

As relações humanas nas prisões e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos

Human relations in prisons and its implications for Youth and Adult Education

Magda Sílvia Donegá¹

RESUMO

Uma das maiores perdas que as pessoas em situação de privação de liberdade sofrem são as restrições nas relações humanas. Que implicações tem a forma como se organizam as relações humanas na prisão para a execução da educação da Educação Básica? São possíveis relações colaborativas entre professoras ou professores e alunas e alunos na Educação Básica ofertada nas prisões? Por meio de estudo de pesquisas empíricas constatamos que alunas e alunos valorizam as professoras e professores, mas que chegam para a sala de aula com necessidade de relações humanas com pessoas de fora do ambiente carcerário. As professoras ou os professores dividem-se entre oferecer conversas que possam atender a essa necessidade e, ao mesmo tempo, ensinar o conteúdo proposto. Com base na Teoria Histórico-Cultural consideramos que os docentes podem aprimorar as relações colaborativas com as alunas e os alunos em privação de liberdade, por meio do incentivo à autovalorização, do desenvolvimento do interesse cognoscitivo pelo estudo e da disponibilidade interna de tratar a aluna e o aluno como um ser humano digno, oferecendo-lhe relações sinceras, afetuosas e firmes.

Palavras-chave: Relações Humanas. Educação de Jovens e Adultos. Prisões.

ABSTRACT

One of the greatest losses that people in deprivation of liberty suffer is the restrictions in human relationships. What implications does the way in which human relations are organized in prison for the execution of Basic Education education have? Are collaborative relationships possible between teachers and students in Basic Education offered in prisons? Through the study of empirical research, we found that students value teachers, but that they come to the classroom with a great need for human relationships with people outside the prison environment. Teachers are divided between offering conversations that can meet this need and, at the same time, teaching the proposed content. Based on the Historical-Cultural Theory, we consider that teachers can improve collaborative relationships with students in deprivation of liberty, by encouraging self-worth, developing a cognitive interest in the study, internal availability to treat the student as a dignified human being, offering you sincere, affectionate and firm relationships.

Keywords: Human relations. Youth and Adult Education. Prisons.

¹ Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos – NEEVY. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9782-7837>. E-mail: magda_psico@hotmail.com.

Introdução

Hoje vivemos em um mundo no qual tem sido cada vez mais presente relações superficiais em que o outro é coisificado (FREIRE, 1987). Em muitos contextos sociais nos vemos como prestadores de serviço e oferecemos ao outro somente o “serviço” sem olhar ou se importar com a pessoa humana. Talvez em algumas relações comerciais, essa relação de negócio seja suportável. No entanto, quando estamos em ambientes de formação do próprio ser humano consideramos um erro essa abordagem objetiva e padronizada que não se preocupa com a qualidade das relações humanas no contexto social em que ocorre a aprendizagem desse conhecimento.

Com base na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1982, 1995, 2000, 2015) consideramos as relações humanas um aspecto fundamental na Educação, pois é por meio dessas relações sociais que podemos ensinar tanto os conhecimentos científicos quanto os métodos de estudo necessários para sua aprendizagem já construídos pela humanidade, e qualquer distorção na linguagem verbal ou não-verbal pode inviabilizar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, quando buscamos mediadores para a educação, eles também dizem respeito a criar um ambiente propício às relações colaborativas entre professoras ou professores e alunas e alunos.

Consideramos ainda que relações colaborativas ofertam resultados melhores do que relações individualistas e competitivas entre alunas e alunos e professoras ou professores. Elas têm como base expressões autênticas, verdadeiras e que se direcionem para os mesmos propósitos.

