

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAGDA SÍLVIA DONEGÁ**

**O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO VERBAL, DA ATENÇÃO  
VOLUNTÁRIA E A LINGUAGEM INTERNA COMO AUTORREGULADORA DA  
APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO EM PRISÕES**

**SÃO CARLOS**  
**2021**

Magda Sílvia Donegá

**O desenvolvimento do pensamento verbal, da atenção voluntária, e a linguagem interna como autorreguladora da aprendizagem de jovens e adultos do ensino médio em prisões**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para o Exame de Defesa de Doutorado, na área de concentração Educação Escolar: Teorias e Práticas, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Mello.

SÃO CARLOS  
2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Magda Sílvia Donegá, realizada em 25/06/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUCCAMP)

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião (UFF)

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico esta tese a todos e todas que lutam por um mundo fundamentado em relações humanas colaborativas e verdadeiras e com iguais oportunidades de acesso aos bens sociais a todo ser humano.

## AGRADECIMENTOS

O doutorado tem duração de quatro anos, mas chegar até ele é o trajeto de uma vida. Por isso, inicio meus agradecimentos a minha família de origem, aos meus pais, **Osmar Donegá** e **Maria Aparecida Ciccaroni Donegá** (*in memoriam*), e a minha tia, **Maria de Lourdes Ciccaroni** (*in memoriam*), que me ensinaram os passos de uma vida amorosa, honesta e simples.

A meu irmão, **Joel Paulo Donegá**, com quem compartilho boas lembranças da infância.

A meu companheiro, **Renato Vilela Epifani**, que dividiu as tarefas do lar para que eu tivesse tempo e oportunidade de realizar o doutorado.

A minha filha, **Nayla Letícia Epifani**, pela sua presença de amor e alegria!

A todas as **minhas amigas** de todos os tempos, pela troca de experiência e por todas as emoções compartilhadas. Às amigas da pós-graduação que partilharam mais de perto esse momento de minha vida.

Ao **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP**, em nome dos colegas de trabalho e chefia, pelo apoio antes e durante o afastamento para realização das disciplinas e da tese.

A minha orientadora, **Maria Aparecida Mello**, por aceitar o desafio de trilhar comigo o caminho de aproximar a Teoria Histórico-Cultural da idade adulta e da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade. E pelo aprofundamento dos estudos da teoria de Liev Semiiónovich Vigotsky, que tanto fazem sentido na minha visão de mundo, quanto na minha profissão de psicóloga.

Aos amigos do **NEEVY – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky** –, pela partilha de conhecimentos, ansiedades e expectativas durante o doutorado.

Aos professores/as das disciplinas que cursei na PPGE da UFSCar como aluna especial e, posteriormente, como aluna regular.

Aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa: **Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha**, **Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião**, **Prof.<sup>a</sup> Dra. Elenice Cammarosano Onofre**, e **Prof.<sup>a</sup> Dra. Jarina Rodrigues Fernandes** pelas análises aprofundadas e criteriosas que nos ajudou a aprofundar conceitos e a organizar a apresentação da tese.

Aos professores que aceitaram o convite para a banca suplente: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Moraes da Silva Cardozo**, **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsie Alejandrina Pérez Serrano**, **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Sommerhalder**.

À secretaria do Curso, em nome da **Silvana Felix**, pelo trabalho eficiente.

À **CAPES**, pela importância das bolsas de estudo, que possibilitam o acesso aos intercâmbios de conhecimentos e culturais.

Aos servidores da **Secretaria da Administração Penitenciária de São Paulo – SAP**, com quem compartilhei muitos desafios de trabalho durante os anos de 2002 a 2013, trabalho esse que despertou a motivação a pesquisar e buscar soluções para o encarceramento no Brasil.

Aos professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam nos estabelecimentos penais do Brasil, pela grandeza e importância dessa prática profissional.

*“No sé por qué en nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni por qué todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no sólo es posible pensar con talento, sino también sentir talentosamente. El aspecto emocional de personalidad no tiene menos importancia que otros y constituye el objeto y el desvelo de la educación en la misma medida que el intelecto y la voluntad. El amor puede hacerse con tanto talento e incluso genialidad, como descubrimiento del cálculo diferencial. Tanto en un caso como el otro, la conducta humana adopta formas excepcionales y grandiosas.” (VIGOTSKY, 1926, p. 261).*

## RESUMO

A Teoria Histórico-Cultural fundamentou esta pesquisa, que teve, como ponto de partida, a seguinte questão: que tipo de mediadores intencionais seriam necessários, segundo a Teoria Histórico-Cultural, para o desenvolvimento da atenção voluntária de alunos do Ensino Médio em prisões? Os objetivos foram: analisar o conceito de aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural, por meio do aprofundamento dos conceitos de atenção voluntária, pensamento verbal, zona de desenvolvimento proximal; identificar e analisar os tipos de mediadores necessários às aprendizagens escolares de jovens e adultos; relacionar os conceitos de atividade de estudo e atenção voluntária aos tipos de mediadores necessários para as aprendizagens escolares de jovens e adultos no contexto de privação de liberdade. A metodologia foi fundamentada na pesquisa teórica, subsidiada pelo método genético de Vigotsky e, ainda, pelas leituras informativas de Salvador. Os procedimentos envolveram o estudo das fontes primárias da Teoria Histórico-Cultural, presentes principalmente nas obras de Vigotsky, Leontiev, Luria, Bozhovich, Schúkina, Petrovski, Elkonin e Davidov. A coleta de dados foi realizada em bancos bibliográficos eletrônicos, mídia, livros e documentos oficiais. Para a análise dos dados, formulamos quatro diretrizes teóricas de análise: 1) o desenvolvimento dinâmico do caráter e sua relação com a prática de delitos, o significado e a finalidade social da prisão e algumas considerações sobre a redenção; 2) análise da aplicação da Teoria Histórico-Cultural na prática educativa do Brasil: princípios para a prática docente e o interesse cognoscitivo voltado para as disciplinas como forma de desenvolvimento da atenção voluntária do aluno; 3) a idade adulta com base na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do pensamento verbal em adultos com baixa escolaridade e a externalização da linguagem interna como mecanismo para a aprendizagem na vida adulta; 4) a prática docente e o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno na Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade. Os resultados indicaram a importância da evolução do nível de generalização do conceito cotidiano para o nível de conceitos científicos em prisões e, portanto, que o professor ou professora são os principais mediadores da aprendizagem, e que, para além da formação específica na disciplina, ele ou ela precisa ter formação pertinente ao contexto de privação de liberdade e ao ensino para idade adulta. Isso, porque há várias especificidades para o desenvolvimento da prática educativa nas prisões, entre elas, destacamos: as tensões psicológicas vivenciadas pelos alunos, a situação de trânsito do aluno no momento de cumprimento de pena, as necessidades de relações humanas. Portanto, o professor precisa considerar esse contexto de privação de liberdade para ministrar as aulas, sem perder o foco relativo ao ensino de conceitos científicos, ao mesmo tempo em que orienta as relações humanas durante o processo de aprendizagem com base no princípio colaborativo. Outro importante resultado relaciona-se à necessidade do desenvolvimento da atenção voluntária nos alunos, que possibilita, também, o desenvolvimento do interesse cognoscitivo para a necessária atividade de estudo. Nesse processo, a potencialização da linguagem interna funciona como mecanismo autorregulador da atenção voluntária e das aprendizagens do aluno adulto.

**Palavras-chave:** Atenção Voluntária. Educação de Jovens e Adultos. Educação de Adultos. Educação em contexto de privação de liberdade. Ensino Médio. Linguagem Interna. Teoria Histórico-Cultural. Prisão.



## ABSTRACT

The Cultural-Historical Theory was the basis of this research, which had as its starting point the following question: What kind of intentional mediators would be necessary according to the Cultural-Historical Theory for the development of voluntary attention of high school students in prisons? The objectives were: to analyze the concept of learning in the Cultural-Historical Theory, through the deepening of the concepts of voluntary attention, verbal thought, zone of proximal development; identify and analyze the kind of mediators that are necessary for school learning by young people and adults; relate the concepts of study activity and voluntary attention to the kinds of mediators that are necessary for school learning by young people and adults in the context of deprivation of freedom. The methodology was based on theoretical research, subsidized by Vigotsky's genetic method and also by Salvador's informative readings. The proceedings involved the study of the primary sources of Cultural-Historical Theory, mainly present in the works of Vigotsky, Leontiev, Luria, Bozhovich, Schúkina, Petrovski, Elkonin and Davidov. Data collection was carried out in electronic bibliographic databases, media, books and official documents. For the analysis of the data we formulated four theoretical guidelines for analysis: 1) the dynamic development of character and its relation with the practice of crimes, the meaning and social purpose of prison, and some considerations about redemption; 2) analysis of the application of the Cultural-Historical Theory in the educational practice in Brazil: principles for teaching practice and the cognitive interest focused on the subjects as a way to develop the student's voluntary attention; 3) adulthood based on Cultural-Historical Theory, the development of verbal thought in adults with low schooling and the externalization of internal language as a mechanism for learning in adulthood; 4) teaching practice and the development of students' voluntary attention in Young people and Adults Education at the high school in a context of deprivation of liberty. The results indicated the importance of the evolution of the level of generalization from the everyday concept to the level of scientific concepts in prisons and, therefore, that the teacher is the main mediator of learning, and beyond the specific formation in the discipline, he or she needs to have specific formation in the context of deprivation of freedom when teaching for adults. It happens because there are several specificities for the development of educational practice in prisons, among which we highlight: the psychological tensions experienced by the students, the student's transit situation at the time of serving a sentence, the human relationship needs. Therefore, the teacher needs to consider this context of deprivation of freedom to teach without losing the focus on teaching scientific concepts while guiding human relationships during the learning process based on the collaborative principle. Another important result is related to the need of the development of voluntary attention in students, which also enables the development of cognitive interest for the necessary study activity. In this process, the enhancement of the internal language works as a self-regulating mechanism of voluntary attention and adult student learning.

**Keywords:** Voluntary Attention. Youth and Adult Learning. Adult Learning. Education in the context of deprivation of freedom. High School. Internal Language. Cultural-Historical Theory. Prison.

## RESUMEN

La Teoría Histórico-Cultural fundamentó esta investigación que tuvo como punto de partida la siguiente interrogación: ¿Qué tipo de mediadores intencionales serían necesarios según la Teoría Histórico-Cultural para el desarrollo de la atención voluntaria de alumnos de la Enseñanza Secundaria en cárceles? Los objetivos fueron: analizar el concepto de aprendizaje en la Teoría Histórico-Cultural, mediante la profundización de los conceptos de atención voluntaria, pensamiento verbal, zona de desarrollo proximal; identificar y analizar los tipos de mediadores necesarios para los aprendizajes escolares de jóvenes y adultos; relacionar los conceptos de actividad de estudio y atención voluntaria a los tipos de mediadores necesarios para los aprendizajes escolares de jóvenes y adultos en el contexto de privación de libertad. La metodología fue fundamentada en la investigación teórica, respaldada por el método genético de Vigotsky y, también por las lecturas informativas de Salvador. Los procedimientos involucraron el estudio de las fuentes primarias de la Teoría Histórico-Cultural, presentes principalmente en las obras de Vigotsky, Leontiev, Luria, Bozhovich, Schúkina, Petrovski, Elkonin y Davidov. La colección de datos fue realizada en bancos de datos bibliográficos electrónicos, medio, libros y documentos oficiales. Para el análisis de los datos formulamos cuatro directrices teóricas de análisis: 1) el desarrollo dinámico del carácter y su relación con la práctica de delitos, el significado y la finalidad social de la prisión y algunas consideraciones sobre la redención; 2) el análisis de la aplicación de la Teoría Histórico-Cultural en la práctica educativa de Brasil: principios para la práctica docente y el interés cognoscitivo dirigido para las disciplinas como forma de desarrollo de la atención voluntaria del alumno; 3) la edad adulta basada en la Teoría Histórico-Cultural, el desarrollo del pensamiento verbal en adultos con baja escolaridad y la externalización del lenguaje interno como mecanismo para el aprendizaje en la vida adulta; 4) la práctica docente y el desarrollo de la atención voluntaria del alumno en la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel de la Enseñanza Secundaria en contexto de privación de libertad. Los resultados indicaron que la importancia de la evolución del nivel de generalización del concepto cotidiano para el nivel de conceptos científicos en cárceles y, por tanto, el profesor o la profesora son los principales mediadores del aprendizaje, y más allá de la formación específica en la disciplina, él o ella necesita tener formación pertinente al contexto de privación de libertad, a la enseñanza para edad adulta. Eso porque hay varias especificidades para el desarrollo de la práctica educativa en las cárceles, entre ellas destacamos: las tensiones psicológicas vivenciadas por los alumnos, la situación de tránsito del alumno en el momento del cumplimiento de una condena, las necesidades de relaciones humanas. Por lo tanto, el profesor necesita considerar ese contexto de privación de libertad para impartir las clases sin perder el foco relativo a la enseñanza de conceptos científicos al mismo tiempo en que orienta las relaciones humanas durante el proceso de aprendizaje basado en el principio colaborativo. Otro resultado importante se relaciona con la necesidad del desarrollo de la atención voluntaria en los alumnos que posibilita, también, el desarrollo del interés cognoscitivo para la necesaria actividad de estudio. En ese proceso, la potencialización del lenguaje interno funciona como mecanismo autorregulador de la atención voluntaria y de los aprendizajes del alumno adulto.

**Palabras-clave:** Atención Voluntaria. Educación de Jóvenes y Adultos. Educación de Adultos. Educación en contexto de privación de libertad. Enseñanza Secundaria. Lenguaje Interno. Teoría Histórico-Cultural. Cárcel.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1– Expansão das unidades prisionais no estado de São Paulo.....	53
Figura 2 – Desenvolvimento dos conceitos científicos na filogênese e ontogênese .....	127
Figura 3 – Áreas de concentração das pesquisas em Atenção Voluntária.....	150
Figura 4 – Áreas de concentração das teses do levantamento bibliográfico em prisões .....	158
Figura 5 – Países de origem da maior parte dos autores internacionais .....	159
Figura 6 – Desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem Intelectual .....	230
Figura 7 – Saberes do Ensino Médio.....	258
Figura 8 – Mediadores intencionais para o desenvolvimento da atenção voluntária em alunos Jovens e Adultos do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade.....	261



Quadro 32 – Unidades prisionais inauguradas entre 2001 e 2010 – Parte III .....	306
Quadro 33 – Unidades prisionais inauguradas entre 2011 e 2020 .....	307
Quadro 34 – Teses selecionadas para análise (atenção voluntária).....	308
Quadro 35 – Dissertações selecionadas para análise (atenção voluntária).....	309
Quadro 36 – Artigos coletados na base Scielo selecionados para a análise (atenção voluntária).....	310
Quadro 37 – Teses selecionadas para análise (prisões) – Parte I .....	311
Quadro 38 – Teses selecionadas para análise (prisões) – Parte II.....	312
Quadro 39 – Teses selecionadas para análise (prisões) – Parte III.....	313
Quadro 40 – Quadro 40 – Teses selecionadas para análise (prisões) – Parte IV .....	314
Quadro 41 – Artigos de autores nacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte I.....	315
Quadro 42 – Artigos de autores nacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte II.....	316
Quadro 43 – Artigos de autores nacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte I.....	317
Quadro 44 – Artigos de autores nacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte II.....	318
Quadro 45 – Artigos de autores nacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte III .....	319
Quadro 46 – Artigos de autores nacionais coletados na Base Scielo selecionados para análise – Parte IV .....	320
Quadro 47 – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte I.....	321
Quadro 48 – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte II.....	322
Quadro 49 – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte III .....	323
Quadro 50 – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte IV .....	324
Quadro 51 – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte V .....	325
Quadro 52 – Artigos de autores internacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte I.....	326

Quadro 53 – Artigos de autores internacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte II.....	327
Quadro 54 – Artigos de autores internacionais coletados na Base Eric selecionados para a análise .....	328

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AEVP	Agente de Escolta e Vigilância Penitenciária
APAC	Associação de Assistência e Proteção aos Condenados
ASP	Agente de Segurança Penitenciária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI	Centro de Democratização da Informática
CDP	Centro de Detenção Provisória
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONFITEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CPP	Centro de Progressão Penitenciária
CR	Centro de Ressocialização
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EAP	Escola de Administração Penitenciária “Dr. Luiz Camargo Wolfmann”
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERIC	Education Resources Information Center
FEMA	Fundação Educacional Machado de Assis
FUNAP	Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel”
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
ISSN	International Standard Serial Number

LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LATINDEX	Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
NEEVY	Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky
ONU	Organização das Nações Unidas
PCC	Primeiro Comando da Capital
PEDH	Programa Estadual de Direitos Humanos
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNDH-3	Plano Nacional de Direitos Humanos (terceiro)
PPL	Personas privadas de su libertad
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RDD	Regime Disciplinar Diferenciado
SAP	Secretaria da Administração Penitenciária
SEE	Secretaria do Estado da Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
THC	Teoria Histórico-Cultural
TIC	Tecnologia em Informática e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UBV	Unidade Básica de Valor (referência para cálculo de gratificações e outras vantagens pecuniárias do Governo do estado de São Paulo)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura



## SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	20
1	INTRODUÇÃO	24
2	PERCURSOS DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO	29
2.1	As políticas relacionadas com a educação em contexto de privação de liberdade	46
2.2	Marcos legais e operacionais do Ensino Médio voltado para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em prisões brasileiras	65
3	O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM POR MEIO DE MEDIADORES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	75
3.1	As neoformações: pensamento verbal, memória voluntária, percepção categorial, atenção voluntária	88
3.2	A formação da personalidade e sua relação com a atividade volitiva, imaginação e sentimentos	101
3.3	O desenvolvimento do pensamento verbal, das linguagens interna, oral e escrita e sua relação com o desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos	108
3.4	A relação entre aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal	128
4	METODOLOGIA	134
4.1	A pesquisa teórica com base no método genético de Vigotsky	134
4.2	Procedimentos metodológicos da pesquisa	139
4.3	O método de coleta e análise dos dados dos levantamentos bibliográficos	141
5	RESULTADOS DA PESQUISA	143
5.1	Resultados dos levantamentos bibliográficos em bancos de dados eletrônicos	144
5.1.1	Levantamento bibliográfico na temática da atenção voluntária	145
5.1.2	Levantamento bibliográfico na temática do contexto de privação de liberdade para a oferta de educação	152
5.1.2.1	Contexto institucional das prisões brasileiras	159
5.1.2.1.1	As políticas para educação em contexto de privação de liberdade no Brasil	160
5.1.2.1.2	As dificuldades para a execução da educação em contexto de privação de liberdade relacionadas com o funcionamento e as regras dos estabelecimentos penais	161
5.1.2.1.3	As práticas educativas no interior dos estabelecimentos penais brasileiros	163
5.1.2.1.4	Cenários pontuais de experiências em educação em estabelecimentos penais no Brasil	169
5.1.2.2	Alguns aspectos da educação em contexto de privação de liberdade na América e na Europa	172
5.1.2.2.1	O funcionamento dos estabelecimentos penais e suas relações com a execução da educação	172
5.1.2.2.2	A presença da concepção de Paulo Freire na abordagem dos artigos de autores internacionais	174
5.1.2.2.3	Cenários pontuais de experiências em educação em estabelecimentos penais na América e na Europa	175

5.1.2.3	Reflexões teóricas gerais para a educação em contexto de privação de liberdade	177
5.1.2.3.1	Inclusão digital	178
5.1.2.3.2	A relação entre os direitos humanos e as prisões serem instituições de justiça	182
5.1.2.3.3	Diferentes culturas, diferentes lideranças, diferentes papéis	186
5.1.2.3.4	Para além de reabilitar	189
5.2	O desenvolvimento dinâmico do caráter e sua relação com a prática de delitos, o significado e a finalidade social da prisão e algumas considerações sobre a redenção.	193
5.3	Análise da aplicação da Teoria Histórico-Cultural na prática educativa do Brasil: princípios para a prática docente e o interesse cognoscitivo voltado para as disciplinas como forma de desenvolvimento da atenção voluntária do aluno	207
5.4	A idade adulta com base na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do pensamento verbal em adultos com baixa escolaridade e a externalização da linguagem interna como mecanismo para a aprendizagem na vida adulta	223
5.5	A prática docente e o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno na Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade	232
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
	APÊNDICES	302
	APÊNDICE A – Histórico da inauguração das unidades prisionais no estado de São Paulo	302
	APÊNDICE B – Teses selecionadas para análise (atenção voluntária)	308
	APÊNDICE C – Dissertações selecionadas para análise (atenção voluntária)	309
	APÊNDICE D – Artigos coletados na base Scielo selecionados para análise (atenção voluntária)	310
	APÊNDICE E – Teses selecionadas para análise (prisões)	311
	APÊNDICE F – Artigos de autores nacionais coletados na base Dialnet e selecionados para a análise	315
	APÊNDICE G – Artigos de autores nacionais coletados na base Scielo e selecionados para a análise	317
	APÊNDICE H – Artigos de autores internacionais coletados na base Dialnet e selecionados para a análise	321
	APÊNDICE I – Artigos de autores internacionais coletados na base Scielo e selecionados para a análise	326
	APÊNDICE J – Artigos de autores internacionais coletados na base Eric e selecionados para a análise	328
	APÊNDICE K – Ficha bibliográfica (atenção voluntária)	329
	APÊNDICE L – Ficha bibliográfica (prisões)	330
	ANEXOS	331
	ANEXO A - Documento de aprovação no comitê de ética em pesquisa	331

	ANEXO B- Artigos do programa estadual em direitos humanos que abordam o sistema penitenciário e a ressocialização da pessoa em privação de liberdade	334
	ANEXO C – Diretriz 16 do programa nacional de direitos humanos (pndh-3) sobre a política de execução penal	336

## APRESENTAÇÃO

*É melhor prevenir os crimes do que ter de puni-los; e todo legislador sábio deve procurar antes impedir o mal do que repará-lo, pois uma boa legislação não é senão a arte de proporcionar aos homens o maior bem-estar possível e preservá-los de todos os sofrimentos que se lhes possam causar, segundo o cálculo dos bens e dos males desta vida. (BECCARIA, 2002, p. 68).*

A indignação com as desigualdades sociais aparece na minha biografia em momento muito precoce. Como eu nasci em uma família muito simples, inserida em uma família mais ampla, de tios e primos, que eram de classe média, e cresci em um bairro de classe média na cidade de Araraquara-SP, eram muito evidentes as diferenças de padrão de qualidade de vida entre minha família de origem e as pessoas com quem eu tinha convívio próximo.

Na década de 1980, quando comecei a estudar, estávamos no auge da Guerra Fria. Meu pai gostava da proposta da União Soviética, na qual todos os cidadãos tinham casa, alimentação e trabalho garantidos pelo Estado. No Brasil, o Partido dos Trabalhadores (PT) cresceu bastante interligado com a CUT naquela época. Meu pai sempre falou bem do Lula e sempre votou no PT, pois ele admirava a proposta do partido de lutar pelos mais pobres. Foi, nesse ambiente, que foi cultivado em mim um desejo de um mundo com menos desigualdades sociais.

No Ensino Médio (Segundo Grau na época), uma professora de História estudou conosco o livro o “O Capital” de Karl Marx. Os escritos traduzidos de Marx causaram em mim certa paixão. Pensava num mundo utópico no qual o operariado poderia construir uma sociedade com menos desigualdades sociais. Naquela época, gostava e me desenvolvia bem nas disciplinas exatas, principalmente em Matemática, e também gostava muito das disciplinas teóricas, História e Sociologia.

A escolha por cursar psicologia foi uma opção para estudar os grupos humanos. Na verdade, eu me interessava mais pela Sociologia do que pela Psicologia, mas entendia que o campo de atuação do psicólogo era mais amplo do que do sociólogo e fiz essa opção no vestibular. Durante o curso de Psicologia, na UNESP de Bauru-SP, a primeira visão que tive de famílias muito pobres e próximas à prática de delitos foi no Estágio Curricular em Psicologia Social no bairro Fortunato Rocha Lima de Bauru-SP. Nele, havia muitas famílias com pessoas nas prisões, que faziam uso de drogas e mulheres voltadas para a prostituição. No estágio, que tinha como foco reunião com pais e mães, apenas apareceram poucas mães. E, em meio a tanta pobreza e descaso do Estado, tínhamos contato com mães afetuosas, cuidadosas e muito preocupadas com seus filhos.

