITA, em entrevista realizada no dia 23/03/2021).

Pela fala da Gestora, percebemos a importância da divisão que o núcleo gestor fez do planejamento em dois dias, separando os níveis, uma vez que as demandas são diferentes. A título de curiosidade, nas escolas regulares estaduais, pelo fato de só trabalharem com o Ensino Médio, os planejamentos são divididos por área. No caso da escola Aloísio Leo, a divisão se dá por nível de ensino, visto que oferta desde a Alfabetização até o Ensino Médio. Como são quatro níveis, será que o ideal não seriam ter mais dias de planejamento ao invés de apenas dois?

Se pensarmos nessa proposição, estaremos pensando na formação dos professores que atuam nos demais níveis de ensino ofertados pela escola, fazendo com que haja qualidade no processo de ensino e aprendizagem (ALVISI, 2016).

Acerca de como ocorrem os planejamentos, os coordenadores pedagógicos expuseram as duas formas: presencial e remota, dado que devido à pandemia da COVID-19, os encontros presenciais tiveram que ser interrompidos passando a ser virtuais. Assim, no caso do planejamento presencial, percebe-se diante das falas que ele tinha aspectos que eram comuns a todos, mas que era repleto de procedimentos, diferenciando-se a cada semana. De acordo com a Gestora Calopsita,

Normalmente, tinha um momento da acolhida que a gente conversava. Era um momento mais de partilha mesmo da situação. A gente sabe que a realidade da educação em prisões não é simples né? Não é um ambiente tão favorável... Então, a gente achava necessário fazer um momento inicial de acolhida mesmo. Depois, esse planejamento era dividido em semanas porque havia muitas demandas. No nosso caso, os professores de educação em prisões precisam registrar frequência num diário físico. Então, sempre tinha esse momento toda semana e nas demais partia para o planejamento pedagógico mesmo, com a orientação da confecção dos planos de aula e a elaboração de atividades. (GESTORA CALOPSITA, em entrevista realizada no dia 23/03/2021).

Interessante a fala da Gestora quando fala da importância de ter esse momento de acolhida com os professores, diante da realidade da educação em prisões como já foi mencionada anteriormente, mas que sempre está presente nos diálogos. Além disso, trazer a questão da divisão das ações que são realizadas a cada semana, demonstra uma organização dos coordenadores pedagógicos para que o planejamento ocorra de modo eficaz e que irá refletir na prática em sala de aula.

No tocante ao planejamento remoto, percebe-se que muitas das ações realizadas tiveram que ser interrompidas, dado que não estava ocorrendo as aulas presenciais. Assim, conforme o Gestor Papagaio, os planejamentos estão “*focando em atividades que serão executadas quando a presencialidade retornar, mesmo que sejam difíceis de serem confeccionadas*” (GESTOR PAPAGAIO, 2021).

Ao mesmo tempo em que ele não especifica que tipo de atividades são essas que estão sendo desenvolvidas, a proposta parece ser bastante viável, se pensarmos que está sendo construído um banco de atividades de revisão para ser aplicado no retorno, uma vez que a maioria dos alunos estão sem aula presencial desde março de 2020.

Essa situação, de certo modo, quando o Gestor indaga sobre a dificuldade de confecção, pode ser relacionada com um dos saberes de Freire (1996) em que

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Assim, diante do que está acontecendo, é crucial que os professores tenham a percepção de construir atividades a partir de dois vieses: o do grande espaço sem aulas presenciais e o do universo em que os alunos estão inseridos.

A observação de aula é algo que para muitos pode ser vista como repressão ou perseguição da gestão da escola com o intuito de punir o professor. Com base nas respostas dos coordenadores pedagógicos, percebe-se que as observações não possuem nenhuma dessas características elencadas. Pelo contrário, a maior preocupação deles está em ajudar os docentes a visualizarem como estão suas práticas e poderem melhorar.

Assim, quando perguntados sobre qual o objetivo e como acontecem essas observações, tivemos respostas que convergiam, mostrando que os coordenadores pedagógicos estão alinhados nesse quesito. Para o Gestor Papagaio, por exemplo, ele afirma que

As observações de aula têm o intuito de ajudar o professor, de fazer essa análise de como a aula é encaminhada, de como a aula acontece e fazer alguns ajustes. Além disso, de observar mesmo e de principalmente depois dar um feedback e construir juntos um caminho para melhorar aquela aprendizagem naquele momento. (GESTOR PAPAGAIO, em entrevista realizada no dia 25/03/2021).

Vale destacar pelo excerto do Gestor a fala do feedback que é dado posteriormente ao professor acerca da observação de aula. Mais do que isso, é importante que esse retorno seja dado de uma maneira pedagógica para que o professor não se sinta pressionado e nem culpado por algum momento que não tenha sido bem efetivo no direcionamento da aula observada.

A forma como essas observações são realizadas também demonstram, mais uma vez, a organização da gestão da escola para que seja possível que todos os professores possam ser apreciados. Em vista disso, o Gestor Papagaio afirma que é feito um calendário para atender o maior número de professores, no melhor espaço de tempo, dividido para os três coordenadores. Contudo, isso nem sempre é possível porque é preciso que outras demandas também sejam atendidas. Ele indaga que

Existia a intenção de realizar essa observação duas vezes ao ano para que a gente pudesse verificar a evolução, fazer um diagnóstico mais preciso das situações de aprendizagem. Porém,

ainda não foi possível, pois são muitas demandas administrativas ao longo do período letivo. (GESTOR PAPAGAIO, em entrevista realizada no dia 25/03/2021).

Pela fala do Gestor conseguimos compreender uma realidade que permeia muitas escolas, inclusive a de educação em prisões, em que as demandas administrativas, muitas vezes, acabam tomando a frente das demandas pedagógicas, trazendo um prejuízo para o desenvolvimento educacional dos alunos, assim como para o próprio professor que pode não conseguir enxergar sua própria prática e mudar quando necessário.

Importante frisar nesse ponto que essas devolutivas das observações de aula podem ajudar o docente na exploração dos diferentes saberes propostos por Tardiff (2002), como os saberes docente e experiencial, constituindo, assim, em um processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade.

Outras situações que não são voltadas para as questões administrativas também inviabilizaram a realização das observações de aula. Como assinala a Gestora Calopsita quando diz que *“isso ficou um pouco prejudicado porque a gente depende do transporte da secretaria de educação. Então, nem sempre esse transporte vinha para poder nos levar”* (GESTORA CALOPSITA, 2021). Compreende-se, pela fala, que o transporte é essencial para que seja possível realizar as observações de aula.

Diante disso, essa questão da necessidade de um meio de condução pode ser justificada por duas razões, uma vez que a sede da escola se encontra em um município e os presídios assistidos localizam-se em outros municípios que não são tão perto, assim como a entrada nos estabelecimentos penais em carros oficiais é mais seguro do que em carros particulares.

Outro enfoque que pode ser dado para a questão da não realização das observações de aula, refere-se às condutas dos agentes penitenciários. De acordo com a fala da Gestora Calopsita, os agentes, em algumas situações, *“dificultam a entrada da gente em sala de aula, atrasando nossa entrada e isso prejudica tanto a aula do professor quanto à observação que será feita, pois é importante que estejamos desde o começo”* (GESTORA CALOPSITA, 2021).

Percebe-se, dessa forma, que os agentes precisam compreender que o trabalho desenvolvido no cárcere não se trata de uma regalia para o preso, mas sim algo que é previsto em lei, como atesta Andriola (2010) ao afirmar que devido

ao fato da formação dos agentes serem voltadas para a repressão, eles não conseguem captar a importância da realização das atividades educacionais para os privados de liberdade dentro desse universo tão complexo.

Ainda com base na fala dos coordenadores pedagógicos entrevistados, eles pontuam que as observações de aula não são feitas de forma aleatória. Ao contrário disso, elas são seguidas por meio de um roteiro construído pela gestão da escola conforme disponibilizado no Anexo B, e que pode ser modificado de acordo com a realidade da escola. Os dois coordenadores foram bem equivalentes nas respostas, trazendo que entre os principais aspectos observados eles procuram perceber se o professor está cumprindo o planejamento que foi previamente construído. Caso não, que ele faça a justificativa posteriormente, posto que os coordenadores pedagógicos também levam consigo uma cópia do planejamento daquele professor que terá sua aula observada.

Perguntou-se aos professores de que forma eles procuravam manter os alunos motivados para estudar e aprender dentro do contexto em que eles se encontram. As respostas tiveram vários posicionamentos, mas o que ficou mais externado por eles foi a questão da autoestima, pois a vivência na detenção não é nada fácil. Estudar, então, dentro desse espaço, torna-se mais complicado ainda. Dito isso, a Professora Beija-flor declara que

Primeiro, eu sempre falo que eles são temporários, que eles precisam ver que eles vão sair e vão ter algo melhor e que eles precisam estudar. Eu vou motivando tentando dinamizar de acordo com que é necessário para mim e o que eu posso dinamizar a aula como: levar música, levar jogos. Então, eu procuro trabalhar com a ludicidade mesmo diante de um local que nos limitam isso. (PROFESSORA BEIJA-FLOR, em entrevista realizada no 31/03/2021).

O depoimento anterior apresentado pela Professora nos mostra a importância de apresentar para os detentos que o momento atual em que eles estão vivendo é temporário e que fora dali eles irão precisar dos estudos. Outrossim, não é porque os alunos estão privados de liberdade que não se pode trabalhar com a ludicidade. Pelo contrário, a Professora aponta isso, afirmando que mesmo estando em um ambiente que há essa limitação, ela procura trabalhar com essas ferramentas, pois podem ajudar nesse processo do incentivo para o estudo.