Na Educação de Jovens e Adultos identificamos que os adultos valorizam a professora ou professor que acredita em seus potenciais e os apoia para vencerem a barreira da falta escolaridade formal para conquistar os objetivos da vida adulta, como trabalho e mais ampla participação social. Um exemplo desses relatos está na transmissão do Encontro virtual do Fórum Paulista de EJA transmitido em 20 de agosto de 2020 “Esperança que transforma”. (FORUM PAULISTA DE EJA, 2020). As prisões, no entanto, são

contextos sociais muito específicos em que a EJA se insere. É a forma como as relações humanas se organizam nesse contexto social também influencia a execução da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste artigo são discutidos aspectos das relações humanas no contexto das prisões, do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade, a partir de dados de pesquisas de campo analisadas para esse artigo sobre a relação professora ou professor e aluna e aluno, como: Rocha (1994); Portugues (2001); Vieira (2008); De Maeyer (2013); Carvalho (2014); Souza (2017); Mendes (2018) e Campos (2019). Analisamos como essas relações influenciam na execução da Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade, e buscamos a partir de conceitos da Teoria Histórico-Cultural propor possibilidades de aprimoramento na relação professora ou professor e aluna e aluno nesse contexto escolar.

As Relações Humanas do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade nas prisões brasileiras

Além da liberdade de ir e vir, pena privativa de liberdade (BRASIL, 1940/2020), uma das maiores perdas que a pessoa em situação de privação de liberdade está no campo das relações humanas. As pessoas quando se tornam internas de uma prisão convivem em um ambiente em que circulam as mesmas pessoas (outras pessoas em situação de privação de liberdade e funcionários) as relações familiares ocorrem de modo bem restrito (por meio de correspondências e visitas nos finais de semana), assim como, a perda da convivência social em que a pessoa pode circular por ruas, comércio, praças públicas sem com isso ser constantemente observada e controlada.

Perder a espontaneidade e conviver em um ambiente no qual sempre há tensão é um dos principais prejuízos para a integridade psicológica da pessoa. Talvez devido ao pouco ou nenhum conhecimento da sociedade sobre a vivência em prisão, não se imagina que pequenas alegrias do cotidiano, que foram totalmente retiradas na convivência no ambiente carcerário, podem se transformar em prêmios.

Português (2001) descreve essas perdas cotidianas e dimensiona sofrimentos psicológicos que passam despercebidos por análises mais superficiais do cotidiano da convivência no interior das prisões:

Ao adaptar sua conduta e comportamento às normas e padrões da instituição, o preso gradualmente passa a obter acesso a determinados bens ou prerrogativas na prisão. Certas necessidades, procedimentos ou vontades que na vida fora da prisão eram absolutamente corriqueiras, no interior dela adquirem a qualidade de privilégios: tomar um café quente, ir a algum lugar sem motivo aparente, faltar ao trabalho ou à aula, sair com um grupo ou outro de pessoas, dormir ou acordar em horários diferentes etc. [...] (PORTUGUES, 2001, p. 89)

Além dessas restrições, as pessoas em situação de privação de liberdade quando circulam pela unidade prisional precisam estar com os braços para traz e manter essa postura quando conversam com funcionários. Dessa maneira, ser praticamente proibido de se expressar por braços e mãos, na linguagem corporal que cotidianamente utilizamos para enfatizar nossa fala é outra mutilação psicológica.

A rotina diária da unidade prisional também exige novas formas de organizar a esfera privada e pública nas relações humanas, por exemplo: a pessoa é despida de espaço íntimo, de relações espontâneas, convivendo com várias pessoas sem sua escolha, horário das refeições pré-estabelecidos, vestimenta restrita a uniforme, corte de cabelo curto, estar sempre disposto a conversar com funcionários quando solicitado, ou seja, situações para as quais exige nova organização psicológica.

Além da pessoa em situação em privação de liberdade necessitar manter conduta segundo as regras institucionais, também é necessário mantê-la submetida às regras de convivência da própria população. Qualquer deslize, que indique favorecimento em direção aos funcionários pode ser punido por companheiros de convivência. Assim como, qualquer ato que resulte alguma cooperação entre pessoas em situação de privação de liberdade em desafio às regras institucionais pode gerar faltas disciplinares que inviabilizem benefícios de progressão de pena, por exemplo.

Por todas essas restrições e tensões na convivência poderíamos concluir que as professoras ou professores recebem em suas salas de aulas “fragmentos humanos”, pessoas esfaceladas, em que predomina a dor e a tristeza. A pesquisa de Rocha (1994) reflete um dado sobre a integridade psicológica da pessoa em situação de privação de liberdade que faz com que analisemos essas relações sob novos prismas. Em suas observações nos ambientes das prisões, o pesquisador foi analisando que existe uma resistência entre as pessoas que cumprem pena, que, principalmente de modo coletivo, por meio da cultura que se forma na convivência coletiva, elas criam estratégias para sobreviverem e se preservarem.