Quando terminei a graduação, tinha o objetivo de trabalhar na função de psicóloga em alguma repartição pública. Fiz inscrição em vários concursos públicos e o primeiro que me chamou foi para trabalhar na Secretaria da Administração Penitenciária do estado de São Paulo (SAP), em uma unidade prisional. Ingressei na SAP em 2002 e trabalhei na mesma unidade prisional durante 11 anos. Durante esses onze anos, por três anos estive em função comissionada no cargo de Diretora de Educação. Gostei muito desta função e foi a melhor oportunidade que tive para conhecer o universo interno do funcionamento da prisão e da cultura prisional, relativa às pessoas que cumprem pena. Também fui docente na Escola da Administração Penitenciária (EAP) durante cinco anos (atividade que exerci concomitantemente à de psicóloga) e, durante um ano, participei do Comitê de Ética em Pesquisa da SAP.

No início do trabalho na Penitenciária, fiquei muito sensibilizada com a condição de existência da pessoa em situação de privação de liberdade. Andar de cabeça baixa, de mãos para trás e seguir em uma linha pelos corredores dos pavilhões eram imagens chocantes. Como um ser humano poderia viver e sobreviver naquela condição? Portugues (2001a, p. 368) elucida aspectos cotidianos da vida e que são negados durante o cumprimento de pena: “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.”.

Em dados de 2019, a população carcerária no Brasil era de 755.274 (INFOPEN-DEPEN, 2019). O número de pessoas em situação de privação de liberdade no Brasil é comparável ao número de habitantes da cidade de Ribeirão Preto-SP, que, em 2020, foi estimada em 711.825 (IBGE, 2021). É um número alto de pessoas que dormem mal, alimentam-se mal, e vivem em condições indignas e de altas tensões psicológicas, se formos comparar com a vida de um cidadão comum na sociedade livre. Não podemos naturalizar que uma sociedade realmente “precisa” manter esse alto número de pessoas nessas condições para manter o controle social. Há algo de disfuncional em nossa realidade que mantém essa realidade nas prisões brasileiras.

Motivada por entender melhor esse universo, realizei a pesquisa de mestrado intitulada “Representações Sociais de Cidadania em Sujeitos Encarcerados”, orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Kodato, na Universidade de São Paulo – USP de Ribeirão Preto - SP. As trajetórias de vida compartilhadas na pesquisa, o meio de sobrevivência na prisão, e as perspectivas de futuro dos colaboradores da pesquisa fizeram com que eu tivesse uma grande crise de paradigma de vida. Antes de conhecer o universo da prisão, a vida, para mim, poderia ser traduzida em esforço e resultados positivos. Mas, para aquelas pessoas que haviam nascido em ambiente circundado por práticas ilegais e com menor oportunidade de inclusão social pelo trabalho, e que haviam

sofrido várias situações de desestabilização psicológica na infância, adolescência e mesmo na vida adulta, a vida não poderia ser resumida nessa equação simples.

Nessa experiência profissional e de pesquisa, outro mito que caiu por terra era o de que pessoas “inteligentes”, ou seja, com muita capacidade intelectual e de trabalho, tinham um lugar social garantido. Havia pessoas muito capazes e habilidosas entre as que estavam em situação de privação de liberdade. Entre elas, uma pessoa jovem de classe média alta, que estava cumprindo pena na unidade por tráfico internacional de drogas. Eram muitos os caminhos que levavam até a prisão, mas a vivência de uma infância e adolescência desprotegidas estavam muito relacionadas com os trajetos de vida que levavam até essa instituição última de controle social.

Entre os anos de 2013, quando exonerei na unidade prisional e ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), até a aprovação na seleção do doutorado, em 2016, e ingresso em 2017, participei de grupos de estudos, reuniões e alguns eventos relacionados com a temática das prisões. A pesquisa de doutorado, neste contexto, foi formulada por minha motivação de melhorar as prisões, e de buscar novos entendimentos, tanto da prisão quanto da educação, em contexto de privação de liberdade.

O mergulho na Teoria Histórico-Cultural, durante a realização da pesquisa, foi um processo muito rico e satisfatório e unir uma abordagem positiva, que visa a transformação social e o desenvolvimento do potencial humano, principalmente elaborados por Vigotsky, com a educação em prisões foi uma forma buscar caminhos para o melhoramento das prisões e, em especial, da educação em prisões no Brasil e, mais especificamente, no estado de São Paulo.

Por vezes, refletimos que apenas estudar as histórias de sucesso levam ao avanço do conhecimento. No entanto, as figuras e os processos que fogem ao sistema também denunciam suas falhas e, muitas vezes, indicam caminhos para a evolução do sistema social. O que podemos aprender com os processos vivenciados pelas pessoas em situação de privação de liberdade?

Por meio da vivência que tive na prática de atividade profissional e de pesquisa na prisão, aprendi que onde quer que o ser humano esteja é sempre possível criar situações que favoreçam as condições de existência de cada indivíduo. A educação tem importante função de desenvolver o ser humano que reside na prisão, assim como a própria convivência nela.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, tenho refletido que um caminho para melhorar nossa sociedade seja a preocupação com a formação de personalidades maduras. Talvez, tenhamos cultivado uma cultura de educação intelectual, e a formação intelectual é essencial para o desenvolvimento da consciência e da sociedade, mas não é suficiente para a formação

de uma personalidade madura, são também necessárias a educação dos sentimentos e da voluntariedade.

Um mundo melhor está vinculado ao desenvolvimento de uma ética para a sociedade que implique em análises sistêmicas que vão além do ganho individual imediato. Quais impactos sociais minha ação pode ter para o aquecimento global e preservação do meio ambiente? Para formar hábitos e condutas em outras pessoas que convivem comigo ou que dependem do meu trabalho? Para causar bem ou mal-estar?

Quando Beccaria (2002, p. 68) afirma que “uma boa legislação não é senão a arte de proporcionar aos homens o maior bem-estar possível e preservá-los de todos os sofrimentos que se lhes possam causar, segundo o cálculo dos bens e dos males desta vida”, esse cálculo dos bens e dos males é o próprio pensamento sistêmico e que é fundamental aos legisladores, mas também fundamental que cada um de nós tenhamos.

Vigotsky (2000) afirma que os mecanismos, as leis que regem o desenvolvimento e a aprendizagem, são os mesmos em qualquer sociedade. O que vai determinar os fins da educação é a ética social, que não é definida e determinada pela educação, mas pela sociedade na qual a educação está inserida. Na realidade social brasileira, não temos ainda definido com muita clareza qual é a nossa ética social. Que sociedade somos e para qual pretendemos caminhar?

A pandemia pela infecção do vírus Covid-19 e suas mutações, nestes dois anos de 2020 e 2021, têm nos apontado que precisamos viver como humanidade planetária. A preocupação com o equilíbrio do ecossistema, a diminuição da violência e o bem-estar de toda humanidade devem ser preocupações de todos nós. Quando uma pessoa não toma os devidos cuidados e se infecta, ela pode infectar várias outras pessoas. Assim, a vida do outro implica na nossa. Esse é nosso aprendizado com a pandemia, que possamos elaborar melhor o impacto sistêmico de nossas ações.

Analisar a educação no contexto de privação de liberdade como forma de desenvolver o potencial humano é uma maneira de buscarmos caminhos para que as prisões possam ir além do confinamento. E se temos como o objetivo a redução do encarceramento no Brasil e uma sociedade menos desigual e com mais oportunidades de acesso aos bens sociais para todos/as brasileiros/as, temos também que nos preocupar com o ser humano que chegou a esse último espaço de controle social. Fico feliz por você se interessar por essa pesquisa e espero que, de algum modo, este trabalho possa contribuir para o debate científico.

## 1 INTRODUÇÃO

A tensão vivida entre as pessoas em situação de privação de liberdade e as regras institucionais que retiram, muitas vezes, o contato humano, autêntico, verdadeiro é um dos obstáculos para o desenvolvimento da oferta da educação em prisões, entre outros discutidos por Bauman (1999), Foucault (2002), Goffman (1996), De Maeyer (2006, 2011, 2013); Onofre (2015, 2016), Julião (2013, 2016), Portugues (2001a). Entre esses obstáculos, destacamos a estrutura física da escola e, o primeiro deles, a condição de difícil equilíbrio psicológico da pessoa em situação de privação de liberdade, pois o sujeito nessa situação encontra um ponto de equilíbrio muito tênue para o seu bem-estar psicológico. Qualquer ação suspeita pode rapidamente retirá-lo desse controle de conduta e levá-lo a problemas na convivência com outras pessoas em situação de privação de liberdade ou com os agentes institucionais. Assim, o foco na atividade de estudo é mais comprometido, pois a pessoa em situação de privação de liberdade precisa sempre estar atenta para as dinâmicas institucionais. Outro ponto que, também, cria obstáculo, são as condições físicas. As instalações das escolas nas prisões são precárias, o ambiente individual não existe e realizar as atividades extra-aula na cela torna-se difícil, exigindo da pessoa persistência para estudar.

Podemos analisar que essa condição psicológica de tensão permanente e as condições físicas precárias interferem negativamente em todos os níveis de ensino e o indivíduo necessita criar condições psicológicas e formas de se relacionar na prisão para vencer esses desafios diários, manter boa convivência e atingir seus objetivos individuais.

Pertinente ao Ensino Médio, de modo mais específico, é preciso evidenciar dificuldades relacionadas aos jovens e adultos que, também, em outras circunstâncias sociais, em outros contextos, retornam aos estudos após vários anos de interrupção e de histórico de retornos e frustrações com resultados que não foram positivos em suas vivências. Assim, muitas vezes, eles não adquiriram organização pessoal voltada ao estudo, não criaram condições para uma atividade que não é linear e, sim, que avança de modo qualitativo (diferentes formas de raciocínio abstrato, voltado à língua, história, matemática, física, entre outras) e cumulativo, vários conhecimentos que se interpenetram para análise e constatação de um fenômeno que não é concreto.

Assim, o desafio da execução do Ensino Médio em contextos de privação de liberdade é reconhecido e aumentado em relação a outros níveis anteriores de ensino e em outros contextos sociais. A escolha pelo desenvolvimento desta pesquisa no nível do Ensino Médio



ocorreu devido ao fato dele ter sido regulamentado, recentemente, no contexto das prisões, por meio da Lei n.º 13.163, de 09 de setembro de 2015 (BRASIL, 2013). Além disso, há o entendimento de que o Ensino Médio, além de ser um nível de ensino que amplia possibilidades de exercício da cidadania plena, também viabiliza a possibilidades de acesso ao Ensino Superior, que podem ser ampliadas mesmo no momento de cumprimento de pena. O Ensino Médio bem estruturado, portanto, contribui para aumento das possibilidades de acesso à educação formal e de aprendizagens em contextos de privação de liberdade.

Vigotsky (1995) ao desenvolver a Teoria Histórico-Cultural discute a necessidade de a Escola desenvolver as funções psíquicas superiores especiais em grau elevado, de forma que os seres humanos possam atingir o autodomínio da conduta. Ter autodomínio da conduta significa desenvolver compreensão de si próprio nas relações sociais, dominar suas ações em atividades coletivas e individuais com base na clareza e criticidade sobre a sociedade em que vive, de modo a contribuir para o avanço da humanidade, com base em sociedades mais humanas. Assim, na ação ativa do homem sobre o meio social, por meio de suas inter-relações sociais, o indivíduo se apropria da cultura e, também, contribui para o desenvolvimento dela, num processo contínuo e dialético.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre no interior da cultura humana. Desse modo, a cultura familiar e local, na qual a pessoa está inserida, diz muito a respeito de sua personalidade. A cultura na THC não é apenas o modo de viver de uma determinada comunidade. A cultura abrange todo conhecimento e tudo o que foi produzido pela humanidade. Assim, os seres humanos de hoje são o resultado do desenvolvimento filogenético e ontogenético e a cultura é a própria sociedade humana em seu tempo histórico.

A educação tem importante papel no desenvolvimento das funções superiores dos seres humanos, pois é por meio do desenvolvimento do conhecimento dos conceitos científicos, conhecimento artístico e da conduta moral que o homem pode ser inserido de modo ativo no meio social, na cultura.

A “situação social de desenvolvimento” é outro conceito importante da Teoria Histórico-Cultural, o qual pode nos auxiliar a compreender situações que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos indivíduos.

Nossa experiência profissional nos ajudou a identificar que as pessoas que chegam às prisões, muitas vezes, vivenciaram situações precárias de desenvolvimento do raciocínio lógico, de domínio da linguagem oral e escrita, e do domínio da atenção voluntária voltada para o desenvolvimento técnico, científico e profissional.

Portanto, a escola nas prisões pode ser uma porta para o aprimoramento do nível de desenvolvimento dos conhecimentos científicos, das relações humanas, e com isso, abertura para maior acesso aos bens sociais e melhores situações de trabalho.

Vigotsky (1982d) explica que a aprendizagem de conceitos científicos é a forma de ampliar a consciência, pois os conceitos científicos estão ligados uns aos outros por sistemas de conceitos e, por isso, permitem análises mais aprofundadas e sistêmicas da realidade. Logo, entendemos que a aprendizagem formal tem que sempre estar fundamentada no ensino de conceitos científicos.

Leontiev (1978b), também, explica outro conceito importante para as aprendizagens: o desenvolvimento da personalidade madura, que se relaciona à implantação de uma cultura de trabalho em que os seres humanos possam se relacionar com os meios de produção e com as outras pessoas por meio de uma consciência autêntica (nem distorcida e nem fragmentada), consciência essa que tem como base relações verdadeiras.

Nesse ínterim, o desenvolvimento do interesse cognoscitivo (SCHÚKINA, 1978), outra importante ferramenta para as aprendizagens, pode formar essa cultura do trabalho, mas esse trabalho precisa estar respaldado em uma ética social que vise o bem-estar da humanidade.

Outro conceito fundamental na Teoria Histórico-Cultural é o da função psíquica superior de atenção voluntária (VIGOTSKY, 1995), que pode auxiliar as aprendizagens de alunos que estudam em contextos de privação de liberdade no nível de ensino médio.

Apesar de, na idade adulta, a atividade principal do indivíduo não ser o estudo, uma vez que necessita trabalhar, preocupar-se com o sustento de si e da família, o estudo pode ser também uma atividade estimulada e desenvolvida.

Assim, nos propomos a desenvolver uma pesquisa teórica, a partir da seguinte questão de pesquisa: **que tipo de mediadores intencionais seriam necessários, segundo a Teoria Histórico-Cultural, para o desenvolvimento da atenção voluntária de alunos do Ensino Médio nas prisões?** Com base nessa questão, formulamos os seguintes objetivos: 1) analisar o conceito de aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural, por meio do aprofundamento dos conceitos de atenção voluntária, pensamento verbal e zona de desenvolvimento proximal; 2) identificar e analisar os tipos de mediadores necessários às aprendizagens escolares de jovens e adultos; 3) relacionar os conceitos de atividade de estudo e atenção voluntária aos tipos de mediadores necessários para a aprendizagem escolar no contexto de privação de liberdade.

A situação sanitária do Brasil devido à infecção pelo vírus Covid-19 obrigou as pessoas em situação de privação de liberdade ao superisolamento e restringiu a circulação, fechando escolas e diminuindo a movimentação em todo o território nacional. Esses dois motivos

impediram a realização de pesquisa de campo. Assim, nesse percurso da realização da pesquisa teórica, as seções do trabalho foram organizadas da seguinte forma.

Após esta Seção I de Introdução, na Seção II, intitulada “Percurso da Educação em prisões no Brasil e no estado de São Paulo”, iniciamos com um breve histórico da educação em prisões do Brasil e do estado de São Paulo, seguido do contexto das prisões no Brasil e no estado de São Paulo, por meio do estudo da gestão do sistema penitenciário nas duas esferas de governo e dos indicadores estatísticos. Finalizamos por meio do estudo normativo da oferta do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Na Seção III, intitulada “O desenvolvimento humano e a aprendizagem por meio de mediadores na Teoria Histórico-Cultural”, abordamos os conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural relacionados com o desenvolvimento humano: desenvolvimento das funções psíquicas superiores, atividade e personalidade. Esses conceitos foram imprescindíveis para o estudo da atenção voluntária, uma vez que as funções psíquicas superiores se desenvolvem em conjunto, de modo global e não isolado. Articulamos o conceito de desenvolvimento humano ao de aprendizagem, abordando o desenvolvimento da linguagem como segundo sistema de sinal (signos) e como o encontro entre as linhas do pensamento de herança da filogênese e da linguagem de origem, na ontogênese, que propiciaram o desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem intelectualizada. Fechamos a seção com a relação entre desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky (1982d, 2017) e como essa premissa implica na relação colaborativa entre professor e aluno.

Na Seção IV, intitulada Metodologia, apresentamos o método genético de Vigotsky, no qual esta pesquisa teórica está fundamentada, além dos procedimentos que utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa. Entre os procedimentos, destacamos o que nominamos por Diário da Tese, que foi um importante meio de permitir o livre curso do pensamento da pesquisadora antes da escrita oficial nas seções, e os tipos de leituras informativas de Salvador (1981) que fundamentaram a coleta e análise dos dados dos levantamentos bibliográficos.

Na Seção V de Resultados da pesquisa, iniciamos pela análise dos dados coletados nos dois levantamentos bibliográficos e seguimos por apresentar as quatro diretrizes teóricas de análise formuladas por nós para organizar e apresentar nossas formulações teóricas. Sobre a coleta de dados em bancos de dados eletrônicos, consideramos que a especialização nessas bases de dados tem sido uma exigência na carreira do pesquisador por ser uma via de internacionalização das pesquisas, uma vez que nossa sociedade é cada vez mais global, informatizada e cosmopolita. Por esse motivo, descrevemos e explicamos detalhadamente os métodos de coleta e análise dos dados eletrônicos. Entendemos que, neste momento histórico,

as discussões sobre descritores (ou *thesaurus*) e sobre a forma de divulgação e acesso às pesquisas científicas devem ser também foco de questionamento dos pesquisadores. Em nossas buscas, encontramos dificuldades com a uniformização de descritores e muitos documentos não estão disponíveis gratuitamente na sua forma completa. O acesso gratuito e universal às pesquisas científicas deve ser debatido. Encontramos também dificuldade em encontrar teses mais antigas nos sites, mesmo que relacionadas nos bancos de dados.

Na Seção VI de Considerações Finais, analisamos o percurso desenvolvido durante a tese, os ajustes, as conclusões e as perspectivas de continuidade de estudo, voltada para as temáticas da atenção voluntária e da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

A realização desta pesquisa foi um momento de grande aprendizado para a pesquisadora. Cada etapa foi sentida como um desafio e vivido com entusiasmo para vencê-lo. Ao mesmo tempo, ao abordamos a situação de professores e alunos no contexto de privação de liberdade, nosso sentimento de aposta no potencial humano se eleva, porque são muitos os desafios empreitados por ambos os atores sociais nessa prática educativa.

Uma pesquisa é um ponto de síntese neste grande universo da ciência. A pesquisa nunca é um fim, na lógica dialética é, ao mesmo tempo, fim e a oportunidade de início de novo percurso. Convidamos os leitores a conhecer esse percurso que trilhamos nesta tese.

## 2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO

*[...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...] (BRASIL, 2000, p. 9).*

No âmbito federal, há vários documentos oficiais que garantem a educação em prisões como direito. Assim, articulado ao histórico da educação em prisões, estão estes documentos que normatizam e regulam a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, inclusive dos que estão temporariamente em situação de privação de liberdade. Neste início do percurso, abordaremos os seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996); Resolução n.º 14 de 11 de novembro de 1994 documento que trata das Regras Mínimas para o tratamento do preso no Brasil (BRASIL, 1994); o Terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (BRASIL, 2010e). e, também, a lei de Execução Penal (1984), que regulamenta a execução da pena no Brasil e foi o primeiro documento oficial a regulamentar a Educação Básica nas prisões e tornar o Ensino Fundamental obrigatório na época da sua promulgação.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, como lei maior dos direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família com o objetivo de “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p.). Na Emenda Constitucional 108 (BRASIL, 2020d), é ampliada a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida de toda e qualquer pessoa.

A educação é um direito social, pois conforme definido na Constituição Federal de 1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, n.p.). O Código Penal (BRASIL, 2020b) regulamenta que a pessoa em situação de privação de liberdade apenas perde os direitos relativos à sua impossibilidade de locomoção. Assim, a pessoa em situação de privação de liberdade é um cidadão(ã) brasileiro(a) e tem seus direitos sociais garantidos. Desse

modo, nesse o âmbito da lei maior brasileira, é garantido o direito à educação à pessoa em situação de privação de liberdade.

A situação de impossibilidade de locomoção fora dos muros das prisões tem como consequência outras perdas, evidentemente, como redução de atividades de lazer, acesso precarizado à previdência, pois caso a pessoa em situação de privação de liberdade não seja aposentada, na prisão, os contratos de trabalho não são regidos pela Consolidação da Leis do Trabalho (BRASIL, 1943). Isso implica que, enquanto a pessoa está em privação de liberdade, ela não contribui para a previdência e se mantém, muitas vezes, em trabalhos precários que não adicionam novas aprendizagens profissionais que a ajudem em seu processo de inclusão. A maior restrição é a perda dos direitos políticos, de votar e ser votado. Apesar dessas restrições, afirmamos que a pessoa em situação de privação de liberdade é um sujeito de direitos, um cidadão, uma pessoa, e esses direitos não podem ser violados. A educação, assim como a qualquer cidadão, é um direito social a ser garantido.

Outra lei que reafirma a educação como um direito da pessoa em situação de privação de liberdade é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN (BRASIL, 1996), que regula a oferta da educação escolar em todos os níveis de ensino. Ressaltamos que, no artigo 4.º, ela preconiza o acesso público e gratuito à Educação Básica a todos que não concluíram o ensino em idade própria (Lei 12.796 de 12 de abril de 2013) e inclui a educação como um direito público e subjetivo.

A Resolução n.º 14, de 11 de novembro de 1994 (BRASIL, 1994), que orienta As Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, regulamentada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) no “Capítulo XII – Das Instruções e Assistência Educacional” -, reafirma a obrigatoriedade do ensino primário, que atualmente corresponde ao primeiro segmento do Ensino Fundamental para as pessoas em privação de liberdade que não concluíram o ensino e, também, a obrigatoriedade de cursos de alfabetização para as pessoas em situação de privação de liberdade que não são alfabetizados.

Outro marco legal que orienta o cumprimento de pena no Brasil é o Plano Nacional de Direitos Humanos. O Primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos foi elaborado em 1996 e teve como foco os direitos civis e políticos. O Segundo Plano Nacional de Direitos Humanos foi elaborado em 2002 e ampliou os direitos econômicos, sociais e culturais. Já, sobre o Terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), entre seus avanços mais robustos, “destacase a transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.” (BRASIL, 2010e).

No Terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010e), destacamos, na Diretriz 14 “Combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária”, o Objetivo estratégico III: Consolidação de política nacional visando à erradicação da tortura e de outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes; na Diretriz 16, a “Modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário”, destacamos o Objetivo estratégico I, “Reestruturação do sistema penitenciário”, objetivo estratégico II, “Limitação do uso dos institutos de prisão cautelar”, objetivo estratégico III, “Tratamento adequado de pessoas com transtornos mentais”, e o objetivo estratégico IV, “ampliação da aplicação de penas e medidas alternativas”. Na Diretriz 7: “Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena”, o objetivo estratégico V: Acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola.

A Lei de Execução Penal, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), foi o primeiro marco legal na execução da educação em prisões. Ela tornou obrigatório o Ensino Fundamental em todas as unidades prisionais do país. Destacamos que os artigos 17 a 21 dessa lei balizam a assistência educacional nas prisões brasileiras, colocando o ensino de 1º grau (nomenclatura da época) como obrigatório; ensino médio regular ou supletivo de educação de jovens e adultos, programa de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino (parágrafos incluídos pela Lei nº 13.163, de 2015). O Ensino Médio, bem como a vinculação da Educação Básica ofertada nas prisões aos moldes da Educação de Jovens e Adultos, que visa metodologia específica para o público adulto, foram possíveis na educação em prisões, por meio da alteração da Lei 13.163 (BRASIL, 2015a). O ensino profissional está previsto no Art. 19 e será ofertado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico, sendo que apresenta em parágrafo único o ensino profissional adequado à condição da mulher condenada. O artigo 21 também prevê que cada estabelecimento penal tenha uma biblioteca.