Outra argumentação trazida pelos professores acerca dessa temática, está relacionada ao fato de que não há tantas formações continuadas para os docentes, fazendo com que não saibam como lidar com essa situação de motivar os alunos a estudarem. Isso pode ser verificado através da fala da Professora Bem-te-vi, quando ela diz que *“incentivo eles sempre a estudar e nunca desistirem, mas nem sempre sei como fazer, pois nem sempre temos formação oferecida pela Seduc ou pela Crede que sejam voltadas para a nossa realidade”* (PROFESSORA BEM-TE-VI, 2021).

Ao mesmo tempo em que percebemos essa falta de formação indicada pela professora, também compreendemos que ela não explica com mais detalhes como ela motiva os alunos a estudarem. Como já falado anteriormente, isso pode ser ocasionado devido ao fato de que ela teve pouca experiência em sala de aula, uma vez que foi contratada nos últimos meses do ano de 2019 e que logo em seguida, as aulas foram suspensas devido à pandemia da COVID-19.

Por outro lado, temos que pontuar essa questão da ausência de formações continuadas que sejam voltadas, especificamente, para os docentes que trabalham nos ambientes de privação de liberdade. Elas até existem, mas nem sempre coadunam com a proposta da escola. Segundo Duarte e Pereira (2017), isso acontece devido ao fato de que essas formações são pensadas por pessoas que não vivem a realidade da educação do cárcere, ou seja, totalmente descontextualizadas. Desse modo, recuperando a fala da Professora, torna-se uma tarefa árdua motivar os alunos a estudarem se não há, também, por parte dos órgãos superiores, uma preocupação na formação continuada do professor do cárcere.

Retomando para os coordenadores pedagógicos, eles foram indagados se as observações de aula estavam proporcionando uma melhoria na prática pedagógica dos professores. Nessa questão, tivemos respostas mais completas como a do Gestor Papagaio, mas também, tivemos respostas mais curtas da Gestora Calopsita. Acredita-se que isso tenha se dado devido ao fato do tempo de experiência na gestão que foi destacado no Quadro 4.

Para a Gestora Calopsita, ela afirma que acerca dos professores que conseguiu observar as aulas e dar o feedback, a prática pedagógica pode ter melhorado, mesmo ela não tendo a oportunidade de voltar novamente à sala de aula. Os próprios docentes a procuraram depois para dar esse retorno. Diante da fala dela

Eles me relataram posteriormente, em momentos de planejamento e conversas individuais, sobre o olhar que eles conseguiram ter sobre o próprio trabalho a partir da observação de outra pessoa porque até então eles só estão sendo observados pelos alunos e aí quando chega outra pessoa, eu acho que é importante essa visão de fora, que eu acho que o coordenador ele consegue ter... E aí me pareceu positivo, segundo o que eles relataram mesmo. Infelizmente, não consegui voltar e ver se aquelas observações foram de fato consideradas pelo docente. (GESTORA CALOPSITA, em entrevista realizada no dia 23/03/2021).

Com base nesse excerto da Gestora, fica nítida a percepção dela como algo positivo das observações de aula que refletiu na prática pedagógica dos professores que tiveram suas aulas analisadas, apesar de que ela não tenha conseguido voltar para verificar se de fato o que foi observado foi acatado pelo docente.

Sob outra perspectiva, o Gestor Papagaio por estar a mais tempo na escola, afirma que as observações tem melhorado sim a prática pedagógica dos professores. Por mais que seja um processo em que muitos deles ficam nervosos e apreensivos, o Gestor tenta acalmá-los dizendo que o foco dessas observações é *“construir um caminho que seja melhor para aprendizagem do aluno e a gente vai verificar que de fato, muitos deles absorvem isso”* (GESTOR PAPAGAIO, 2021). Essa fala é bastante significativa, pois se eles conseguem compreender essa questão, as atitudes deles em relação ao ensino sofrerão mudanças, ocasionando em uma prática pedagógica com mais qualidade.

Nesse último eixo de análise, compreendemos a importância de alguns aspectos que, se forem bem aplicados, como as observações de sala de aula, a prática pedagógica será mais eficaz. Além disso, percebemos o quanto é importante que os professores motivem seus alunos para os estudos, por meio da autoestima, como falado por eles. Por último, entendemos que a questão das formações continuadas também são peças-chave nessa melhoria do exercício da docência, fazendo com que as secretarias possam ter um olhar mais específico para esse tipo de escola.

Diante disso, no capítulo 4, trataremos do PAE com o intuito de responder o problema de pesquisa relacionado às consequências da progressão na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider ser realizada exclusivamente pelo ENCCEJA PPL.

Assim, o PAE teve como alicerce uma proposta formativa, guiado através da avaliação, do currículo e das práticas pedagógicas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA GARANTIR A APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES INTERNAS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender os efeitos, na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, de a progressão ocorrer exclusivamente via ENCCEJA PPL. E como proposta de intervenção, tendo como base tanto a fundamentação teórica utilizada quanto a coleta de dados em campo, planejou-se elaborar um Plano de Ação Educacional com o intuito de que a aplicação das avaliações internas seja realizada dentro do calendário letivo escolar.

Na análise dos dados da pesquisa de campo, especificamente, nas entrevistas, apontaram para alguns efeitos que ocorrem na progressão dos alunos quando elas são realizadas apenas pelas avaliações externas. Podemos elencar como principais: a falta de um instrumento de avaliação institucionalizado, a falta de um currículo próprio da escola e a falta de formação inicial e continuada para os professores.

Dessa forma, neste capítulo, apresentou-se o PAE, como proposta de intervenção com base nos efeitos levantados na pesquisa de campo e através das ações que serão planejadas envolvendo diversos atores que pertencem às duas secretarias, como escola, CREDE, SEDUC e SAP. Espera-se que com essas ações as avaliações internas sejam realizadas para que se tenham menos efeitos negativos quanto à progressão de nível dos alunos. Em seguida, há o Quadro 5 composto pela síntese geral do que será apresentado nas próximas seções, fundamentado em uma relação com os eixos da pesquisa, os achados e as ações que serão propostas.

Quadro 5 - Quadro síntese do Plano de Ação Educacional

Eixos da pesquisa	Achados da pesquisa	Ações propositivas
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de um instrumento avaliativo somativo institucionalizado no calendário da escola; ▪ Aplicação de diferentes atividades pelos professores com fins de verificação de aprendizagem, sem nenhuma sistematização; ▪ Preocupação dos docentes em trabalhar com instrumentos avaliativos que possam estar vinculados ao universo ao qual estão inseridos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer instrumentos de avaliação institucionalizados, dentro do calendário escolar, visando fornecer as aprendizagens construídas.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A avaliação vista como função dupla (professor e aluno); ▪ Avaliação como etapa fundamental para verificar o desenvolvimento educacional dos alunos; ▪ A avaliação externa visualizada como limitadora para os alunos, pois somente ela que garante a progressão deles. 	
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Currículo visto como documento norteador do trabalho pedagógico; ▪ A necessidade de se criar currículos de acordo com as particularidades de cada escola; ▪ A existência da autonomia da escola em relação ao currículo; ▪ Impacto positivos da docência em sala de aula com um currículo próprio da escola; ▪ Falta de produção de material didático específico para o público privado de liberdade; ▪ Diferenças nas idades dos alunos, ocasionando em dificuldades em relação aos conteúdos trabalhados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulação de um currículo próprio da escola com base na realidade à qual está inserida; ▪ Criação de material didático de apoio que possa auxiliar aos demais materiais que já existem.
Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamentos semanais com os docentes de forma dividida de acordo com os níveis de ensino; ▪ Adequação do planejamento devido à pandemia da COVID-19; ▪ A realização das observações de aula com o intuito de ajudar o docente em sua prática pedagógica; ▪ Observações de aula prejudicadas devido à falta de um meio de condução regular e às condutas dos agentes penitenciários; ▪ O desenvolvimento de várias formas de motivação pelos docentes para que os alunos estudem diante do contexto em que vivem; ▪ Falta de formações continuadas específicas para os professores que atuam nas unidades prisionais; ▪ Melhoria da prática pedagógica com a realização das observações de aula e dos feedbacks. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propor reuniões de planejamento específicas para os níveis de ensino; ▪ Oferecer formação continuada específica para os docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com base nessas informações, o presente PAE apresenta seis ações a serem desenvolvidas: estabelecer instrumentos de avaliação institucionalizados, dentro do calendário escolar, visando fornecer as aprendizagens construídas; formular um

currículo próprio da escola com base na realidade à qual está inserida; criar um material didático de apoio que possa auxiliar aos demais materiais que já existem; propor reuniões de planejamento específicas para os níveis de ensino; oferecer formação continuada específica para os docentes e, por último, avaliar o PAE.

As ações propostas para o PAE apresentadas estão dispostas em um quadro, com base no modelo 5W2H que permite a utilização de ferramentas de qualidade. Inicialmente, essa ferramenta foi criada por profissionais da indústria automobilística no Japão com o intuito de planejar as ações que seriam desenvolvidas. O objetivo da ferramenta 5W2H é que se responda a sete questões básicas para que se possa planejar de forma eficiente (MEIRA, 2003). Diante disso, segue no Quadro 6, o detalhamento da estrutura dessa ferramenta:

Quadro 6 – Estrutura do método 5W2H

Estrutura 5W2H			
5W	What	O quê?	Que ação será executada?
	Who	Quem?	Quem será o responsável?
	Where	Onde?	Onde será executada a ação?
	When	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why	Por quê?	Por que a ação será executada?
2H	How	Como?	Como será executada a ação?
	How Much	Quanto custa?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Meira (2003).

Devido à pandemia da COVID-19, as aulas ainda não voltaram e não há uma previsão de retorno. Assim, para que as ações estabelecidas no PAE sejam melhor aproveitadas, o plano poderá ser implementado de forma integral no início do ano letivo, pós pandemia, de forma presencial. Conforme o planejamento, ao final do ano letivo, devem ser feitas avaliações das ações a fim de averiguar se os objetivos delas foram alcançados, bem como verificar a permanência desse plano, se há necessidade de fazer ajustes. Além disso, averiguar a possibilidade de levar o PAE como proposta de inclusão no PPP da escola.