Analisaremos algumas formas de resistências refletidas por Rocha (1994), uma delas é fazer não o que se quer, mas exatamente o que se espera que se faça, independente se isso reflete ou não o eu verdadeiro. Neste aspecto Rocha (1994) analisa essa estratégia em situação de entrevista:

Quando realizamos as primeiras entrevistas preliminares para colher histórias de vida de prisioneiros [...]. [...] (prisioneiras, no caso) aceitaram participar das entrevistas com naturalidade [...] mas o conteúdo dos depoimentos era capaz de tirar o sono de qualquer daqueles verbosos pesquisadores da década de setenta [...]. As histórias de vida relatadas, além de bastante semelhantes entre si, apresentavam extraordinária conformidade em relação às formulações – estereotipadas e reducionistas – dos piores manuais de criminologia. Eram histórias onde, a exemplo das mais típicas biografias criminais de almanaque, todo o mal iniciava-se no descuido e irresponsabilidade das famílias desestruturadas, desenvolvia-se com as más influências de pessoas avessas ao trabalho, passava pelo uso predisponente de drogas e acabava em crimes cujo resultado sempre era a prisão e a vergonha. Todos os depoimentos enfatizavam o arrependimento, para nosso desespero e incredulidade, podia-se encontrar desde explícita manifestação de reconhecimento de uma pena merecida, até desconcertantes promessas de abandonar as más companhias e procurar um emprego qualquer onde, “por menos que se ganhe, se possa ter certeza de que é dinheiro honesto”. [...]

Segundo Rocha (1994) “nas prisões ninguém compartilha verdades senão com um interlocutor no qual possa reconhecer – pelo menos em parte – algo da sua própria condição.” (ROCHA, 1994, p. 15).

Rocha (1994) analisa que a comunicação é outro mecanismo importante de resistência:

Há muitas maneiras de comunicação que funcionam clandestinamente nas prisões e pudemos conhecer várias delas. [...] Tornava-se cada vez mais difícil duvidar que o desconhecimento, por parte da instituição penitenciária e de sua literatura, é essencial para que estes recursos de comunicação possam funcionar e apoiar a resistência prisioneira ao controle carcerário. (ROCHA, 1994, p. 35-36)

Assim, a resistência prisioneira existe, e o autor afirma que “Na verdade, os prisioneiros estão muito mais *inteiros* do que costumamos supor e são muito mais equilibrados e estruturados do que aqueles que nossa imaginação cria com base no conhecimento superficial de suas vidas e condições.” (ROCHA, 1994, p. 27)

Em concordância com Rocha (1994) consideramos que a resistência prisioneira é um importante fator para a preservação psicológica da pessoa em situação de privação de liberdade. A Educação também pode ser um lugar para a preservação psicológica, pois mesmo dentro da prisão, verificamos que as relações são menos tensas (DONEGÁ, 2006), e além de propiciar a aprendizagem de conceitos científicos, é um ambiente com relações humanas que possibilitam a expressão do eu com menos defesas.

Vigotsky (2015) analisa que diante de uma deficiência pode aparecer uma supercompensação. E em concordância com a afirmação de Stern “Aquello que no mata, me face más fuerte” (STERN, 1923)², diante de uma dificuldade o comportamento humano pode criar formas de reagir que vencem essas dificuldades. Além disso, Vigotsky (2015) em concordância com Adler³ explica que a direção do desenvolvimento da personalidade é para o futuro. E assim, o aprendizado que ocorreu em determinada situação social, quando não é mais suficiente para se relacionar com a realidade atual implica em nossas aprendizagens na conduta e em habilidade para resolver a situação que se apresenta.

² No tomo V não conta a referência da obra na qual Vigotsky extrai a citação de STERN, consta apenas a seguinte anotação: W. Stern, 1923, p. 145

³ No Tomo V também não conta a referência completa do autor Alfred Adler, consta apenas a seguinte citação no próprio texto: A. Adler, 1927.