Verificamos que, no estado de São Paulo, 98% dos estabelecimentos mantêm bibliotecas, no entanto, esse índice cai bastante em relação ao território nacional que é de apenas 55%. (Infopen/DEPEN-MJ, 2019). O artigo 21-A traz que o censo penitenciário deverá apurar o nível de escolaridade dos presos e presas, a existência de cursos nos níveis fundamental, médio e profissionalizantes, bem como o número de presos e presas atendidos; e a existência de bibliotecas e condições de seu acervo (parágrafos incluídos pela Lei nº 13.163, de 2015). (BRASIL, 1984, n.p.).

No sentido normativo, o Brasil garante educação com qualidade à jovens e adultos em contexto de privação de liberdade. Verificaremos, mais à frente, no entanto, que há uma lacuna

entre os marcos legais e operacionais, pois a operacionalização da oferta da Educação Básica em contexto de privação de liberdade carece de aprimoramento na infraestrutura e nos processos de execução das práticas educativas para realmente garantir que a Educação Básica seja acessível de forma ampla e com qualidade para a população carcerária.

Ao analisar o percurso histórico da educação em prisões no Brasil, Julião (2016) explica que a prática educativa nas prisões se iniciou, de modo geral, em experiências isoladas e ofertadas por ações voluntárias de pessoas ligadas a representações não-governamentais:

A história das primeiras experiências de educação para jovens e adultos no sistema penitenciário remonta a algumas décadas. Muitas delas surgiram através de experiências isoladas em unidades penais, promovidas por voluntários que se sensibilizavam com a situação dos apenados. Mobilizados por questões de fé ou de ordem ideológica, representantes religiosos ou de organizações não governamentais, agregando suas ações assistenciais, desenvolviam projetos pontuais de alfabetização em espaços improvisados, sem qualquer apoio dos gestores locais, bem como do próprio Estado. (JULIÃO, 2016, p. 26).

Apesar de Lei de Execução Penal, em 1984, ter orientado a educação em prisões e indicado diretrizes para a sua execução, ainda, não foi aplicada de modo amplo no Brasil. Dados de dezembro de 2019 (Infopen/DEPEN, 2019) demonstram que apenas 9,87% da população carcerária no Brasil frequentava a Educação Básica e que 50,53% (381.673 pessoas em situação de privação de liberdade) não havia concluído o Ensino Fundamental.

Contudo, o cenário da Educação Básica em prisões no Brasil teve outro momento histórico marcante, na segunda metade da década de 2000, advindo da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). Esta secretaria vinculada ao Ministério da Educação (MEC) articulou a educação com vários segmentos desprivilegiados em relação ao acesso ao ensino, tais como: a Educação no Campo, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos e étnico-raciais. Assim, a partir de 2005, a SECAD também incorporou a educação em prisões, realizando o projeto “Educando para a Liberdade”. Em 2011, a SECAD alterou sua denominação para SECADI agregando o termo “inclusão”.

O Projeto “Educando para a Liberdade” (UNESCO, 2006) foi realizado em parceria com o governo do Japão e da Unesco e objetivou-se em encontros regionais e dois seminários nacionais, nos anos de 2006 e 2007, tendo como resultado, após muitos debates e por meio da intervenção da SECADI e de outros setores das esferas governamentais e não-governamentais da sociedade civil, a promulgação das diretrizes para a Educação em Prisões, em 2009, pelo



Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e, em 2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nas diretrizes formuladas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) em 2009 - Resolução n.º 3 de 11 de março de 2009 (BRASIL, 2009), destacamos, no artigo 3.º, que a educação deve estar articulada com ações de leitura e recuperação de bibliotecas; no artigo 5.º, a necessidade de organização de um espaço físico adequado para a prática educativa, propiciando a continuidade de estudos para os egressos; no artigo 8.º, que o trabalho deve estar articulado com as ações educacionais em relação às condições e horários. O Art. 9.º sugere importante mudança no parágrafo 1.º: “Recomenda-se que os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo” (BRASIL, 2009, n.p.). Nessa diretriz, já se recomenda professores dos quadros da Secretaria da Educação.

As diretrizes formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) - Resolução n.º 2 de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010c) - apresentam impacto nacional importante por terem sido debatidas, formuladas e publicadas pelo conselho vinculado ao Ministério da Educação. Neste sentido, foi possível articular de modo mais amplo a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade com a educação em outros contextos sociais. Portanto, neste documento, destacamos: a designação da educação em prisões com os moldes da educação de jovens e adultos, no Art. 1.º; a atribuição da responsabilidade pela educação de jovens e adultos privados de liberdade pelo órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal, e nas penitenciárias federais pelo Ministério da Educação, no Art. 3.º. Esse artigo teve grande impacto no âmbito nacional, pois articulou a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade com as Secretarias do Estado da Educação e oportunizou que professores da rede de ensino fossem designados para ministrar aulas nas prisões. A partir disso, a responsabilidade da oferta de educação em prisões uniformizou-se, o que possibilita maior articulação nacional dessa ação e a abertura da prisão para que atores sociais ofereçam práticas educativas às pessoas em situação de privação de liberdade, de maneira semelhante ao ensino de fora dos muros das prisões.

No mesmo artigo 3.º, é determinado que a educação para jovens e adultos em privação de liberdade seja ofertada em todos os turnos. Consideramos que essa é uma deficiência ainda muito marcante na realidade brasileira. Poucos alunos têm acesso à educação e muitos deles precisam escolher entre trabalhar e estudar. Dados do Infopen/DEPEN (2019) apontam que apenas 2,4 % da população carcerária, no Brasil, conseguiu trabalhar e estudar

simultaneamente. No art. 5.º, constatamos o impulso para o avanço na EJA em prisões, relacionado ao incentivo para a formulação de novas estratégias pedagógicas, novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como programas educativos na modalidade de Educação a Distância (EAD) e no art. 7.º é reafirmada a necessidade de espaço físico adequado à educação em prisões.

Graciano e Haddad (2015) analisam que a oferta de educação em período noturno poderia ampliar em 1/3 as vagas na escola e evitaria o conflito entre trabalho e educação, pois os dois setores são previstos na execução penal (BRASIL, 1984). Os autores, no entanto, explicam que as unidades alegam que devido à falta de funcionários restringem o funcionamento da escola para o período diurno.

Outro processo relacionado à educação em prisões, e que foi paulatinamente incorporado como realidade de todo o Brasil, foi a concessão de remição pelo estudo. Em sua primeira publicação, a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) concedia remição somente pelo trabalho, na razão de um dia remido por três trabalhados. A Lei 12.433, de 29 de junho de 2011, incluiu a concessão de um dia de pena remido por 12 horas de frequência escolar, divididas no mínimo em três dias: “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;” (BRASIL, 2011c, n.p.).

Julião (2007) evidencia que a remição de pena pelo estudo já havia iniciado há mais de uma década, por iniciativa de poderes judiciários locais. O Rio de Janeiro iniciou a concessão de remição pelo estudo, em 2000, seguindo a experiência do estado do Rio Grande do Sul, que já havia iniciado essa concessão anterior a 2000. Julião (2006) cita que a remição pelo estudo era também concedida pelo estado do Mato Grosso do Sul, antes da normatização em 2011, embora, sem a localização da data de início de tal concessão. Como podemos constatar, a remição pelo estudo foi sendo incorporada paulatinamente pelo Poder Judiciário local e culminou em sua normatização anos depois.

No mesmo ano que foi normatizada a remição de pena pelo estudo, outro importante documento para formalização e orientação da educação em prisões foi publicado, o “Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional” (PEESP) por meio do Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b). Além do fomento à criação dos Planos Estaduais de Educação em Prisões, o PEESP regula os níveis de educação formal nas prisões que são: educação básica na modalidade de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, e a educação superior (Art.º 2.º). Essa é uma importante normatização para que a

educação em prisões possa realmente ser realizada como educação de adultos em todos os níveis de ensino e seja inserida na vida dessas pessoas como educação ao longo da vida.

Em relação à oferta de Educação pelas secretarias do estado, a experiência do Rio de Janeiro é a experiência mais consolidada deste convênio que iniciou em 1967 (JULIÃO, 2013). Assim, esta pode ter sido a experiência que serviu de modelo e que foi incorporada em todo o território nacional, por meio da Resolução 02 do CNE em 19 de maio de 2010.

Outro avanço em direção à oferta da Educação Básica em prisões brasileiras refere-se à Lei n.º 13.163, promulgada em 09 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015a), pois ela determina a incorporação paulatina do Ensino Médio em prisões. Segundo Julião (2016), a primeira experiência de Ensino Médio em prisões ocorreu, também, no estado do Rio de Janeiro: “A primeira experiência oficial de escola oferecendo vagas para turmas de ensino médio no país ocorreu em 2000 no estado do Rio de Janeiro, na então escola Mário Quintana, no Complexo Penitenciário da Frei Caneca.” (JULIÃO, 2016, p. 41). Entretanto, Portugues (2001b) argumenta que, desde 1999, havia a oferta de Ensino Médio no Centro de Observação Criminológica - COC. No entanto, essa unidade prisional foi extinta em 2002. Em 2003, a “Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP) já ofertava o Ensino Médio em outras unidades prisionais do estado de São Paulo. (DONEGÁ, 2006).

Verificamos que muitos avanços normativos e operacionais ocorreram na oferta da educação em prisões em nosso país desde 2005. Podemos afirmar que, entre os anos 2005 e 2015, a Educação Básica em prisões foi impulsionada por um movimento de normatizações que incluiu a ampliação do nível de ensino até o Ensino Médio.

Após esse momento de muitas conquistas em relação à Educação Básica, vivenciamos um momento menos dinâmico, observamos, no último Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária para os quadriênios entre 2020-2023 (CNPCP, 2019b), que a educação em prisões somente é citada no item egressos e não há uma pauta de avanços neste setor. Além disso, a SECADI foi extinta por meio do Decreto n.º 9.665, de 02 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a), o que foi um enorme retrocesso e perda das conquistas, uma vez que a SECADI teve importante papel histórico nos avanços normativos e operacionais da educação em prisões desde 2005.

Observamos, no entanto, um importante debate que vem sendo realizado pelo Conselho de Justiça a respeito da construção de projetos que possam implantar a remição pela leitura nos estabelecimentos penais, por meio do Plano Nacional de Fomento à leitura para o quadriênio de 2020 a 2022 (BRASIL, 2020c), que inclui tanto o sistema penitenciário como o socioeducativo.

A seguir, e de modo breve, reconstruímos alguns aspectos históricos da Educação em Prisões nas penitenciárias do estado de São Paulo. Apesar desse resgate ser difícil, devido à falta de documentos oficiais que atestem a memória desse tipo de educação, pesquisadores do tema se debruçam em inúmeros dados esparsos que vão sendo montados como quebra-cabeças, nos qual ainda faltam muitas peças. É esse tipo de exercício que faremos nos próximos parágrafos.

Em nossos estudos, tivemos acesso a três momentos formalizados da oferta da Educação Básica nas prisões paulistas: primeiramente, a atribuição pela oferta da Educação Básica nas prisões paulistas era realizada pela Secretaria da Educação até o ano de 1979 (PORTUGUES, 2001b); em um segundo momento, a Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) atuava como instituição que organizava a Educação Básica nas prisões paulistas entre os anos de 1980 a 2012 (PORTUGUES, 2001b; CARVALHO, 2014) e, em um terceiro, a atribuição da oferta da Educação Básica se dava em ação conjunta entre as Secretarias da Educação e Secretaria da Administração Penitenciária, regulamentada pela Resolução Conjunta entre a Secretaria da Educação do Estado e a Secretaria da Administração Penitenciária – Resolução Conjunta n.º 1, de 16 de janeiro de 2013 (SÃO PAULO, 2013a), e complementada pelo Resolução Conjunta n.1 de 04 de maio de 2016 (SÃO PAULO, 2016).

Antes da atuação da Secretaria do Estado da Educação na década de 70, Portugues (2001b) cita que presos políticos ministravam aulas para outros presos (presos por outros delitos). No entanto, essa experiência foi voluntária e informal.

Com base em Portugues (2001b), extraímos a informação de que a Secretaria ofertava a educação por meio de uma escola vinculadora. Os professores tinham direito a um auxílio de 30% de acréscimo no salário por trabalharem nas prisões, o qual era incorporado em cinco anos. Devido a esse auxílio, os professores direcionados para o trabalho nas prisões eram os que estavam próximos de se aposentarem.

Quanto à proposta metodológica, Portugues (2001a) avalia que a educação ofertada pela Secretaria da Educação, até 1979, não era adequada:

A inadequação dessa proposta é patente. O primeiro aspecto reside na renúncia em inserir os encarcerados na educação destinada aos adultos, corporificada no cenário educacional brasileiro desde a década de 1930. Um segundo aspecto a acometer a qualidade desse ensino relaciona-se à extrema rotatividade da população carcerária entre as unidades do sistema penal. Um ensino de oito séries anuais, afora a possibilidade de repetência dos alunos, praticamente inviabiliza a conclusão dessa fase escolar pelos encarcerados. (PORTUGUES, 2001a, p. 361).

De acordo, ainda, com Portugues (2001b), a saída da Secretaria da Educação em relação à oferta de educação nas prisões ocorreu no Governo Paulo Egídio Martins (1975-1979), que retirou esse comissionamento dos professores. Após a saída quase completa dos professores da Secretaria da Educação, a educação em prisões passou por um período mais desorganizado, no qual foram realizadas algumas tentativas de suprir o papel que os professores da Secretaria da Educação desempenhavam. Uma das tentativas foi designar os agentes de segurança para assumirem o papel de professores da Educação Básica em parte do horário regular de trabalho. No entanto, o conflito entre os papéis de agente de segurança e de professor, mesmo tendo a formação adequada para exercer ambos, não permitiu o avanço da política nessa direção. Outra tentativa foi atribuir esse papel às pessoas em situação de privação de liberdade com maior grau de escolaridade, mediante um modelo que já tinha ocorrido na época dos presos políticos no golpe militar. Portugues (2001b) não avalia o impacto da inserção de professores (constituídos dentre as próprias pessoas em privação de liberdade) entre a população carcerária na instituição. Inferimos que se essa experiência não foi totalmente incorporada pelas unidades prisionais e, talvez, não foi aceita por algumas unidades prisionais, também não teve impacto tão negativo, pois, na época da pesquisa de Portugues (2001b), ainda havia monitores presos. O Carandiru, por exemplo, na época, mantinha apenas monitores presos como professores, segundo o autor.

A despeito do fracasso ou não da iniciativa, tais políticas não foram totalmente extintas durante o período que a FUNAP assumiu a demanda da educação. Na pesquisa realizada por Portugues (2001b), ainda havia alguns professores da Secretaria da Educação, monitores presos, agentes de segurança e professores oriundos da proposta da FUNAP que ministravam aulas.

A FUNAP teve e tem um papel importante nas políticas públicas para a educação em prisões. Ela foi criada em 1976, quando Manoel Pedro Pimentel era secretário da pasta da Justiça no Estado e, em sua primeira formação, foi denominada Instituto de Amparo ao Trabalhador Preso (PORTUGUES, 2001b), com o principal objetivo da profissionalização das pessoas privadas de liberdade. No final do ano de 1976, o Instituto passou a ser uma Fundação, por meio da Lei 1.238 de 22/12/1976 (SÃO PAULO, 1976), denominada “Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso” (CARVALHO, 2014). Segundo Portugues (2001b), esta mudança foi justificada por Manoel Pedro Pimentel pela possibilidade de ampliar sua abrangência na profissionalização dos encarcerados para aspectos técnicos, científicos e operacionais. A partir dessas mudanças, a fundação passou a ser conhecida como FUNAP.

A partir de 1994, o nome da fundação foi modificado para “Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel” – FUNAP (SÃO PAULO, 1994), com o objetivo de homenagear seu criador, falecido em 1991, mas mantendo a mesma sigla (PORTUGUES, 2001b).

De acordo com Portugues (2001b), juntamente com a primeira atribuição da FUNAP, ou seja, a ampliação das unidades prisionais, outras foram sendo incorporadas com o objetivo de preencher lacunas, tais como: a contratação de recursos humanos, a compra de materiais e, o que mais nos interessa, o desenvolvimento da Educação, que no início, foi apoiada pela fundação por meio de materiais escolares e, posteriormente, pela contratação de professores. Segundo Carvalho (2014), a contratação de professores iniciou-se na década de 80, motivada pela Lei de Execução Penal de 1984 (BRASIL, 1984) que, ao tornar a assistência educacional obrigatória, teve impacto positivo nas políticas de educação em prisões de São Paulo.

Na década de 80, a FUNAP também firmou convênio com a Fundação MOBREAL para ensino do primeiro ao quarto ano e, igualmente, com a Fundação Roberto Marinho, para ensino de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries. Apesar desses convênios, a FUNAP foi aos poucos incorporando ações de contratação, formação e organização da educação, que culminou com a Resolução SJ-43, de 28 de outubro de 1987, que formaliza a atribuição da educação pela FUNAP. (PORTUGUES, 2001b).

Entre 1987 e 2005, a FUNAP desenvolveu várias políticas de educação, propondo metodologias. No entanto, devido à falta de recursos próprios, em todo esse período notamos várias fragilidades: dificuldade da contratação de professores na velocidade da inauguração das unidades prisionais; dificuldade de verbas para formação dos professores e no deslocamento de todo esse contingente que atuava no sistema penitenciário no estado de São Paulo para essas formações. De acordo com a entrevista realizada por Graciano (2010) com José Leme, técnico da FUNAP e pesquisador, a falta de recursos foi um fator que dificultou o trabalho da FUNAP na oferta da educação em prisões:

José Leme apontou a falta de financiamento como um dos principais limites à realização das ações de educação no sistema penitenciário paulista. Embora seja o órgão oficialmente responsável pela garantia de educação e trabalho nas prisões, a Funap não dispõe de orçamento próprio e seus recursos advêm da comercialização dos produtos feitos das pessoas encarceradas, sobretudo, da reforma de móveis. Também existe a possibilidade de repasses pontuais de recursos, feitos por outros órgãos da administração pública, quando desejam realizar ações específicas nas prisões (GRACIANO, 2010, p. 105).

Na articulação com a Secretaria da Administração Penitenciária do estado de São Paulo – SAP, os propósitos das unidades prisionais nem sempre facilitaram a ação da FUNAP. Um

fato que colaborou para essa articulação, segundo Leme (2018), foi a criação dos “Núcleos de Educação” na estrutura organizacional da SAP, em 1999, que gerou maior autonomia à educação na organização das unidades prisionais.

Com todas essas dificuldades, mediante a proposta de atender às necessidades educacionais das pessoas em situação de privação de liberdade e, ao mesmo tempo, reduzir custos, no ano de 2005, foi criado o projeto “Tecendo a liberdade: a educação no sistema penal paulista” (SOUZA; BRITTO; FORTUNATO, 2005) e implantado em 2006. Esse projeto normatizava de modo mais amplo a prática docente por monitores presos. Até aquele momento, a FUNAP mantinha em seu quadro docente 71 monitores contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943), 148 estagiários e 143 monitores presos, atendendo a 15.000 alunos (SOUZA; BRITTO; FORTUNATO, 2005). Tal projeto foi mantido até 2012 e, de acordo com Carvalho (2014), havia o seguinte quadro de alunos estudando, entre as pessoas em situação de privação de liberdade em 2012:

[...] Em 2012, havia 107 escolas dentro de 149 estabelecimentos penais, atendendo aproximadamente 16 mil presos com recursos próprios, divididos em 277 salas de alfabetização, 309 salas de ensino fundamental e 127 de ensino médio. Do montante, 4.929 estavam em curso de alfabetização, 6.264 em curso de ensino fundamental, 2.435 em curso de ensino médio [...] 626 professores/monitores ligados à Funap, assim distribuídos: 49 em regime de CLT, 50 estagiários, 351 monitores presos e 140 monitores culturais (presos) (SAP, 2013 *apud* CARVALHO, 2014, p. 98).

Esses dados compõem números do final do ciclo da FUNAP na oferta de educação nas prisões paulistas, que finalizou em 2012. De acordo com Leme (2018), entre os anos de 2011 e 2012, ocorreu um período de transição na educação ofertada em prisões, por meio de um trabalho colaborativo entre a Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), Secretaria da Educação (SEE) e FUNAP, o qual buscou criar o “Programa de Educação em Prisões” (PEP) para o estado de São Paulo, com base nos seguintes princípios:

[...] contemplar as recomendações oficiais, construindo uma proposta para EJA a partir de uma base nacional comum e atividades complementares que visavam garantir o desenvolvimento integral das pessoas, respeitando sua história social, econômica e cultural, além de observar as particularidades de cada realidade na qual está inserida. (LEME, 2018, p. 88).

De acordo com Leme (2018), na transição da responsabilidade pela oferta da educação da FUNAP para a Secretaria da Educação do Estado (SEE), houve assessoramento da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da equipe da professora Elenice Maria Cammarosano Onofre. As reuniões entre representantes da SEE, da FUNAP com a equipe da

professora Elenice Maria Cammarosano Onofre ocorreram entre julho e agosto de 2011 e, assim, formularam as bases para a educação em prisões que passou a ser ofertada pela SEE em 2013. Leme (2018) explica que houve muitas resistências para a implantação das aulas pela SEE:

A partir dos relatos dos participantes desse processo, não foi uma transição tranquila. A resistência para a implantação da Proposta, da instituição do Programa de Educação nas Prisões veio através de vários setores e atores.

Por parte dos educadores da FUNAP que acreditavam não terem mais espaço no Programa, uma vez que seriam contratados professores licenciados. Por parte da Secretaria de Administração Penitenciária, que teriam que adaptar a rotina das unidades prisionais a uma nova realidade, redefinindo horários e assumindo novas atribuições. Por parte da Secretaria de Estado de Educação que desconhecia a realidade das prisões, não reconheciam o trabalho que havia sido desenvolvido anteriormente pela FUNAP e, consideravam perigoso encaminhar os educadores para atuarem no interior da “cela de aula”. (LEME, 2018, p. 99).

O Programa de Educação nas prisões teve como proposta uma escola vinculadora, na qual estão lotados os professores que ministram aulas na unidade prisional. No início, houve atribuição específica para as aulas nas prisões, na qual a FUNAP participou da seleção de professores e somente foram contratados professores temporários. Até junho de 2013, os monitores presos auxiliaram os professores recém contratados para que se ambientassem ao contexto prisional. Após esse período, os monitores migraram para outros projetos da FUNAP (LEME, 2018).

De acordo com quadro elaborado por Leme (2018), em 2013, foram matriculados 12.000 alunos, em 2014 - 12.700, em 2015 - 13.500, em 2016 - 14.200 e, em 2017 - 14.894. A organização das turmas manteve o formato de turmas multisseriadas. Leme (2018) explica que, como a Secretaria da Educação não mantém mais, em sua esfera, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, para esse, foi criado apenas um termo, denominado Ciclo I, e a matriz curricular foi dividida entre Português e Matemática. Esse Ciclo I não tem tempo para ser integralizado. A partir do momento que o aluno atinge os conhecimentos mínimos das duas disciplinas, ele passa a ser integrado no segundo ciclo do Ensino Fundamental, no sexto ano. Em relação ao Ensino Fundamental e Médio: “A partir dessa estrutura básica, estipulou-se que o PEP estaria organizado em semestres, com a criação de 4 termos para os anos finais do Ensino Fundamental e 3 termos para a organização do Ensino Médio” (LEME, 2018, p. 100). Em todos os termos, 40% das aulas estariam destinadas a Linguagens e Códigos, 40% para Matemática e Ciências da Natureza, e 20% para Ciências Humanas.

Apesar do Decreto Presidencial 7.626, de 24 de novembro de 2011, criar o PEESP, Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011b) e fomentar



que haja os planos estaduais de educação para as prisões, não localizamos o plano atualizado para educação em prisões no estado de São Paulo.