4.1 ESTABELEECER INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONALIZADOS, DENTRO DO CALENDÁRIO ESCOLAR, VISANDO FORNECER AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS

Como evidenciado ao longo do desenvolvimento da pesquisa, através das entrevistas realizadas, tanto com os professores quanto com os coordenadores pedagógicos, percebeu-se a necessidade de propor ações que estivessem vinculadas com a questão da implementação de avaliações internas, uma vez que avaliar o aluno somente por meio do ENCCEJA PPL, um teste externo, não estava sendo eficaz no processo de aprendizagem dos alunos.

Da parte dos coordenadores pedagógicos, as maiores contestações estavam relacionadas ao fato de que como a escola não possuía em seu calendário uma proposta de avaliações somativas, ficava mais difícil de verificar se o aluno estava aprendendo ou não. Por parte dos coordenadores pedagógicos, foi compreendido que existe um acompanhamento no desenvolvimento do aluno no que se refere às atividades diárias que são repassadas em sala de aula. Porém, que se faz fundamental a criação de um método avaliativo que contemplasse todos os professores, ou seja, instrumentos institucionalizados para que a aprendizagem dos discentes tenha qualidade. Dessa forma, com o propósito de melhorar essas aprendizagens, sugerimos, no PAE, que sejam criados instrumentos de avaliação institucionalizados.

Para não anular o que já vem sendo feito com os alunos pelos professores no acompanhamento da aprendizagem por meio das atividades de sala de aula, isto poderá ser um dos instrumentos de avaliação que será institucionalizado, acrescentando uma prova escrita ao final de cada bimestre, com base nos conteúdos trabalhados em sala de aula que será aplicada para todos os alunos. Para que o discente seja aprovado, ele precisará ter uma média acima de 6,0 ao juntar os dois instrumentais utilizados. Assim, a ação 1 será organizada em duas subseções, consistindo em duas etapas, para melhor organização e compreensão.

4.1.1 Atividades de sala de aula dos conteúdos estudados

Com o intuito de institucionalizar a avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de ferramentas que eles já utilizam, propomos que sejam realizadas atividades

em sala de aula dos conteúdos que estão sendo trabalhados em classe, diariamente, com a realização de registros para fins de atribuição de nota. Ao final do bimestre será verificada a quantidade de atividades que foram propostas e quantas atividades foram realizadas pelos alunos para que seja dada uma pontuação de 0 a 10, com base na quantidade de atividades efetuadas. Para fins de nota, não será levado em consideração os erros, mas sim a entrega da atividade, bem como o empenho dos alunos ao fazê-las. Assim, uma regra de três simples será feita com base na quantidade de atividades feitas e entregues para que a nota seja dada. Depois, será somada com a nota da avaliação bimestral e tirada a média como explicado anteriormente.

Essas atividades serão desenvolvidas pelos professores de cada nível e turma (alfabetização e anos iniciais), semanalmente, nos seus respectivos dias de planejamento, uma vez que cada etapa de ensino e turmas possuem suas particularidades como já vimos ao longo da pesquisa. Essa ação será custeada pela escola, visto que se trata de demandas pedagógicas de sala de aula. Os materiais a serem custeados serão folhas A4 e toner preto para imprimir as atividades. Importante ressaltar que essas atividades poderão resultar em dados para o planejamento docente bem como a proposição de formações continuadas. O Quadro 7 abaixo resume os principais aspectos da primeira etapa da ação 1.

Quadro 7 – Atividades de sala de aula dos conteúdos estudados

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Realização de atividades em sala de aula dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula.
Quem?	Os professores dos níveis (alfabetização e anos iniciais).
Onde?	Nas salas de aula localizadas nos presídios.
Quando?	Diariamente a partir do ano letivo de 2022.
Por quê?	Para institucionalizar a aprendizagem dos alunos por meio de ferramentas que já são trabalhadas em sala de aula.
Como?	Semanalmente, nos planejamentos, os professores desenvolverão as atividades a serem repassadas para os alunos.
Quanto?	O material para reproduzir as atividades serão custeados pela escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.1.2 Prova escrita ao final de cada bimestre dos conteúdos trabalhados

Ainda no âmbito de ratificar a institucionalização da avaliação da aprendizagem dos alunos, também propomos que seja elaborada e aplicada uma prova escrita ao final de cada bimestre, dos conteúdos que foram estudados em sala de aula de acordo com o calendário escolar que será organizado pela gestão da escola. Dessa forma, a proposta, que será baseada no PPP da escola, é a que essas avaliações sejam criadas pelos próprios professores de cada nível (alfabetização e anos iniciais) nos dias de planejamento ao longo do bimestre com base nos planos de aula (anual e mensal) e aplicadas a todos os alunos.

A prova escrita para os alunos da alfabetização consistirá em 20 questões, sendo 10 de Língua Portuguesa e 10 de Matemática. Para os alunos dos anos iniciais, a prova deverá constar, ao todo, 30 questões, sendo 10 de Língua Portuguesa, 10 de Matemática, 5 de Ciências e 5 de História e Geografia. Além das questões, eles deverão realizar uma prova de redação com a temática voltada para a realidade da educação em prisões. Como já falado anteriormente, na hora da elaboração dessas provas, os professores devem se atentar para as Habilidades Mínimas Necessárias (HMN) relacionadas à etapa para a qual o aluno objetiva progredir.

As avaliações para os dois níveis valerão de 0 a 10, porém para os alunos da alfabetização, cada questão terá 0,5 pontos para as duas disciplinas. Para os alunos dos anos iniciais, as questões de Língua Portuguesa e Matemática terão 0,3 pontos, totalizando 6,0 pontos e as questões de Ciências e História e Geografia, terão 0,4 pontos, perfazendo um total de 4,0 pontos, para que, ao final, tenha uma soma de 10 pontos. No caso da prova de redação, ele precisará ter um desempenho satisfatório a ser avaliado pelo professor. Após a realização dessas avaliações, a nota será somada com a que foi obtida pelos alunos nas atividades diárias para que seja tirada a média.

Para o momento de planejamento e de criação dessas avaliações, os professores irão realizar nas dependências da sede da escola, com o suporte dos coordenadores escolares, no planejamento, semanalmente. E para o momento da execução, as provas serão aplicadas nas salas de aula das unidades prisionais que ofertam os dois níveis de escolaridade. Por ser uma ação que requer o uso de materiais de expediente, assim como a ação anterior, ela será custeada pela escola, visto que se trata de demandas pedagógicas da própria instituição de ensino. Os materiais utilizados serão folhas A4 e toner preto para a impressão das avaliações.

Assim como na ação anterior, as avaliações a serem realizadas poderão resultar em dados para o planejamento docente bem como a proposição de formações continuadas. Segue, abaixo, o Quadro 8 com as principais perspectivas da segunda etapa da ação 1.

Quadro 8 – Prova escrita ao final de cada bimestre dos conteúdos trabalhados

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Elaboração e aplicação de avaliações bimestrais dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula.
Quem?	Os professores dos níveis (alfabetização e anos iniciais).
Onde?	Na sede da escola (elaboração) e nas salas de aula localizadas nos presídios (aplicação).
Quando?	Bimestralmente a partir do ano letivo de 2022.
Por quê?	Para ratificar a institucionalização da aprendizagem dos alunos.
Como?	Semanalmente, nos planejamentos, os professores irão criar as provas com os demais colegas e com o suporte dos coordenadores escolares; bimestralmente, irão aplicar as avaliações conforme o calendário escolar.
Quanto?	O material para reproduzir e serão custeados pela escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.2 FORMULAR UM CURRÍCULO PRÓPRIO DA ESCOLA COM BASE NA REALIDADE À QUAL ESTÁ INSERIDA

Compreendemos que não basta apenas que as avaliações internas sejam aplicadas de modo universal, sem atentar para as especificidades do público que está sendo atendido. Mais do que isso, vimos ao longo da pesquisa, que o currículo tem uma importância bastante significativa na realização dessas atividades, pois com a implementação de um currículo que seja próprio para a população que está sendo assistida, as aprendizagens tendem a ter mais qualidade, uma vez que é um documento norteador para o trabalho que será desenvolvido na escola.

Desse modo, na visão dos professores, a escola ter uma autonomia para a construção de um currículo que seja mais específico para os interesses dos alunos privados de liberdade terá muito mais eficiência no processo de aprendizagem, visto que poderão ser desenvolvidas metodologias que estejam mais adequadas para as

particularidades do público em questão. Outrossim, foi destacado, também, que com um currículo próprio da escola, os impactos da docência em sala de aula são positivos.

Para os coordenadores pedagógicos, essa autonomia só precisa ser colocada mais em prática, dado que existem propostas de currículos diferenciados, com base nas instituições de ensino, mas que, na maioria das vezes, elas não são realizadas. Além disso, percebe-se, também, que há obstáculos na execução desse currículo que vai estar relacionado à questão das formações continuadas dos professores.

Com base em tudo isso, propomos que a escola crie seu próprio currículo pensando no público que é atendido, com o fito de garantir com que o processo de ensino e aprendizagem seja mais qualitativo. Além disso, o currículo na modalidade EJA nas prisões, como já exposto nesse trabalho, precisa ser flexível no que se refere aos tempos e espaços de aprendizagem. Outro ponto importante refere-se ao fato de que esse currículo também precisa estar pautado nos percursos individuais e os conteúdos articulados com as especificidades dessa modalidade.

Assim como na ação 1, a ação 2 também será organizada em três subseções, para que seja melhor compreendida, dado que essa ação contempla mais etapas a serem realizadas.