Consideramos que a resistência prisioneira pode ser uma resposta pode ser uma supercompensação, ou seja, uma forma na qual a pessoa se esforça além do que faria no cotidiano para resolver uma situação e a resolução se apresenta de modo eficaz e criativo, além do esperado.

E, além disso, indica outra conclusão de Vigotsky (2015) de que o desenvolvimento humano é voltado para o futuro. Assim, quando o ser humano é utiliza sim as aprendizagens passadas, mas que não cristaliza as estratégias quando essas não são mais suficientes para se relacionar com a realidade que se apresenta.

No próximo item analisaremos como essa relação de tensão influencia as relações entre professoras ou professores e alunas e alunos.

As influências do contexto da prisão nas relações entre professoras e professores e alunas e alunos na Educação de Jovens e Adultos

Scarfò, Cuellar e Mendoza (2016) analisam que a prisão é um currículo oculto latente que influencia a forma como se organiza a escola nas prisões. Podemos analisar que o currículo oculto se manifesta de diversas formas, seja pelo horário disponível para as alunas e os alunos estudarem (em geral somente no período diurno), seja pela restrição de materiais didáticos e nas relações humanas entre professoras ou professores e alunas e alunos.

Com base em Schúkina (1978) na sala de aula as personalidades de alunas e alunos e de professoras ou professores se relacionam, mediadas pelas estratégias didáticas com o objetivo de que as alunas e os alunos aprendam conceitos científicos. Desse modo o equilíbrio emocional, as expectativas e as habilidades de alunas e alunos e professoras ou professores interferem nos processos de ensino e aprendizagem e cada contexto social exige formação específica da professora ou professor de modo a criar estratégias didáticas que levem em consideração o *locus* social no qual essas alunas e alunos participam e que contribuem para a formação de suas personalidades.

As tensões psicológicas vivenciadas pelas pessoas em situação de privação de liberdade, assim, interferem nos processos de ensino e de aprendizagens. A

professora ou professor não pode desconsiderar que elas apresentam menos espaços para se expressarem seus “eus” verdadeiros, desse modo, o trabalho colaborativo, a relação autêntica entre professora ou professor e aluna e aluno somente poderá ocorrer por meio de um ambiente que diminua as tensões existentes nas relações.

Vieira (2008) em entrevistas com professoras ou professores que atuam em uma escola dentro de um estabelecimento penal no estado do Rio de Janeiro analisa que a necessidade de relações humanas compete com o espaço para o ensino das disciplinas, seja pela necessidade de conversar, de resolver problemas práticos do cotidiano, tais como: fazer o cálculo de pena (lapso para progressão de pena, por exemplo) ou mesmo em dias em que a unidade vive muitas tensões e que as alunas e os alunos não se encontram psicologicamente disponíveis para conversarem e pensarem em outros assuntos diferentes do que estão vivendo naquele momento.

Segundo a autora, as professoras e professores apontaram algumas soluções diante dessas situações, uma delas é dar o espaço para a conversa e o diálogo, mesmo que com isso a professora ou o professor se angustiam por não cumprir totalmente o programa:

Eu fico muito dividida, apesar de saber das características específicas dessa clientela, de saber que o trabalho é diferenciado, mas eu fico um pouco angustiada quando a gente não consegue dar continuidade a um trabalho. Ainda mais na minha disciplina tendo a responsabilidade que tem, Língua Portuguesa, sabendo das dificuldades que o aluno tem em relação à escrita e à leitura. Então eu fico muito angustiada. Eu sei que enquanto profissional eu estou dando pra esse grupo aquilo que eles vêm buscar: essa atenção, esse espaço para estarem conversando, colocando para fora seus medos, seus problemas. Mas por outro lado, eu me cobro de um trabalho um pouco mais dentro do programa. Porque o que eu dou é o mínimo, porque se eu tenho que dar espaço para ele falar, é mínimo o espaço que a gente tem pra trabalhar com a língua. (Professora Simone, Língua Portuguesa) (VIEIRA, 2008, p. 95).