Uma informação complementar no histórico da educação em contexto de privação de liberdade no estado de São Paulo é que os professores da Secretaria da Educação do Estado, que atualmente atuam na Educação Básica, recebem o adicional de periculosidade no valor de 2,5 UBV (Unidade Básica de Valor). O valor é o mesmo para todos os servidores do Estado que atuam nas unidades prisionais. O valor atual da UBV é de R\$ 100,00 e o valor do adicional de periculosidade é R\$ 250,00, este adicional é normatizado pela Lei Complementar n.º 1.246, de 27 de junho de 2014 (SÃO PAULO, 2014).

Para finalizar o breve histórico da educação em prisões paulistas, iremos citar duas experiências que consideramos exitosas: a primeira, entre 2000 e 2001, descrita por Portugues (2001b), que foi a oferta de educação e outras atividades culturais, como Teatro no COC, antes de sua desativação em 2002; e a segunda, do Centro de Ressocialização de Rio Claro, descrita por Campos (2015).

A característica da população do COC, na época, era bem diferenciada em relação à população carcerária em geral. Era composta por ex-policiais militares, ex-agentes de segurança penitenciária e justiceiros, em outra ala, por ex-juízes, médicos, advogados que tinham alcançado projeção na mídia, e, ainda, pela população de presos pobres, comuns, na denominação de Portugues (2001b), condenados em crimes contra o patrimônio. Apesar do COC, inicialmente, ser destinado somente à observação criminológica, em 1998, por meio do Decreto 43.277, publicado no DOE de 03/07/1998, conforme Portugues (2001b, p. 171): “Ihe reservou a dupla posição em que se encontrava na época da pesquisa do autor: destinado ao cumprimento da pena privativa de liberdade em regime fechado e à realização dos exames.”.

Portugues (2001b) cita características diferenciadas que o programa de reabilitação do COC apresentava, devido às suas parcerias com a Universidade Livre de Música (ULM), que na época cedia o maestro e mantinha cursos relacionados à área de Música: canto, violão, além da atividade de coral. A Faculdade Paulistana, também, mantinha um programa em seu estágio obrigatório para conclusão do curso de Psicologia, com o oferecimento de atendimento terapêutico para as pessoas em situação de privação de liberdade. A parceria com a Organização Não-Governamental “História do Presente” organizou a produção e montagem de uma peça teatral na unidade. O grupo de teatro, entre 1999 e 2000, fez apresentações fora da unidade prisional. Em 1999, no TUCA – Teatro da Universidade Católica/SP – para apresentação da peça “Auto da Compadecida”; e, em 2000, para a peça “A Pena e a Lei”, na Universidade Mackenzie, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), e, posteriormente, na

Universidade São Francisco, no bairro Pari, de São Paulo, e na Universidade de Sorocaba – UNISO (PORTUGUES, 2001b).

Em relação à Educação, Portugues (2001b) descreve que havia condições físicas adequadas:

A escola no COC possui adequadas condições físico-estruturais para a organização das ações educativas. São seis salas de aula com os respectivos jogos de carteiras e cadeiras, lousas, um aparelho de TV e um videocassete. Para os professores há duas salas, sendo que uma delas contém as qualidades requeridas para as reuniões, além de uma biblioteca, com cerca de 4 mil títulos, cujos gêneros, obedecendo a ordem de quantidade, são: religiosos, didáticos, direito, literatura estrangeira e nacional e história em quadrinhos. (PORTUGUES, 2001b, p. 178).

A proposta pedagógica era realizada por meio dos projetos: Projeto de Alfabetização, para o primeiro segmento do Ensino Fundamental; o Telecurso 2000, para o segundo segmento do Ensino Fundamental; e proposta dos professores em conjunto com a proposta da FUNAP, para o Ensino Médio. Assim, o ensino abrangia nível além do proposto na Lei de Execução Penal na época:

Não obstante a determinação legal (Lei 7.210, Artigo 18) que assevera a obrigação do Estado em proporcionar o ensino fundamental aos encarcerados, o Centro de Observação Criminológica, por iniciativa própria e como resposta à solicitação de sua população carcerária, implantou o ensino médio em 1999, efetivando-o na rotina escolar em 2000. (PORTUGUES, 2001b, p. 179).

Em relação às turmas, Portugues explica que eram cinco turmas, no total de 95 alunos: 10 alunos no Alfa I; 20 alunos no Alfa II; 35 no Telecurso 2000, e 30 no ensino médio. O corpo docente era composto por nove professores: três monitores presos, dois professores dos quadros da Secretaria da Educação que eram comissionados e três monitores da FUNAP. (PORTUGUES, 2001b). Portugues (2001b) descreve que a população carcerária média no COC era de 200 pessoas, assim, quase 50% do total da população estudava. As aulas ocorriam no período da manhã.

Com relação à segunda experiência exitosa que selecionamos, ocorrida no Centro de Ressocialização (C.R.) de Rio Claro, Campos (2015) explica sobre a característica dos Centros de Ressocialização:

[...] unidades de segurança mínima, de pequeno porte, que abrigam, em média, 210 presos, tanto do regime fechado e semiaberto, quanto provisórios. Foram criados entre 2000 e 2005, com o intuito de viabilizar a implantação do Programa Cidadania no Cárcere, que defendia a efetividade de (re)socialização por meio da transformação da realidade carcerária. (CAMPOS, 2015, p. 27).

Como já especificamos anteriormente, os Centros de Ressocialização são destinados a pessoas em situação de privação de liberdade primárias e que praticaram delitos classificados por baixa periculosidade (SÃO PAULO, 2001). Por esse motivo, é mantida a segurança mínima descrita acima.

Devido a todo esse contexto institucional, Campos (2015) descreve que o tratamento à pessoa em situação de privação de liberdade é bem diferenciado em relação às unidades de regime fechado e segurança máxima:

Trata-se de unidades prisionais de segurança mínima de pequeno porte, o que possibilita um tratamento mais individualizado, com arquitetura planejada para viabilizar atividades laborerápicas, educacionais e culturais. Nessas unidades os reeducandos possuem tratamento diferenciado, sendo chamados pelo primeiro nome, não devendo andar de cabeça baixa e com mãos para trás, como ocorre nas unidades tradicionais. (CAMPOS, 2015, p. 78).

Uma das diferenciações dos Centros de Ressocialização é que eles permitem aulas no período noturno. Na descrição de Campos (2015), as aulas ocorriam no período noturno entre 18h15 e 22h15. Ao todo, em média, 180 pessoas em situação de privação de liberdade estudavam:

Durante o ano letivo de 2014, o CR possuía cinco salas de aulas vinculadas à Escola Estadual “Barão de Piracicaba”; uma sala multisseriada de alfabetização (EJA I), duas salas multisseriadas do Ensino Fundamental (EJA II) e duas salas de Ensino Médio, totalizando um número médio de 180 alunos. A turma de EJA I tinha, aproximadamente, 30 alunos. Os alunos da EJA II estavam organizados em duas turmas anos iniciais (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries/6.<sup>o</sup> e 7.<sup>o</sup> anos), com aproximadamente 30 alunos e anos finais (7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries/8.<sup>o</sup> e 9.<sup>o</sup> anos), com aproximadamente 40 alunos. Os alunos do Ensino Médio também estavam organizados em duas turmas: 1.<sup>o</sup> ano, com aproximadamente 30 alunos e 2.<sup>o</sup>/3.<sup>o</sup> anos, com aproximadamente 50 alunos. (CAMPOS, 2015, p. 94).

Assim, se a unidade comporta em média 210 pessoas em situação de privação de liberdade, podemos inferir que, em 2014, aproximadamente 80% da população estudava e esse é um número muito satisfatório, tanto para a EJA quanto para a meta da educação em prisões.

Apesar de distantes no tempo e espaço, o COC e o CR de Rio Claro tinham em comum o número reduzido de pessoas em situação de privação de liberdade, com população em torno de 200 pessoas. Apesar de outras condições relativas aos contextos institucionais específicos dessas duas unidades, consideramos que a perspectiva de unidades de menor porte facilita ações na vertente do desenvolvimento humano em unidades prisionais. O controle da unidade, dos serviços ofertados é melhor administrado em unidades menores, nestas duas unidades percebe-se, nos relatos nas pesquisas, que havia menor influência da cultura prisional, ou seja, a

liderança que determina as movimentações nas unidades está mais em posse da diretoria do que em unidades maiores, em que as facções tem suas lideranças e controlam muitas movimentações nas prisões. Além disso, permite que as pessoas em situação de privação de liberdade possam ser mais conhecidas pela administração e, com isso, direcionar programas mais focados na individualização da pena, que é a proposta da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984).

De acordo com o Art. 167 do Programa Estadual de Direitos Humanos de São Paulo (SÃO PAULO, 1997), as unidades prisionais devem seguir as regras mínimas da ONU (2015). Nas regras mínimas para tratamento de reclusos, em seu Art. 89, recomenda-se que o número máximo de pessoas em situação de privação de liberdade em cada unidade prisional não deve ultrapassar o número de quinhentos (ONU, 2015).

Nos dois exemplos citados acima, verificamos que a diminuição dos números de pessoas em situação de privação de liberdade por unidade aliado a outras políticas podem conferir bons resultados em relação às melhores condições de cumprimento de pena e ao oferecimento de programas que visem o desenvolvimento do potencial humano. Essas duas experiências distanciam-se por mais de uma década, remontam tempos de organizações da oferta da educação em diferentes momentos históricos, mas demonstram que há possibilidade de construir propostas que atinjam o desenvolvimento do potencial humano nas prisões.

Apesar de todas as dificuldades, limites, barreiras, falta de financiamentos, aproximar o número máximo ao de 500 pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais pode facilitar muito a individualização da pena e práticas voltadas para o desenvolvimento humano, entre elas, a educação formal. As prisões superlotadas com número muito alto de pessoas por estabelecimento penal favorecem a realidade que Sykes (2007) encontrou na prisão de segurança máxima em Nova Jersey, na década de 50, nos Estados Unidos, na qual as regras institucionais eram muito mais impostas por lideranças entre a população carcerária do que pela administração da instituição penal.

No estado de São Paulo, na época da pesquisa de Portugues (2001b), a Casa de Detenção, conhecida como Carandiru, mantinha população de 7.000 presos, e a organização interna era muito determinada por lideranças entre a população carcerária. Esse fato dificulta muito que a escola possa manter sua essência como instituição de ensino e com os objetivos que lhes são próprios.

Nestes parágrafos finais sobre os percursos da educação em prisões no Brasil e no estado de São Paulo, trataremos do momento de pandemia no país e de algumas informações isoladas que nos foram possíveis coletar em notícias na mídia eletrônica, e em um artigo científico sobre

o andamento da educação nas unidades prisionais brasileiras nestes dois anos de pandemia, 2020 e 2021.

No estado de São Paulo, de acordo com o Últimas Notícias (SÃO PAULO, 2020d), em 2020, o número aproximado de 17.000 pessoas em situação de privação de liberdade continuaram estudando nos níveis Fundamental e Médio, por meio de repasse de materiais impressos, através do Programa de Educação ofertado pela Secretaria da Educação do Estado. Os estudos são realizados por meio de roteiros de estudos, não temos a informação da frequência da entrega dos roteiros às pessoas em situação de privação de liberdade e nem da devolutiva das atividades. Os roteiros compreendem os conteúdos das diversas disciplinas. Anterior aos roteiros, no início da pandemia:

Antes da chegada dos roteiros de estudo, a Secretaria da Educação elaborou especialmente e enviou para estes reeducandos um kit denominado “Aprender Sempre”. Ele foi composto por gibi, livro e um guia de leitura, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e por fascículos de matemática e português, para os anos finais dos ensinos Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2020d, n.p.).

Não temos a confirmação por meio da notícia se os estudos continuam sendo registrados para fins de remição de pena, mas supomos que sim, pois conforme as atividades são entregues é registrada a frequência do aluno.

No estado de Santa Catarina, as aulas foram suspensas, esta é a notícia que coletamos no site do G1 de Santa Catarina, divulgada em 22/07/2000. (MARTINS; ETTORE, 2020). No estado de Tocantins, em notícia no Portal Tocantins (MIRANDA, 2020), as aulas tinham retornado no dia 29 de junho para 278 alunos das unidades prisionais por meio remoto:

Neste momento de pandemia da Covid-19, a oferta de escolarização da Educação Básica às Pessoas Privadas de Liberdade nas Unidades Prisionais acontecerá através do repasse de um kit pedagógico com atividades impressas que deverão ser respondidas dentro da cela no período de uma semana e, após finalizadas, serão entregues aos servidores da unidade. Em sequência a isso, serão repassadas aos professores que farão as correções e as orientações necessárias para a boa aprendizagem (MIRANDA, 2020, n.p.).

A informação mais completa que obtivemos foi por meio do artigo das autoras Viana e Amorim-Silva (2020) a respeito da organização do trabalho remoto desenvolvido pela Secretaria de Educação e das Secretarias de Segurança Pública e Justiça do Estado de Minas Gerais. A análise dos dados foi realizada por meio de pesquisa documental a respeito das normatizações da educação no estado, principalmente no momento da pandemia e, por meio de questionário ao setor responsável pela organização da educação nas prisões e APAC do Estado.

O Governo do Estado de Minas Gerais criou o Plano de Estudo Tutorado (PET) para todas as escolas do estado no momento da pandemia, assim, o projeto também inclui as escolas de EJA e as escolas nas prisões: “O PET que engloba um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante.” (VIANA; AMORIN-SILVA, 2020, p. 52).

De acordo com Viana e Amorin-Silva (2020):

[...] atualmente são 4.175 o número de alunos privados de liberdade atendidos através do PET. As atividades são elaboradas pelos professores sob orientação dos supervisores e diretor escolar. Estes são entregues mensalmente aos alunos, que realizam os estudos dentro da própria cela. Logo após os alunos responderem, os planos são recolhidos e repassados aos professores que realizam a correção e fazem o cômputo da carga horária equivalente. Vale ressaltar que, segundo a Coordenação de Educação Básica/DEP/SEJUSP, todas as ações estão seguindo protocolos de higiene emitidos pelo Ministério da Saúde. (VIANA; AMORIN-SILVA, 2020, p. 56).

As autoras afirmam que está mantida a remição de pena pelo estudo. O maior comprometimento é a relação entre aluno e entre alunos e professores, que integram as competências socioemocionais, segundo Viana e Amorin-Silva (2020). Consideramos que, em meio à pandemia, de acordo com a descrição das autoras, o Governo de Minas está realizando seu papel diante da educação ofertada aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade, assim como os Governos do estado de São Paulo e Tocantins.

## **2.1 As políticas relacionadas com a educação em contexto de privação de liberdade**

Neste item, abordamos os marcos legais e operacionais relacionados com a educação em prisões. Iniciamos pelos marcos legislativos internacionais que orientam a execução da pena e em especial a educação em prisões no Brasil. Em seguida, abordamos a gestão do sistema penitenciário no Brasil e no estado de São Paulo, através de indicadores da gestão em dados estatísticos.

Além dos documentos nacionais, os documentos internacionais abordam princípios para a política de oferta de educação em prisões de modo mais amplo, entretanto, os acordos internacionais necessitam ser analisados e apropriados para a realidade brasileira. No Brasil, os estados da Federação também apresentam realidades diversas, e os sistemas penitenciários de cada estado refletem essa diversidade.

Os acordos internacionais são importantes por ampliar o debate sobre as prisões e refletir aspectos relacionados à dignidade humana, ao desenvolvimento do potencial humano e mesmo ao melhoramento da sociedade e das prisões para, que cada vez mais, menos pessoas no mundo passem por essa dura experiência. Tendo isso em mente, destacaremos breves aspectos de três documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Regras Mínimas das Nações Unidas para tratamento de reclusos (ONU, 2015) e a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 26.º afirma o direito à educação para toda a humanidade e gratuita no nível elementar fundamental: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. (...)” (ONU, 1948).

No documento Regras Mínimas das Nações Unidas para tratamento de reclusos, a Regra 104 traz que a educação de analfabetos e de jovens deve ser obrigatória e que devem ser priorizadas medidas para melhorar a educação dos reclusos, bem como que ela esteja vinculada ao sistema educacional do país, de modo que, em liberdade, a pessoa possa continuar seus estudos. (ONU, 2015, p. 32-33).

A Declaração de Hamburgo, de 1997, escrita na V Conferência, trouxe pelo menos três grandes contribuições para a educação de adultos. A primeira, ao propor a “Década da Alfabetização”, a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire, reconhecendo mundialmente sua importância teórica na Educação de Adultos. A segunda contribuição é a ênfase na educação de adultos voltada para a cultura de paz:

2.A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. [...] (UNESCO, 1997, p 1.).

E a terceira contribuição, pode parecer redundante, mas necessária: a focalização da educação de adultos no desenvolvimento humano:

5. Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem. (UNESCO, 1997, p. 1).

A Educação Básica é importante pilar de acesso a todos os direitos humanos e ao pleno exercício da cidadania. A educação em contextos de privação de liberdade, além de contribuir para o retorno da pessoa ao meio social com mais instrumentos do que no início do cumprimento da pena, é instrumento para o equilíbrio da instituição prisão, porque, além de manter a pessoa em situação de privação de liberdade em atividade, fora de possíveis situações conflituosas, pode educar no sentido de uma melhor postura nas relações humanas e de uma visão de mundo que possibilite melhores posicionamentos diante das situações de convivência no interior da unidade prisional, que implicam na melhoria da qualidade de vida desde o momento do cumprimento de pena.

Assim, a Educação Básica em prisões é indispensável e deve ser priorizada no contexto institucional. No entanto, ela não deve ser a única a ser ofertada no contexto das prisões. A instituição prisional necessita cada vez mais aproximar-se do modelo de educação ao longo da vida, que propõe continuidade na educação formal em diferentes níveis de formação: fundamental, médio, superior, formação profissional, assim como em diversas áreas do conhecimento sistematizado: educação em saúde, finanças, educação ecológica, educação em valores humanos, entre outras. Abaixo, apresentamos o Quadro 1 e 2 com os marcos legais que abordam as prisões e sua abrangência.



**Quadro 1 – Marcos legais que abordam as prisões- Parte I**

<b>Instituição</b>	<b>Documento</b>	<b>Abrangência</b>
Organização das Nações Unidas	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Internacional
Unesco	Declaração de Hamburgo (V Confitea): agenda para o futuro	Internacional
Organização das Nações Unidas	Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos	Internacional
Subchefia para Assuntos Jurídicos	Lei n.º 2.848 de 7 de dezembro de 1940. Código Penal	Nacional
Subchefia para Assuntos Juríd.	Código de Processo Penal. Decreto 3.689 de 1941	Nacional
Subchefia para Assuntos Jurídicos	Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.	Nacional
Subchefia para Assuntos Jurídicos	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Nacional
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP)	Resolução n.º 14, DE 11 de novembro DE 1994. Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil.	Nacional
Subchefia para Assuntos Juríd.	Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Nacional
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP)	Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.	Nacional
Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República	Programa Nacional de Direitos Humanos – PHDH – 3. Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Atualizado pelo Decreto n.º 7.177, de 12 de maio de 2010.	Nacional
Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica	Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.	Nacional

**Fonte:** Dados elaborados pela autora em novembro/20 com base no estudo de todos os documentos relacionados no Quadro.

**Quadro 2 – Marcos legais que abordam as prisões- Parte II**

<b>Instituição</b>	<b>Documento</b>	<b>Abrangência</b>
Subchefia para Assuntos Jurídicos	Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.	Nacional
Subchefia para Assuntos Jurídicos	Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011	Nacional
Subchefia para Assuntos Jurídicos	Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Nacional
Subchefia para Assuntos Jurídicos	Lei n.º 13.163, 09 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias.	Nacional
Governo do Estado de São Paulo	Decreto n.º 42.209 de 15 de setembro de 1997 Institui o Programa Estadual de Direitos Humanos, cria A Comissão Especial de Acompanhamento da execução desse programa.	estado de São Paulo
Secretaria da Educação Secretaria da Administração Penitenciária	Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do estado de São Paulo, e dá providências correlatas.	estado de São Paulo

**Fonte:** Dados elaborados pela autora em novembro/20 com base no estudo de todos os documentos relacionados no Quadro.

Após abordar os marcos legais e operacionais da educação em prisões, continuaremos o percurso da educação em prisões descrevendo a gestão nas prisões do Brasil e do estado de São Paulo.

Podemos incluir as prisões no que nominamos por sistema de justiça. O sistema de justiça no Brasil é composto por diversas instituições, como explicado por Donegá (2006): pelas agências policiais, pelo Ministério Público, pelos Tribunais de Justiça e pelo sistema penitenciário: “Todas elas cumprem papéis variados e complementares, caracterizados por etapas de denúncia, condenação e cumprimento de pena” (DONEGÁ, 2006, p. 61).

O Código Penal brasileiro (BRASIL, 2020b) prevê três tipos de penas: privativas de liberdade; restritivas de direito e de multa. Em nosso estudo, estamos analisando a educação oferecida a pessoas que cumprem o primeiro tipo de pena, as privativas de liberdade. O Código Penal prevê o cumprimento da pena privativa de liberdade em regime fechado, semiaberto e aberto. Assim, as pessoas que cumprem pena em regime fechado ou semiaberto estão reclusas em estabelecimentos penitenciários até o momento que receberem a progressão para o regime aberto ou cumprirem o total de suas penas. É neste trânsito, entre a aplicação da sentença e o retorno ao meio social, que os dispositivos da prisão são aplicados com o objetivo de que a pessoa em situação de privação de liberdade cumpra sua pena e, ao mesmo tempo, possa receber outras aprendizagens que contribuam para a convivência digna e responsável no meio social.

De acordo com o artigo 38 do Código Penal (BRASIL, 2020b), a pessoa em situação de privação de liberdade conserva seus direitos, à exceção dos que foram perdidos com a perda da liberdade. A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) detalha os direitos das pessoas em situação de privação de liberdade. Assim é dever do Estado atender à pessoa em situação de privação de liberdade na assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

O Direito Penal brasileiro é fundamentado no Código Penal (BRASIL, 2020b), na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) e no Código de Processo Penal (BRASIL, 2020a). Enquanto o Código Penal descreve o crime e a pena a ser aplicada, o Código de Processo Penal descreve as etapas da justiça quando da ocorrência de um crime. No nosso estudo, a Lei de Execução Penal (1984) é a mais abordada entre essas três leis, por orientar o momento do cumprimento de pena, no qual se insere a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Em análise aos artigos 1.º e 10.º da Lei de Execução Penal, podemos concluir que a execução da pena visa três objetivos explícitos, efetivar a sentença, prevenir o crime e orientar o retorno à convivência social da pessoa em situação de privação de liberdade. (BRASIL, 1984, n.p.).

Ao analisar o conjunto da Lei de Execução Penal, Julião (2014) inclui outro objetivo, a proteção à sociedade. Se analisarmos todos os critérios da progressão da pena, a diferenciação entre os regimes, na análise sobre se a pessoa condenada é primária na prática de delitos ou não, entre outros critérios; considera-se que, por um lado, há o princípio da justiça voltado para a pessoa que cumpre pena e, ao mesmo tempo, por outro, há aplicação da justiça no sentido da proteção da sociedade. Desse modo, concordamos com a atribuição desse objetivo na análise da lei em seu conjunto, pois além de manter em reclusão a pessoa que praticou delitos, ela indica critérios para a progressão de pena conforme análise do potencial da pessoa em voltar a praticar delitos

A gestão do sistema penitenciário brasileiro é realizada em duas esferas de governo: federal e estadual. O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) (DEPEN, 2020) é o órgão do Governo Federal que realiza a gestão do sistema penitenciário em nível federal. As atribuições do DEPEN envolvem: o acompanhamento e controle da aplicação da Lei de Execução Penal e das suas diretrizes, além de ser gestor do FUNPEN (Fundo Penitenciário Nacional).

Desde a inauguração da Penitenciária Federal de Catanduva, em 23/06/2006, o DEPEN gere diretamente o sistema penitenciário, composto pelas penitenciárias federais, que, atualmente, são cinco: Penitenciária Federal de Catanduva, inaugurada em 23/06/2006; Penitenciária Federal de Campo Grande, inaugurada em 21/12/2006; Penitenciária Federal de Porto Velho, inaugurada em 19/06/2009; Penitenciária Federal de Mossoró, inaugurada em 03/07/2009; Penitenciária Federal de Brasília, inaugurada em 16/10/2018. Segundo o DEPEN (2020), as penitenciárias federais foram criadas com o objetivo principal de isolamento das lideranças do crime organizado.

