

# DIÁRIO DE AULA: AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

*Carla Poennia Gadelha Soares (UFC)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-2176-6307>

*Tania Vicente Viana (UFC)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-1749-6466>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem mediante a escrita de diários de aula. Metodologicamente, investiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa e colaborativa, na forma de estudo de caso. O trabalho ancorou-se nos estudos de Porlán (1987) e Zabalza (2004) sobre o uso reflexivo do diário de aula para melhorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Compuseram o palco da pesquisa as celas de aula de três unidades prisionais da região metropolitana de Fortaleza-CE. A amostra foi composta por 40 sujeitos, sendo 35 alunos privados de liberdade e 5 professores. Os resultados apontaram que a escrita do diário de aula favorece a sistematização sobre as práticas avaliativas, contribuindo para a realização de uma avaliação comprometida com a qualidade do desenvolvimento do aluno e do professor, na medida em que ela mesma já é um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Pelo caráter reflexivo e catártico, os professores e os alunos expuseram nos diários não apenas elementos do universo educacional, mas também de suas histórias de vida. Todos os docentes participantes da pesquisa revelaram mudanças de concepções sobre a avaliação do ensino-aprendizagem ao longo do uso pedagógico do diário de aula.

**Palavras-chave:** Educação. EJA. Prisão. Diários de aula.

## ABSTRACT

### CLASS DIARY: TEACHING-LEARNING ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION DEPRIVED OF THEIR LIBERTY

This article aims to investigate how teachers and students deprived of their

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: [poenniasoares@gmail.com](mailto:poenniasoares@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: [coordenadorataniaviana@gmail.com](mailto:coordenadorataniaviana@gmail.com)

liberty narrate experiences related to the evaluation of teaching-learning through the writing of class diaries. Methodologically, we invested in a qualitative and collaborative research, in the form of a case study. The work was anchored in the studies of Porlán (1987) and Zabalza (2004) on the reflective use of the class diary to improve teaching practice and, consequently, students' learning. The research cells comprised the class cells of three prison units in the metropolitan region of Fortaleza-CE. The sample consisted of 40 subjects, 35 of whom were deprived of their liberty and 5 were teachers. The results showed that the writing of the class diary favors the systematization of the evaluative practices, contributing to the accomplishment of an evaluation committed to the quality of the development of the student and the teacher, as it is already a process of reflection on teaching and learning. Due to the reflective and cathartic character, teachers and students exposed in their diaries not only elements of the educational universe, but also of their life stories. All teachers participating in the research revealed changes in conceptions about the evaluation of teaching-learning throughout the pedagogical use of the class diary.

**Keywords:** Education. EJA. Prison. Class diaries.

## RESUMEN

### DIARIO DE CLASE: EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS PRIVADOS DE LIBERTAD

Este artículo tiene como objetivo investigar el modo como profesores y alumnos privados de libertad narran las experiencias referentes a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje mediante la escrita de diarios de clase. Metodológicamente, se invistió en una investigación de naturaleza cualitativa y colaborativa, en la forma de estudio de caso. El trabajo se basó en los estudios de Porlán (1987) y Zabalza (2004) sobre el uso reflexivo del diario de clase para mejorar la práctica docente y, consecuentemente, el aprendizaje de los alumnos. Compusieron el escenario de la investigación las celdas de clase de tres unidades penitenciarias de la región metropolitana de Fortaleza-CE. La muestra fue compuesta por 40 sujetos, siendo 35 alumnos privados de libertad y 5 profesores. Los resultados señalaron que la escrita del diario de clase favorece la sistematización sobre las prácticas evaluativas, contribuyendo para la realización de una evaluación comprometida con la cualidad del desenvolvimiento del alumno y del profesor, en la medida que ella misma ya es un proceso de reflexión sobre el enseñar y el aprender. Por el carácter reflexivo y catártico, los profesores y los alumnos expusieron en los diarios no solo elementos del universo educacional, pero también de sus historias de vida. Todos los docentes participantes de la investigación revelaron cambios de concepciones sobre la evaluación de la enseñanza-aprendizaje a lo largo del uso pedagógico del diario de clase.

**Palabras clave:** Educación. EJA. Prisión. Diarios de clase.

## INTRODUÇÃO

Miguel Zabalza (1949-)<sup>1</sup> começou a escrever diários na década de 1970, época em que estava cursando Pedagogia. O então universitário aceitou o desafio profissional de levar para morar consigo seis garotos considerados irrecuperáveis pelas instituições fechadas (reformatórios). A experiência tinha como finalidade explorar as possibilidades pedagógicas para auxiliar os denominados *delinquentes* na (re)construção dos valores indispensáveis ao bom convívio social.

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

Em função dessas características, Zabalza (2004) propõe aos educadores a adoção do diário de aula como instrumento de reflexão sobre o fazer pedagógico. Nessa propositura, o docente é convidado a escrever livremente sobre as ações vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao narrar procedimentos didáticos, emoções, dúvidas, anseios e comportamentos discentes, o educador dispõe da possibilidade de, na medida em que problematiza questões, compreender o *como* e o *porquê*

da prática profissional que exerce. Desta feita, tem a chance de se tornar ele mesmo um pesquisador de sua prática, redimensionando, sempre que necessário, as intervenções pedagógicas.

Ante o exposto e segundo os resultados de pesquisa empreendida por Soares (2015), realizada nas celas de aulas das prisões da região metropolitana de Fortaleza-CE, os professores não têm o hábito de registrar de modo qualitativo a avaliação que fazem a respeito da aprendizagem de seus alunos, tampouco de refletir sobre a própria prática docente, o que tende a dificultar a ressignificação e o redimensionamento da prática em avaliação do ensino-aprendizagem em busca de efetivas melhorias (SOARES, 2015).

A partir da consciência dessa fragilidade, os professores que atuavam em três unidades prisionais da região metropolitana de Fortaleza-CE, resolveram adotar o diário de aula como instrumento de reflexão e qualificação da prática da avaliação do ensino-aprendizagem. A proposta de trabalho foi incorporada ao projeto político-pedagógico da unidade educativa e encaminhada para análise do Conselho Estadual de Educação (CEE), obtendo aprovação por meio do Parecer de nº 768, de 19 de outubro de 2015. A problemática que se apresenta nesta pesquisa é: o que professores e alunos ressaltam nos diários de aula sobre as práticas avaliativas no contexto de privação de liberdade?

## DIÁRIO DE AULA: O QUE É, QUANDO, COMO E POR QUÊ?

Os diários de aula, na definição de Zabalza (2004, p. 13), “[...] são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. O diário não é de uso exclusivo docente, podendo ser adotado inclusive pe-

1 Nascido em 1949, em Pamplona-Espanha, é licenciado em Pedagogia (1973), diplomado em Criminologia (1978) e doutor em Psicologia (1979) pela Universidad Complutense de Madrid (Angotti, 2006).

los alunos, que poderão narrar os episódios que mais lhe chamaram a atenção durante o processo de ensino-aprendizagem.

O diário é formado pelas notas tomadas por um professor ou aprendiz após ter realizado a observação de um momento de aula. É um instrumento que permite a reflexão e impele o narrador a observar com detalhes os processos e interações que mais se destacam em uma sala, tais como as reações pessoais, as discussões suscitadas, a interação entre os participantes da aula.

González-Prieto (2003, p. 45), por sua vez, descreve o diário de aula como sendo “[...] um dos instrumentos básicos de avaliação que deve elaborar qualquer docente que pretenda uma atitude reflexiva em seu trabalho”. O diário assume essa função a partir do momento em que deixa de ser exclusivamente um registro escrito para se converter progressivamente no eixo organizador de uma autêntica investigação profissional. Para que isso ocorra, é necessário que o narrador se debruce sobre o que escreveu a fim de realizar uma autoavaliação de seu trabalho. O diário, nesse sentido, pode funcionar como um guia para a reflexão sobre a prática, pois favorece a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência.