Outra proposta é transformar a necessidade cotidiana da aluna e aluno em aula:

Aqui no presídio é um trabalho um tanto quanto atípico, a gente se adapta de acordo com o momento. Regra geral, conteudismo não é funcional, porque muitas das vezes eles não estão prontos ou não é a necessidade deles naquele momento. Diante de vários problemas que eles consideram que têm, enfim. Eles estão presos, estão cheios de problemas, saudades de família e eles não têm cabeça pro conteudismo, eventualmente eles perguntam algo que seja do interesse deles. Ontem por exemplo, eu passei uma hora e meia fazendo cálculo de quanto tempo eles permaneceriam na prisão. Eles estavam falando sobre isso na aula, eu tinha um trabalho a realizar, então... Eles me cobraram demais. “Professor, nos ensina para gente ver quanto tempo a gente vai ficar aqui”, e a gente ficou a aula toda treinando e eu chamava cada um ao quadro para calcular a sua própria pena, a partir da minha orientação e assim a gente desenvolveu o tema do dia. (Professor Valdevino, Matemática) (VIEIRA, 2008, p. 99)

As professoras ou os professores também indicaram que para trabalhar como professora ou professor em uma unidade prisional é necessário manter o equilíbrio emocional: “Acho que o professor, para trabalhar aqui, tem que ser uma pessoa equilibrada emocionalmente; tem que ser uma pessoa que esteja bem consigo mesma, porque ela recebe pessoas que não estão bem, que estão instáveis emocionalmente.” (Professora Simone, Língua Portuguesa) (VIEIRA, 2008, p. 95). E, se despir de preconceitos, e desenvolver o respeito pelo ser humano:

Eu acho que tem que se ter muito amor pra exercer determinadas atividades. E na escola prisional esse amor, ele tem que ser fundamental. Respeito, carinho, passar por cima dos preconceitos que a sociedade tem. Então quando você vem para cá, você vem mais com o coração do que com os conhecimentos de sua disciplina (Professor Valdevino, Matemática) (VIEIRA, 2008, p. 92).

Por todas essas circunstâncias que causam prejuízos ao equilíbrio psicológico da aluna e do aluno, a professora ou o professor é mais exigido/a no aspecto psicológico, pois para manter relações propícias ao estudo, que podem ser colaborativas, respeitadas e com clima de confiança, ele precisa até certo ponto acolher as necessidades de relações humanas das alunas e dos alunos, para ganhar o respeito e ser digno de confiança na avaliação da aluna e do aluno.

Freire (1987) aborda a coisificação das relações humanas quando deixamos de ter o diálogo e tratamos o outro como objeto, como ser que apenas recebe, mas não é considerado como pessoa que pensa, que entende sua realidade

e capaz de agir sobre ela. A ação dialógica segundo Freire (1987) é composta de colaboração, união, organização e síntese cultural.

A educação com base na ação dialógica visa a aprendizagem em que os seres humanos se organizam para buscarem juntos atingir um objetivo. Nela há grande respeito pela cultura do educando. O diálogo assim é feito em relações horizontais nas quais educadores e educandos reconhecem ter saberes, que não sabem de tudo, mas que todos sabem de algo. O contrário disso, é a ação antidialógica que divide para dominar e impor a exigência de um grupo ou mesmo um indivíduo dominador.

Quais as possibilidades de desenvolver relações colaborativas entre as alunas e os alunos e professoras ou professores na prisão? A escola na prisão poderia ser a antítese das relações com base na desconfiança, estereotipia e na anulação do eu? Poderia, assim, relações humanas mais propícias a aprendizagem de conhecimentos científicos?

Com base no conceito de resistência prisioneira de Rocha (1994) podemos afirmar que a população carcerária se organiza de modo coletivo para se proteger da fragmentação do eu e buscam formas de comunicação que mantenham sua cultura na convivência na prisão. No entanto, as regras de convivência entre as pessoas em situação de liberdade podem igualmente tornarem-se tensas dependendo das regras de condutas impostas pelas lideranças carcerárias que podem ser rígidas, e até mais tensas do que as regras formais impostas pela instituição. Desse modo, o modelo de conduta das lideranças entre as pessoas em situação de privação de liberdade, podem se afastar de relações colaborativas, verdadeiras e autênticas.