Os dados nacionais do sistema penitenciário apontam um quadro preocupante, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (DEPEN, 2019): no segundo semestre de 2019, o Brasil contava com o total de 755.274 de pessoas em situação de privação de liberdade. De acordo com a Organização Não-Governamental CONECTAS (O BRASIL, 2017), o Brasil mantém a terceira maior população carcerária do mundo, atrás de Estados Unidos e China somente. Até 2014, o Brasil mantinha-se em quarto lugar, sendo que a Rússia ocupava o terceiro. Segundo dados da mesma ong a população carcerária no Brasil saltou de 294 mil, em 2005, para 727 mil em junho de 2016 (O BRASIL, 2017), tomando o lugar da Rússia no terceiro posto, infelizmente.

Os Estados são os principais executores das penas privativas de liberdade por meio das penitenciárias estaduais (também nomeadas por presídios ou estabelecimentos penais). O

estado de São Paulo comporta o maior número pessoas em situação de privação de liberdade e o maior número de penitenciárias do país. No segundo semestre de 2019, São Paulo contava com um total de 233.089 pessoas em situação de privação de liberdade, que corresponde a, aproximadamente, 31% da população carcerária do Brasil (DEPEN, 2019).

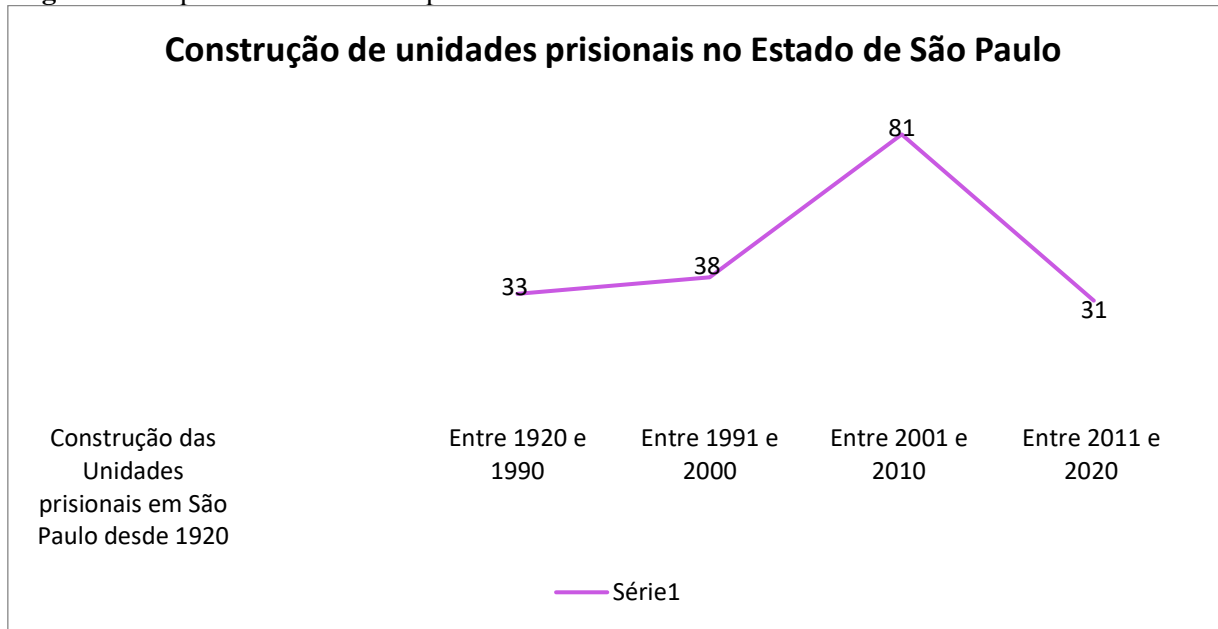
Segundo dados da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), o estado de São Paulo mantém 178 unidades prisionais, sendo: 88 penitenciárias, 49 Centros de Detenção Provisória, 15 Centros de Progressão Penitenciária (pessoas que cumprem pena em regime semiaberto), 22 Centros de Ressocialização (pessoas em situação de privação de liberdade que cumprem penas menores e com classificação de menor periculosidade), 01 Centro de Readaptação Penitenciária (pessoas em situação de privação de liberdade que cumprem o regime disciplinar diferenciado) e 3 hospitais, dados apresentados no Quadro 3 (SÃO PAULO, 2021).

**Quadro 3 - Unidades prisionais no estado de São Paulo**

Tipo de unidade	Quantidade
Penitenciárias	88
Centro de Detenção Provisória	49
Centro de Progressão Penitenciária	15
Centro de Ressocialização	22
RDD (Regime Disciplinar Diferenciado)	01
Hospitais	03
Total	178

**Fonte:** Secretaria da Administração Penitenciária – SAP (SÃO PAULO, 2021)

A primeira unidade prisional inaugurada em São Paulo foi a Penitenciária do estado de São Paulo em 1920. Observamos que, até 1990, o estado contava com 33 unidades prisionais. A partir de 1991, observamos crescimento mais acelerado da construção de unidades, entre a década de 1991 a 2000, foram mais 38 unidades construídas; entre a década de 2001 e 2010, foram mais 81 unidades construídas e houve desaceleração na última década, entre 2011 e 2020, período em que foram construídas mais 31 unidades. Segue gráfico (Figura 1) que indica o crescimento no estado de construção de unidades prisionais:

**Figura 1** - Expansão das unidades prisionais no estado de São Paulo

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base em informações coletadas no mês de maio/2021 no site da Secretaria da Administração Penitenciária – SAP (SÃO PAULO, 2021).

Apresentamos a evolução histórica da construção das unidades prisionais no estado de São Paulo no Apêndice A. Um dado relevante no histórico é que o Centro de Observação Criminológica foi extinto pelo Decreto 46.483 de 02 de janeiro de 2002 (SÃO PAULO, 2002a), o estado manteve, desde então, um Núcleo de Observação Criminológica no Centro Hospitalar Penitenciário.

A Penitenciária do estado de São Paulo foi inaugurada em 1920 e, nos anos 70, passou a integrar o Complexo Penitenciário do Carandiru, junto à Penitenciária Feminina da Capital e ao Centro de Observação Criminológica. Nesta unidade, ocorreu a trágica situação, em 02 de outubro 1992, conhecida como “Massacre do Carandiru”, no qual, após o início de uma briga entre duas pessoas em situação de privação de liberdade, a segurança perdeu o controle da e a tropa de choque entrou na unidade, o que resultou em 111 mortes (SÃO PAULO, 2013b, n.p.).

Em 15 de setembro de 1997, por meio do Decreto 42.209 (SÃO PAULO, 1997), foi instituído o Programa Estadual de Direitos Humanos (PEDH). Entre os 28 artigos que tratam do sistema penitenciário, o Art. 166 aborda a futura desativação do Carandiru: “Adotar providências que permitam a desativação do complexo do Carandiru, vinculando os recursos obtidos com a negociação da área à construção de novas unidades prisionais nos termos das regras mínimas fixadas pela ONU.” (SÃO PAULO, 1997, Art. 166). Entretanto, isso ocorreu somente em 2002 (SÃO PAULO, 2013b, n.p.), após outros momentos críticos no sistema penitenciário paulista, as rebeliões de 2001. De acordo do Carvalho Filho (2002):

Em 18 de fevereiro de 2001, o Brasil seria surpreendido por uma super-rebelião de presos. Sob a regência da organização criminosa Primeiro Comando da Capital (PCC), que se notabilizara pela prática de atos de violência e fugas sensacionais, 28 mil detentos de 29 unidades prisionais do estado de São Paulo, em 19 cidades, amotinaram-se ao mesmo tempo. A Secretaria de Assuntos Penitenciários só readquiriu o controle da situação 27 horas depois e contabilizou 16 mortos. (CARVALHO FILHO, 2002, p. 8).

Desde a década de 90, o crescimento das unidades prisionais ocorreu no interior do Estado e a desativação do Carandiru contribuiu para essa interiorização dos estabelecimentos prisionais. Três outras políticas contribuíram para o acelerado aumento das unidades prisionais desde a década de 90: a criação dos Centros de Detenção Provisória, a construção dos Centros de Ressocialização e do Centro de Readaptação Penitenciária em Presidente Bernardes. O Centro de Readaptação Provisória foi uma resposta do Governo do Estado às rebeliões e a inauguração dos Centros de Detenção Provisória e os Centro de Ressocialização foram políticas de melhoria das condições humanas de cumprimento de pena nas prisões.

O primeiro Centro de Detenção Provisória foi inaugurado em Sorocaba no ano de 1989 e, no ano 2000, foram inaugurados mais sete: Santo André, Osasco (02), Campinas, São Paulo (02). Nas duas últimas décadas, foram construídas mais unidades como essa e, no momento, o estado conta com 49 Centros de Detenção Provisória. Esta política teve como objetivo o esvaziamento das Cadeias Públicas do Estado (SÃO PAULO, 2013c), sendo destinadas a pessoas em prisão preventiva e que aguardam julgamento (SÃO PAULO, 2001).

Os Centros de Ressocialização foram criados por meio do Decreto 45.271 de 05 de outubro de 2000 (SÃO PAULO, 2000). Antes do Decreto, houve a experiência do Centro de Ressocialização de Bragança Paulista, inaugurado em 2000. Nesse decreto, há a descrição da estrutura e finalidade desse estabelecimento, além da previsão da criação de mais nove unidades: Araçatuba, Araraquara, Avaré, Itapetininga, Limeira, Lins, Marília, Mococa e Sumaré. Atualmente, são 27 Centros de Ressocialização em todo o estado. Estas unidades são destinadas a pessoas em situação de privação de liberdade que são primárias na prática de delitos e classificadas como de baixa periculosidade (SÃO PAULO, 2001).

O Centro de Readaptação Penitenciária de Presidente Bernardes foi inaugurado em dois de abril de 2002 (SÃO PAULO, 2002b). Nesta unidade, destinada a pessoas em situação de privação de liberdade que praticaram crime doloso no interior da unidade prisional, poderão permanecer por até 365 dias, que pode ser renovado em decorrência de novo crime de mesmo tipo. As penitenciárias de segurança máxima compactas são destinadas ao cumprimento de pena após condenação, os Centro de Progressão Penitenciária são destinados ao cumprimento do regime semiaberto (SÃO PAULO, 2001).

O sistema penitenciário do estado de São Paulo é o que comporta o maior número de unidades prisionais no país. Para gerir esse sistema, a Secretaria da Administração Penitenciária de São Paulo está organizada em várias coordenadorias regionais que atendem, de modo mais próximo, as unidades prisionais, são elas: Coordenadoria da Região Oeste (sede em Presidente Prudente); Coordenadoria da Região Noroeste (sede em Pirajuí); Coordenadoria da Região Central (sede em Rio Claro); Coordenadoria da Capital e da Grande São Paulo (sede em São Paulo); Coordenadoria do Vale do Paraíba e Litoral (sede em Mogi das Cruzes) (SÃO PAULO, 2021).

Além disso, estão ligadas diretamente à Secretaria: Coordenadoria de Saúde do Sistema Penitenciário, Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania, Núcleo de Apoio Administrativo, Conselho Estadual de Política Criminal e Penitenciária, Conselho Penitenciário do Estado, Corregedoria Administrativa do Sistema Penitenciário, Ouvidoria do Sistema Penitenciário, Departamento de Controle e Execução Penal, Centro de Ação de Segurança Hospitalar, Departamento de Inteligência e Segurança da Administração Penitenciária, Assessoria Militar, Assessoria Parlamentar, Assessoria Técnica, Assessoria de Imprensa, Chefia de Gabinete, Grupo de Planejamento Setorial, Comitê Gestor de Informação, Comitê de Ética em Pesquisa, Museu Penitenciário Paulista, Assistência Policial Civil de Assuntos Penitenciários, Departamento de Administração, Departamento de Recursos Humanos, Consultoria Jurídica, Assistência Técnica, Departamento de Engenharia, Escola da Administração Penitenciária, Departamento de Tecnologia da Informação.

Entre esses outros departamentos ligados diretamente à Secretaria, destacamos a Coordenadoria de Reintegração Social, que coordena os programas de Apoio ao Egresso e as Centrais de Penas Alternativas. No estado, são 87 Centrais de Penas e Medidas Alternativas, e 49 Centrais de Atenção ao Egresso e à Família. Além da Escola da Administração Penitenciária (EAP), que é responsável pelo curso de formação de Agentes de Segurança Penitenciária e outros cursos de suporte ao trabalho dos funcionários da secretaria.

A Fundação “Prof. Dr, Manoel Pedro Pimentel” (Funap) é uma instituição autônoma e subordinada ao Gabinete da Secretaria da Administração Penitenciária e oferece “programas e projetos sociais, ofertando assistência jurídica, formação social e profissional, postos de trabalho e atividades culturais aos reeducandos do estado de São Paulo, ofertando a reinserção social do apenado.” (FUNAP, 2021). A Funap é outra instituição importante no apoio à pessoa em situação de privação de liberdade, pois mantém assistência principalmente na área jurídica e, em menor escala, atendimento na área de formação profissional e oficinas de trabalho, além de projetos culturais.

Analisaremos, no próximo item, a Funap, que teve longa trajetória na oferta da Educação em Prisões no estado de São Paulo e, por esse motivo, é uma instituição que acumulou experiências em várias áreas de atuação junto à pessoa em situação de privação de liberdade e, ainda, pode atuar em apoio à Educação Básica com projetos complementares.

Portanto, destacamos, na política de execução penal no estado de São Paulo, ações voltadas para a melhoria da situação de cumprimento de pena, como a criação dos Centros de Ressocialização e dos Centros de Detenção Provisória e, ao mesmo tempo, política de endurecimento do regime com a Criação do Centro de Readaptação Penitenciária em Presidente Bernardes.

Se analisarmos os 28 artigos do Programa Estadual de Direitos Humanos (PEDH) (SÃO PAULO, 1997), apresentados no Anexo A, verificaremos que muito do que foi proposto foi realizado nas últimas décadas no estado, como a diminuição quase absoluta de presos provisórios em cadeias públicas, a execução de programas com egressos e de penas alternativas, e a criação dos Centro de Ressocialização como forma de diferenciar e individualizar a pena. O estado ainda não cumpriu com as normas da ONU (2015), entre elas, as especificações do espaço individual de cada pessoa em situação de privação de liberdade e a lotação das unidades que, segundo a ONU, não deveria ultrapassar 500 pessoas em situação de privação de liberdade, mas esse gerenciamento do sistema penitenciário vai além dele mesmo, como análise das causas do alto número de encarceramento e medidas que não se resumem a criar mais vagas e unidades prisionais, mas, também, medidas para a redução do número de pessoas em situação de privação de liberdade.

Destacamos, por fim, a política de contato das pessoas em situação de privação de liberdade com seus visitantes no ano atípico de pandemia, em 2020, causada pela infecção do vírus Covid-19. Assim, em decorrência da situação sanitária no país, uma das alterações nas rotinas das prisões paulistas foi a suspensão das visitas presenciais. A Resolução 94 de 25/06/2020 (SÃO PAULO, 2020a) instituiu o projeto CONEXÃO FAMILIAR e concedeu a comunicação entre visitantes e a pessoa em situação de privação de liberdade por meio de mensagens eletrônicas, com espaço para cadastro e preenchimento no site da Secretaria. Na segunda fase do projeto, foi concedido, por meio de cadastro, a comunicação *on-line* de cinco minutos entre visitantes e a pessoa em situação de privação de liberdade, constante na Resolução SAP-110 (SÃO PAULO, 2020b). No mês de novembro, houve o retorno paulatino das visitas presenciais, por meio do encerramento do prazo previsto para a suspensão na Resolução SAP-164 de 24/09/2020 (SÃO PAULO, 2020c). Essa política pública prisional



emergencial evidenciou que o avanço tecnológico também pode ser utilizado em favor do desenvolvimento e bem-estar da pessoa em situação de privação de liberdade.

A seguir apresentaremos a caracterização geral do encarceramento no Brasil e no estado de São Paulo por meio de dados estatísticos.

No dia 01/03/2021 às 10h02, a população brasileira, informada pelo site do IBGE (2021), era de 212.762.960, e a população do estado de São Paulo, também informada pelo IBGE (2021) neste mesmo dia e horário, era de 46.524.434. Por uma análise não exata, porque os dados não foram coletados no mesmo tempo e espaço, podemos, por aproximação, inferir a porcentagem de população em situação de privação de liberdade, no estado de São Paulo e Brasil, ao comparar esse total de população com os últimos dados do sistema penitenciários referentes ao segundo semestre de 2019 (DEPEN, 2019). Assim, do total de população no estado de São Paulo 46.524.434, 0,5% (233.089) está em situação de privação de liberdade. No Brasil, a população carcerária corresponde a 0,35% (755.274). Nesta simples análise numérica, podemos inferir que o estado de São Paulo encarcera mais do que o Brasil, considerado todo seu território.

Outra análise que pode comparar a política de encarceramento no estado de São Paulo e no Brasil é a do número de pessoas em situação de privação de liberdade por 100 mil habitantes. O estado de São Paulo, no segundo semestre de 2019, contava com o número de 507,61 pessoas em situação de privação de liberdade por 100 mil habitantes e o Brasil mantinha o dado consolidado de 349,40 por 100 mil habitantes (DEPEN, 2019).

Para melhor análise dos dados, consultamos a pesquisa realizada pelo projeto Monitor da Violência. O Monitor da Violência: “uma parceria entre o G1, o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, começou em setembro de 2017 com o objetivo discutir a questão da violência no país e apontar caminhos para combatê-la juntando linguagem jornalística e acadêmica.” (NÚCLEO DE ESTUDOS DE VIOLÊNCIA, 2021, n.p.)

Segundo dados do Monitor da Violência de 2020 (VELASCO; CAESAR; REIS, 2020), o número de pessoas em situação de privação de liberdade no país caiu para 338 pessoas para cada 100 mil habitantes. Esse dado deve-se às audiências de custódia realizadas por meio eletrônico que diminuiram o número de presos provisórios. Esse fato também diminuiu a taxa de superlotação entre 2019 e 2020, de 69,3% para 67,8%, e o déficit de vagas no sistema penitenciário caiu para 287 mil.

De acordo com Carvalho, Santos e Santos (2020), em 2018, a população carcerária no mundo ultrapassava o número de 10 milhões de pessoas. Em comparação às referências

mundiais, apesar do nosso país ser o terceiro no mundo em número de pessoas em situação de privação de liberdade, em relação ao número de presos por 100 mil habitantes, estamos na vigésima sexta posição (VELASCO; CAESAR; REIS, 2020). Esse dado, no entanto, não é causa de alívio ou de manutenção das políticas atuais, pois a diversidade do nosso país é muito grande. Temos o Acre com taxa de encarceramento por 100 mil habitantes bem maior do que a do EUA, que ocupa a primeira posição mundial; em contrapartida, o estado da Bahia apresenta a menor taxa de encarceramento. O estado de São Paulo, alvo de nossas análises, ocupa a sexta posição entre os estados com maior taxa de encarceramento e não está tão distante do Turcomenistão, que ocupa a terceira posição mundial com taxa de 552 presos por 100 mil habitantes. Assim, com relação ao Brasil, constatamos que são necessárias análises globais em relação a todo território brasileiro e, também, locais de modo a criar soluções nacionais mais amplas e soluções locais relacionadas com a diversidade dos estados da Federação.

Segundo informação no site do G1, o Acre tem a maior taxa de encarceramento do mundo (RODRIGUES, 2020). Com base nas informações do site G1- Monitor da Violência, podemos comparar, no Quadro 4, os números de pessoas em situação de privação de liberdade por grupos de 100 mil habitantes nos estados do Brasil:

**Quadro 4** – Taxa de aprisionamento por grupos de 100 mil habitantes – Parte I

Posição	Estado	Taxa de aprisionamento
1.º	Acre	927
2.º	Mato Grosso do Sul	591
3.º	Rondônia	588
4.º	Espírito Santo	570
5.º	Distrito Federal	539
6.º	São Paulo	501
7.º	Roraima	484
8.º	Rio Grande do Sul	354
9.º	Pernambuco	350
10.º	Mato Grosso	344
11.º	Minas Gerais	328
12.º	Goiás	328
13.º	Santa Catarina	325
14.º	Amapá	323
15.º	Rio de Janeiro	297
16.º	Paraíba	267
17.º	Ceará	264
18.º	Tocantins	257
19.º	Rio Grande do Norte	251
20.º	Paraná	246
21.º	Sergipe	238
22.º	Amazonas	230
23.º	Alagoas	220
24.º	Pará	200
25.º	Maranhão	168
26.º	Piauí	151
27.º	Bahia	103

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nas informações coletadas no site do G1- 19/02/2020.<sup>1</sup>

Com base no quadro acima, verificamos que o estado do Rio de Janeiro está na 15.<sup>a</sup> posição em número de encarceramento por grupo de 100 mil habitantes, análises mais aprofundadas poderão indicar o significado desta posição. Desse modo, apesar da cidade do Rio de Janeiro ser muito marcada no país pelo número de favelas, pelo tráfico de drogas e pelo sentimento de insegurança nos locais públicos, no estado de modo geral, a taxa de encarceramento não é tão expressiva.

De acordo do o Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 2019) elaborado para os anos de 2020 a 2023, os elevados números de encarceramento no Acre, Roraima, Mato Grosso do Sul e Paraná estão relacionados com o fato desses estados serem fronteiriços com outros países, regiões mais propensas a práticas ilegais:

<sup>1</sup> Dados elaborados com base nas informações do site do G1: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/02/19/em-um-ano-percentual-de-presos-provisorios-cai-no-brasil-e-superlotacao-diminui.ghtml>> Acesso em 22 mar. 2021.

[...] Atualmente, os estados do Paraná, Mato Grosso do Sul, Roraima e Acre são os mais afetados pela criminalidade peculiar ao território de fronteira, fortemente marcada pela entrada ilegal do contrabando e descaminho, bem como pelo tráfico de drogas, acarretando o aumento da criminalidade e violência (BRASIL, 2019b, p. 12).

Destacamos, também, o estado da Bahia, que apresenta as menores taxas de encarceramento no Brasil, com 103 presos para cada grupo de 100 mil habitantes.

O Quadro 5 refere-se ao total da população encarcerada no Brasil e no estado de São Paulo. Diferenciamos números de homens e mulheres e pessoas em privação de liberdade, fora do sistema penitenciário, assim como o número e o déficit de vagas e, ainda, o número de estabelecimentos penais.

**Quadro 5** - População Carcerária no Brasil e no estado de São Paulo

<b>População carcerária no Brasil e no estado de São Paulo no segundo semestre de 2019</b>		
<b>Tipo de dado</b>	<b>Brasil</b>	<b>estado de São Paulo</b>
População carcerária no Brasil	755.274	233.089
Fora do sistema penitenciário (Na segurança pública ou na política)	7265 (6.997 homens e 268 mulheres)	1802 (1713 homens e 89 mulheres)
No sistema penitenciário	748.009 (711.080 homens e 36.929 mulheres)	231.287 (219.860 homens e 11.427 mulheres)
Capacidade de vagas no sistema penitenciário	442.349	147.942
Déficit de vagas no sistema penitenciário	305.660	83.345
Número de Estabelecimentos Penais	1435	177

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados nos DEPEN/Infopen – Relatórios Analíticos (DEPEN, 2019)

Em relação ao perfil por faixa etária da população carcerária no Brasil e no estado de São Paulo, verificamos, no Quadro 6, que há predomínio da faixa entre 18 e 34 anos, tanto em números no Brasil (62%), quanto em números no estado de São Paulo (67%). Em todos os dados que caracterizam o perfil e a participação em atividades educativas, não obtivemos informações completas de todos os estabelecimentos, em parte isso se deve ao número de pessoas em situação de privação de liberdade fora do sistema penitenciário, em unidades policiais ou de segurança pública, que não consolidam dados referentes ao perfil dessa população, uma vez que são pessoas em trânsito breve por essas unidades, e, também, graças à falta de dados de algumas unidades penais por outros motivos que desconhecemos.