Por tudo isso, Latorre (1996) concebe o diário de aula como um instrumento de formação docente. O autor justifica esse ponto de vista ao mencionar que a escrita do diário contribui para que o educador contraste o planejado e o efetivamente concretizado em sala de aula, avalie as reações dos alunos frente às situações propostas, registre o que ele próprio sentiu. “Os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de traba-

lho” (ZABALZA, 2004, p. 17). Desse modo, tornam-se instrumentos de melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce.

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

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

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

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

O professor, plenamente envolvido na dinâmica da aula, nem sempre consegue refletir previamente antes de tomar uma decisão

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

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

Zabalza (2004, p. 141) traz para a discussão a segunda ocasião em que escrever um diário pode trazer resultados extremamente satisfatórios para quem escreve, a saber: “[...] quando se participa em trabalhos que implicam um forte envolvimento pessoal”. A docência é uma atividade extremamente relacional. O forte envolvimento afetivo dos professores com seus alunos é fator de desgaste, mas também de realização, prazer e gratificação.

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

Ser professor, no contexto carcerário, significa lidar diariamente com circunstâncias

tensas dentro da prisão, confrontar-se com condições de trabalho insalubres e investir no desafio de ensinar e de acolher verdadeiramente o sujeito privado de liberdade. É preciso lembrar que, sem o acolhimento, vem a recusa, a exclusão, que resulta na impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem quer que seja.

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

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

O que antes eram ideias, experiências e impressões vai se convertendo em realidade analisável a partir do momento em que se torna documento escrito. Como a narração se torna algo visível e permanente, o professor tem a chance de revisitar e analisar os seus escritos sempre que julgar necessário. Porlán (1987) sugere que o processo de avaliação da própria prática tende a se

tornar ainda mais fértil quando conta com a colaboração de um facilitador externo, que tem por função ajudar o docente a descortinar o que ele ainda não consegue perceber sozinho e, conseqüentemente, favorecer o aperfeiçoamento da prática.

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

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

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

Somados a esses aspectos, o fato de as salas de aula serem localizadas dentro do ambiente prisional requer do educador outras habilidades interpessoais essenciais para

atuar em contexto de estresse e de tormentos físicos, morais e psicológicos, dentre as quais citamos: a aptidão para lidar com interesses diversos e contraditórios (o professor deve manter uma relação de proximidade com presos e agentes penitenciários, isto é, com dois grupos que ocupam posições quase sempre antagônicas); a capacidade de abstração (não raras vezes, o docente necessita se desconectar dos ruídos, falas e gritos advindos das celas para se manter concentrado no conteúdo das interações que estão acontecendo na sala de aula); e a imparcialidade necessária para não fazer julgamentos (o educador não deve fazer distinção no tratamento aos alunos em decorrência dos crimes que praticaram).

Isso tudo impacta fortemente o estado emocional do professor. A esse respeito, Zabalza (2004) afirma que o diário pode oferecer ao educador um excelente mecanismo de *catarse*<sup>2</sup>, uma vez que permite abrir canais para a tensão interna sair por meio da escrita. É digno pontuar que o diário, por si mesmo, não resolve problemas, mas ajuda a tomar consciência deles e, possivelmente, a enfrentá-los. Na mesma direção, Soares (2015) aponta que as transformações não são advindas unicamente da prática escritora, mas do uso reflexivo que se faz sobre ela.

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

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

realizado tem um sentido formativo – como é o caso de nossa pesquisa – e não apenas de simples constatação.

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

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

Zabalza (2004, p. 144) define *solicitação* como sendo a “[...] instrução que se dá a quem vai realizar o diário”, quando a ideia da escrita não surge por iniciativa própria. Porlán (1987) considera que o propósito fulcral do diário de aula é se tornar um documento narrativo do pensamento do professor. Importa, nesse sentido, captar a versão que o docente dá de sua própria atuação em aula. Assim, é pertinente fazer solicitações abrangentes de modo que seja o próprio professor quem escolha o que é importante contar. O diário, dessa maneira, vai se construindo de uma forma mais autônoma e pessoal.

A *periodicidade* indica a frequência com que o diário deve ser escrito. Apesar do nome *diário*, não há necessidade de o professor escrever todos os dias (OSPINA, 2003). Zabalza (2004) destaca três critérios

que devem ser observados com relação à periodicidade da escrita, a saber: a regularidade, que garante a continuidade e sistematicidade das anotações; a representatividade dos fatos narrados, que faz com que o diário seja um reflexo o mais fiel possível da realidade que se deseja compartilhar; a continuidade dos fatos, isto é, deve-se atentar para a necessidade de oferecer ao leitor uma visão diacrônica dos eventos narrados. Os registros não têm uma rigidez ou um período predeterminado para serem feitos. Cada professor escreve de acordo com o que julga importante registrar. Ele é quem estabelece a periodicidade do registro.

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

No que concerne ao *conteúdo*, convém esclarecer que, apesar da demarcação espacial contida no título *diário de aula*, nada impede que outros âmbitos da atividade educacional possam ser igualmente refletidos durante a escrita. De modo consensual, Porlán (1987) afirma que o conteúdo pode ser qualquer assunto que, na opinião de quem escreve, seja relevante. O diário, nessa perspectiva, é um documento narrativo que serve para registrar acontecimentos, pensamentos e sentimentos que têm verdadeira importância para o autor. Nesse sentido, quando nos deparamos com um texto dessa natureza, somos capazes de perceber o esta-



do de ânimo do narrador e de acompanhar a sua ação nos detalhes em que ele deixou entrever. Não convém ao pesquisador censurar nenhum tipo de expressão escolhida pelo narrador (palavrões, desqualificações de pessoas ou instituições, insultos, etc.).

A *duração*, por último, refere-se ao tempo durante o qual se deve escrever o diário. Segundo Zabalza (2004, p. 146) “[...] convém limitar a duração do processo em função das características da atividade a ser documentada”. No caso de nosso estudo, os professores escreveram diários de março de 2015 a dezembro de 2016, com alguns meses de interrupções em virtude das férias escolares e paralisações das aulas por motivo de rebeliões. Conforme já pontuamos, o importante é que os registros ofereçam ao leitor um entendimento sobre a evolução dos fatos narrados.

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

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

O diário de aula oferece ao docente possibilidades diversas para o desenvolvimento

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

## METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e colaborativa, na forma de estudo de caso. As amostras que compõem essa investigação são intencionais, em conformidade com os objetivos do estudo, e caracterizadas pelos seguintes públicos: i) 35 alunos privados de liberdade matriculados na modalidade EJA, na etapa do Ensino Fundamental; e ii) 5 professores pedagogos.

A construção dos dados ocorreu no período de março de 2015 a dezembro de 2016. Com relação aos instrumentos de coleta de dados, adotamos a entrevista semiestruturada e realizamos também a análise de documentos (diários de aula).

As entrevistas ocorreram durante os meses de março de 2015 a dezembro de 2016 dentro de cada unidade prisional, em espaços diversos, tais como: sala de aula, quadra esportiva e gaiola<sup>3</sup> da cela. Em todos esses momentos, procurávamos minimizar os desconfortos inerentes ao ambiente prisional. Não pudemos evitar, contudo, que alguns episódios interrompessem o nosso

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



diálogo, como vistorias surpresa, princípios de motim, dentre outros.

Com relação aos diários de aula, entregamos um caderno a cada um dos participantes da pesquisa e elencamos algumas perguntas que pudessem servir de inspiração aos colaboradores, explicitando que eles não precisavam se ater às questões propostas. As sugestões giravam em torno de diversos aspectos relacionados à avaliação do ensino-aprendizagem, que objetivavam estimular os professores a pensar sobre suas motivações para avaliar, suas práticas avaliativas recorrentes, seu modo de apreender as sensações dos educandos ao serem avaliados, os procedimentos metodológicos empregados na avaliação, os instrumentos mais utilizados, dentre outros. Os alunos, por seu turno, foram instigados a escrever sobre como percebiam o ensino intramuros, como aprendiam mais facilmente, quais estratégias docentes lhes pareciam mais interessantes, em que momentos se sentiam avaliados, como se sentiam nesses momentos e como eles avaliavam o processo de ensino-aprendizagem.