4.2.1 Reuniões pedagógicas em grupo

Como proposta de implementação de um currículo para a escola intramuros, inicialmente, uma das primeiras ações que necessita ser realizada refere-se às reuniões de grupo pedagógicas para que seja discutido sobre o currículo que deve ser trabalhado dentro das escolas localizadas nos estabelecimentos penais bem como as ações que irão ser realizadas para a implementação dele. Dessa forma, os integrantes das reuniões serão das duas instâncias – SEDUC e SAP. No caso da primeira, os integrantes serão os responsáveis pela educação em prisões na SEDUC; o superintendente da CREDE 1, que acompanha a escola Aloisio Leo, os componentes do núcleo gestor e os professores da referida escola. Em relação à segunda, os integrantes serão os membros do setor educacional e os diretores que atuam nos presídios que ofertam escolarização.

As reuniões podem ocorrer tanto na sede da escola quanto na SEDUC, na CREDE 1 ou na SAP. A escolha poderá ser realizada, previamente, mediante disponibilidade dos espaços nos referidos locais. A periodicidade dessas reuniões se

dará mensalmente com a confirmação dos integrantes que farão parte dos encontros. Essas reuniões têm como objetivo fazer com que seja discutida a implementação de um currículo que seja mais próximo da realidade da educação em prisões. Ademais, esses momentos propiciam a troca de experiências dos integrantes acerca desse currículo a ser construído coletivamente. Os custos necessários para a execução desses encontros, quando forem na sede da escola, serão de responsabilidade da escola, que cobrirá as despesas com lanche e material de escritório. No caso dos demais espaços, essa responsabilidade passará a ser de cada instância. O Quadro 9 sintetiza uma das etapas da ação 2.

Quadro 9 – Reuniões pedagógicas em grupo

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Reuniões pedagógicas em grupo.
Quem?	Representantes da SEDUC, da CREDE 1, da escola Aloisio Leo e da SAP.
Onde?	Nos espaços onde se encontram as instâncias administrativas.
Quando?	Mensalmente a partir do ano letivo de 2022.
Por quê?	A necessidade de ter um currículo que seja mais próximo da realidade da educação em prisões.
Como?	Um encontro a cada 30 dias em local a ser definido previamente.
Quanto?	Haverá custos quando essas reuniões forem na sede da escola, referindo-se ao lanche e ao material de escritório.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.2.2 Palestras com profissionais na área de currículo e educação em prisões para atuar nas reuniões pedagógicas em grupo

Os representantes da instância educacional poderão, também, contratar especialistas que tenham domínio na questão tanto de currículo quanto na de educação em prisões, posto que ainda se percebe uma fragilidade por parte dos coordenadores pedagógicos e dos professores da escola Aloísio Leo de se trabalhar com essa temática tão importante no contexto em que esses atores atuam. Essas palestras ocorrerão a cada dois meses nos locais em que acontecerão as reuniões pedagógicas. É importante destacar a necessidade dessa etapa, uma vez que, no momento atual, em que a BNCC não contempla a modalidade EJA, como já falado

nesse trabalho, a questão da estrutura curricular torna-se cada vez mais difícil de ser explorada e atendida para os diversos públicos.

Diante disso, no caso da educação para os privados de liberdade, poder contar com profissionais que sabem a relevância de se ter um currículo específico para esse público, é de grande valia. Os encontros ocorrerão, a cada bimestre, quando a reunião pedagógica acontecer na sede da escola, de preferência. Sabe-se que a contratação de pessoas com expertise, quando atuam fora da esfera pública, requer cobrança pelos serviços prestados. Dessa forma, nessas situações, os recursos financeiros para custear essas atividades serão retirados do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma verba federal que consiste em dar assistência financeira às escolas públicas para fins de melhoria na infraestrutura física e pedagógica. O Quadro 10, abaixo, traz, resumidamente, essa etapa da ação 2.

Quadro 10 – Palestras com profissionais na área de currículo e educação em prisões para atuar nas reuniões pedagógicas em grupo

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Palestras com profissionais na área de currículo e educação em prisões.
Quem?	Especialistas na área de currículo e educação em prisões contratados pelos representantes que compõem a instância educacional.
Onde?	Na sede da escola, preferencialmente.
Quando?	Bimestralmente a partir do início do ano letivo de 2022.
Por quê?	Devido ao fato de que coordenadores pedagógicos e professores da escola Aloísio Leo ainda possuem fragilidade no tocante ao currículo.
Como?	Os encontros ocorrerão a cada dois meses na sede da escola, preferencialmente.
Quanto?	A contratação de especialistas fora da esfera estadual poderá gerar custos que serão retirados do PDDE da escola Aloísio Leo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.2.3 Revisitar a Matriz Curricular que consta no PPP da escola Aloísio Leo para fins de melhoria

Com base na Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, é importante que a proposta curricular a ser desenvolvida nos estabelecimentos penais, necessita-se de que os sujeitos envolvidos no processo educacional sejam ouvidos para

compartilhamento de informações a fim de que melhorias sejam pensadas e colocadas em prática. Dessa forma, nas três primeiras reuniões pedagógicas, é imprescindível que a matriz curricular da EJA nas prisões da escola Aloísio Leo seja revisitada e analisada de forma minuciosa por todos os representantes das instâncias com o intuito de que seja aperfeiçoada, uma vez que a última versão do PPP da escola foi realizada há mais de 5 anos e que, nesse período, muitas mudanças aconteceram como já relatadas anteriormente.

Essa revisita ao PPP acontecerá nos dias e locais em que as reuniões pedagógicas forem realizadas, deixando um momento reservado para essa pauta. De preferência, é importante que ocorra nas três primeiras reuniões, pois haverá, inicialmente um momento de reintegração e de troca de experiências, além da primeira palestra com especialistas na área de currículo. Com isso, as propostas de melhorias na matriz curricular, sugeridas pelos componentes das reuniões pedagógicas, poderão ser mais eficazes.

A matriz curricular da EJA em prisões contida no PPP da escola Aloísio Leo será apresentada e analisada pelo núcleo gestor da escola, composto pela diretora escolar e os coordenadores pedagógicos, para os demais integrantes que participarão da primeira reunião, dado que alguns participantes não possuem conhecimento dessa matriz. Depois disso, surgirão as dúvidas e as trocas de experiências para que sejam relatadas na segunda reunião após a palestra com o especialista na área de currículo. Assim, na terceira reunião, após as dúvidas sanadas, poderão ser feitas melhorias na matriz curricular de forma a trazer mais qualidade no ensino. Caso seja necessário, poderá estender para a próxima reunião. Os materiais utilizados para o desenvolvimento dessa etapa serão folhas A4, impressões, canetas, projetor e lanche, sendo de responsabilidade da escola. O Quadro 11, abaixo, apresenta um resumo dessa etapa.

Quadro 11 – Revisitar a Matriz Curricular que consta no PPP da escola Aloísio Leo para fins de melhoria

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Revisita à Matriz Curricular que consta no PPP da escola Aloísio Leo a fim de melhorias.
Quem?	Representantes da SEDUC, da CREDE 1, da escola Aloisio Leo e da SAP.
Onde?	Nos espaços onde se encontram as instâncias administrativas.

Quando?	Nas três primeiras reuniões pedagógicas, ou nas quatro, se necessário no início do ano letivo de 2022.
Por quê?	Há desconhecimento da matriz curricular da EJA nas prisões por alguns integrantes das reuniões pedagógicas.
Como?	No primeiro momento será apresentada a matriz curricular; no segundo momento será oportunizada a troca de experiências e o lançamento das dúvidas para os especialistas e no último momento serão feitas as proposições de melhoria na matriz.
Quanto?	Haverá custos quando essas reuniões forem na sede da escola, referindo-se ao lanche e ao material que será utilizado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.3 CRIAR UM MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO QUE POSSA AUXILIAR AOS DEMAIS MATERIAIS QUE JÁ EXISTEM

Uma importante situação que foi levantada pelos professores refere-se ao fato de que não há material didático específico que possa ser utilizado com o público privado de liberdade. Eles apontam, também, para o fato de que trabalham apenas com os materiais para o público de EJA em geral. Nota-se, assim, uma fragilidade no tocante a esse público ao não fornecer instrumentos que sejam voltados para a realidade deles. Nessa perspectiva, propomos como terceira ação a elaboração de um material didático voltado especificamente para os alunos que se encontram matriculados na escola intramuros. Em nenhum momento, o livro didático utilizado será deixado de lado. Pelo contrário, esse material irá atuar em conjunto com o livro para dar mais suporte ao professor em sala de aula.

Dessa forma, esse material será criado com base no livro didático, utilizando-se dos conteúdos trabalhados nele ao longo do ano letivo, porém com uma linguagem que seja mais acessível, resumida e dentro da realidade à qual eles estão inseridos. Além disso, é imprescindível que o material a ser elaborado atenda às especificidades das turmas. A responsabilidade de criação desse material será dos professores da escola, juntamente com os coordenadores escolares a ser realizada na sede da escola no penúltimo dia de planejamento do mês. No caso dos professores da Alfabetização e dos Anos Iniciais, eles se reunirão de acordo com o nível de ensino que atuam. Já no que se refere aos professores dos Anos Finais e Ensino Médio, eles se reunirão de acordo com as áreas do conhecimento. É necessário destacar, também, que o material passe por atualizações e revisões a fim de ele seja melhorado.

Importante destacar que esse material a ser produzido pelos docentes será produzido em apostilas não consumíveis para melhor aproveitamento financeiro de acordo com a quantidade de alunos localizados no censo escolar. Nos anos seguintes, caso haja aumento no número de discentes, a escola produzirá mais tiragens desse material. Somente os alunos da alfabetização poderão ter apostilas consumíveis, pois estão no primeiro nível de ensino, aprendendo a ler e a escrever. Assim, os custos para essa ação serão de responsabilidade da escola, devido à reprodução dessas apostilas, utilizando o recurso de manutenção destinado periodicamente para as escolas. Abaixo, o Quadro 12 traduz bem essa ação.