**Quadro 6 - Faixa Etária da População Carcerária no Brasil e no estado de São Paulo**

<b>Faixa Etária</b>	<b>Brasil</b>	<b>estado de São Paulo</b>
18 a 24 anos	174.198	53.420
25 a 29 anos	160.834	52.437
30 a 34 anos	129.589	48.486
35 a 45 anos	147.019	53.739
46 a 60 anos	53.696	19.797
61 a 70 anos	8.678	2.801
Mais de 70 anos	1.595	604
Sem informação	79.665	1805
Predomínio de faixa etária	Entre 18 e 34 anos (62%)	Entre 18 e 34 anos (67%)

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados nos DEPEN/Infopen – Relatórios Analíticos (DEPEN, 2019)

Em relação ao perfil por cor da pele/raça/etnia, verificamos no Quadro 7 que os dados são mais consolidados no estado de São Paulo em relação aos dados do Brasil, pois os números não informados são bem inferiores no estado do que no território brasileiro. Mesmo com essa diferença entre os dados, constata-se que há maior número de população carcerária parda nas duas esferas de governo analisadas (43,44% no Brasil e 45,26% no estado de São Paulo), e que, no estado de São Paulo, o número de população branca é bem superior em relação aos dados do Brasil, 40,47% no estado de São Paulo e 28,13% no Brasil.

**Quadro 7 - Perfil por cor da pele/raça/etnia**

<b>Perfil</b>	<b>Brasil</b>	<b>estado de São Paulo</b>
Branca	212.444 (28,13%)	94.323 (40,47%)
Preta	110.611 (14,65%)	30.411 (13,05%)
Parda	328.108 (43,44 %)	105.489 (45,26%)
Amarela	5.291	1.040
Indígena	1.390	14
Não informado	97.430 (12,89%)	1.812 (0,78%)

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados nos DEPEN/Infopen – Relatórios Analíticos (DEPEN, 2019).

Em relação ao grau de instrução (Quadro 8), a maior parte da população, tanto no Brasil quanto no estado de São Paulo, não chegou a frequentar o Ensino Médio, se somarmos os percentuais dos que estudaram até o Ensino Fundamental Completo, constataremos que 61,88% no Brasil, e 61,06% no estado de São Paulo, não cursaram o Ensino Médio.

**Quadro 8 - Perfil – Grau de Instrução**

<b>Grau de Instrução</b>	<b>Brasil</b>	<b>estado de São Paulo</b>
Analfabeto	20.023 (2,65%)	3860 (1,66%)
Alfabetizado sem cursos regulares	33.861 (4,48%)	679 (0,29 %)
Ensino Fundamental Incompleto	327.789 (43,40 %)	104.124 (44,67 %)
Ensino Fundamental Completo	85.697 (11,35%)	34.266 (14,70 %)
Ensino Médio Incompleto	106.159 (14,05%)	50.431 (21,64%)
Ensino Médio Completo	69.892 (9,25%)	33.324 (14,30%)
Ensino Superior Incompleto	6.980 (0,92%)	2656 (1,14%)
Ensino Superior Completo	4.301 (0,57 %)	1629 (0,70%)
Ensino acima de Superior Completo	578 (0,090%)	19 (0,0816)
Sem informação	99.994 (13,24%)	2.101 (0,8184)
Não cursaram o Ensino Médio	61,88%	61,06%
Não concluíram a Educação Básica	75,93%	82,7%

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados nos DEPEN/Infopen – Relatórios Analíticos (DEPEN, 2019).

Apesar da maior parte da população carcerária no Brasil (75,93%) e no estado de São Paulo (82,7%) não terem concluído a Educação Básica, verificamos, no Quadro 8, que reduzido número de pessoas em situação de privação frequentam a Educação Básica, 9,83% no Brasil, e 7,77% no estado de São Paulo. Uma outra situação que nos preocupa são alunos que frequentam a Educação Básica à distância em dados nacionais (não há alunos na Educação Básica à distância no estado de São Paulo). Consideramos que os processos de ensino e aprendizagem pressupõe a colaboração entre professor e aluno, e o modelo à distância pode ser utilizado de forma complementar ao presencial no espaço das prisões, mas não em substituição ao modelo presencial. A educação à distância nas prisões não tem a mesma configuração da ofertada fora dos muros, a possibilidade de comunicação é bem reduzida e o próprio acesso ao local em que a aula é transmitida é difícil, pois nas prisões é muito comum a rotatividade de alunos. Assim, há um distanciamento entre professor e aluno muito maior. Nesse ponto, os dados de que 1.116 (0,15%) estudam na Educação Básica à distância indica uma precarização do ensino. No entanto, analisamos como muito positivo o acesso de 355 pessoas em situação de privação de liberdade ao Ensino Superior à distância. O Quadro 9, a seguir, apresenta os números de pessoas em situação de privação de liberdade que estudam no Brasil e no estado de São Paulo.

**Quadro 9** – Participação em atividades educacionais

Nível de Ensino	Brasil	São Paulo
Alfabetização – Presencial	14695	2963
Alfabetização – à distância	95	
Ensino Fundamental– presencial	39.729	7.874
Ensino Fundamental – à distância	657	
Ensino Médio– presencial	18.713	7.265
Ensino Médio – à distância	364	
Ensino Superior – presencial	441	30
Ensino Superior – à distância	355	09
Curso Técnico (acima de 800h) – Presencial	329	39
Curso Técnico (acima de 800 h) – à distância	18	
Curso de Formação Inicial e Continuada (Acima de 160h) – presencial	3008	204
Curso de Formação Inicial e Continuada (Acima de 160h) – à distância	626	38
Frequentam a Educação Básica	74.253 (9,83%)	18.102 (7,77%)
Estudam na educação formal (Educação Básica + Ensino Superior)	75.049 (9,94%)	18.141 (7,78%)

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados nos DEPEN/Infopen – Relatórios Analíticos (DEPEN, 2019).

No Quadro 10, incluímos outras informações pertinentes ao processo educativo nas prisões do Brasil e do estado de São Paulo, como remição pela leitura e pelo esporte. Um dado importante são os números de pessoas em situação de privação de liberdade que trabalham e estudam simultaneamente, 2,4% no Brasil e 2,18% no estado de São Paulo. O trabalho e o estudo concomitante são excelente alternativa para o bom aproveitamento do tempo de cumprimento de pena.

Um índice não satisfatório nos dados nacionais é o número de estabelecimentos penais com pessoas estudando no Brasil, o que ocorre em apenas 64% dos estabelecimentos. O número de unidades prisionais com biblioteca igualmente é insatisfatório, pois apenas 55% dos estabelecimentos mantêm uma biblioteca. Nestes dois aspectos, o estado de São Paulo mantém estrutura melhor nos estabelecimentos, com 88% das unidades penais com pessoas em situação de privação de liberdade estudando e 98% dos estabelecimentos penais com bibliotecas. Outro dado relevante são as salas de informática, existindo em 18% dos estabelecimentos no Brasil e em 26% dos estabelecimentos nos estados de São Paulo. Esses dados indicam a possibilidade de práticas educativas à distância no momento do cumprimento de pena.

**Quadro 10** - Outras informações pertinentes a atividades educacionais e culturais

<b>Participação em atividades educacionais</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Brasil</b>	<b>São Paulo</b>
Pessoas estudando e trabalhando simultaneamente	18.129 (2,4%)	5092 (2,18%)
Pessoas matriculadas em programas de remição pelo estudo através da leitura	26.852	1416
Pessoas matriculadas em remição através do esporte	346	00
Pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer e cultura)	17.416	11.052
Estabelecimentos com pessoas estudando	927 (64%)	155 (88%)
Estabelecimentos com biblioteca	796 (55%)	172 (98%)
Estabelecimentos com salas de informática	267 (18%)	45 (26%)

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados nos DEPEN/Infopen – Relatórios Analíticos (DEPEN, 2019).

De acordo com Julião (2014), o Ministério da Justiça lançou o Infopen em setembro de 2014. O objetivo de Infopen é informar dados sobre vários aspectos relativos ao perfil e às condições do cumprimento de pena. Julião e Paiva (2015) explicam, no entanto, que essa base de dados é consolidada com várias fragilidades,

[...] a) pouca sensibilização dos estados para a atualização permanente dos dados, bem como a criação de mecanismos tecnológicos e de recursos humanos que viabilizem, nas respectivas regiões, a manutenção de informações; b) alguns estados ainda não investem na implementação dessas ações; c) poucas experiências estaduais alternativas à consolidação de informações sobre o sistema penitenciário; e d) estados que continuam desenvolvendo sistemas isolados de dados, que não dialogam com o sistema integrado nacional (PAIVA; JULIÃO, 2015, p. 133).

Assim, os dados informados nesta caracterização geral que formulamos do sistema penitenciário no Brasil e no estado de São Paulo esbarra nestas fragilidades. No entanto, são dados importantes para termos referências da execução das políticas públicas relativas ao encarceramento.

O encarceramento no Brasil apresenta alto custo para os cofres públicos. Na elaboração e análise de dados por Ferreira e Santiago (2018), com dados atualizados até 2016, o custo médio da pessoa em situação de privação de liberdade no país era de R\$ 2.400,00 por mês. Apesar do custo alto, a maior parte deste montante é investido em policiamento e vigilância da população carcerária e em reduzida proporção o investimento é feito na formação e qualificação das pessoas em situação de privação de liberdade. Assim, analisamos que deveria haver uma nova abordagem relativa ao cumprimento de pena, que direcionasse recursos em prol do desenvolvimento humano.

Nos dois últimos Planos de Política Criminal e Penitenciária, o penúltimo publicado em 2015 (BRASIL, 2015b) e o último em 2019 (BRASIL, 2019b) para o quadriênio de 2020 a 2023, analisamos propostas e prioridades bem diversas para as políticas relacionadas à política



de execução da pena. O Plano referente ao quadriênio 2016-2019 (BRASIL, 2015b) apresenta proposta que indica a necessidade de políticas que visem o Estado Social em detrimento do Penal e que considerem a vulnerabilidade dos mais pobres ao poder punitivo (Na medida sete do relatório é bem explícito esse último objetivo).

No relatório referente ao quadriênio 2020-2023 (BRASIL, 2019b), no entanto, encontramos uma política mais endurecida, que se fundamenta nas palavras chaves: prevenção, repressão/investigação, processos, execução, reintegração. As políticas de reintegração, nesse último relatório, estão principalmente voltadas para o egresso, não há estratégias de ações voltadas ao desenvolvimento humano durante o cumprimento de pena. Este ponto é bem vulnerável no relatório, pois a própria Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) prevê que a execução do cumprimento de pena visa orientar o retorno à convivência social.

Assim, após breve análise sobre o contexto prisional com base em leis e relatórios da Gestão do Sistema Penitenciário no Brasil e no estado de São Paulo, no próximo item abordaremos as políticas e os marcos legais e operacionais relacionados com a oferta da educação básica em prisões.

## **2.2 Marcos legais e operacionais do Ensino Médio voltado para a Educação de Jovens Adultos no Brasil e em prisões brasileiras**

No Brasil, sempre que nos referimos à educação em geral, entramos no campo dos direitos, porque nossa cidadania brasileira não foi construída de modo claro e muitas lacunas ficaram ao longo da história na conquista de direitos básicos, como a educação. Ocorreram lutas e movimentos, mas eles não têm, por exemplo, um significado nacional como a Revolução Francesa, e que torna o direito civil universal. De acordo com Carvalho (2008):

[...] Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em períodos de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2008, p. 220).

A cidadania em nosso país é também fruto de alguns movimentos populares isolados, mas, em geral, ela vem num modelo de adesão forçada ao Estado, no qual os brasileiros aderem ao Estado como súditos, porém não de maneira leal. Assim, não somos legalistas como os

alemães e nem temos o orgulho da pátria como os ingleses, que também tiveram suas cidadanias numa construção de cima para baixo. Talvez, a maior marca de nossa cidadania seja o poder de votar, mas ainda estamos longe de entender a relação de reciprocidade que é necessária entre o cidadão e o Estado. (CARVALHO, 1996).

Os direitos, em nosso país, muitas vezes são classificados como privilégios, contrariamente à concepção de que uma sociedade menos desigual, mais inclusiva, com a garantia de maior nível de instrução e melhores condições de trabalho é mais desenvolvida social e culturalmente, gerando benefícios a toda e qualquer pessoa pertencente a ela. A dificuldade de mudança de concepção sobre os direitos sociais pode gerar, também, incompreensão sobre a necessidade de reparação do direito principal de qualidade de vida para todos os cidadãos brasileiros, mesmo que, inicialmente, de modo paulatino ou por ações emergenciais que possam garantir, imediatamente, os direitos negados a amplas massas populacionais no Brasil. Podemos citar, como exemplos: “Bolsa família”, cotas para o ensino superior e pós-graduação, fome zero, etc.

Com relação à educação, apesar de não ser a única forma de acesso aos bens sociais, é um importante instrumento de participação social, pois ela garante o acesso aos demais direitos, como, por exemplo, melhores trabalhos, bem como desenvolvimento de posicionamento em relação à história, à política e a todos os aspectos do avanço de uma sociedade.

Em se tratando de educação prisional, o Ensino Fundamental é o primeiro passo em direção à participação social, pois é nele que a pessoa jovem ou adulta em privação de liberdade tem possibilidades de adquirir as habilidades para se apropriar de conhecimentos sistematizados que, embora relacionados com a vida, apresentam-se pela mediação da linguagem escrita e em forma de análises teóricas, não mais só dependentes da linguagem oral e da experiência empírica. É o momento de aprenderem o conhecimento teórico e científico acumulado pela cultura humana.

O Ensino Médio, como a última etapa da Educação Básica, tem papel fundamental para além da consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental, sob o objetivo de preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996).

O objetivo é que o conhecimento não esteja apropriado apenas no nível instrumental, mas que ele proporcione avanços na visão de mundo, no modo de atuação social. Podemos nos interrogar se o letramento, como leitura de mundo, se completa no Ensino Fundamental. Na perspectiva do domínio da linguagem, Soares (2008) analisa que, na realidade contemporânea, essencialmente grafocêntrica não há “possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos

à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer (SOARES, 2008, p. 58).

Os componentes curriculares do Ensino Médio, de acordo com a alteração realizada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017). O Ensino Médio ocorre em três anos e, em todos eles, deve estar presente no currículo o ensino da língua portuguesa e de matemática. E devem incluir no currículo o estudo da língua inglesa, o estudo e prática de educação física, arte, sociologia e filosofia. Os únicos componentes obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio é língua portuguesa e matemática, os demais componentes, apesar de estarem inseridos no currículo, são escolhidos pela instituição de ensino, que decide como compor o currículo por diversos itinerários formativos que incluam os demais componentes em conjunto com a formação técnica profissional.

Os conteúdos de base comum não incluem o ensino da língua inglesa e a formação profissional. Essa base comum não poderá ser superior a 1800 horas. A lei não define a carga horária mínima da base comum. Para a idade entre 15 e 17 anos, temos um Ensino Médio que pode ser ofertado por vários itinerários formativos e que pode fragmentar o ensino das ciências naturais e humanas. O que se agrega ao Ensino Médio, na nova lei, é a formação profissional. A carga horária anual deve ser de 800 horas e 200 dias letivos, num total de 2.400 horas. Progressivamente, deve ser aumentada a carga horária para 1000 horas anuais e 3000 ao final de curso, o prazo para esta alteração, de acordo com as Diretrizes do Ensino Médio é 2021. (BRASIL, 2018a).

As Diretrizes do Ensino Médio, Resolução n.º 3 de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), também regulam a oferta do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e adultos no Art. 17, parágrafos 4.º e 5.º:

§ 4º Na modalidade de educação de jovens e adultos deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os jovens e adultos, considerando as particularidades geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, podendo ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida a carga horária mínima da parte comum de 1.200 (um mil e duzentas) horas e observadas as diretrizes específicas.

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto é nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. (BRASIL, 2018a).

Com as novas diretrizes curriculares, a carga horária do Ensino Médio para adolescentes está mais próxima da EJA. No mesmo nível, são 600 horas que distam o Ensino Médio na EJA (mínimo de 1200 horas) do ofertado aos adolescentes (1800 horas).

Uma abertura interessante é a de que as diretrizes curriculares orientam o número de horas mínimas e não máximas, assim, quando for possível e pertinente, essa carga horária pode ser ampliada no Ensino Médio na EJA. Outra diferença é que, o Ensino Médio para adolescentes, deve, necessariamente, estar articulado com a formação profissional e técnica e, na EJA, não é obrigatória essa vinculação, no entanto há orientação para que esteja, preferencialmente, vinculado.

A possibilidade de cursar o Ensino Médio em até 80% à distância causa preocupação, pois a população alvo, em geral, da EJA é menos provida de recursos para investir por conta própria em Tecnologia da Comunicação e Informação (TIC). Outra dificuldade é a necessidade de desenvolvimento de habilidades de estudo nos estudantes, de forma a se apropriarem de conteúdos sistematizados, devido às interrupções no ensino: disciplinar horário de estudo, ler de modo aprofundado com possibilidade de análise e síntese, interligar conhecimentos de várias disciplinas, desenvolver o pensamento lógico e abstrato presente nas ciências.

A Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010 do CNE/CEB, “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por meio da Educação à Distância” (BRASIL, 2010d). De acordo com essas diretrizes, não há duração específica dos cursos de EJA, em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental (entendemos o primeiro segmento de 1.º a 5.º ano), ficando a cargo dos sistemas de ensino; para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima é de 1.600 horas; para o Ensino Médio, a duração mínima é de 1.200 horas. Segundo as mesmas diretrizes, a idade mínima para entrada no Ensino Fundamental e para a realização de exames de conclusão da EJA é de 15 anos completos; para o Ensino Médio, tanto para entrada, quanto para a realização dos exames de conclusão da EJA, neste nível, é de 18 anos completos.

Na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases que regulava o Ensino no 1.º e 2.º graus na época, hoje renomeados e atualizados para Ensino Fundamental e Médio, há cinco artigos sobre o Ensino Supletivo (Artigos de 24 a 28). O Ensino Supletivo tinha a finalidade de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído em idade própria” (BRASIL, 1971). De acordo com o Parecer 11/2000, de 10 de maio de 2000 (BRASIL 2000), da Câmara da Educação Básica, cujo relator foi Carlos

Roberto Jamil Cury, esse significado dado à Educação Básica para adultos de “Ensino Supletivo” desaparece tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Na Constituição Federal, a Educação Básica passa a ser um direito público e subjetivo, dos 4 aos 17 anos e na fase adulta.

No mesmo Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), o relator analisa que, na LDB (BRASIL, 1996), a EJA é definida por uma modalidade e assim passa a ter identidade própria. E, com isso, não é mais um nível de ensino para suprir algo que falta, mas é identificada como um ensino regular destinado ao público adulto. Essa nova identificação é de extrema importância para a EJA, porque vai adquirir um *status* em que é preciso repensar metodologias e condições de ensino específicas ao público para o qual o ensino está direcionado. Desse modo, apesar dos conteúdos entre a educação ofertada a crianças e adolescentes serem similares à ofertada na EJA, ela precisa, em sua linguagem, incorporar o universo adulto do aluno que busca a EJA como forma de atender a seu direito de educação permanente ou educação ao longo da vida.

Assim, a EJA é identificada como qualquer outra educação formal que as pessoas adultas buscam para desenvolver ou completar suas habilidades, e se enquadra no conceito de Educação ao Longo da Vida, presente na Constituição Federal, Art. 206, inciso IX (BRASIL, 1988). Seja no Ensino Técnico ou Profissional, no Ensino Superior ou na Pós-Graduação, essa modalidade de educação visa atender a uma necessidade de formação e aprimoramento do adulto para melhor desenvolvimento de suas potencialidades e melhor aplicação dessas potencialidades nas relações sociais, sejam elas de trabalho ou de convivência. Essa é a definição de Educação de Jovens e Adultos que adotamos nesta tese.

Para entender as funções da EJA no Brasil é importante analisar o contexto histórico-social de origem dessas desigualdades, segundo o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) estas origens estão relacionadas:

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros<sup>9</sup>. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (BRASIL, 2000, p. 6).

No mesmo documento, no Parecer 11/20002010 (BRASIL, 2000), é atribuída à EJA três funções: a função reparadora, equalizadora e qualificadora. Devido à situação de constituição de nossa sociedade escravocrata, colonial e devido aos vários fluxos migratórios recebidos no país, a inclusão de todos os segmentos sociais nem sempre foram igualitárias. Como verificamos no trecho acima, negros e índios não eram considerados cidadãos. Mesmo após a abolição da escravatura, podemos constatar que nossa sociedade continuou classista e preconceituosa. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), após o fim do período militar, adequou a legislação do país para que todos os brasileiros pudessem ser incluídos como cidadãos, independente de nível de instrução, sexo, raça ou posição econômica. Essa normatização não implicou na mudança abrupta na prática, ela vem ocorrendo paulatinamente. Uma dessas formas de inclusão é pelo melhoramento do nível de instrução.

Assim, podemos identificar a primeira função da EJA, a função reparadora, porque ela repara a desigualdade relacionada ao direito à educação negado e confere igualdade ontológica a qualquer ser humano. Outra função é a equalizadora, A função equalizadora permite a igualdade de oportunidade, e vai incluir classes desfavorecidas na oportunidade de melhorarem seus níveis de estudo e prosseguirem por outros itinerários de vida:

[...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9).

A função qualificadora, que está presente em qualquer prática educativa, vem como resultado dessas duas funções. Uma vez que amplas camadas populacionais vão tendo acesso à escola, tanto na EJA quanto na infância e adolescência, essas duas funções vão desaparecendo e a educação vai se mantendo apenas na função qualificadora. A função qualificadora tem um sentido de educação permanente e, na EJA, não somente qualifica-se neste nível de ensino, mas ela dá acesso a novas qualificações:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**.<sup>13</sup> Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 11 – grifo do autor).

Como analisamos nestas três funções da EJA, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, ela é uma mola propulsora para a equidade e diminuição das desigualdades sociais. O Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos auxilia com muitos conceitos e com um entendimento da EJA muito preciso quanto a sua importância, função e formas de aplicação em todo o Brasil. Tanto o parecer quanto as diretrizes já completaram 20 anos. Nestas duas décadas, avançamos principalmente no sentido normativo, pois a EJA, em seus diversos campos de atuação, já possui diretrizes específicas para a Educação no Campo, para a Educação Especial, para pessoas em situação de privação de liberdade, para população indígena, para a Educação Escolar Quilombola, além das diretrizes educacionais específicas no ensino de Direitos Humanos, na Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação Ambiental.

Evoluímos, mas ainda não atingimos o esperado. Segundo dados da Agência de Notícias do IBGE (2020), em 2019, ainda mantínhamos um índice de 6,6 % de analfabetos entre a população maior de 15 anos, em números são 11 milhões de pessoas. Entre essas, mais da metade vivem na região Nordeste, 56,2%, e, em números, 6,2 milhões de pessoas. Os melhores índices educacionais estão entre a população de 6 a 14 anos, em que 89,2% estavam frequentando a escola, que corresponde a 8,5 milhões de pessoas, este índice está muito próximo da universalização do ensino, meta sempre desejada.

Em relação ao Ensino Médio, estamos longe da universalização. Na população com mais de 25 anos, 51,2 %, que em números corresponde a 69,5 milhões de pessoas adultas, não concluíram o Ensino Médio. Nos últimos anos, as taxas melhoraram, em 2016, 45% da população com mais de 25 anos havia concluído o Ensino Médio, em 2018, 47,4% e, em 2019, 48,2%, mas o resultado ainda está longe do esperado, considerando que o Ensino Médio ainda é Educação Básica. (IBGE, 2020).

Como podemos constatar nestes dados, ainda não atingimos as diretrizes do Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) com relação à erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar (Art.2.º). O prazo está próximo de vencer e, por enquanto, acreditamos que ainda não atingiremos estas duas metas. A situação de pandemia pelo Covid-19, nestes dois anos de 2020 e 2021, pode ter atrapalhado

atingir esta meta, mas, por outro lado, nos parece também que necessitamos de maior força política tanto por parte do Estado brasileiro quanto da sociedade civil. No âmbito do estado de São Paulo, o Plano Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2016) mantém os mesmos princípios do Plano Nacional, para a EJA destacamos as metas 8 e 9:

**Meta 8** - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência do PEE, para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade dos Municípios do Estado, dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**Meta 9** - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,5% (noventa e sete inteiros e cinco décimos por cento) até o 5º (quinto) ano de vigência do PEE e, até o final da vigência, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em pelo menos 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional no Estado. (SÃO PAULO, 2016a, n.p.).