## **SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS À AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Nesta seção do trabalho, analisaremos os significados que os alunos privados de liberdade atribuem à avaliação do ensino-aprendizagem na escola intramuros. Os dados coletados são advindos dos textos extraídos dos diários de aula e do resultado da aplicação de entrevistas semiestruturadas realizadas com 35 estudantes matriculados no Ensino Fundamental (2º ao 9º ano) de três unidades prisionais da região metropolitana de Fortaleza.

Onofre (2011, p. 269) alerta para o fato de que “[...] não se tem dado importância ao

que os aprisionados têm a dizer; eles são destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles que as pesquisas e as propostas são pensadas e não com eles”. Em vista disso, consideramos fundamental valorizar o detento como ser social, político, capaz não apenas de refletir sobre o meio circundante, mas também de ajudar em sua transformação. Portanto, em nossa pesquisa, demos espaço às vozes das pessoas que vivenciam a educação escolar em prisões e *com* elas construímos conhecimentos que visam contribuir com a melhoria da avaliação do ensino-aprendizagem praticada no cárcere, em especial, a realizada no âmbito do estado do Ceará.

No que diz respeito ao âmbito da educação em prisões, os alunos colaboradores atribuíram os seguintes significados à avaliação do ensino-aprendizagem: avaliação como experiência classificatória; como diagnóstico da aprendizagem e como instrumento de poder.

Adiante refletimos sobre os depoimentos que consideram a avaliação do ensino-aprendizagem como um meio que serve para classificar os alunos de acordo com a qualidade da aprendizagem.

Eu gosto do tipo de prova que a professora passa. Vem tudo bem bonitinho para gente, xerocado, com imagens, textos legais. [...] O único problema é quando a prova é feita para o professor se livrar da gente. (Águia, 26 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. Entrevista. 07/08/2016).

Ontem fizemos uma prova que era de escrever e de marcar também. Eu tive dificuldade, pois faltei muita aula por conta da tuberculose. Não é dessa vez que vou para turma dos mais sabidos, mas isso não me incomoda nem um pouco. Não tenho vergonha, pois estou aqui para aprender. (Biguá, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. Diário de aula. 18/08/2015).

Hoje foi dia de avaliação aqui na sala. O professor passou uma prova para ver quem vai passar para a sala do outro professor. Estava fácil e dava sempre para entender o que o professor queria saber. O B.O<sup>4</sup> é que ninguém quer ir para a outra sala porque nossa turma se dá muito bem, mas o professor fica dizendo que temos que passar de série, que é para o nosso bem. Não quero ir. Errei tudo de propósito. (Canário, 51 anos, cearense, casado, cárcere privado, estuda há 4 anos. Diário de aula. 19/08/2015).

A professora chegou na sala dizendo que ia passar uma avaliação para gente para ver quem já estava pronto para passar. Sinceramente, eu acho que a gente deveria ter o direito de dizer se quer passar ou não para outra sala. Lá na outra sala é cheio de piranguero. (Tiê, 30 anos, cearense, união estável, estupro, estuda há 2 anos. Entrevista. 05/09/2016).

Hoje o tempo fechou na sala porque o professor explicou que ia fazer a avaliação de português com a turma. [...] Preso não tem direito de escolha nunca. Vai ser muito complicado se eu for obrigado a mudar de sala. (Bem-te-vi, 62 anos, cearense, solteiro, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. Diário de aula. 25/09/2015).

Quem ler esse diário, por favor, avise ao diretor da escola que a massa não pode se misturar com quem é do crime. Isso tem que ser levando em consideração na hora de fazer aquela prova. (Gavião, 52 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 3 anos. Diário de aula. 29/09/2015).

Eu gosto muito de estudar. Mesmo doente, venho para escola. Mas se for para eu passar de série, não venho mais. (Garça, 33 anos, cearense, casada, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. Entrevista. 07/11/2016).

Um dia, o professor disse que eu tinha passado na prova e que eu podia passar de série. Era para eu ficar feliz, mas não fiquei.

4 .O. é uma sigla referente a Boletim de Ocorrência. É utilizada na linguagem informal como sinônimo de “problema”.

(Mariquita, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. Entrevista. 07/11/2016).

Avaliação é tudo igual. Avaliação lá das escolas de fora servem para reprovar. Avaliação criminológica serve para mostrar que o criminoso não está recuperado, que ainda é um vagabundo. Avaliação aqui serve para separar as que aprendem das que não aprendem. (Andorinha, 30 anos, sergipana, solteira, homicídio, estuda há 4 anos. Entrevista. 18/11/2016).

Eu sei que preso não é amigo de ninguém. A gente é irmão só enquanto dá certo. A vida ensinou que a gente tem que confiar desconfiando. Se a gente errar, uma hora é cobrado pelo erro. [...] Para conseguir um clima de paz aqui na sala já demorou bastante, pois a gente tem muitas regras que, às vezes, podem não bater com a regra dos outros. Então eu acho que separar agora por conta da prova não seria muito bom. (Pombo, 26 anos, cearense, casado, estupro, estuda há 2 anos. Entrevista. 26/09/2016).

Hoje a cadeia estava muito calma. Quando fica assim é sinal de que algo sinistro vai acontecer. Para piorar a nossa tensão, a professora passou aquela provinha que diz se a gente vai passar de série. Eu acho que ela só passou porque achou que a gente pudesse se distrair e esquecer um pouco do clima ruim da cadeia, mas não adiantou nada. Ninguém esquece um mal com outro mal. (Curió, 35 anos, paraibano, união estável, receptação, estuda há 4 anos.. Diário de aula. 07/03/2016).

A avaliação ajuda o professor a separar os alunos que já estão no estado mais avançado daqueles que estão mais atrasados. (Bicudo, 27 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos.. Entrevista. 10/03/2016).

As narrativas dos estudantes se referem à aplicação da Avaliação Diagnóstica para fins de promoção que é aplicada pelos professores que atuam nas salas de Ensino Fun-

damental e tem por objetivo possibilitar aos alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) a oportunidade de serem promovidos para outros níveis de ensino (6º ao 9º ano) dentro da mesma etapa de escolaridade, conforme seu desempenho acadêmico. Para progredir, o estudante deve ter aproveitamento igual ou superior a 80% da prova escrita, além de desempenho satisfatório na Redação. O resultado das provas não é registrado por meio de notas, mas de um relatório individual que contém a descrição do desempenho discente.

Com relação ao instrumento avaliativo, os alunos teceram comentários de diversas naturezas, a saber: i) sobre a estética (“vem tudo bem bonitinho para gente, xerocado, com imagens, textos legais”); ii) sobre o tipo de questão solicitada (“era de escrever e de marcar também”); iii) sobre a linguagem empregada (“dava sempre para entender o que o professor queria saber”) e iv) sobre a complexidade (“estava um pouco parecida com os deveres que ele sempre passa”).

As provas discutidas aqui têm um objetivo claro: classificar os educandos em aptos ou inaptos a progredirem para o nível de aprendizagem seguinte (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Para Demo (2010), avaliar é sempre classificar, no entanto, é fundamental que o professor administre pedagogicamente essa classificação. Isto é, depois de detectada claramente a posição favorável ou desfavorável do estudante no que diz respeito aos conteúdos trabalhados é necessário criar estratégias para garantir o pleno direito de aprender dos educandos.

Contrariando nossas expectativas, os alunos revelaram incômodo com a possibilidade de serem promovidos em consequência de bons resultados nas provas, como é possível verificar nos seguintes excertos extraídos das narrativas discentes: “a prova é

feita para o professor se livrar da gente”, “eu não queria mudar de sala” e “se for para eu passar de série, não venho mais”.

Para os estudantes, obter um bom desempenho na avaliação pode resultar no seu afastamento dos colegas de classe e do professor, isto é, de pessoas com quem construiu ao longo do tempo uma relação de confiança. Em função disso, o aluno Canário admite: “Não quero ir. Errei tudo de propósito”. Além disso, ao confidenciar que “[...] o tempo fechou na sala porque o professor explicou que ia fazer a avaliação diagnóstica”, o aluno dá uma amostra de como o clima escolar se vê afetado negativamente em função da aplicação da prova. Percebemos, assim, que os aprendizes valoram muito mais a qualidade das relações interpessoais do que a possibilidade de certificação pelo término da escolaridade.