Quadro 12 – Criação de material didático de apoio que possa auxiliar aos demais materiais que já existem

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Elaboração de material didático de suporte para os alunos.
Quem?	Professores de todos os níveis de ensino com o apoio dos coordenadores escolares.
Onde?	Na sede da escola.
Quando?	De janeiro a dezembro de cada ano letivo.
Por quê?	Falta de material didático específico que possa ser utilizado com o público privado de liberdade.
Como?	A cada mês, um planejamento será utilizado pelos professores para que eles se reúnam e elaborem o material didático de suporte aos alunos.
Quanto?	Reprodução das apostilas pela escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.4 PROPOR REUNIÕES DE PLANEJAMENTO ESPECÍFICAS PARA OS NÍVEIS DE ENSINO

Nas entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos percebeu-se que as reuniões de planejamento sempre eram momentos de grande importância para ouvir os professores, uma vez que há uma grande carga psicológica diante do contexto em que eles atuam. Logo, dividir o planejamento, separando por níveis possui uma forte significação, pois há diversas demandas que não são iguais para todos os níveis. Porém, atualmente, não há divisão de dias entre os níveis de Alfabetização e Anos Iniciais, fazendo com que os professores dessas respectivas

etapas de ensino planejem juntos. Isso, de certo modo, não é muito eficaz, pois sobrecarrega os coordenadores escolares, haja vista que a maioria dos professores lotados na escola pertencem a esses níveis.

Com base nisso, sugere-se que sejam feitas reuniões de planejamentos específicas de acordo com cada nível de ensino. Inicialmente, para melhor aproveitamento, o interessante seria ter quatro dias de planejamento para cada nível de ensino. Contudo, como os professores dos Anos Finais são os mesmos do Ensino Médio, essa divisão não faria muito sentido. Assim, o ideal seria ter três dias de planejamento para os seguintes níveis: Alfabetização, Anos Iniciais e Anos Finais/Ensino Médio. Nesse caso, para não haver prejuízos, poderão ser feitos momentos distintos que englobem as duas etapas de escolaridade.

Pelo fato de modificar com a estrutura organizacional das aulas nos estabelecimentos penais, essa ação precisa ser realizada em conjunto tanto com a SEDUC e CREDE 1 quanto com os integrantes do setor educacional da SAP para que se possa organizar da melhor maneira esse cronograma, visto que nos dias em que há planejamento na escola de determinado nível de ensino, os demais níveis estarão em sala de aula. Ademais, a rotina no traslado dos alunos também irá mudar, por isso faz-se necessária uma articulação entre as setoriais para não haver problemas quanto à frequência dos alunos.

Essa ação poderá ser feita na sede da escola por meio de uma reunião presencial com os representantes das coordenadorias para deliberação, preferencialmente, antes do início do ano letivo de 2022, ou seja, no mês de janeiro. Dessa forma, após anuência da divisão por parte dos representantes das instâncias, o planejamento poderá ter três dias, a saber: quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira. Atualmente, ele é realizado nas quartas (Alfabetização e Anos Iniciais) e nas sextas-feiras (Anos Finais e Ensino Médio). Acrescentaríamos, assim, a quinta-feira, realocando os Anos Iniciais para esse dia. A implementação dessa ação não gerará custos. O Quadro 13, abaixo, sintetiza essa ação.

Quadro 13 – Propor reuniões de planejamento específicas para os níveis de ensino

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Planejamentos separados de acordo com os níveis de ensino, deixando apenas Anos Finais e Ensino Médio juntos.
Quem?	Representantes da SEDUC e da SAP.

Onde?	Na sede da escola.
Quando?	Janeiro de 2022.
Por quê?	Há muitas demandas distintas para os níveis e que os coordenadores escolares não conseguem acompanhar de forma produtiva.
Como?	Passará a ter três dias de planejamento ao invés de dois, separando a Alfabetização dos Anos Iniciais, etapas de ensino que possuem a maioria dos professores.
Quanto?	Não gerará custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.5 OFERECER FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA PARA OS DOCENTES

Um ponto forte de argumentação trazido pelos professores refere-se ao fato da ausência de formações continuadas específicas para aqueles que trabalham com os alunos privados de liberdade. Ao longo do trabalho, têm-se debatido que quando há formações ofertadas pela SEDUC, muitas vezes, elas não condizem com a realidade da escola em prisões. Elas retratam temas que estão mais voltados para as demais escolas, como regulares, integrais e profissionalizantes. Isso, sem dúvidas, gera um descontentamento por parte do professor que trará reflexos na prática pedagógica dele.

Diante disso, propomos como quinta ação, oferecer formações continuadas para os professores que estão atuando com a educação dentro dos estabelecimentos penais como forma de incentivo à docência para que o processo de ensino e aprendizagem possa ter mais qualidade. Para a realização dessa ação, faz-se necessária uma articulação entre SEDUC, CREDE 1 e escola a fim de decidirem as temáticas que serão ofertadas nessas formações, bem como os especialistas que dominam os assuntos a serem abordados. Os coordenadores pedagógicos, com base nas observações de aula e nos momentos de planejamento, podem ser responsáveis, também, pelas formações continuadas. Assim como nas ações 1 e 2, a ação 5 também será organizada em duas subseções para melhor compreensão do desenvolvimento dessa ação.

4.5.1 Momento com os professores para deliberação das temáticas a serem ofertadas

É de grande relevância ouvir os docentes no que se refere aos seus anseios profissionais. Isso, de certa forma, faz com que eles se sintam mais motivados em suas práticas pedagógicas, visto que a gestão da escola se preocupa não só com o aprendizado dos alunos, mas também, com o aperfeiçoamento dos professores que atuam na escola.

Logo, partindo desse pressuposto, poderá ser feito um momento com todos os docentes da escola com a finalidade de escutá-los e saber quais as temáticas que eles gostariam de se aperfeiçoarem por meio de uma enquete. Com base nas respostas dadas por eles, poderá ser feita uma espécie de apuração das opções para que sejam elencadas para apreciação deles. Após esse momento, serão escolhidas as quatro temáticas que mais se destacaram para que possam ser trabalhadas nos quatro bimestres, fazendo com que os professores, a cada dois meses, tenham um momento de formação para enriquecer sua prática docente.

Esse momento será planejado pelo núcleo gestor da escola para que seja aplicado na jornada pedagógica de 2022, a ser realizada na sede da escola ou em outro local que possa acontecer, pois, por termos muitos professores, a escola ainda não comporta todos os professores, dado que possui apenas uma sala grande dentro de um prédio em que funciona outra escola. Para a execução dessa etapa, serão utilizados apenas materiais de escritório, como folhas A4 e canetas. A escola se responsabilizará por esses insumos. Abaixo, o Quadro 14, reflete essa fase da ação 5.

Quadro 14 – Momento com os professores para deliberação das temáticas a serem ofertadas

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Momento com os professores para definição de temáticas para melhoria da prática pedagógica.
Quem?	Núcleo gestor da escola.
Onde?	Na sede da escola ou outro local que acontecerá a jornada pedagógica de 2022.
Quando?	Janeiro ou fevereiro de 2022, a depender do calendário escolar, pois acontecerá na jornada pedagógica.

Por quê?	Importante ouvir os docentes acerca de seus principais anseios profissionais, daquilo que pretendem se qualificar.
Como?	Será realizado em um dos dias da jornada pedagógica por meio de uma enquete em que os professores irão colocar as temáticas que eles mais possuem interesse.
Quanto?	Os custos serão de responsabilidade da escola com a entrega do material de escritório a ser utilizado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.5.2 Contratação de especialistas nas temáticas escolhidas pelo grupo de professores

Como prosseguimento da etapa anterior e finalização da ação 5, as quatro temáticas escolhidas pelos profissionais da educação em prisões serão ofertadas para eles a cada bimestre, com a participação de todos os professores que fazem parte do corpo docente da escola.

A contratação desses especialistas se dará por meio de pesquisa juntamente com a SEDUC e com a CREDE 1, uma vez que não basta apenas ser uma pessoa que domine a temática. Ela precisa tanto ter conhecimento do assunto quanto de educação em prisões, uma vez que o propósito é que os professores consigam aprimorar suas práticas pedagógicas dentro do contexto em que eles atuam. As pessoas que serão designadas para dar essas formações poderão ser pessoas externas da esfera estadual ou até mesmo técnicos da SEDUC ou da CREDE 1 que tenham domínio sobre esses dois fatores. Essa definição será feita na sede da escola, logo após a jornada pedagógica de 2022 para deixar tudo agendado. Caso seja necessário, a definição desses profissionais poderá ser feita, também, ao longo do ano, a cada bimestre. Como explicitado anteriormente, os coordenadores pedagógicos podem ajudar nas formações continuadas e serem inseridos na programação.

Dessa maneira, a cada bimestre, no último dia de planejamento do mês, de acordo com o calendário escolar do ano letivo vigente, a formação será agendada. Para não onerar tanto o orçamento escolar, no dia escolhido para as formações, todos os professores participarão. Como a escola não possui espaço para alocar todos, como já dito anteriormente, essas formações poderão acontecer, mediante disponibilidade e autorização, no auditório da CREDE 1. Os custos para essa etapa da ação englobam a contratação de especialistas nas temáticas escolhidas, bem

como lanche e material de escritório a ser custeado pela escola através de recursos financeiros, como o PDDE. O Quadro 15, a seguir, sintetiza esta proposição.