Como ainda não garantimos o acesso à Educação Básica em amplos segmentos da sociedade em geral, mantemos nossa abordagem vinculada ao acesso ou mesmo a fatores exteriores ao processo educativo, que garantam a permanência do aluno, no sentido de evitar a evasão. Mas esquecemos, em muitos momentos, de analisar e debater como garantir a qualidade do processo educativo que está além de fatores externos à escola.

No decorrer desta tese, vamos propor metodologia voltada para a EJA, principalmente, relacionada ao Ensino Médio com base na Teoria Histórico-Cultural, desse modo, abordaremos a análise relacionada com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Neste momento, abordaremos outro tema relativo à garantia da qualidade da EJA, que é o compromisso de todos os envolvidos.

As normatizações são fundamentais porque elas respondem ao anseio de determinado setor social. Assim são as normatizações referentes à EJA, são documentos avançados e que traçam orientações gerais que abrangem o esperado para que essa modalidade de ensino ocorra com sucesso em nosso território nacional. No entanto, para vencer o trajeto entre o normativo e o executivo, passamos por muitos atores sociais, por recursos humanos, físicos e financeiros e pela necessidade de sincronia nos âmbitos do tempo e do espaço. Nem sempre todos esses fatores se encontram para a prática educativa de sucesso da EJA.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 relativo às Diretrizes Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b), cuja relatora foi Clélia Brandão Alvarenga Craveiro:



**[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.**

Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância. A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência (BRASIL, 2010b, p.14 – grifo da autora).

Desse modo, é necessário que o compromisso com a educação de qualidade parta de todos os envolvidos no processo educativo da EJA. Quando citamos todos os envolvidos, estamos nos referindo para além dos professores e alunos, incluindo todas os setores, sejam normativos, políticos, burocráticos ou operacionais relacionados com esse nível de ensino. Como cita a relatora, não basta a prescrição de atividades. A qualidade é uma conquista que deve estar presente no aspecto individual e coletivo, no singular e no universal, em todos os que orientam e praticam esse espaço-tempo relativo à EJA no Brasil. Essa conquista de qualidade somente se faz de modo articulado, flexível e responsável. O universo adulto é muito dinâmico, e práticas engessadas e fixas tendem a distanciar a qualidade de ensino na EJA.

Quanto ao preparo docente, no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), verifica-se a necessidade do professor se relacionar de modo empático e por meio do diálogo com os alunos. Desse modo: “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.” (BRASIL, 2000, p. 56).

Muitas vezes, quando o trabalho é direcionado para populações com menor possibilidade de exigir qualidade nos serviços, há um relaxamento da qualidade da ação e é oferecido o mínimo. Essa atitude para a EJA é a atitude mais antidemocrática que pode existir:

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina. A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula “qualquer coisa serve” ou “antes isso do que nada”. (BRASIL, 2000, p. 60).

O acesso à educação e à educação com qualidade são importantes formas de inclusão social e de acesso aos bens sociais. Nesta tese, analisamos a oferta do Ensino Médio nas prisões

na realidade brasileira e, em específico, nas prisões do estado de São Paulo. Como já mencionado, o Ensino Médio nas prisões foi regulamentado recentemente por meio da Lei 13.163 de 09 de setembro de 2015 (2015a). Entre as pessoas em situação de privação de liberdade, em dados do segundo semestre de 2019 do Infopen/DEPEN (DEPEN, 2019), 75,93% não haviam concluído o Ensino Médio no Brasil e 82,7% não haviam concluído o Ensino Médio em São Paulo. São números expressivos e que merecem ser considerados para que o acesso à educação com qualidade também ocorra no interior das prisões brasileiras.

Nesta Seção, apresentamos os aspectos históricos e os marcos legais e operacionais que orientam e regulam o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Após esta análise, abordaremos, na próxima Seção, os conceitos fundamentais relativos ao desenvolvimento humano e à aprendizagem com base na Teoria Histórico-Cultural, que fundamentam a análise metodológica e didática que está formulada na Seção de Resultados (Seção V).

### 3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM POR MEIO DE MEDIADORES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*[...] A nuestro entender, el esfuerzo se debe a una actividad suplementaria compleja que calificamos como dominio de la atención. Tal esfuerzo, naturalmente, no existe donde el mecanismo de la atención comienza a funcionar automáticamente. Hay en la vivencia del esfuerzo procesos suplementarios, conflictos y luchas e intentos de orientar los procesos de la atención en outro sentido, y sería un milagro que todo ello sucediera sin desgaste de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encuentra la atención voluntaria (VIGOTSKY, 1995, p. 223).*

A Teoria Histórico-Cultural considera duas linhas do desenvolvimento humano, a linha biológica e a cultural. O *homo sapiens* evoluiu na filogênese e seu desenvolvimento continuou na ontogênese pela influência da cultura. Foi justamente o desenvolvimento histórico da cultura humana que possibilitou a formação das funções psicológicas superiores no longo trajeto da ontogênese. Em relação às investigações realizadas sobre o desenvolvimento humano por Vigotsky (1995), ele explica que nelas são consideradas o fundo biológico, e que as linhas do desenvolvimento biológico e cultural se entrelaçam em cada etapa do período de desenvolvimento, formando em conjunto uma unidade dialética.

Apesar de Vigotsky (1995) não desconsiderar a influência biológica no desenvolvimento humano, demonstrou a preponderância da função da cultura no desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos:

*[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (VIGOTSKY, 1995, p. 34).*

O desenvolvimento cultural, no entanto, não é um processo linear e uniforme. Segundo Vigotsky (1995), é um processo vivo e envolve conflitos entre o primitivo e o cultural; o natural e o histórico; o orgânico e o social. A cada operação desenvolvida, nega-se a anterior mais primitiva e, ao mesmo tempo, ela continua na função desenvolvida. Assim, os instintos estão nos reflexos condicionados, os reflexos condicionados estão nos hábitos e os hábitos estão presentes no desenvolvimento intelectual.

Vigotsky (1995) afirma que, em algumas situações, o que impede o desenvolvimento, em relação aos fatores biológicos e culturais, pode não ser facilmente detectável e, em sua época, muitas vezes, havia falta de entendimento da influência desses dois fatores no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento cultural é um fator externo, social, e a criança “[...] tan solo queda al margen del desarrollo cultural por razones que suelen ser externas.” (VIGOTSKY, 1995, p. 44). Já o fator biológico, como a deficiência intelectual, limita as funções do cérebro e, por esse motivo, o indivíduo tem dificuldades bem intensificadas para completar o desenvolvimento cultural.

Sob o ponto de vista do domínio de fatores internos e externos ao ser humano, o desenvolvimento humano pressupõe o domínio desses dois fatores. Aparentemente, eles são irreconciliáveis, no entanto, é em sua análise que está a chave para a compreensão do desenvolvimento ontogênico do ser humano, segundo Vigotsky (1995). São fatores externos ao ser humano: a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho; e são fatores internos relacionados a funções psíquicas superiores: atenção voluntária, memória voluntária, formação de conceitos, percepção categorial, pensamento verbal, imaginação criativa.

O ser humano, em seu desenvolvimento histórico, não alterou o tipo biológico, *homo sapiens*. Os órgãos da visão, da audição, da percepção tátil, da locomoção, continuam os mesmos. No entanto, por meio das ferramentas, o homem superou sua limitação biológica herdada na filogênese. O homem não tem asas, mas voa por meio da invenção do avião, não melhorou o órgão da visão, mas vê com mais profundidade por meio do telescópio e microscópio, e criou outro ambiente para existência, na construção de cidades e instituições sociais. Portanto, ao longo do desenvolvimento da cultura humana, e conforme os primeiros seres humanos foram evoluindo, num processo dialético por meio do seu desenvolvimento, ele criou órgãos artificiais (as ferramentas nomeadas assim por Vigotsky (1995)) que resultaram em outros patamares de desenvolvimento cultural e em outras ferramentas mais sofisticadas.

As ferramentas possibilitaram ao ser humano ampliar sua ação no mundo e modificar o ambiente natural originário. Segundo Leontiev (1978b), os instrumentos (ferramentas) guardam a aprendizagem operacional da ação do homem no mundo, pois os instrumentos inseridos na atividade humana somente podem ser utilizados, e dar início a uma ação por ele engendrada, quando o homem domina o modo de ação pertinente a ele. O instrumento, portanto, guarda não somente seu valor histórico para compreensão do que o homem desenvolveu em determinado momento, mas guarda em si o valor e o meio da aprendizagem relacionados com a técnica acumulada naquele instrumento.

Segundo Vigotsky (1995), o desenvolvimento cultural do ser humano está relacionado com a criação de estímulos auxiliares. O homem se liberta da reação direta aos estímulos naturais e inicia um processo de conduta ativa. Fazer um nó, por exemplo, para recordar de alguma atividade que se fez ou se quer fazer, é o princípio de um estímulo criado artificialmente e que muda e direciona a conduta do homem. Vemos, neste simples exemplo, o princípio da ação mediada.

Tanto o homem quanto os animais respondem por sinais e, também, produzem sinais, porém, o homem se diferencia de outros animais pelo processo psicológico de criar significado, ou seja, de utilizar e empregar signos:

Pero la conducta humana se distingue precisamente por el hecho de que es el hombre quien crea los estímulos artificiales de señales y, ante todo, el gradioso sistema de señales del lenguaje, dominando así la actividad de señales de los grandes hemisferios. Si la actividad fundamental y más general de los grandes hemisferios en los animales y en el hombre es la señalización, la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia en primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la *significación*, es decir, la creación y el empleo de los signos. Tomamos esa palabra en su sentido más literal y exacto. La significación es la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales. (VIGOTSKY, 1995, p. 84).

O homem é um ser ativo, ele não só responde aos sinais naturais presentes na natureza, mas cria seus próprios sinais, desse modo, ele cria estímulos artificiais, atribui significado a esses estímulos, modifica o seu meio, que é externo a si, e, ao mesmo tempo, modifica a sua forma interna de funcionamento, ou seja, produz novas conexões cerebrais.

O primeiro princípio regulador da conduta humana é o princípio de atribuir significado, de criar novos estímulos. O segundo princípio é o processo da vida social, da interação entre seres humanos. Sem esses complexos sistemas de interação, que repercutem na relação psicológica, segundo Vigotsky (1995), seria impossível a atividade de trabalho e mesmo a vida social. São os signos, no entanto, que influem na própria conduta e na forma de influir na conduta alheia: “Los médios de la conexión psicológica son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir em la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano.” (VYGOTSKY, 1995, p. 85).

A vida social regula a conduta do homem por meio de complexo sistema de sinalização. Essas sinalizações subordinam a conduta humana, modificam as conexões cerebrais de modo ao homem adaptar-se a essas condições e, com isso, desenvolve-se um sistema de regulação da conduta do homem tanto interno quanto externo. O interno e o externo ao homem estão totalmente relacionados, pois, ao passo que o homem modifica seu meio e age de forma

organizada, o meio social implica na conduta do indivíduo, assim como a conduta dele implica nas dos demais, e, assim, tanto o meio social quanto a inteligência humana se desenvolvem. Assim, nesta nova forma de organização da conduta humana, na organização social, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores promoveu um novo princípio regulador da conduta, ou seja, a determinação social por meio dos signos. E a linguagem, esse grandioso sistema de sinais, é a chave do desenvolvimento ontogenético (VYGOTSKY, 1995). Se analisarmos a memória voluntária, o homem recorda e memoriza por meio de signos. Assim, os signos implicam a regulação da conduta de forma externa, por meio das relações sociais e, ao mesmo tempo, implica na própria regulação da conduta, por meio da linguagem interna. Desse modo, Vigotsky (1995) afirma que o conceito de significação é o novo princípio regulador da conduta.

Vigotsky (1995) compara o emprego de signos e de ferramentas e, por analogia, chega a três conclusões. Primeiramente, tanto o signo quanto a ferramenta mantêm, como semelhante, a função mediadora da atividade humana. As ferramentas mediam a ação do homem na natureza, e os signos mediam as ações psicológicas. Os signos influem na regulação da própria ação, assim como o indivíduo influencia na ação dos demais. Como segunda conclusão, o autor explica a diferença na função mediadora dos signos e das ferramentas. Os signos não mudam objetos, e sim mudam ao próprio homem e, com isso, a sua ação tem direção voltada ao homem; as ferramentas, no entanto, estão fora do homem, e implicam a função mediadora voltada para fora, para o externo. E como última conclusão, Vigotsky (1995) explica que tanto o signo quanto a ferramenta implicam na transformação da natureza.

Os signos permitem novos meios de compreensão, assimilação dos significados e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, logo, uma ação mais especializada do homem no mundo, e as ferramentas são, em parte, no sentido material, a concretização dessa especialização e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Portanto, Vigotsky (1995) explica que, na vida social, as relações entre os indivíduos são as responsáveis pelo avanço psíquico humano, que inicialmente teve lugar na filogênese e segue na ontogênese. Tal avanço gerou sistemas psíquicos complexos sem os quais não seriam possíveis o trabalho e a evolução da sociedade humana. O desenvolvimento da linguagem foi um ponto chave para esse progresso psíquico e o uso de ferramentas ampliou a ação dos seres humanos, incrementando, ilimitadamente, suas necessidades de aprendizagens.

Leontiev (1978b) reafirmou a natureza do desenvolvimento das neofomações (funções psíquicas superiores) por meio da cultura: [...] “tudo o que tem de humano nele [ser humano] provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. (LEONTIEV,

1978b, p. 261). O fato do ser humano desenvolver-se ontogeneticamente no meio social não nega o desenvolvimento da espécie (e que esse possa continuar ocorrendo), tampouco que o homem está fora das leis biológicas, e sim que, a partir do *homo sapiens*, o que define seu desenvolvimento é o meio social e suas interações no interior dela.

Portanto, de acordo com Vigotsky (1995), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre por meio de dois processos: intersíquico (relação social) para intrapsíquico (individual). A criança, nas inter-relações com os adultos que a cercam e com os quais interage, vai internalizando a cultura, os conhecimentos, as habilidades. A cada etapa do desenvolvimento, a criança já se desenvolveu parcialmente tanto as funções psíquicas superiores quanto na sua personalidade e, é deste ponto de partida, das experiências que internalizou, que vai para a nova etapa.

Os fatores da vida psíquica, desse modo, desenvolvem-se nas relações humanas. Segundo Vigotsky (1995), somente quando se alcança um nível na forma de conduta que é possível chegar a outro superior. Assim, apesar de analisarmos as funções psíquicas superiores em separado, de modo didático, como é o caso da atenção voluntária nesta tese, as funções psíquicas superiores compõem uma estrutura na qual elas se desenvolvem de forma sistêmica.

O estudo das funções psíquicas superiores realizado por Vigotsky (1995) relaciona-se a outros dois conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano: “desenvolvimento cultural humano” e “autodomínio da conduta humana”. Esses dois conceitos direcionam-se à necessária função da educação escolar: o desenvolvimento de aprendizagens que transformem os seres humanos e a sociedade em que vivem. Cada conduta humana reflete, em certo sentido, o produto do desenvolvimento histórico da humanidade.

De acordo com Bozhovich (1987), além do sistema de neoformações, há outros sistemas também complexos que apresentam outra via de desenvolvimento, assim como outra estrutura e particularidades funcionais. A voluntariedade, segundo a autora, é um exemplo desses outros sistemas:

A dichos sistemas puede ser referida, por ejemplo, la voluntad, que no tiene correlato entre las funciones psíquicas elementales y que incluye en su estructura no sólo los objetivos planteados, conscientemente, sino también otras funciones psíquicas superiores (memoria emocional, la imaginación, los sentimientos morales, etc). la combinación de las cuales da al hombre la posibilidad de dirigir su comportamiento. Tales sistemas psicológicos pueden cambiar en el proceso de la vida sobre la base de la experiencia adquirida por el sujeto y con la modificación de la característica general de su personalidad (BOZHOVICH, 1987, p. 251).

De acordo com Vigotsky (1995), o que marca o domínio da própria conduta é a escolha. Em experimentos realizados com crianças, Vigotsky (1995) verificou que, se em um primeiro momento, a escolha estava relacionada com situações externas ao indivíduo, com o desenvolvimento da criança, a escolha vai se relacionar com a atenção voluntária e com a memória. Outro processo psíquico relacionado com a escolha é a consciência, pois é ela que permite a liberdade humana “Lá libertad humana consiste precisamente en que piensa, es decir, en que toma conciencia de la situación creada” (VIGOTSKY, 1995, p. 288). Desse modo, por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem pode ter domínio da própria conduta, deixando de ser reativo, e a consciência intermedeia o estímulo do meio e a ação do indivíduo.

A cultura é desenvolvida por meio da atividade humana e sofre modificações incessantemente. A cultura manifesta-se por meio da cristalização de produtos materiais e ideais (processos interiores, intelectuais), de acordo com Leontiev (1978b). O indivíduo não nasce homem, ele se faz homem em seu desenvolvimento psíquico, os produtos culturais somente são acessíveis ao homem quando ele domina as formas de ação relacionadas àquela atividade. Como um instrumento musical, não basta o ser humano herdá-lo, ele precisa aprender música e todas as operações relacionadas com a música e com aquele instrumento. Desse mesmo modo ocorre com qualquer outra atividade.

Portanto, a herança biológica é insuficiente para ele tornar-se homem. E esta relação de apropriação é sempre ativa, o homem transforma-se e a cultura também sofre transformação com sua atividade: “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978b, p. 267 – grifo do autor).

Neste sentido, a educação é indispensável para o desenvolvimento da humanidade. É por meio dela que o homem transmite seus conhecimentos de geração a geração e, à medida que a cultura humana progride, de acordo com Leontiev (197b), a educação torna-se mais complexa e os conhecimentos mais especializados. De acordo com Leontiev (1978b), à medida que a cultura humana progride, a educação torna-se mais complexa e os conhecimentos mais especializados.

No processo de desenvolvimento, o indivíduo inicia cada etapa de sua vida com alguns aspectos da personalidade já formados. Entretanto, para a compreensão das particularidades do desenvolvimento humano sob a influência do meio social, é preciso considerar não apenas as mudanças no meio, mas, principalmente, as mudanças ocorridas no próprio indivíduo. Para



tanto, Vigotsky (1995) formulou o conceito de “situação social de desenvolvimento”, o qual foi exposto por ele no ano de 1934 em conferências para estudantes de medicina em Moscou. Bozhovich (1985) apresenta a seguinte definição:

*Por este término [a situación social de desenvolvimento], designó aquellas combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período (BOZHOVICH, 1985, p. 123 – grifo da autora).*

Com base no princípio de analisar fenômenos complexos por unidades e não por elementos, de acordo com Bozhovich (1985), Vigotsky<sup>2</sup> formulou o conceito de vivência, que é correspondente, no âmbito individual, ao estudo do conceito de situação social de desenvolvimento. Com base nos últimos escritos de Vigotsky, Bozhovich (1985) define vivência por:

[...] es una “unidad” en la que estan representados, en un todo indivisible, por un lado el medio, es decir, lo experimentado por el niño; por outro lo que el próprio niño aporta a esta vivencia y que a su vez, se determina por el nivel ya alcanzado por él anteriormente (BOZHOVICH, 1985, p. 123).

Segundo Bozhovich (1985, p. 127), o conceito de vivência aparece nos últimos escritos do autor e tem relação com os vínculos que a pessoa estabelece com o meio:

[...] si queremos comprender cómo influye el medio en el niño y en su desarrollo psíquico, nos es necesario analizar en qué relación con las necesidades del niño se encuentra este medio, en qué medida es capaz de satisfacerlas o, por el contrario, de privarlas de satisfacción. Y como la vivencia refleja precisamente este aspecto de las relaciones del sujeto con el medio, el camino más idóneo para tal análisis será el estudio de las vivencias. En otras palabras, tras la vivencia se encuentra el mundo de las necesidades del niño – de sus aspiraciones, deseos, propósitos – en su complejo entrelazamiento y en su correlación con las posibilidades de su satisfacción. Y todo este complejo sistema de vínculos, todo este mundo de necesidades y aspiraciones del niño debe ser decifrado para poder comprender el carácter de la influencia de las condiciones externas sobre el desarrollo psíquico del niño. (BOZHOVICH, 1985, p. 128).

Desse modo, a vivência é da ordem do individual, do singular. Segundo Delari Junior (2020) é a experiência que apenas uma pessoa passa e que pode ser relatada, mas que não pode ser vivida por duas pessoas. Analisamos, assim, que a vivência é a experiência única que

---

<sup>2</sup> Bozhovich (1985) não cita a referência da qual extrai o conceito de vivência de Vigotsky.

compreende a interseção do tempo, do espaço, do contexto social e da personalidade (afeto, intelecto e voluntariedade). A vivência é da ordem do subjetivo

As relações que a criança desenvolve na escola são uma face das inter-relações que formam a vivência da criança em seu desenvolvimento. Segundo Bozhovich (1985), um bom processo educativo permite a construção plena da personalidade em cada criança com base em modelos morais e ideais, que abranjam tanto as exigências da sociedade dada quanto o desenvolvimento livre de aspectos da individualidade. Assim, segundo a autora, a educação bem organizada desde a infância pode evitar o desenvolvimento de aspectos negativos na personalidade do indivíduo.

Além de bons sistemas educacionais, as condições das relações humanas e as condições materiais são fundamentais para o desenvolvimento dos potenciais humanos. Leontiev (1978b) afirma que, na perspectiva do desenvolvimento do psiquismo, tanto o desenvolvimento do homem quando o desenvolvimento da sociedade estão relacionados com “[...] uma organização equitativa e sensata da vida da sociedade humana – de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações.” (LEONTIEV, 1978b, p. 258). O ser humano, assim, não somente reproduz o que foi deixado por outras gerações. Ele se apropria da cultura humana e, ao mesmo tempo, supera na ação criadora o que já foi herdado de modo a atender outras necessidades suas e criadas pela sociedade da época.

A atividade é outro conceito fundamental na Teoria Histórico-Cultural. Ele foi apropriado do materialismo histórico dialético e desenvolvido por Leontiev (1978a, 1978b) para ser a base para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano interligado ao da consciência e da personalidade. Discorreremos sobre a atividade humana nos próximos parágrafos.

A gênese da atividade humana está nas suas relações coletivas e de trabalho. De acordo com Leontiev (1978b), a ligação de um motivo com um objeto é o reflexo de relações objetivas sociais e não ligações naturais:

O trabalho humano, em contrapartida, é uma actividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma acção sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação (LEONTIEV, 1978b, p. 75).

Leontiev (1978b) explica que a consciência está diretamente relacionada com a atividade humana. O melhor caminho para o estudo da consciência humana, desse modo, é o

estudo da atividade na humanidade. Assim, para a pessoa, em particular, conhecer a sua consciência é compreender, em seu desenvolvimento, a estrutura de suas atividades.

O significado e o sentido pessoal estão presentes na consciência individual. O significado é universal e expressa-se por conceitos, ele está na consciência do homem e, ao mesmo tempo, materializada nos objetos sociais. Assim, para apropriar-se do significado, é necessário assimilá-lo. A forma e o grau de assimilação é um processo individual, o sentido atribuído ao objeto é subjetivo e indica a perspectiva pessoal diante dos objetos do mundo. É por meio desses sentidos que são formados os motivos geradores da atividade.

A atividade é definida por Leontiev (2017): “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (LEONTIEV, 2017, p. 68). A essa definição, o autor complementa que a atividade é o processo que realiza a relação do homem com o mundo e com isso satisfaz uma necessidade a ela correspondida. E, além da necessidade, segundo o autor, há sempre traços psicológicos de sentimentos e emoções que também estão ligados à atividade.

A atividade humana está sempre vinculada a uma necessidade, e a orientação da atividade é determinada pelo objeto ao qual ela se liga. Logo, quando a necessidade se objetiva em um objeto, ele torna-se o motivo da atividade (LEONTIEV, 1978b).

Leontiev (1978b, 2017) explica e diferencia outros dois conceitos ligados à atividade: a ação e a operação. Uma atividade pode ser composta por uma ou várias ações. Quando composta por várias ações intermediárias, elas têm finalidade própria e, no conjunto, atingem o motivo. Os modos de ação da atividade são o conteúdo e a operacionalização.