Sobre esse tema, Gadotti (1993, p. 128) afirma que “[...] uma das formas de avaliar a educação de adultos é avaliar o grau de solidariedade que foi criado entre o grupo”. Para o estudioso, ainda é muito comum, nas escolas, a avaliação da quantidade de conhecimentos adquiridos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no entanto, é crucial avaliar a qualidade dos conhecimentos construídos, isto é, a qualidade política que a Educação consegue produzir em seus alunos.

Assim, a lógica que impera na escola da prisão difere da lógica das escolas extramuros no que diz respeito à promoção escolar. Nestas, na maioria das vezes, não importam os meios utilizados para se obter um resultado satisfatório na prova, o que vale é conseguir a aprovação. Para os alunos reclusos, por sua vez, a aprovação implica ter que se submeter a um novo contexto de aprendizagem, com novos alunos e professores, como mostra o seguinte depoimento: “Fizemos uma prova hoje e quem conseguir acertar

tudo vai para outra sala. Pode até ser que seja bom, mas a novidade sempre deixa a gente *cabreiro*. A gente não pode abrir mão da única coisa que é boa aqui”.

Um alerta sobre a questão da segurança é feito por outro aluno ao dizer: “quem ler esse diário, por favor, avise ao diretor da escola que a massa não pode se misturar com quem é do crime. Isso tem que ser levado em consideração na hora de fazer aquela prova”. A sala de aula, nessa perspectiva, passa a sofrer influências das regras da prisão que estabelecem que a interação entre os presos se dará apenas dentro de grupos preestabelecidos. Em outras palavras, para que o aluno possa interagir com os educandos de outras turmas, na maioria dos casos, ele deve obter autorização dos líderes das alas onde vivem no presídio.

Haydt (2004, p. 55) alerta que “[...] a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem”. Nessa perspectiva, a eficácia de qualquer tipo de avaliação depende do encaminhamento dado a seus resultados, tendo em vista que devem ser utilizados por alunos e professores: aos primeiros, serão fornecidas informações importantes sobre seu desempenho e, aos segundos, serão oferecidos elementos que deverão servir para orientar e aprimorar seus procedimentos didáticos. Percebemos, no entanto, que alguns alunos chegam a forjar resultados insatisfatórios ou ainda optam por faltar à aula no dia da aplicação da prova, afetando de modo negativo a dinâmica do ensino-aprendizagem.

Observamos, por outra parte, que os alunos só oferecem resistência em serem avaliados quando sabem da possibilidade de os resultados serem utilizados para fins de promoção. Em outras palavras, a ava-

liação da aprendizagem realizada no cotidiano escolar não assusta, pelo contrário, estimula os educandos a tentarem atingir resultados cada vez mais satisfatórios. Vejamos os momentos em que outros educandos definiram a avaliação como importante momento para a obtenção do diagnóstico da aprendizagem.

Com efeito:

É na hora do dever que vejo o que aprendi. Nem sempre consigo responder sozinho às questões, mas eu acho que é normal ser assim no começo. É igual a dirigir. O instrutor explica como faz baliza, mas, no começo, vou sentir dificuldade de fazer a baliza sozinho. Depois de muito tentar é que a gente consegue aprender de verdade. O dever é tipo um treino. (Pica pau, 29 anos, cearense, união estável, estelionato, estuda há 2 anos. Entrevista. 14/09/2015).

A professora costuma passar uma tarefa e vai passando na cadeira da gente para olhar como estamos nos saindo. Isso é bom porque, às vezes, a gente tem vergonha de perguntar em voz alta. (Jandaia, 27 anos, baiana, viúva, furto. Entrevista. 03/08/2015).

Quando a gente responde o dever é que aparecem as dúvidas e a gente pergunta ao professor. (Papagaio, 22 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. Entrevista. 06/08/2015).

Na tarefa de hoje, a gente tinha que responder umas perguntas e apresentar lá na frente alguma doença, dizendo os principais sintomas e mais o que a gente soubesse. No começo, a gente não sabia muito bem como falar, mas o professor foi ajudando a gente, dando umas dicas. No final, todo mundo parecia um médico falando. (Quero-quero, 35 anos, baiano, união estável, receptação, estuda há 5 anos. Entrevista. 13/08/2015).

A professora passou uma redação sobre uma doença e disse que queria ver como estava a nossa escrita. Antes de escrever de caneta, a gente fez o rascunho e ela mostrou os erros e corrigiu. Só passamos a limpo depois que

estava tudo certinho. (Pardal, 30 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há 4 anos. Entrevista. 14/04/2015).

Nós fizemos toda a parte escrita da tarefa numa aula e ficamos de apresentar o trabalho na outra aula. Antes de ir lá falar para todo mundo ouvir, a professora fez um ensaio e foi dizendo as partes que precisavam ajeitar para ficar melhor. Quando ela faz isso, a gente fica sem medo. Ela diz assim: eu já sei que você aprendeu. Vá lá e mostre para os seus colegas o que você aprendeu! (Pitiguari, 29 anos, paraense, união estável, homicídio, estuda há 5 anos. Entrevista. 14/04/2015).

Foi muito interessante a atividade que o professor trouxe sobre meningite. Foi importante para a gente perceber que não sabia de nada sobre essa doença. A gente só ouvia falar que alguém tinha morrido aqui no xadrez disso, mas não sabia o que era importante saber. Dá para se prevenir. (Rolinha, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. Diário. 14/04/2015).

Nos trechos destacados, os alunos percebem a aplicação de atividades como um importante momento de diagnóstico da qualidade da aprendizagem, ao mencionarem que: “é na hora do dever que vejo o que aprendi”; “a professora costuma passar uma tarefa e vai passando na cadeira da gente para olhar como estamos nos saindo”; “a professora passou uma redação sobre uma doença e disse que queria ver como estava a nossa escrita”.

Vasconcellos (2008) concorda que: o que se espera de uma avaliação, numa perspectiva transformadora, é que seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados. Nessa mesma direção, Machado (1995) acrescenta que a avaliação diagnóstica serve não apenas para que as dificuldades dos alunos sejam detec-

tadas, mas também para que os professores reflitam sobre sua forma de ensinar. Sendo assim, o diagnóstico deve servir como ponto de partida para a execução das intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, os depoimentos dos colaboradores revelaram que os docentes, após diagnosticarem as dificuldades dos alunos na realização da atividade, faziam intervenções com o fito de garantirem o êxito na construção do conhecimento, conforme ratificamos nos excertos seguintes: “no começo, a gente não sabia muito bem como falar, mas o professor foi ajudando a gente, dando umas dicas”; “antes de escrever de caneta, a gente fez o rascunho e ela mostrou os erros e corrigiu”; “a professora fez um ensaio e foi dizendo as partes que precisavam ajeitar para ficar melhor”.

Ainda a respeito da atividade avaliativa, importa mencionar que ela foi proposta aos alunos em abril de 2015, época em que houve um surto de meningite nos presídios do Ceará e, ainda assim, muitos detentos resistiam à vacinação. A escola, nesse sentido, em parceria com o Núcleo de Saúde (Nusau), da Sejus-CE, empenhou-se em divulgar as informações sobre a doença e a orientar sobre a importância da imunização.

Ribetto et al. (2013, p. 113) destacam a importância da interação entre o cotidiano dos educandos e o currículo escolar:

[...] creio que uma escola que não consiga conectar o cotidiano de seus alunos com o currículo deixa de cumprir um objetivo da maior importância: vincular-se com o contexto, única maneira de ajudar os alunos a melhorar o entendimento de sua realidade e a comprometer-se com sua transformação.

Para Rubem Alves (2004), investir no conteúdo sem motivar os alunos para dar significados a ele consiste em séria falha pe-

dagógica. Nessa esteira, Paulo Freire (2013) orienta que o educador jamais deve abordar conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com os anseios, com as dúvidas, com as esperanças, com os temores dos educandos. Gadotti (1993, p. 124) acrescenta que “[...] o adulto não quer passar por banco da escola de novo, como a criança, os filhos e os netos dele estão passando. Ele quer ter outra relação com os conteúdos que são transmitidos, uma relação imediata com aquilo que o professor diz em sala de aula”.