Os caminhos elucidados pelas professoras ou professores entrevistados/as por Vieira (2008) que indicam a necessidade do equilíbrio psicológico da professora ou do professor, dar a oportunidade para conversas e incluir demandas do cotidiano das alunas e alunos na sala de aula, sem nenhuma dúvida são recursos para que o ambiente se torne menos tenso e mais propício a relações colaborativas.

Em estudo realizado por Stecanela (2018), por meio de análise de estudos empíricos do cotidiano da Educação Básica, a autora constatou que predomina a cultura da reclamação, professoras ou professores reclamam das alunas e alunos e alunas e alunos reclamam de professoras ou professores. E que a escola

democrática presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ainda não está concretizada na prática.

O fenômeno do queixume, constatado por Stecanela (2018) não ocorre do mesmo modo nas relações entre professoras ou professores e alunas e alunos no contexto das prisões. Várias pesquisas, tais como: Carvalho (2014), Mendes (2018), José (2019), Campos (2019), Souza (2017), Vieira (2008) discutem que as relações entre alunas e alunos e professoras ou professores é de respeito e valorização profissional. As professoras ou professores referem se sentem mais respeitados ao trabalharem no ambiente da prisão do que em escolas fora dos muros, um exemplo dessa afirmação no relato: “Aqui tem uma vantagem: os alunos do sistema (prisional) são mais tranquilos, facilidade essa que muitas vezes não há lá fora. Eles aqui são mais solícitos, respeitam muito mais. Acho até estranho falar isso, mas é verdade. (Professora, Rosane, História)” (VIEIRA, 2008, p. 93).

Consideramos que o primeiro aspecto para que as relações humanas possam ser colaborativas na prisão está relacionado a forma de tratamento da professora e professor para com a aluna e o aluno. Assim, manter o tratamento de um ser humano digno, consideramos ser o primeiro aspecto para não “coisificar” a pessoa em situação de privação de liberdade.

De Maeyer (2013) corrobora com a síntese que a educação nas prisões deve-se dirigir às pessoas e não aos detentos. Português (2001), em afirmação que concorda com o pensamento de De Mayer (2013) explica que toda vez que fixamos a figura do delinquente mantemos a pessoa na realidade de praticante habitual de delitos. E essa fixação, segundo Português (2001) é um fenômeno que ocorre quando a pessoa inicia o cumprimento de pena, pois ele deixa de ter o rótulo de transgressor para adquirir o rótulo de delinquente.

Com base em Leontiev (1978) a personalidade desenvolve-se por meio de bons sistemas educacionais, boas condições para as relações humanas e boas condições materiais. Nas prisões não vamos encontrar boas condições nos sistemas educacionais, e tampouco condições materiais adequadas, mas como as relações humanas dependem mais das próprias pessoas, essas podem ser aprimoradas para melhores condições de desenvolvimento da pessoa humana.

Outro aspecto elucidado por Bozhovich (1972, 1985) para o bom desenvolvimento da personalidade é a autovalorização. Assim, apoiar a aluna e o aluno na conclusão das atividades escolares, valorizar o esforço, as aprendizagens adquiridas, são ações que contribuem para o sentimento de autovalorização. E, principalmente, para eles mesmos acreditarem que podem desempenhar outros papéis sociais, além da prática de delitos.

No ambiente escolar, deve-se buscar que a aluna e o aluno não estejam ali somente para obter a remição de pena pelo estudo, ou para sair da cela e ter uma experiência diferente, conversarem com pessoas diferentes. Um fator que pode contribuir para o desenvolvimento de relações colaborativas é o desenvolvimento do interesse cognoscitivo pelo estudo. Ou seja, que a aluna e o aluno tenham uma motivação legítima de ir à escola para aprender.

De acordo com Schúkina (1978) o interesse cognoscitivo está relacionado com aspectos intelectuais, afetivos e volitivos da personalidade. Por parte da professora ou professor podemos refletir que uma professora ou professor que transmite entusiasmo com o conhecimento científico, que demonstra estar feliz com sua profissão e ter alegria na aprendizagem das alunas e alunos, além da competência didática, são fatores que contribuem para o desenvolvimento cognoscitivo da aluna e do aluno.