Quadro 15 – Contratação de especialistas nas temáticas escolhidas pelo grupo de professores

Ações propositivas – 5W2H	
O quê?	Contratação de especialistas em temáticas a serem trabalhadas com o grupo de professores.
Quem?	Profissionais contratados ou técnicos da SEDUC e CREDE 1.
Onde?	No auditório da CREDE 1.
Quando?	Bimestralmente a partir do ano letivo de 2022.
Por quê?	Permitirá que os professores possam se sentir mais motivados, de modo a melhorar sua prática pedagógica.
Como?	Será contratada para cada temática escolhida uma pessoa que domine o assunto com foco para o ensino em prisões.
Quanto?	A contratação desses formadores poderá gerar custos que serão retirados do PDDE da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.6 AVALIAR O PAE

As ações que foram expostas nesse PAE possuem o objetivo de que as avaliações internas sejam implementadas e que haja um aumento no número de internos que avançam de nível de escolaridade, principalmente os alunos dos Anos Iniciais.

Diante disso, para verificar se de fato, as proposições foram eficazes, será disponibilizado ao final do ano letivo da implementação da ação, um formulário para que tanto professores quanto coordenadores pedagógicos avaliem acerca das ações que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo. Espera-se que, nesse período, essas atividades já tenham sido concluídas. A partir do preenchimento desses formulários e dos resultados obtidos ao final do ano letivo, será elaborado um relatório com um panorama de comparação aos anos anteriores no que se refere à quantidade de alunos que conseguiram progredir de etapa de escolaridade. Nos Quadros 16 e 17 abaixo, há os formulários que serão disponibilizados para os docentes e para os coordenadores pedagógicos.

Quadro 16 – Formulário de avaliação dos professores

1 – Sobre a aplicação das atividades diárias em sala de aula com o intuito de atribuição de nota, você acredita que foi positivo? () Sim () Não Por quê.
2 – Com base na prova escrita a ser elaborada e aplicada pelos professores, bimestralmente, com o fito de institucionalizar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos você acredita que trouxe bons resultados? () Sim () Não Por quê.
3 – As palestras foram importantes para melhor compreensão do currículo a ser trabalhado na educação em prisões? () Sim () Não Por quê.
4 – A revisita ao PPP da escola com ênfase na matriz curricular da EJA teve impacto no momento de propor melhorias? () Sim () Não Por quê.
5 – Acerca do material didático de apoio que foi elaborado pelos professores, houve dificuldades na produção? () Sim () Não Por quê.
6 – O planejamento sendo dividido por níveis, principalmente no caso das turmas de Alfabetização e de Anos Iniciais, foi percebida alguma mudança positiva? () Sim () Não Por quê.
7 – O momento de escuta para a definição das temáticas para ofertar formação continuada foi importante? () Sim () Não Por quê.
8 – Como você classifica as formações continuadas desenvolvidas ao longo do ano? () Muito bom () Bom () Regular () Ruim

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 17 – Formulário de avaliação dos coordenadores pedagógicos

1 – Com o feedback dos professores acerca da aplicação das atividades diárias em sala de aula com o intuito de atribuição de nota, você acredita que foi positivo? () Sim () Não Por quê.
2 – Com base na prova escrita a ser elaborada e aplicada pelos professores, bimestralmente, com o fito de institucionalizar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, você acredita que trouxe bons resultados? () Sim () Não Por quê.
3 – As reuniões pedagógicas foram importantes na tomada de decisão acerca da melhoria do currículo específico para escola de educação em prisões? () Sim () Não Por quê.
4 – As palestras foram importantes para melhor compreensão do currículo a ser trabalhado na educação em prisões? () Sim () Não Por quê.
5 – A revisita ao PPP da escola com ênfase na matriz curricular da EJA teve impacto no momento de propor melhorias? () Sim () Não Por quê.

6 – Foi percebida melhoria nas observações de sala de aula quanto à docência dos professores e compreensão dos alunos acerca do material didático de apoio? () Sim () Não Por quê.
7 – Com o planejamento dividido por níveis, separando, principalmente, os professores de Alfabetização e de Anos Iniciais foi notada alguma diferença? () Sim () Não Por quê.
8 – Você acredita que o momento de escuta dos professores para escolherem as temáticas que eles desejam se aprofundarem, é importante? () Sim () Não Por quê.
9 – Como você classifica a participação dos professores nas formações continuadas desenvolvidas ao longo do ano? () Muito boa () Boa () Regular () Ruim

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao final do ano letivo da implementação da proposta será feita uma reunião pedagógica envolvendo todos os integrantes que participaram das ações propostas. Nessa reunião, será apresentada a catalogação dos resultados dos formulários respondidos pelos professores e pelos coordenadores pedagógicos. Após isso, poderá haver um momento para discussão das ações que foram feitas, das ações que não foram completamente realizadas e das ações que não foram possíveis de serem executadas. As informações debatidas, bem como os resultados dos formulários, constarão em um relatório que servirá de apoio para que a equipe pedagógica possa avaliar/reavaliar as ações, modificando-as ou não e dar continuidade se assim for o consenso, com o propósito de que a aprendizagem dos alunos privados de liberdade tenha mais qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a pesquisa se deu a partir do momento em que ingressei, por intermédio de um superintendente da CREDE 1, na única escola de educação em prisões no Ceará, para atuar como coordenador escolar, especificamente, no acompanhamento pedagógico dos professores dos anos iniciais (1º ano). Diante disso, surgiu o interesse em verificar como se dá o processo de avanço de escolaridade dos alunos dentro da perspectiva das avaliações internas e das avaliações externas.

Assim, a questão que norteia esse trabalho, buscou verificar quais as consequências da progressão de escolaridade na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider serem realizadas unicamente por uma avaliação externa, o ENCCEJA PPL e como objetivo geral compreender os efeitos, na escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, de a progressão ocorrer exclusivamente via ENCCEJA PPL. A análise dos dados da pesquisa adquiridos por entrevistas realizadas com os coordenadores escolares e os docentes da referida instituição de ensino atestou que seria interessante ter ouvido os alunos que fazem parte da escola para melhor compreensão da questão.

No tocante à discussão teórica realizada ao longo da pesquisa, revelou-se que a questão da avaliação está intrinsecamente relacionada ao currículo e às práticas pedagógicas que são desenvolvidas na escola. No caso da escola de educação em prisões, essa tríade aparece com muito mais força, dado que não há um currículo específico que seja trabalhado com esses alunos e as formações continuadas, eficazes na melhoria da metodologia do ensino, também não são realizadas com ênfase nos docentes dessas instituições de ensino e sim, de um modo universal.

Essa pesquisa com foco na implementação das avaliações internas na escola de educação em prisões, nos orientou para a reflexão de que não é simplesmente adotar um sistema de avaliação e aplicar aos alunos. Muito mais do que isso, faz-se necessário que se trabalhe em conjunto com os demais componentes para que a avaliação seja eficaz, revelando uma aprendizagem de qualidade.

Diante disso, definimos em três eixos teórico-analíticos todo o processo de investigação desta pesquisa, a saber: avaliação, currículo e práticas pedagógicas. Em relação ao primeiro eixo, revelou a necessidade de se ter um processo avaliativo

interno próprio da escola, padronizado e construído de forma conjunta com base nas características específicas dos alunos, sem excluir o ENCCEJA PPL, mas sim, como outro instrumento de suporte, com o foco no avanço de escolaridade.

O segundo eixo ratificou a urgência em trabalhar com um currículo específico para o público privado de liberdade, pois pode ser mais eficaz no processo de aprendizagem, visto que as metodologias a serem trabalhadas estariam mais relacionadas com a vivência dos discentes. Outro ponto importante sinalizado refere-se ao fato de a escola ter autonomia na construção do próprio currículo, atentando-se para os interesses da instituição.

Por fim, o terceiro eixo apontou para a importância das observações de sala de aula, com o intuito de que a prática pedagógica seja mais eficaz. Além disso, legitimou a questão das formações continuadas como essenciais para o exercício da docência, fazendo com que as secretarias verifiquem as formações que estão sendo ofertadas, bem como se o público está sendo atingido, principalmente, os privados de liberdade.

Perante o exposto, a presente pesquisa buscou desenvolver ações com a finalidade de sanar o problema destacado, que é a falta de um processo avaliativo interno da escola. Assim, o PAE foi organizado, conduzindo as ações de acordo com todos aqueles atores que estão envolvidos nas questões educacionais, seja da SEDUC, da CREDE 1 e da SAP.

Para melhor explanação, as ações propositivas a serem desenvolvidas consistem no estabelecimento de instrumentos de avaliação institucionalizados, dentro do calendário escolar; formulação de um currículo próprio da escola com base na realidade à qual está inserida; criação de material didático de apoio para auxiliar aos demais materiais já existentes; propor reuniões de planejamento específicas para os níveis de ensino e oferecer formação continuada específica para os docentes.

O cenário atual de pandemia da COVID-19, iniciada no ano de 2020, que marcou todo o mundo tem trazido inúmeros efeitos negativos para a população. Não só nas instituições de ensino, mas também, na vida das pessoas. No caso dos alunos privados de liberdade, os efeitos foram ainda maiores, pois, no Ceará, esses discentes ficaram sem aulas praticamente todo o ano de 2020 e 2021, dado que o ensino remoto, para eles, não é permitido. Isso, sem dúvidas, evidencia um retrocesso no desenvolvimento da aprendizagem dessas pessoas.

O percurso do mestrado profissional me permitiu analisar minha trajetória profissional de outra maneira, mais especificamente, enquanto gestor, nessa escola, pois, percebem-se inúmeros desafios que precisam ser superados em que o gestor é um dos principais responsáveis para ajudar na solução desses problemas encontrados no percurso. Outro ponto interessante que merece destaque é de que a escola exerça seu papel, propriamente dito, fazendo com que se mantenha firme em seus propósitos.

Na esfera educacional, mais especificamente na modalidade EJA e no contexto de educação para as pessoas privadas de liberdade, a pesquisa voltada para a avaliação institucional interna ainda é um grande desafio a ser enfrentado. Esse fato pode ser compreendido devido a questões que estão ligadas, na maioria das vezes, por instâncias governamentais superiores e que se faz necessário um envolvimento maior com aqueles que fazem a educação em prisões.