A avaliação como instrumento de poder também foi citada pelos colaboradores durante a pesquisa. A avaliação, nessa concepção, serve muito mais para por o educando à prova do que para auxiliá-lo em sua aprendizagem. Habitualmente, ocorre num momento tenso, que deixa evidente as relações de poder entre alunos e professores. Além disso, serve para controlar as condutas dos educandos, seja no âmbito comportamental, seja na dimensão emocional, conforme verificamos nas declarações que seguem.

Quando está perto do Enem e do Encceja, a professora sempre passa simulado. Eu acho importante porque a gente vai se preparando para prova. O problema é que, toda vida que tem simulado ou prova, a gente não pode faltar à aula de jeito nenhum porque, se faltar, algum benefício nosso é cortado. A professora fala para diretor do presídio e ele tira os nossos direitos. [...] Às vezes, corta o banho de sol, o jogo de futebol, o culto. Aí a gente vai para aula mesmo com dor dente para não prejudicar a maioria, mas a gente fica ali só de corpo presente mesmo. (Azulão, 26 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. Entrevista. 22/09/2016).

Ontem eu fiquei muito triste porque o professor chamou o agente penitenciário para tirar um aluno da sala. Eu achei que aquilo foi um exagero, pois o cara foi para a tranca. [...] O professor passou uma prova e pe-

diu para todo mundo ficar em silêncio. O cara ficou tirando onda e o professor perdeu a paciência. [...] Eu sei que sou preso e que não posso discordar de um cidadão, mas eu posso, pelo menos, escrever que tenho essa opinião. (Albatroz, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. Entrevista. 23/11/2015).

O professor explicou o que era um autorretrato e passou um dever bem *maneiro*. Depois explicou o que era uma avaliação de si mesmo e pediu para cada um fazer uma redação sobre isso. No final, nós falamos sobre as aulas e sobre o professor. Mas só fizemos isso porque ele pediu. [...] Só que um malandro da sala foi dizer que achava o professor muito ignorante e que, às vezes, as aulas eram maçantes. Eu acho que o professor não gostou da forma como ele falou e acabou dizendo que não se importava com a opinião de gente daquele tipo. (Tucano, 38 anos, amapaense, união estável, latrocínio, estuda há 6 anos. Diário de aula. 12/10/2015).

A escola é um momento de alegria e distração para o preso. O clima da sala é leve. Só fica meio pesado quando o professor faz prova individual, sem pesquisa. Ele fica parecendo um agente penitenciário, vigiando a gente de cara trancada. (Flamingo, 30 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 4 anos. Diário de aula. 26/09/2016).

Eu errei uma questão da atividade e o professor disse bem alto que eu tinha que voltar para alfabetização. Todo mundo riu. Eu fiquei calado a muito custo. Nenhum bandido está acostumado a ser *chacotado* não. (Juriti, 29 anos, cearense, união estável, roubo, estuda há 3 anos. Diário de aula. 26/09/2016).

A análise dos depoimentos revela que a avaliação não está a serviço da aprendizagem quando é usada como instrumento de poder. Ao revelar que o “professor sempre faz uma piadinha”, “chacota” e que “diz que não vai ajudar” durante a atividade avaliativa, os docentes assumem uma proposta de avaliação autoritária, antidemocrática e que

se concretiza pelo poder que o professor detém sobre o aluno.

A situação fica ainda mais delicada quando as relações de poder e de submissão evidenciadas no espaço prisional encontram eco no espaço da sala de aula, como demonstra o aluno Azulão ao admitir que há um pacto entre professor e diretor do presídio para garantir a frequência dos alunos nos dias de prova e simulados e que, em caso de ausência dos alunos, eles são penalizados com a perda de direitos, como o banho de sol, o lazer e a manifestação da religião (BRASIL, 1984).

Outro aspecto que também merece reflexão é o fato de um aluno ter sido levado à *tranca* pelo agente penitenciário em virtude do *mau comportamento* durante a realização de uma prova. Ao ser submetido à cela solitária, popularmente conhecido como *tranca*, o preso é castigado física e emocionalmente. Disso tudo, depreendemos que o processo avaliativo é permeado de punições, por meio das quais o professor ameaça, amedronta e impõe o seu poder. Conforme Luckesi (2003, p. 24), “[...] o medo gera a submissão forçada e habitua os alunos a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ações”. Assim, a avaliação utilizada como instrumento punitivo dificulta a perspectiva de construção do conhecimento e do exercício da cidadania. Com base em Luckesi (2003, p. 192), “[...] as atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente”.

Notamos ainda a tentativa do professor de propor que os alunos fizessem uma avaliação da sua prática docente. A esse respeito, Vasconcellos (2003, p. 35) pondera que é necessário fazer paradas estratégicas durante o processo educativo para realizar uma autoavaliação. Ouvir, portanto, os alu-

nos é um exercício fundamental para o docente preocupado em melhorar cada vez mais seu desempenho. Essa prática requer humildade e maturidade profissional, características não demonstradas pelo professor que disse que “não se importava com a opinião de gente daquele tipo”, referindo-se ao ponto de vista dos alunos privados de liberdade.

É importante considerar que, quanto mais a escola – por meios e mecanismos silenciadores – promove a exclusão, menos ela possibilitará a construção de uma Educação na qual os sujeitos envolvidos no processo possam exercer o seu papel de cidadania e transformação social. Mudar essa dinâmica não é tarefa fácil nem rápida, pressupõe indagar as relações, conflitos e contradições envolvidos no processo, além dos jogos de interesse.

Os dados apontaram para a necessidade de atentarmos para a construção de práticas avaliativas na EJA em contexto de privação de liberdade em que se façam presentes as diversas vozes dos sujeitos ali envolvidos, opinando, participando, contribuindo, contestando, pois, conforme assegura Esteban (2010), o silêncio ainda é um fator preponderante na avaliação da aprendizagem. É mister, portanto, combater qualquer tipo de prática educativa que silencie e marginalize os sujeitos. Como possibilidade de superação desse desafio está a abertura para o diálogo dos sujeitos que criam o ambiente escolar, pois “[...] o diálogo e a negociação emergem como elementos centrais para a definição dos sentidos da avaliação” (ESTEBAN, 2010, p. 109).

Pensar na avaliação escolar voltada para pessoas privadas de liberdade implica refletir sobre sua contribuição para a vida dos aprisionados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da



convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo (ONOFRE, 2012). Significa, ainda, pensar uma avaliação da aprendizagem capaz de fazer do preso um homem “[...] informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora” (MELLO, 1987, p. 90).

## DIÁRIO DE AULA DOS PROFESSORES: IDENTIFICAÇÃO DOS DILEMAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os dilemas, na concepção de González-Prieto (1996) e Porlán (1987), referem-se a

problemas relacionados a uma realidade próxima do professor, a situações específicas enfrentadas no desenvolvimento da aula e não a grandes esquemas conceituais ou preocupações comuns à categoria docente. Zabalza (2004, p. 59) resume como sendo os “[...] aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão”. Apresentam, em geral, situações bipolares ou multipolares em que um polo nega o outro. A solução costuma estar na busca do equilíbrio.

Analisaremos os dilemas que emergiram dos diários de aula dos cinco professores, quais sejam: i) registro qualitativo x nota; e ii) planejamento x prática avaliativa. que reunisse mais elementos para ilustrar o problema dilemático enfrentado.

**Imagem 1** – Exemplo de relatório individual

ALCANCE DOS OBJETIVOS – LINGUAGENS E CÓDIGOS	
OBJETIVOS PRETENDIDOS	SITUAÇÃO DO ALUNO
Localizar informação explícita em textos	<i>Atingido.</i>
Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais	<i>Atingido.</i>
Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.	<i>Atingido.</i>
ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM	
<i>A estudante é bastante participativa, mas tem dificuldade de se concentrar nas atividades solicitadas pela professora. Muitas vezes, tenta alterar a dinâmica da aula, chamando atenção para si. Com relação aos conteúdos ministrados, a educanda demonstrou facilidade para apreendê-los, superando sempre as expectativas de cada aula. Quando estimulada, coopera com as demais colegas, ajudando na resolução dos exercícios propostos.</i>	
Assinatura do Professor	Assinatura do Coordenador Escolar

Fonte: Arquivo da professora (2015).