Por parte da aluna e aluno, é fundamental auxiliá-lo a encontrar sentido no estudo em relação à sua própria vida e seu desenvolvimento profissional, pessoal, em sua comunidade de origem e, mesmo, durante de cumprimento de pena. Quando a aluna e o aluno não desenvolvem o interesse cognoscitivo, eles podem ser gentis, demonstrar sentimentos positivos em estarem na escola, mas se não estiverem engajados com sentido pessoal nas atividades escolares, não serão colaborativos na atividade de estudo.

Em síntese, as relações colaborativas podem ser desenvolvidas quando a própria atividade de estudo exigir a colaboração da aluna e do aluno. A pesquisa de Vieira (2008) demonstrou tratar a realidade de ensino na prisão de modo muito lúcido, assim, nem sempre as alunas e os alunos estarão com disposição psicológica para a aprendizagem e a professora ou professor vai

precisar dar vazão a assuntos latentes e não diretamente relacionados com o conteúdo da aula. Saber lidar com esses momentos, mas sem perder de vista a competência didática e científica da professora ou professor e buscando sempre o engajamento da aluna e do aluno por meio do desenvolvimento cognoscitivo podem fazer com que a Educação nas prisões ganhe mais sentido na vida das alunas e dos alunos.

Em um ambiente em que a desconfiança predomina, a professora ou o professor agirem com sinceridade, com justiça pode propiciar o respeito e o direcionamento para relações mais colaborativas. A sinceridade neste ambiente não pode ser ingênua, mas deve ser firme e amorosa para que as alunas e os alunos se sintam capazes de aprender e atuar no mundo.

Elkomin (1987) em sua análise do desenvolvimento humano chegou à conclusão de que o desenvolvimento humano se desenvolve tanto no aspecto das relações humanas quanto nos procedimentos socialmente elaborados. Na idade adulta pode haver momentos de maior desenvolvimento de um ou outro aspecto, no entanto, os dois coexistem e estão implicados no desenvolvimento do ser humano.

Assim, a preocupação com as relações humanas deve estar presente em qualquer atividade nas prisões, mas principalmente, na escola em atividades de estudo. Não podemos pensar que o ser humano pode ser robotizado, ou coisificado, e que as aprendizagens escolares são desenvolvidas de modo objetivo, padronizado, sem envolver aspectos afetivos e volitivos.

Considerações Finais

Abordamos nesta síntese teórica estudos que elucidam como ocorrem as relações humanas nas prisões do ponto de vista da pessoa em situação de privação de liberdade e analisamos as influências das formas que essas relações se organizam para a execução da Educação de Jovens e Adultos nos contextos de privação de liberdade.

Assim, quando realizamos esse recorte de discussão deixamos outros aspectos à margem. Neste artigo, propositalmente não abordamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento das funções psíquicas

superiores para dar luz e elucidar um aspecto menos abordado nos artigos científicos que abordam o tema da Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade que são as relações humanas. Convidamos nosso leitor e leitora para esse foco diferente de análise.

As prisões são instituições complexas e que respondem a problemas sociais também complexos. Esse artigo também não tem a pretensão de identificar que as relações humanas são a única questão pertinente à execução da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, mas, por outro lado, também não podemos nos esquecer de refletir e incentivar relações humanas autênticas, verdadeiras e cooperativas.

Uma das grandes perdas que a pessoa tem ao ingressar nas prisões são as relações humanas. Ao cumprir pena, a pessoa precisa lidar com uma série de situações de desconforto em relação à convivência humana, além da redução da expressão não-verbal diante de funcionário ou em situação de revistas.