O fato de garantir que as avaliações internas sejam aplicadas em um ambiente educacional diferente do convencional, faz com que o público das escolas intramuros tenha mais chances de desenvolver uma aprendizagem com mais qualidade. Dessa forma, nossa pesquisa evidenciou a importância de implementar um processo de avaliação interna, uma vez que a progressão dos alunos ser realizada unicamente pelo ENCCEJA PPL tem trazido inúmeros efeitos negativos como já exemplificado nessa pesquisa.

Compreendemos que há muitos hiatos no tocante à avaliação, ainda mais quando se trata de um ambiente escolar diferenciado, taxado por estereótipos. Essa pesquisa não se propõe a mostrar algo definitivo, pois, como já falado, consideramos o tema e o contexto muito complexo. Acreditamos que respondemos à questão da pesquisa da forma que foi possível diante do cenário imposto, mas, outros olhares podem ser viáveis a partir dos dados que foram coletados.

O estudo realizado trouxe como limitação, ocasionada pela pandemia da COVID-19, a não participação dos alunos na pesquisa, devido às questões restritivas de entrada nas unidades prisionais, fazendo com que os rumos do trabalho fossem outros. Além disso, é impossível que um único trabalho de pesquisa consiga alcançar todos os aspectos pretendidos. É preciso, então, destacar que, com esse texto, não esgotamos todas as indagações que envolvem a temática, necessitando, assim, de que novas pesquisas sejam feitas para que se ampliem o entendimento do que se apresentou neste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/12/12/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos/#:~:text=No%20%C3%A2mbito%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20educacional,quase%20um%20s%C3%A9culo%20de%20exist%C3%Aancia>. Acesso em: 30 mai. 2021.
- ALVISI, Cátia. Mapas curriculares: prisão, escola e sentidos do conhecimento. **Horizontes**, v. 34, número temático, p. 93-103, dez. 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/352/179>. Acesso em: 27 set. 2020.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. 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, n. 4, p. 65-82, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115064005.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do Sistema Prisional do Ceará. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/11.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.
- ARELLANO, David. et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?** México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012. Capítulo 2: Reflexão estratégica no marco dos SAD. Disponível em: <http://ppgp4.caeduff.net/mod/resource/view.php?id=5812>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- ASSIS, Sandra Maria de; NETA, Olívia Morais de Medeiros. Práticas pedagógicas e currículo no Ensino Médio Integrado à educação profissional. *In: III COLÓQUIO NACIONAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*, 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p. 1-10. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-5.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.
- BARBOSA, Lucas. 27 cadeias públicas são fechadas. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 11 de jan. de 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/reportagem/2019/01/27-cadeias-publicas-sao-fechadas.html>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em:

https://atos.cnj.jus.br/files//recomendacao/recomendacao_44_26112013_27112013160533.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal, Rio de Janeiro, RJ, 03 out. 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 16 mai. 2020.

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). 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009**. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/resolucao03cnpcp2009.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010**. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. 2010. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-2-2010_113466.html. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica [s.n.], de 18 de janeiro de 2012**. Apresenta a decisão de implementar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível

em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em 13 de mar. 2020.

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, CE, 16 abr. 2013. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130416/do20130416p01.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 15.718, de 26 de dezembro de 2014**. Institui o Projeto de Remição pela Leitura no Âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 06 jan. 2015. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20150106/do20150106p01.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CEARÁ. **Parecer nº 630, de 10 de agosto de 1999**. 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, computando se a frequência, proporcionalmente, a partir da efetivação da matrícula. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/630.1999.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CEARÁ. **Portaria nº 1589/2019 - GAB**. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 19 dez. 2019. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20191219/do20191219p01.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CEARÁ. **Resolução nº 438, de 25 de abril de 2012**. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2012/10/resoluo-n-438.2012.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

DAUSTER, Tânia. **Relativização e Educação - Usos da Antropologia na Educação**. Trabalho apresentado no XIII Encontro Anual da ANPOCS, outubro de 1989. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/13-encontro-anual-da-anpocs/gt-14/gt25-6/6822-taniadauster-relativizacao/file>. Acesso em: 26 mai. 2021.

DOLINSKI, Sílvia Hass. **As práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão necessária**. XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25289_12249.pdf. Acesso em: 16 mai. 2021.

DUARTE, Ana Maria Tavares; PEREIRA, Cleyton Feitosa. A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. **Revista interterritórios**, Caruaru, v. 3, n. 5, p. 88-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/234436/27609>. Acesso em: 16 set. 2020.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

FERREIRA, Luis Carlos. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im)prováveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 47, p. 9-27, Jan./Jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/334/150>. Acesso em: 20 set. 2020.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade. 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr., 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. Alfabetização e Cidadania: **Revista de educação de jovens e adultos**, Brasília, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.

LAGE, Robson de Oliveira. **O PAPEL DO GESTOR DE UNIDADES ESCOLARES NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: SELEÇÃO E FORMAÇÃO**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 123. 2014.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. Avaliação institucional na escola pública brasileira: mecanismos contraditórios e complementares na educação. **Universidade Católica de Brasília**, 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_int_GT2.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIRA, Rogério Campos. **As ferramentas para a melhoria da qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: SEBRAE/RS, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/moreira-silva.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 109-120, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21212>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

PIERINI, Alexandre José; SANTOS, Sônia Maria Cardoso. O Combate à Infrequência Escolar de Crianças e Adolescentes: A participação da rede de proteção social no Programa Apoia. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2016, p. 93-107. Disponível em: <https://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/369>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, Itaitinga, 2015.

SILVA, Ana Rita da Silva; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Fracasso escolar: uma interpretação através do filme Entre os muros da escola. In: **Revista Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 14, n. 1, jan./jun. 2012, p. 87-92. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18777>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. Educação em Prisões: apontamentos para um Projeto Político Pedagógico. **Congr. Intern. Pedagogia Social**, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/26.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SILVA, Roberto da. Fundamentos epistemológicos para uma EJA Prisional no Brasil. **REVISTA BRASILEIRA DE EXECUÇÃO PENAL - RBEP**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 59-76, fev. 2020. Disponível em: <http://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/49/49>. Acesso em: 28 mai. 2021.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Avaliação escolar - provas: elas não são as vilãs da história. **RSE. Informa**, n. 69. 2008. Disponível em: http://rseinforma.rse.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7349&Itemid=97. Acesso em: 15 mai. 2021.

SORDI, Maria Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313- 336, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Escolar. Campinas: Papyrus, 2008.

WERNKE, Márcia Schlemper; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação por trás das grades: educar para a liberdade em condições de não liberdade**.

Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2073>. Acesso em: 06 jun. 2020.

ZANIN, Joslene Eidam. Educação carcerária: conflito punir/ressocializar. In: JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS DO HISTEDBR, 2., 2002, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos [...]**. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Ponta Grossa, 2005. p. 1-12. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/765/765.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizado com os docentes

DADOS GERAIS

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu grau máximo de escolarização concluída?
3. Há quantos anos você trabalha como professor?
4. Há quantos anos você leciona no sistema prisional?
5. Qual unidade prisional você está lotado atualmente?

PERGUNTAS

1. Como vocês acompanham o processo de aprendizagem dos alunos?
2. Quais instrumentos avaliativos vocês utilizam para verificar se os alunos estão aprendendo?
3. Em sua opinião, qual a importância da avaliação?
4. Nas escolas extramuros sabemos que as avaliações internas são utilizadas com a finalidade de aprovação/reprovação. No sistema prisional, a aprovação é feita exclusivamente por meio do ENCCEJA. O que vocês pensam a respeito? Poderiam falar um pouco sobre isso?
5. Quais as dificuldades de se avaliar o aluno da EJA da escola de educação em prisões?
6. Qual o pensamento de vocês ao saber que, atualmente, os alunos só conseguem obter aprovação por uma avaliação externa (ENCCEJA PPL)?
7. Como vocês analisam os resultados obtidos pelos alunos no ENCCEJA PPL nos últimos 3 anos?
8. Se a escola pudesse aprovar os alunos por meio de um processo avaliativo interno, vocês acham que os resultados seriam melhores ou piores? Por quê?
9. Qual é a importância de se ter um currículo voltado para as escolas em prisões?
10. Como esse currículo pode impactar em suas práticas pedagógicas?
11. De que formas vocês procuram manter os alunos motivados para a aprendizagem no contexto da educação em prisões?
12. Há algo que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizado com os coordenadores pedagógicos

DADOS GERAIS

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu grau máximo de escolarização concluída?
3. Você está exercendo uma função no núcleo gestor pela primeira vez?
4. Há quanto tempo você está como coordenador escolar da escola EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider?
5. Vocês já tinham tido alguma experiência profissional em educação em prisões antes de assumir a função de coordenador escolar?

PERGUNTAS

1. Qual a concepção de vocês de currículo?
2. Para vocês, quais são as atribuições dos coordenadores em relação ao currículo?
3. No ambiente de educação em prisões, quais as dificuldades encontradas para a realização do currículo?
4. Vocês acreditam na autonomia da escola em relação ao currículo? Justifique.
5. Qual a frequência das reuniões de planejamento docente?
6. De que maneira acontecem esses planejamentos?
7. No planejamento, quais são as principais dúvidas dos professores com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos?
8. Qual objetivo e como acontecem as observações de aula que vocês fazem dos professores?
9. Quais os principais aspectos observados?
10. Essas observações de aula têm proporcionado uma melhoria na prática pedagógica dos professores?
11. Para você, qual a importância da avaliação do ensino-aprendizagem?
12. Como vocês analisam a forma como os professores têm realizado a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade?
13. Destaque os aspectos positivos e negativos na avaliação da aprendizagem realizada no contexto das salas de aula em espaços privativos de liberdade.