No que se refere ao dilema *registro qualitativo x nota*, importa esclarecer que os alunos privados de liberdade matriculados nas prisões da região metropolitana de Fortaleza, segundo Projeto Político-Pedagógico (PPP), são submetidos a dois tipos de ava-

liações: avaliação interna promovida pelos docentes da escola e a externa cuja responsabilidade é do governo federal. Nosso foco recai sobre a primeira tendo em vista que essa temática foi bastante recorrente nos diários de aula dos professores. Assim, o

primeiro dilema anuncia-se por meio do paradoxo *registro qualitativo x nota*. Em outras palavras, esse conflito se expressa nos seguintes termos: o professor percebe a escrita dos registros qualitativos como atividade meramente burocrática e, por isso, gostaria de usar apenas notas.

Para compreendermos esse dilema, faz-se necessário lembrar que a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor da escola intramuros não resulta em nota para os alunos. O professor acompanha a aprendizagem do educando por meio de diversos instrumentos avaliativos e registra o desempenho discente por meio de um relatório descritivo e individual. Para serem certificados pela conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, os educandos precisam obter desempenho satisfatório no Encceja PPL, uma avaliação externa aplicada anualmente pelo Inep. A seguir, trazemos um exemplo de avaliação individual descritiva (registros qualitativos) escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora:

Conforme vimos, os registros qualitativos são divididos em duas partes. A primeira intitulada “alcance dos objetivos” apresenta uma rubrica, que segundo Depresbiteris (2011), exhibe as expectativas que se têm das habilidades que o aluno deve construir ao longo de determinado período. A segunda, por sua vez, denominada de “acompanhamento da aprendizagem” propõe que o professor ofereça detalhes qualitativos sobre a aprendizagem do educando. Convém acrescentar que esses registros são realizados a cada dois meses pelos professores com base na avaliação que fazem do desempenho acadêmico dos alunos. Seus resultados são discutidos com os demais professores, alunos e gestores escolares com a finalidade de se criar estratégias de intervenção para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Os relatórios possibilitam ao docente identificar se os objetivos educacionais predeterminados durante o planejamento pedagógico foram alcançados ou não pelos educandos. Essa forma de registro requer dedicação por parte do professor, que deve planejar criteriosamente o ensino e acompanhar minuciosamente e permanentemente a aprendizagem de cada educando. Importa mencionar que os pedagogos que lecionam nos presídios cearenses atendem, anualmente, no máximo duas turmas de 20 alunos cada, segundo legislação estadual (CEARÁ, 2015).

Após análise do conteúdo dos diários de aula dos cinco colaboradores, verificamos que o dilema *registro qualitativo x nota* foi recorrente nos discursos de todos os professores.

No final de cada aula, eu faço os relatórios sobre as alunas. Escrevo sobre como elas estão se desenvolvendo. Procuo fazer tudo assim que a aula acaba porque fica tudo fresquinho na mente. Eu acho que esses relatórios são importantes, mas não são tão significativos quanto à nota porque, no final das contas, a aluna quer saber quanto ela tirou na atividade. Se eu não tenho essa nota, a gente perde a credibilidade. (Pitangueira, 8 anos na educação intramuros. Diário de aula. 03/10/2015).

Na escola regular, o professor presta contas com os pais sobre o que os alunos estão aprendendo. Aqui na escola do presídio, somos só nós e a aluna. Não tem aquele fator externo para nos incentivar. Ninguém tem o menor interesse se a presa está aprendendo ou não. A sociedade só quer que ela permaneça presa e sofra. A direção do presídio só quer que ela permaneça quieta. A Secretaria da Educação só quer saber se ela está frequentando porque se tiver poucas alunas na sala, a gente perde o nosso emprego. Então a pergunta que nós temos que responder todo dia é: quantas alunas têm na sala hoje? Essas questões me vieram à mente agora porque

estou fazendo o relatório de acompanhamento da aprendizagem e fiquei me perguntando sobre a utilidade disso. O que importa sempre são os números. Se tivéssemos apenas que dar uma nota à aluna não teríamos tanto trabalho de escrever cada detalhe sobre como ela está se desenvolvendo. (Aroeira, 14 anos na educação intramuros. Diário de aula. 16/07/2015).

Eu gosto muito de ser professor. Adoro dar aula, interagir com os alunos, preparar atividades. A parte que eu não gosto da profissão é ter que lidar com a parte burocrática. Hoje eu estou com uma angústia por ter que enfrentar esse desafio. Há horas estou sentado em frente ao computador e não encontro as palavras para expressar o que eu gostaria. Eu teria muitas coisas interessantes para escrever sobre os alunos, mas os relatórios ficam muito presos à questão do conteúdo. (Ipê, 3 anos na educação intramuros. Diário de aula. 22/04/2015).

Hoje eu estou um pouco tensa. Amanhã é dia do encontro semanal dos professores com a gestão da escola e nós vamos fazer o plano de intervenção para melhorar a aprendizagem da turma. Estaria tudo bem se eu tivesse conseguido terminar os relatórios qualitativos sobre os alunos. Apesar de termos poucos alunos em sala de aula, nem sempre é tranquilo dizer o que cada um aprendeu. [...] Eu acho que a nota ajudaria mais, tanto a gente como os alunos. (Figueira, 3 anos na educação intramuros. Diário de aula. 27/08/2015).

Passei a semana concluindo os relatórios. Não foi fácil. Eu sempre tive dificuldade para escrever. Quando eu estou ali escrevendo os relatórios, eu me sinto angustiada, pressionada a ter que fazer tudo direitinho porque o juiz pode, por exemplo, solicitar nosso relatório algum dia. Nunca aconteceu isso, mas vai que acontece. Então temos que estar preparadas para tudo. Até penso que se o juiz solicitasse nosso relatório, talvez, a gente se sentisse mais motivada para escrever porque, às vezes, acho que não vale a pena investir tanto tempo numa atividade meramente

burocrática. A nota, na minha opinião, é uma coisa bem mais simples, atenderia nossas necessidades e reduziria a nossa quantidade de trabalho. (Acácia, 8 anos na educação intramuros. Diário de aula. 08/04/2015).

Como vimos, o diário de aula abre espaço para conhecermos o pensamento do autor e a forma como ele interpreta suas atividades laborais. Os docentes avaliam os registros qualitativos como documentos de pouca utilidade pedagógica, sendo percebidos como atividades meramente burocráticas. Em função disso, expressam em seus depoimentos o desejo de adotarem unicamente a nota como meio de manifestar a qualidade da aprendizagem discente. As justificativas citada pelos docentes para a necessidade de se efetuar a substituição dos relatórios descritivos pelas notas são, principalmente, a economia de tempo do professor, sua dificuldade para escrever e a motivação do aluno.

É um contrassenso defender que aprendizagens e atitudes de estudantes possam ser melhor descritas e relatadas por meio de números do que com palavras, como alerta Hoffmann (2011). Por trás da defesa da precisão das medidas quantitativas, esconde-se o temor de oferecer explicações mais amplas sobre as aprendizagens dos alunos, isto é, o temor de fazer uma análise qualitativa das aprendizagens alcançadas.

A elaboração de relatórios descritivos em avaliação não favorece apenas o acompanhamento dos alunos. O exercício de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar transforma também o fazer pedagógico do professor. Ao elaborar relatórios, professores superam a visão classificatória da avaliação, evoluindo em termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens. Adotar unicamente as notas para registrar o desempenho discente

impede que educadores tenham “vez e voz” para narrar suas diferentes formas de agir e intervir no que diz respeito ao acompanhamento individual dos alunos (HOFFMANN, 2011).

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

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

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

qualidade é pré-requisito para uma prática saudável da avaliação da aprendizagem.