Assim, analisamos que essa perda reflete na disposição psicológica da aluna e do aluno que a professora ou professor precisa buscar formas de humanizar as relações no interior da sala de aula, propiciando diálogo e formas menos tensas e colaborativas no interior da sala de aula. A colaboração é uma ação frequente entre a população carcerária, no entanto, sob as regras das lideranças carcerárias elas também podem se tornar tensas e muitas vezes autoritárias, fatores que distanciam dos princípios de relações autênticas, verdadeiras e colaborativas que são a base para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Abordamos que o desenvolvimento do interesse cognoscitivo é de suma importância para o engajamento na atividade de estudo e que esse engajamento ao criar mais sentido na atividade de estudo poderá tornar mais propícia a disposição psicológica da aluna e do aluno para as relações humanas cooperativas.

Por parte da professora ou professor, analisamos que uma vez que trabalhamos com pessoas que muitas vezes se sentiram frustradas no desempenho de seus papéis sociais, buscar incentivar a autovalorização da aluna e do aluno com eles mesmos, demonstrando os seus avanços, as suas capacidades e seus potenciais é

uma ação que também aprimora as relações humanas em seus aspectos positivos.

Em nenhum momento consideramos que as relações humanas colaborativas serão um continuum no interior da escola nas prisões. As tensões institucionais e as variações no clima institucionais serão sempre sentidas e muitas vezes pedirão por uma pausa, um desabafo, uma atividade de conteúdo menos complexo, para a recomposição do clima em sala de aula.

No entanto, quando nos colocamos o desafio do desenvolvimento de relações verdadeiras e colaborativas entre professoras ou professores e alunas e alunos no interior das prisões, deslumbramos um norte, e quando as tensões desequilibrarem as relações teremos um referencial de que ponto as retomar.

Referências

BOZHOVICH, Lidia I. *El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño*. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, L. V. Estudio de las motivaciones de los niños y los adolescentes. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1972. p. 12-55.

BOZHOVICH, Lidia I. *La personalidad y su formación em la edad infantil: Investigaciones psicológicas*. Tradução Josefina Lopez Hurtado. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n° 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 20 de dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. *Código Penal*. Lei número 2.848 de 07 de dezembro de 1940. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020b. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/569701>. Acesso em 02 mar. 2020.

CAMPOS, Thayane Silva. *“Um pueblo sin piernas pero que camina”*: formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARVALHO, Odair França de. *Entre a cela e a sala de aula*: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

DE MAEYER, Marc. *A educação na prisão não é uma mera atividade*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, Mar. 2013. Available from: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt>. Accesson: 16 Oct. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100004>.

DONEGÁ, Magda Sílvia. *Representações sociais de cidadania em sujeitos encarcerados*. 2006. 215 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto – Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Sobre el problema de la peridización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: Biblioteca de psicologia soviética. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FORUM PAULISTA DE EJA. *Esperança que transforma*. São Paulo, 20 ago. 2020. Video (2h51min.32seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SsmQ182pxL0>. Acesso em: 03 set. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. *Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professo que atua nas ‘celas’ de aula*. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Livros Horizonte: Lisboa, 1978.

MENDES, Célia Maria Lopes. *Percepções de uma Supervisora de Ensino, sobre a escola numa instituição prisional: Estudo de Caso*. 2018. 149f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2018.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da Inserção da Educação Escolar no programa de reabilitação do sistema pena no estado de São Paulo*. 2001b. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

ROCHA, Luiz Carlos da. *A prisão dos pobres*. 1994. 302f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SCARFÒ, Francisco José; CUELLAR, Maria Eugenia; MENDOZA, Deborah Sabrina. Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 99-107, Apr. 2016.

Available from:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dZFDfCQFJFjjP8X63H6ftRD/?lang=es>. accessed 16 Oct. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>.

SCHÚKINA, Galina. Ivanova. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Ciudad de Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1978.

SOUZA, José Paulo de Moraes. *A escola na prisão: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação*. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n.3, p.929-946, jul/set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RNmtMBZLRwTtxpRbWHvWGj/>. Acesso em: 16 jul. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623678810>.

VIEIRA, Elisabeth de Lima Gil. *Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional*. 2008, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. *Pensamiento y lenguaje: conferencia sobre Psicología*. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje; Conferências sobre Psicología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. *Obras escogidas V: Fundamentos de Defectología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015a. E-book.

Recebido em junho de 2022.
Aprovado em setembro de 2022.