14. A aprovação dos alunos da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider somente acontece mediante bom desempenho da avaliação externa (ENCCEJA PPL). Como vocês analisam essa situação?

15. Na concepção de vocês, de que maneira os resultados das avaliações externas impactam no contexto da sala de aula?

16. A partir de quais formas o núcleo gestor da escola pode favorecer a aprendizagem dos alunos privados de liberdade?

17. Há algo que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento da Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Escola em Prisões no Ceará: os desafios na implementação de avaliações internas para avanço de escolaridade”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é “analisar os possíveis desafios encontrados no tocante ao avanço de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental feito exclusivamente por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (ENCCEJA PPL), e não pela escola, por meio da aplicação de avaliações internas, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola”. Nesta pesquisa pretendemos “compreender quais os efeitos da progressão na escola mencionada, uma vez que são realizadas unicamente pelo ENCCEJA PPL”.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você “realização de uma entrevista através de um roteiro de perguntas abordando questões sobre avaliação, currículo e práticas pedagógicas dentro da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. A pesquisa pode ajudar “a encontrarmos estratégias que possam ajudar os alunos a avançarem de nível e assim poder terminar os estudos dentro de um determinado prazo, sem ser mediante ao ENCCEJA PPL”.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 23 de março de 2021.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Derek de Sousa Tavares

Endereço: Rua Lourdes Vidal Alves, 716 – BL B AP 308

CEP: 60831-160 – Fortaleza - Ceará

Fone: (85) 98844-5447

E-mail: derektavares.mestrado@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXO A – Avaliação interna diagnóstica para classificação escolar (sondagem)

 Governo do Estado do Ceará Secretaria da Educação EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider Avaliação Diagnóstica para Classificação Escolar		DATA DE NASCIMENTO / /
NOME COMPLETO		
DATA DA APLICAÇÃO / /	UNIDADE PRISIONAL	VIVENCIA
JA ESTUDOU EM ALGUMA UNIDADE PRISIONAL? () Sim () Não Qual? _____		ULTIMA SERIE CURSADA
		ENSINO MÉDIO COMPLETO? () Sim () Não

01. Assinale o quadro que corresponde a uma ferramenta de trabalho apresentada na figura abaixo:

- Furadeira
 Martelo
 Serra
 Pá



02. Leia:



Disponível em: veja.abril.com.br Acesso: 27.Jan. 2020.

Para quem é dirigida a mensagem do cartaz?

03. Leia, com atenção, a notícia que segue e responda o que se pede.

Unidades prisionais do Ceará realizam aulas preparatórias para o ENEM PPL 2019



Os aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade foram iniciados no sistema penitenciário do Ceará. 1.990 detentos estão inscritos para a edição 2019 da avaliação, sendo destes, 1.690 apenas da Região Metropolitana de Fortaleza e 300 do interior do Estado. Em 2018, foram inscritos 1.134 detentos.

As aulas organizadas pela Secretaria da Administração Penitenciária, através da Coordenadoria de Educação, começaram no último dia 18 deste mês e seguem até 6 de dezembro, em 22 unidades prisionais do Ceará. As provas serão realizadas nos dias 10 e 11 de dezembro. 24 professores estão envolvidos nos aulas, em uma parceria da SAP com a Secretaria de Educação do Estado (Seduc).

Fonte: ceara.gov.br. Acesso: 27.Jan. 2020.

A) Qual o tema da notícia que você acabou de ler?

B) De acordo com os dados divulgados pela notícia, quantos detentos foram inscritos para a edição do ENEM PPL 2019?

C) Segundo a notícia, quantos professores estão envolvidos nos aulas?

04. A EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider recebeu algumas doações de livros para o Projeto Livro Aberto: 2 caixas com 1000 livros cada, 5 caixas com 100 livros cada, 8 caixas com 10 cada e mais 5 livros. Qual o total de livros recebidos pela escola?

Cálculo:

Resposta: _____

05. Após a leitura da charge abaixo, explique por que houve um mal-entendido na comunicação.



06. A EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider é responsável pela oferta educacional nas unidades prisionais da Região Metropolitana de Fortaleza e possui 120 turmas. Destas, 40 são de alfabetização e possuem 15 alunos por sala. As demais turmas, que atendem os níveis de anos iniciais, anos finais e de ensino médio, têm 25 alunos cada. Qual o total de alunos matriculados na escola?

Cálculo:

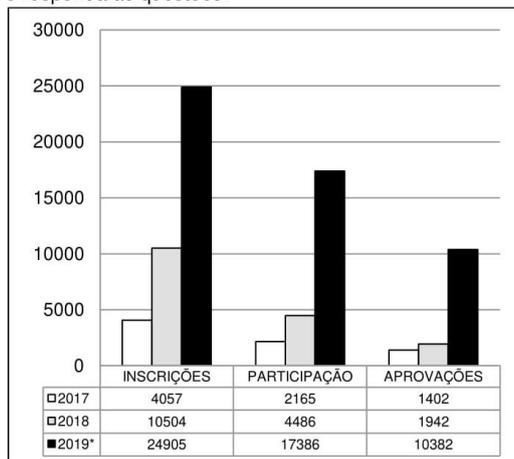
Resposta: _____

07. Na EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, foram lotados 60 professores para atender as turmas do ano letivo de 2020. Destes, 25% atenderão as turmas de alfabetização, 45% serão professores de anos iniciais (2º ao 5º ano) e 30% dos anos finais (6º ao 9º ano) e do ensino médio. Qual o número de professores dos anos iniciais?

Cálculo:

Resposta: _____

08. Os dados a seguir foram levantados pela EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária e dizem respeito aos resultados do Projeto Livro Aberto nos anos de 2017, 2018 e 2019. Analise o gráfico que segue e responda as questões:



*Até Nov/2019

Fonte: SisLeitura/SAP

A) De acordo com o gráfico, em que ano houve o maior número de aprovações?

B) Se houvesse um aumento de 10% de participação em 2019, qual seria o novo número de participantes?

C) Quantas inscrições já tiveram suas redações aprovadas no período de 2017 a 2019?

09. Leia o poema abaixo:

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Cecília Meireles

a) Qual o tema do texto?

b) Como é o rosto retratado no poema?

c) Que sentimento a poetisa expressa ao dizer "em que espelho ficou perdida a minha face"?

10. **QUESTÃO OURO:** Escreva um texto, de no mínimo 10 linhas, sobre a importância da educação em prisões no processo de mudança da realidade dos internos.

"Só a educação liberta."
Epicteto

ESPAÇO RESERVADO AOS CORRETORES	
NÍVEL DE ESCOLARIDADE	
	Anos Iniciais – Alfabetização
	Anos Iniciais – 2º ao 5º ano
	Anos Finais – 6º ao 9º ano
	Ensino Médio

ANEXO B – Instrumental de observação da gestão de sala de aula



Secretaria de Educação do Estado - SEDUC
 Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1

EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider

OBSERVAÇÃO DA GESTÃO DE SALA DE AULA

Unidade Prisional:				Data: ___/___/___	
Professor(a):			Etapa de Ensino:		
Turma:	Turno:	Início da aula:	Término da aula	Alunos:	

INFORMAÇÕES GERAIS							
Disciplina ou área do conhecimento:							
Conteúdo:							
EFETIVAÇÃO DO PLANEJAMENTO					S	N	NA
1	Cumprir o planejamento detalhado no plano mensal?						
2	Adequou o plano às necessidades advindas do contexto da unidade?						
3	Executou, individualmente, outro planejamento?						
4	Alcançou os objetivos detalhados no plano mensal?						
INÍCIO DA AULA					S	N	NA
5	Realiza acolhida?						
6	Deixa claro para os alunos os objetivos da aula daquele dia?						
7	Orienta os alunos na organização do espaço e dos materiais?						
ABORDAGEM DO CONTEÚDO					S	N	NA
8	Domina e explica, com precisão, os conteúdos abordados?						
9	Apresenta o conteúdo de forma a criar interação na sala de aula?						
10	Recorre a exemplos durante a exploração dos conteúdos?						
11	Valoriza as experiências de vida dos alunos para explicar os conteúdos?						
12	Articula novas aprendizagens com aprendizagens anteriores?						
13	Esclarece as dúvidas dos educandos?						
14	Efetua um resumo dos conteúdos que foram tratados na aula?						
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM					S	N	NA
15	Mantém os alunos envolvidos nas tarefas?						

16	Acompanha a realização das tarefas?			
17	Utiliza o livro didático?			
18	Busca diversificar e aprimorar os recursos pedagógicos para garantir a aprendizagem dos alunos?			
19	Desenvolve atividades para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, considerando as diferenças individuais?			
20	Faz uma devolutiva de exercícios e atividades para os alunos?			
COMUNICAÇÃO DOCENTE		S	N	NA
21	Expressa-se de forma clara e audível?			
22	Valoriza as intervenções dos alunos?			
23	Mostra firmeza em relação ao respeito pelas regras de funcionamento da sala?			
TEMPO PEDAGÓGICO		S	N	NA
24	A carga horária de 3 horas de aula foi cumprida?			
25	Houve aproveitamento do tempo pedagógico por parte do professor?			
CLIMA ESCOLAR		S	N	NA
26	O(a) professor(a) estabelece uma relação saudável com os educandos?			
27	Os educandos demonstram respeito pelo(a) professor(a)?			
28	Estabelece-se um clima de tolerância e de respeito dentro da sala de aula?			
ALUNOS		S	N	NA
29	Demonstram interesse pela aula?			
30	Interagem com os colegas durante a aula?			
31	Realizam as atividades propostas?			
LEGENDA: S (SIM) ; N (NÃO) ; NA (NÃO SE APLICA)				
OUTRAS OBSERVAÇÕES				
Assinatura da Coordenação:				
Assinatura do(a) Professor(a):				
Data do <i>feedback</i> formativo:				