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

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

tários de suas razões; vii) quando as notas são indiscutíveis e definitivas.

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

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

Dando prosseguimento à sua linha de pensamento, o autor (2009, p. 81) sugere que, “[...] se ela apenas faz persistir o mito do valor verdadeiro; se é apenas um instrumento de terror, de manutenção da ordem ou da imposição de força; se é apenas para classificar pessoas, seria melhor que não existisse”. Vasconcellos (2004), não obstante, alerta que os professores se sentem desorientados quando não têm que deixar a nota de lado e explicar a qualidade da aprendizagem do estudante, conforme pudemos observar nos depoimentos dos professores que colaboraram com nossa pesquisa.

No que se relaciona ao dilema “*planejamento x prática avaliativa*”, convém mencionar que os docentes se reúnem semanalmente na sede da escola para programarem coletivamente as atividades que pretendem desenvolver com os alunos nas salas de aula dentro das prisões. Como sabemos, cada unidade penal possui especificidades que vão desde o público que atendem (mulheres, homens, pacientes psiquiátricos, idosos, dentre outros.) até as decisões tomadas pela gestão do presídio que impactam no traba-

lho pedagógico, tais como: se autorizam ou não o uso do aparelho de som em sala de aula, se permitem ou não que o aluno leve atividades para casa, se liberam ou não detidos para atividade de reforço escolar, dentre outras.

Isso tudo colabora para que os professores enfrentem o segundo dilema expresso pelo paradoxo *planejamento x prática avaliativa*. Dito de outro modo, raramente, os professores conseguem efetivar na prática o planejamento pedagógico, uma vez que o cotidiano escolar se vê extremamente afetado em função das demandas advindas da rotina prisional e dos próprios alunos. Esse dilema gera um mal-estar nos docentes, originando instabilidade emocional e uma sensação de que não estão cumprindo com suas obrigações laborais, conforme veremos nos depoimentos extraídos dos diários de aula de três professores:

Como nós fazemos relatório sobre as alunas, nós fazemos uma avaliação de cada uma delas a todo momento. A todo momento estamos observando como elas estão interagindo com as colegas e com os conteúdos. Sempre que é possível, durante nossos planejamentos semanais, a gente faz uma listinha de pontos que devem ser observados/avaliados na semana. Desde a semana passada que eu tento concluir uma atividade que comecei com elas para que eu possa finalizar também a avaliação dos pontinhos que decidimos observar. O problema é que está tudo tão difícil por aqui. Eu chego aqui no presídio motivada, pronta para mais um desafio. No entanto, parece que a cada portão que vai se abrindo até que eu chegue dentro da sala de aula, vão roubando a minha energia, a minha esperança, o meu ânimo. No primeiro portão, no momento da entrada, me informam que ontem houve um princípio de motim. No segundo portão, na hora da vitória pessoal, pedem para eu deixar meu relógio (alguém precisa dizer que o professor precisa ter noção de tempo para ir execu-

tando as atividades com as alunas). Além do relógio, tive que deixar também meu *pen drive* que continha a música que eu pretendia trabalhar. Me disseram que eu não poderia entrar com o *pen drive* sem antes eles verem o conteúdo que tinha lá (muito triste isso! eu sou uma profissional, mas insistem em me tratar como suspeita sempre). Sem *pen drive*, eu disse: - vou deixar logo o som também. Chego na sala e me pergunto: - onde foi parar meu planejamento? E agora? Todo mundo fala que a gente tem sempre que ter uma carta na manga, que tem que ter sempre um segundo plano. Eu sei. É verdade. Mas confesso que a qualidade de um plano 'B' vai ser sempre inferior a do plano 'A'. [...] Tudo bem! Me conformei e parti para o plano B. Quando iniciei a aula, percebi que as alunas não estavam nada bem. Estavam atentas aos barulhos externos à sala. Me confessaram que um novo motim teria início naquele dia. Eu me vi obrigada a deixar meu plano 'B' de lado e a começar um plano 'C'. Resolvi perguntar à turma: e aí, pessoal, do que vocês precisam hoje? Elas responderam: Conversar! A senhora poderia conversar um pouco com a gente? Nesse momento, comecei a avaliar não mais a aprendizagem do conteúdo, mas passei a avaliar a capacidade oral que elas tinham para expressar seus sentimentos e de respeitar as ideias diferentes das delas. Apesar de tudo, eu saí satisfeita, mas como vou explicar oficialmente que a aula hoje foi 'apenas' uma conversa. Muitos especialistas, estudiosos, chefões, não entendem isso e parece que nunca vão entender. Me fazem acreditar que eu não desenvolvi bem meu trabalho porque não consegui cumprir à risca o planejado. (Laranjeira, 20 anos na educação intramuros. Diário de aula. 03/03/2015).

Nós sempre planejamos todas as atividades e modos de avaliação que vamos empregar nas aulas. Quando a avaliação é escrita, nós já combinamos de não dizer que aquilo é uma avaliação. Eles fazem a atividade como se fosse uma atividade qualquer porque se souberem que nós vamos usar a prova como parâmetro para avaliar o progresso deles, eles ficam nervosos e se saem muito

mal. Antes de trabalhar aqui [no presídio], eu jamais poderia imaginar que preso ficava nervoso com prova. Quem não conhece essa realidade pensa que o detento não tem medo de nada, nem de ninguém. Chega a ser engraçado vê-los apreensivos com algo que, aparentemente, não vai mudar em nada a realidade deles de imediato. Eu demorei um pouco para entender a lógica deles. Depois de um tempo, percebi que não é o medo de fracassar na prova que os desestabiliza, mas é o medo de me decepcionar com seus resultados que faz com eles fiquem apreensivos e não queiram se expor nas avaliações. Eles me respeitam muito e sabem da minha torcida por cada um. Quando se saem em mal em alguma atividade, me pedem desculpas e me pedem para não desistir deles. [...] Devido a esse receio que eles têm de me decepcionar, eles se furtam de tentar e, sempre que podem, boicotam a aplicação de uma atividade avaliativa. Para essas coisas, eles são bem espartos e sempre me surpreendem. Isso acaba sendo muito prejudicial para todos. Fico angustiado porque não consigo reunir todos os elementos necessários para verificar se os alunos estão aprendendo ou não [...] O fato é que o planejamento raramente sai como o esperado. (Juazeiro, 4 anos na educação intramuros. Diário de aula. 11/09/2015).

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Vasconcellos (2000, p. 79) acrescenta que “[...] planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”. Daí a importância de os professores planejarem detalhadamente o que esperam realizar em sala, sem olvidar, no entanto, que cada aula se realiza em função das interações que se produzem entre os que dela participam. Portanto, a realidade exercerá sempre influência sobre o que fora planejado, conforme sinaliza Zabalza (2004, p. 19): “[...] as aulas acontecem no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do

contexto. É habitual que os planos de trabalho preparados pelos professores acabem se desviando do rumo estabelecido por causa das circunstâncias externas”.

Conforme vimos nos depoimentos, o planejamento semanal é realizado coletivamente entre os docentes, havendo uma discussão para se decidir quais as atividades serão aplicadas e quais aspectos serão observados na avaliação, o que implica, necessariamente, uma forma de reflexão.

No processo de planejar e redefinir o planejamento são fundamentais as informações obtidas pelos professores a respeito do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio de atividades avaliativas. Assim, há também uma relação inerente entre planejamento e avaliação. “Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões” (LUCESI, 2008, p. 116).

A professora Laranjeira apontou dois aspectos que dificultam a efetivação do planejamento semanal, a saber: i) as regras de segurança do presídio que, algumas vezes, estabelecem a proibição da entrada de alguns materiais necessários à prática pedagógica planejada, como aparelho de som e pen drive; ii) os depoimentos dos alunos no momento da aula que sinalizam para a importância de se promover mudança no plano de aula.

Não raras vezes, as atividades educacionais planejadas pela escola são desqualificadas e ameaçadas, dependendo cotidianamente de consentimentos por parte da administração penal. “O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrante, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais são atividades quase impossíveis” (BRASIL, 2010, p. 21).

Segundo percebemos no excerto extraído do diário, Laranjeira adapta constantemente o plano de aula para atender às exigências do contexto prisional e às necessidades dos alunos. Isso, no entanto, colabora para que a docente se sinta angustiada pois, segundo suas palavras, “muitos especialistas, estudiosos, chefões, não entendem isso e parece que nunca vão entender. Me fazem acreditar que eu não desenvolvi bem meu trabalho porque não consegui cumprir à risca o planejado”.

Para Rubem Alves (2004), investir no conteúdo sem motivar os alunos para dar significados a ele consiste em séria falha pedagógica. Nessa esteira, Paulo Freire (2013) orienta que o educador jamais deve abordar conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com os anseios, com as dúvidas, com as esperanças, com os temores dos educandos. Assim, saber o que aflige os estudantes pode ser o ponto de partida para a abordagem do conteúdo. Freire (2013) postula que o conteúdo pragmático da Educação deve emergir do diálogo entre os que dela fazem parte.

O professor Juazeiro trata da dificuldade de efetivar o planejamento docente, uma vez que os alunos costumam boicotar a aplicação de uma atividade quando têm ciência de que o instrumento servirá para fins de avaliação da aprendizagem. Essa atitude dos alunos encontra justificativa no fato de que sentem medo de decepcionar o professor com erros nas provas. Em virtude disso, o docente afirmou que sente angustiado por não conseguir “reunir todos os elementos necessários para verificar se os alunos estão aprendendo ou não”.

Campos (2016) lembra que o isolamento imposto às pessoas privadas de liberdade interfere não apenas no convívio com a sociedade livre, mas também com seus familiares e amigos. Isso, portanto, acaba



ressignificando o papel do professor nos espaços de encerro, que passa a ser percebido pelos alunos como o único que ainda não lhe abandonou. Assim, como manifestação de gratidão, os educandos evitam a todo custo decepcionar os professores e, assim, optam por mascarar possíveis debilidades em sua aprendizagem o que, sem dúvida, dificulta a avaliação docente.

## CONCLUSÃO

Importa mencionar que, mais do que a própria experiência da escrita do diário, o que possibilitou certas reflexões sobre a avaliação do ensino-aprendizagem foi a interação entre todos os professores e pesquisadora. A pesquisa, nesse sentido, revelou-se efetivamente como um processo colaborativo e provocativo. Ao longo desse processo de escrita, diálogo e reflexão, todos os docentes foram imprimindo algumas mudanças, tanto em sua prática laboral quanto na forma de lidar com os desafios e dilemas vividos no contexto da escola intramuros.

Ressaltamos ainda que os diários de aula se constituíram também em registros avaliativos para os professores e não apenas em registros reflexivos sobre as práticas, pois foram utilizados, muitas vezes, para colocar suas observações a respeito dos alunos e de suas aprendizagens. Pelo caráter reflexivo e catártico, os professores e os alunos expuseram nos diários não apenas elementos do universo educacional, mas de suas histórias de vida.

Conhecer os dilemas, investigá-los, mudar concepções, preparar hipóteses de intervenção que pretendam resolvê-los são passos obrigatórios no desenvolvimento profissional do docente preocupado com a qualidade de sua atuação, porém tudo isso será de pouca serventia, se não houver efetivas mudanças na dinâmica da sala de aula.

Contudo, Porlán e Martín (1999) alertam que é necessário ter cuidado com a ânsia por promover qualquer tipo de mudança sem uma reflexão séria e profunda a respeito do que se está fazendo.

Em Educação, frequentemente, temos a intuição de que o que fazemos não serve e de que, portanto, temos que mudar tudo completamente. Essa generalização, todavia, costuma ser muito desfavorável a qualquer mudança que se tenha em mente. Planejar modificações extremamente ambiciosas pode paralisar e bloquear a vontade do professor diante do acúmulo de dificuldades, dos novos problemas e dos poucos saberes práticos que possuem. Ademais, convém lembrar que o novo não é sempre o contrário do velho, visto que o novo, de alguma maneira, sempre se apoia no velho, ainda que seja para negá-lo.

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

Uma recomendação para estimular a continuidade da escrita docente seria a promoção de eventos para divulgação das experiências pedagógicas, a publicação de livros ou produções literárias, realização de rodas de conversa sistemáticas, dentre outros. O importante é que o professor tenha um interlocutor para refletir sobre os trabalhos realizados.

Convém assinalar que não estamos defendendo a escrita do diário de aula como um caminho necessário, mas como um dos caminhos possíveis para o (re)pensar sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica requer sistematização e constante reflexão. Há que se pensar em práticas de registro sistemáticas e ricas de informação, aportando imagens, fotos e outras evidências que possam ajudar os sujeitos a refletirem sobre suas práticas. A escrita, além de demarcar o que pensamos e o que fazemos, propicia a construção de uma memória capaz de ajudar os sujeitos escolares no processo de sistematização dos saberes advindos da experiência profissional docente.

Escrever um diário sobre a própria prática é um desafio. Significa olhar para si mesmo e (re)ver sua ação materializada pelas palavras escritas; representa compartilhar seu mundo interno inacessível a outrem; implica explorar o inexplorado; dialogar consigo mesmo e encontrar o inimaginável. Portanto, a partir da escrita de diários, sugerimos que os interessados em pesquisas futuras se norteiem pelas seguintes questões: Como o professor constrói sua identidade profissional a partir da escrita? Quais os dilemas pessoais enfrentados por professores no exercício da profissão *entre grades*? Como os alunos narram suas histórias de vida? Qual o impacto do encarceramento na (re)construção dos projetos pessoais dos alunos?

São necessárias muitas outras ações para tornar a prisão eminentemente um espaço educativo, conforme propõe a legislação vigente. Sugerimos que, a partir dos valores de solidariedade e empatia, possa-se pensar na elaboração de políticas públicas para o universo carcerário, no planejamento de ações de intervenções governamentais,

na articulação de projetos com a sociedade civil e os movimentos sociais. Uma vez que o desconhecido nem sempre comove, pedimos que, ao se pensar em projetos para as prisões, responda-se mentalmente a seguinte pergunta: E se fosse eu? E se eu estive lá?

A educação sozinha não vai resolver todos os problemas da prisão. Mas acreditamos que ela seja o primeiro caminho que se deva percorrer nesse intento. É justamente nesse caminho que me encontro, reconheço-me e fortaleço a minha esperança no ser humano. Por último, parafraseando Dráuzio Varella (2014), não faz sentido especular como eu seria sem ter vivido essa experiência. Tenho certeza de que seria menos ingênua e mais imatura. Teria perdido as demonstrações de solidariedade e afeto a que assisti. Sem dúvida, eu faria uma ideia muito mais superficial da complexidade da alma humana.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Educar Paschoal, 2004.
- 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.
- CAMPOS, A. **Educação, escola e prisão**: o espaço de voz de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2010a
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem**: casos comentados. Pinhais: Melo, 2011.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis: De Petrus, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- GADOTTI, M. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993. p. 93-98.
- GONZALEZ-PRIETO, R. el diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 9, n. 60, p. 1-8, 2003.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.
- HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar em agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LATORRE, A. **El diario como instrumento de reflexión del profesor novel**. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ferloprint, 1996.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.
- MACHADO, M. A. C. A. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **AMAE Educando**, n. 255, 1995.
- ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonía/Solta a Voz**, [S.l.], v. 22, n. 1, 2012.
- ONOFRE, E. M. C.; LORENÇO, A. L. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: UFSCar, 2011.
- OSPINA, A. P. **El diario como estrategia didáctica**. Universidad de Alberta. Docencia + Tic. Recursos. 2003.
- PORLÁN, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Revista Investigación en la Escuela**, Sevilla, v. 1, p. 63-69, 1987.
- PORLÁN, R., MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Diada: Sevilla, 2000.
- RABELO, E. H. **Avaliação**: novos termos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.
- RIBETTO, A. et al. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-118.
- SOARES, C. P. G. **Primeira escola prisional do Ceará**: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de uma mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2000.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 2003.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Recebido em: 07/05/2020*  
*Aprovado em: 10/06/2020*