Em cada estágio do desenvolvimento do psiquismo humano há uma atividade principal que se relaciona diretamente com o momento do desenvolvimento. Assim, os avanços na atividade principal indicam que houve mudança para outro estágio:

A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividades como um todo. (LEONTIEV, 2017, p. 82).

De acordo com Elkonin (1987), a atividade principal (atividade rectora na tradução em espanhol) varia conforme o momento do desenvolvimento da criança. Nos primeiros meses de vida da criança (até três meses), surge o complexo de animação, que é uma reação diante da

relação do adulto com ela, assim verifica-se no bebê a necessidade de comunicação afetiva desde os primeiros momentos de vida. Com base nesta necessidade, nesta atitude do bebê voltada ao exterior, Elkonin (1987) formulou que a atividade principal, nesta fase da vida, é a comunicação emocional com os adultos. Na passagem desta fase, a criança entra na fase objetal, por volta de um ano. A comunicação afetiva com os adultos continua, mas fica em segundo plano para o desenvolvimento da atividade com os objetos, que também é estimulada pelos adultos. Nesta fase, desenvolve-se a inteligência prática e a atividade objetal é a atividade principal.

A passagem desta fase, a “edad temprana” (na tradução em espanhol), para a fase pré-escolar é marcada por outro tipo de atividade principal. Nesta nova fase, segundo Elkonin (1987), o jogo de papéis é a atividade principal. A criança, por meio do desempenho dos papéis de adultos, começa a conhecer o universo das relações sociais, as regras e a conduta social. De acordo com o autor, é um momento de grande aprendizado pois “el niño modela en el juego las relaciones entre las personas” (ELKONIN, 1987, p. 118).

Na próxima fase, a idade escolar, a principal atividade da criança é o estudo, que permite o acesso mais amplo à cultura humana e, concomitantemente, ao desenvolvimento intelectual e cognoscitivo:

El estudio, es decir aquella actividad en cuyo proceso transcurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza, es la actividad rectora en este período. Durante ella tiene lugar una intensa formación de las fuerzas intelectuales y cognoscitivas del niño. La importancia primordial de la actividad de estudio está determinada, además, por que a través de ella se mediatiza todo el sistema de relaciones del niño con los adultos que lo circundan, incluyendo la comunicación personal en la familia (ELKONIN, 1987, p. 119).

No próximo período, o da adolescência, a sociedade e a família continuam cobrando atitudes e resultados em relação à atividade de estudo do adolescente. Entretanto, não é mais ela que tem mais forças sobre o adolescente e, sim, a atividade de comunicação, as amizades, as relações com os colegas, agora já mediatizadas por normas éticas e morais. Elkonin (1987) define essa atividade de comunicação como a atividade principal na adolescência. Um pouco a frente, às vezes na própria adolescência, inicia-se a transição para que a formação profissional ou atividade profissional seja a atividade principal. Leontiev (2017) descreve o trabalho como atividade principal na fase adulta.

Elkonin (1987) faz análise importante de que a atividade principal no desenvolvimento humano varia em dois grupos, o primeiro conjunto está relacionado com as relações humanas,

suas normas e motivos. Aqui se inclui a atividade emocional dos bebês, o jogo de papéis na idade pré-escolar, e a comunicação e as relações de amizade na adolescência. E o segundo grupo é o das atividades que estão relacionadas com a aprendizagem de procedimentos socialmente elaborados. Nesse grupo, estão a relação objetal e a aprendizagem da inteligência prática, a atividade de estudo e, a formação e a prática profissional. Uma fase do primeiro grupo sempre é seguida por uma fase do segundo grupo. Elkonin (1987) não se estende à fase adulta, mas é possível que, em vários momentos sobre essa fase, haja mais ênfase em grupos de atividades ou em outros, sendo que os dois grupos estão sempre presentes desde a fase inicial do desenvolvimento da criança.

Assim, a atividade principal, segundo Leontiev (2017): é aquela atividade na qual os processos psíquicos são reorganizados ou tomam forma. É da atividade principal que derivam outras atividades que, apesar de não serem principais, também, são importantes para o psiquismo. Além disso, é da atividade principal que depende as mudanças mais importantes da personalidade.

Desse modo, o trabalho, atividade principal na fase adulta, desde os primórdios da história da humanidade, esteve mediatizado pelo instrumento e pela sociedade, segundo Leontiev (1978b). No trabalho, tanto a ação prática quanto a comunicação sempre estiveram relacionados. Na ação prática, o homem trabalha com a natureza, com os instrumentos, e, na comunicação, o homem pode agir sob outro homem.

A consciência humana desenvolveu-se em conjunto com o desenvolvimento histórico da cultura humana. Leontiev (1978b) explica que o processo de consciência teve início nas comunidades primitivas, quando não havia divisão do trabalho e o trabalho era comum a todos. Os instrumentos, naquela época, eram adaptações mais simples dos objetos já disponíveis na natureza. Nessas comunidades, os sentidos e os significados eram coincidentes, estavam num estado de fusão.

Leontiev (1978b) explica que a gênese do desenvolvimento da consciência está na divisão do trabalho, e ela inicia quando uma ação depende da ação seguinte:

Assim, as operações de trabalho que se formaram inicialmente no decurso de uma simples adaptação às condições exteriores conhecem uma nova gênese: quando o fim de uma acção entra numa segunda acção, enquanto condição da sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda acção, por outras palavras, torna-se operação consciente. Isso acarreta um alargamento considerável da esfera do consciente. Compreender-se-á facilmente toda a importância deste facto para o desenvolvimento ulterior da actividade humana. (LEONTIEV, 1978b, p. 105).

Há três fases de desenvolvimento da consciência, segundo Leontiev (1978b). A primeira, anterior à divisão do trabalho. A segunda ocorreu por meio da transformação com a divisão do trabalho, pois isolou a atividade intelectual, teórica, da atividade prática. A terceira transformação relativa às sociedades de classes, na qual as relações são cada vez mais relações entre coisas, e a atividade, assim, deixa de ser o que ela é realmente. O trabalhador, operário, trabalha em prol do salário e não da realização de seu trabalho em si. O dono dos meios de produção está preocupado com o lucro da produção e não com o significado do próprio trabalho. Esse processo na sociedade de classes produz, tanto no capitalista quanto no operário, a alienação. O trabalho perde o significado social. Desse modo, a sociedade de classes, segundo Leontiev (1978b), divide o trabalho em intelectual e operacional, gerando a cisão entre o sentido e o significado.

Leontiev (1978b, p. 136) analisa que o avanço dessa sociedade é uma nova integração da consciência, na qual seja possível a cultura do trabalho. O “homem novo”, que surge da cultura do trabalho, é consciente e sua atividade se fundamenta em relações humanas verdadeiras, e na consciência autêntica

Não vamos aprofundar a análise do quanto é possível o emergir deste homem novo em nossa sociedade, mas, como sempre, a contradição está presente no normativo, nem todos os trabalhos desenvolvidos em nossa sociedade cindem pessoa e produção. O artesão, o artista, o pesquisador, o programador de sistemas informatizados, o professor ainda tem campo para a realização de um trabalho com sentido, com base em relações verdadeiras e consciência autêntica, mesmo com limites do sistema econômico e social. Leontiev (1978b) explica essa aspiração e autenticidade de consciência:

O homem esforça-se por pôr fim à desintegração da sua consciência. Mas se busca a adequação e a autenticidade da sua consciência, não é por amor abstracto à verdade. Isso apenas traduz a sua aspiração a uma verdadeira vida; é por tal razão que esta aspiração é tão intensa e os processos da tomada de consciência – os mais secretos, da “vida interior” do homem – tomam por vezes um curso realmente dramático (LEONTIEV, 1978b, p. 131).

O desenvolvimento da consciência está diretamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento, do nível de abstração e da aprendizagem de conhecimentos científicos. Luria (2017) fez análise interessante de que, mesmo na fase adulta, por meio da aprendizagem sistematizada, é possível o desenvolvimento do pensamento.

Luria (2017) realizou experimentos com comunidades da região da Ásia Central, Uzbequistão e da Khirgizia, no início dos anos 30, nos quais identificou essa fusão entre sentidos

e significados. As pessoas que não tinham experiência escolar agrupavam os objetos de modo idiossincrático e com base na experiência prática. Não criavam classes de objetos ou classificações por semelhança ou contiguidade, que são associadas ao desenvolvimento do pensamento lógico.

Essa realidade encontrada por Luria (2017) foi se modificando, por meio da complexificação de instrumentos e do trabalho e, como consequência, promoveu o desenvolvimento da cultura humana. Com a evolução da cultura, foram sendo formados nos indivíduos outros motivos, novas necessidades, de acordo com Leontiev (1978b).

Com a formação da atividade linguística interior e puramente cognitiva, verificamos o processo de pensamento verbal, memorização ativa, e as significações linguísticas descolam da ação direta do significado. Assim, neste desenvolvimento intelectual do ser humano, segundo Leontiev (1978b), vê-se a “manifestação espiritual particular” (nas palavras do autor), ou seja, o mundo da consciência que é oposto ao mundo da matéria.

A atividade intelectual e teórica, no entanto, tem a mesma estrutura que a atividade prática, pois sempre inclui ações e operações exteriores e, da mesma forma, a atividade exterior também inclui ações e operações interiores de pensamento:

O que há de comum entre a actividade prática exterior e a actividade interior teórica não se limita unicamente à sua comunidade de estrutura. É psicologicamente essencial, igualmente: que elas religuem, as duas, se bem que de maneira diferente, o homem ao seu meio circundante, o qual, por este facto, se reflecte no cérebro humano; que uma e a outra formas de actividade sejam mediatizadas pelo reflexo psíquico da realidade; que sejam a título igual processos dotados de sentido e formadores de sentido. Os seus pontos comuns testemunham a unidade da vida humana. (LEONTIEV, 1978b, p. 119).

O estudo da consciência está ligado ao estudo da estrutura da atividade humana. Portanto, o método de pesquisa da consciência humana e, por conseguinte, da atividade, segundo Leontiev (1978b), está no estudo das condições históricas, concretas, que descortinam a estrutura da consciência dos homens.

Desse modo, o desenvolvimento subjetivo e psíquico do homem é um processo particular. E desde o início de sua existência, a criança e depois o adulto vão aprendendo a agir neste mundo. O que foi elaborado pela cultura humana não é simplesmente dado. O indivíduo precisa se apropriar por meio dos sentidos que atribui às suas experiências, em seu processo particular de desenvolvimento e das condições históricas concretas e sociais de vida.

### 3.1 As neoformações: pensamento verbal, memória voluntária, percepção categorial, atenção voluntária

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem sua base na ontogênese e está diretamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, mais precisamente, na intelectualização que ocorre em todas as funções e as tornam superiores. Neste ínterim, Vigotsky (1982c) se propõe a responder a seguinte questão “¿De dónde y cómo surge el carácter racional del pensamiento del niño?” (VIGOTSKY, 1982c, p. 393). O autor encontra essa resposta ao analisar o encontro das linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para Vigotsky (1982d), as linhas do pensamento e da linguagem não são coincidentes, no entanto, em determinado momento do desenvolvimento da criança, por volta de um ano e meio a dois anos, elas se cruzam, é o início do pensamento verbal e da linguagem intelectualizada:

Pero más importante que sabemos acerca del desarrollo del pensamiento y el lenguaje en el niño es que, en un determinado momento, a edad temprana, hacia los dos años, las líneas de desarrollo del pensamiento u el lenguaje, hasta entonces ajenas una a la otra, se encuentran y coinciden, dando comienzo a una forma totalmente nueva de comportamiento, exclusivamente humana. [...]

Este momento crucial, a partir del cual el lenguaje se hace intelectual y el pensamiento se hace verbal, se reconoce por dos rasgos inconfundibles y objetivos, según los cuales podemos juzgar con certeza si se há producido ya o todavía no este cambio en el desarrollo del lenguaje [...] El primero consiste en que el niño en quien se há producido este cambio comienza a *ampliar activamente su vocabulário*, su repertorio léxico, preguntando cómo se llama cada cosa nueva. El segundo, consecuencia del anterior, consiste en el aumento extraordinariamente rápido, a saltos, del número de palabras que domina el niño, ampliando más y más su vocabulário. (VIGOTSKY, 1982d, p. 104).

O pensamento verbal é apenas um aspecto do pensamento por toda a vida da pessoa, assim como a linguagem intelectualizada também não corresponde a todo desenvolvimento da linguagem no indivíduo. Vigotsky (1982d) explica outras formas de pensamento e de linguagem que não coincidem com o pensamento verbal e com a linguagem intelectual:



Si pasamos ahora de la génesis del lenguaje interno a la cuestión relativa a cómo funciona este último en las personas adultas, tropezamos ante todo con la cuestión que se planteó respecto a los animales y respecto al niño: ¿están relacionados obligatoriamente el pensamiento y el lenguaje en el comportamiento de la persona adulta, cabe identificar estos dos procesos? Todo lo que sabemos a este respecto nos obliga a dar una respuesta negativa. Podríamos ilustrar esquemáticamente la relación entre el pensamiento y el lenguaje en este caso mediante dos circunferencias que se cortan, demostrando que una parte de los procesos del lenguaje y el pensamiento coinciden. Es la denominada esfera del pensamiento verbal. Pero esto último no agota ni todas las formas de pensamiento ni todas las de lenguaje. Existe una gran zona del pensamiento, que no guarda relación inmediata con el pensamiento verbal. [...] Igualmente, el lenguaje que tiene una función emocional-expresiva, el lenguaje lírico, aunque goza de todos los rasgos del lenguaje, difícilmente puede ser incluido dentro de la actividad intelectual en el sentido estricto del término. (VIGOTSKY, 1982d, p. 110).

Vigotsky (1982a) explica que o desenvolvimento não pode ser compreendido por funções isoladas e que buscar sua compreensão é encontrar suas unidades, assim como uma molécula de água compreende todo o princípio da água e estudá-la permite estudar as propriedades da água em si. Vigotsky (1982d) buscou a unidade entre o pensamento e a linguagem e, por meio de suas análises, concluiu que essa unidade é o significado. O significado está presente tanto no pensamento verbal quanto na linguagem exterior e o estudo do desenvolvimento do significado, tanto no sentido interno quando externo, permite a análise do avanço na intelectualização do pensamento.

No início, a palavra mantém significados isolados e esses vão se desenvolvendo em forma de complexos, de modo que ainda há muito da perspectiva subjetiva no pensamento da criança, na sua forma de perceber a realidade. Vigotsky (1982 c, 1982d) explica que muitos autores consideraram que, já por volta dos três anos, quando a criança começa a dar significado às palavras, semelhante externamente aos adultos, a criança já desenvolveu a compreensão por signos. No entanto, segundo o autor, o desenvolvimento do significado da palavra por meio de signos vai ocorrer mais à frente através do desenvolvimento do pensamento abstrato.

O desenvolvimento do pensamento verbal, portanto, dependerá do nível de generalização do significado das palavras, segundo Vigotsky (1982d). Assim, o desenvolvimento do pensamento depende da internalização da linguagem e da compreensão da realidade por meio de signos. Desse modo, paulatinamente, vai se desenvolvendo o pensamento verbal e a linguagem intelectual que estão relacionados com o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores.

Vigotsky (1982d) explica que as funções psíquicas se desenvolvem por sistemas e por isso o desenvolvimento de uma função irá implicar no desenvolvimento das demais. No entanto, a cada etapa do desenvolvimento, uma função apresenta-se em evidência e o dirige. No início

da infância, a percepção é a função psíquica elementar que começa a desenvolver-se, entretanto, ela é fundamental para outra função que, posteriormente, irá se tornar importante – a memória:

La historia del desarrollo mental del niño nos enseña que el primer estadio de desarrollo de la conciencia en la edad infantil, caracterizado por la no diferenciación de funciones aisladas, es seguido por otros dos: la infancia temprana y la edad preescolar. En el primero se diferencia y recorre la senda principal del desarrollo de la *percepción*, que domina en el sistema de las relaciones interfuncionales en esta edad y determina la actividad y el desarrollo del resto de la conciencia en calidad de función dominante. En el segundo estadio, la función dominante es la *memoria*, que salta al primer plano del desarrollo. Por consiguiente, en el umbral de la edad escolar nos hallamos ya ante una percepción y una memoria que dan muestras de notable madurez. Dicha madurez forma parte de las premisas fundamentales de todo el desarrollo psíquico en el transcurso de esta edad. (VIGOTSKY, 1982d, p. 211, grifo do autor).

Concomitante ao desenvolvimento da memória, ocorre também o desenvolvimento da atenção e ambas vão ampliando suas funções para a memória voluntária e atenção voluntária: “Si tenemos en cuenta que la atención es una función de estructuración de lo percibido y representado por la memoria resulta fácil comprender que ya en el umbral de la edad escolar el niño goza de una atención y una memoria suficientemente maduras.” (VIGOTSKY, 1982d, p. 211). Verifica-se que o desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem intelectual está na base do desenvolvimento da percepção categorial, da memória voluntária e da atenção voluntária.

A percepção, inicialmente, apresenta-se por uma percepção global, conforme Vigotsky (1982a) e outros autores constataram. No início do desenvolvimento, ela mostra-se não diferenciada e está relacionada com o aspecto motor da criança. Conforme a linguagem vai sofrendo o processo de internalização a percepção também vai sofrendo alteração.

Vigotsky (1982a) analisou que o desenho da criança acompanha o processo de internalização da linguagem. Por meio dele, é possível analisar o desenvolvimento da percepção categorial. Inicialmente, o desenho é representado por objetos isolados e na idade pré-escolar é possível notar desenhos que já correspondem a cenários relacionados com o pensamento em complexo, ou seja, a percepção de objetos por características externas comuns.

Desse modo, a percepção categorial tem início na idade escolar e como função psíquica superior se desenvolve de modo interfuncional com a internalização da linguagem, com o desenvolvimento da memória voluntária e da atenção voluntária. A percepção, desse modo, não é uma função isolada e modifica-se com o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores.

A percepção categorial é mediada por signos e essas categorias vão se formando e evoluindo conforme o significado evolui. Seria, portanto, incorreto afirmar, conforme explica Vigotsky (1982a), que o indivíduo primeiro percebe e posteriormente atribui significado. Ele já percebe por meio do significado atribuído, o significado é imediato na percepção. A percepção da criança e do adulto são diferentes, já que a percepção categorial vai evoluindo e se diferenciando a cada momento do desenvolvimento humano.

Outra constatação dessas análises é que a percepção da criança e do adulto são diferentes. Segundo Vigotsky (1982a), necessitamos tanto da constância quanto do movimento na percepção. Qualquer fixação em um desses pontos seria prejudicial ao desenvolvimento humano. Pois a percepção dinâmica pode captar um perigo que se aproxima, e a percepção constante pode aprimorar a percepção de características de um objeto, como uma obra de arte, por exemplo. Assim, tanto a percepção dinâmica quanto a constante são aprimoradas por meio da percepção categorial.

Sem dúvida, o desenvolvimento da percepção possibilita o reconhecimento do ambiente externo, que vai sendo registrado por meio da memória. Com o desenvolvimento do pensamento verbal, na idade pré-escolar, a criança já apresenta aspectos da memória voluntária, ainda instáveis, que serão aprimorados com a estimulação propiciada pelas situações de ensino. No entanto, o desenvolvimento da memória voluntária não extingue a memória involuntária, esses dois processos de memória continuam a coexistir.

Assim como as outras funções superiores, a memória voluntária é fruto do desenvolvimento cultural (VIGOTSKY, 1995). Na humanidade primitiva, assim como nas crianças com deficiência intelectual, a memória eidética é mais estendida, segundo Vigotsky (1995).

Com a evolução da cultura e da linguagem, a humanidade foi desenvolvendo outra forma de pensamento, o pensamento lógico, que pode planejar e prever situações. A cultura produziu seus produtos em forma de conhecimentos, ferramentas, operações de trabalho, que foram sendo desenvolvidas por várias gerações e que é transferida por meio da aprendizagem para a geração atual.

A memória da criança, assim como a percepção, está relacionada com a atividade motriz, com a internalização da linguagem, a criança desenvolve o pensamento em complexo e, por meio desse pensamento, vai alterando também a forma como ocorre a memorização. Assim, de acordo com Vigotsky (1982b), é diferente a memorização de determinada aprendizagem por meio de complexos ou por meio de conceitos, a partir da adolescência. O

pensamento abstrato e o desenvolvimento de conceitos científicos permitem memorização de mais amplos conhecimentos e de conexões mais amplas com outros conhecimentos.

No entanto, há algumas aprendizagens que são mais propícias em determinados momentos do desenvolvimento, devido ao tipo de pensamento. Por exemplo, segundo Vigotsky (1982b), as crianças são alfabetizadas com mais facilidade na idade entre seis e sete anos do que aos oito ou nove anos. No entanto, se desenvolvem o pensamento por conceito científico, como exposto acima, na adolescência ela assimila com mais facilidade conteúdos de história e geografia em relação a crianças de seis e sete anos, que ainda não adquiriram o pensamento abstrato. Verifica-se que o pensamento da criança e do adulto são diferentes, principalmente se o adulto passou por processo de aprendizagem escolar.

A formação de conceitos científicos ocorre por meio de situações de aprendizagens sistemáticas. Adultos que não participaram de estudos sistemáticos apresentam mais características de pensamentos em complexos como constatado por Luria (2017).

No entanto, Luria (2017) verificou que quando os adultos são inseridos em sistemas de ensino, a forma de pensamento se altera e eles iniciam por desenvolver percepção por categorias e a aprimorar o processo de generalização na formulação de conceito. A memória, assim, está relacionada com todas as funções psíquicas superiores e o modo como ocorrerá a memorização depende de como está desenvolvido o pensamento.

A memória voluntária e a atenção voluntária são desenvolvidas, em geral, no início da idade escolar. Estas duas funções são os pré-requisitos para o desenvolvimento do pensamento por conceito. De acordo com Vigotsky (1995), a atenção voluntária é a história da conduta organizada, pois desde o início do desenvolvimento a criança vai, a cada momento, adquirindo mais funções que permitem a ela organizar-se e ter domínio da própria conduta.

No início, a atenção que organiza a ação da criança está mais vinculada à filogênese, no entanto, já nas primeiras semanas, as relações com os adultos propiciam direcionamento da atenção da criança. Como em outras funções psíquicas superiores, a cultura é determinante na forma superior da atenção, ou seja, a atenção voluntária. É por meio da cultura que a criança, no final da idade pré-escolar, de modo instável, e, na idade escolar, de modo mais estável, desenvolve a atenção voluntária (VIGOTSKY, 1995).

Inicialmente, os adultos, por meio da linguagem, direcionam a conduta da criança em processos intersíquicos. Na idade escolar, já com a possibilidade de internalização da linguagem, a criança pode utilizar a linguagem interior para ter domínio próprio da conduta. (VIGOTSKY, 1995) Assim, verifica-se que o desenvolvimento do pensamento verbal possibilita que a sua conduta vá deixando de ser reativa, tornando-se eletiva.

O desenvolvimento do pensamento verbal, racional e abstrato, propicia ampliar o nível dos significados dos sistemas de conceitos científicos. Os conceitos científicos são sempre conscientes e, por meio do desenvolvimento dos conceitos, há a ampliação da consciência e mais ampla atuação do homem no mundo. Portanto, o desenvolvimento do pensamento verbal, da linguagem intelectualizada, da percepção categorial, da memória voluntária e da atenção voluntária são todas funções relacionadas à intelectualização do ser humano. A intelectualização das funções psíquicas é o que permite que elas se tornem superiores e com isso ampliem a atuação do homem no mundo.

A principal função psíquica superior especial que analisamos nesta tese é a atenção voluntária. Realizamos, inicialmente, a explicação sobre as outras funções: percepção, memória, pensamento, linguagem e desenho para demonstrar a gênese da atenção voluntária e entendimento de que, apesar de estudarmos mais profundamente uma função, todas elas se desenvolvem de modo global e não isolado.

A atenção voluntária é uma função psíquica superior especial e a sua correspondente elementar é a atenção involuntária. O fato de a atenção voluntária desenvolver-se não significa que a atenção involuntária desaparece, ao contrário, o ser humano continua direcionando sua atenção tanto de modo voluntário quanto involuntário. Assim como outras funções psíquicas, o desenvolvimento, no sentido ontológico da atenção voluntária, segundo Petrovski (1980), está relacionado com a atividade de trabalho e com o processo de desenvolvimento social.

Vigotsky (1995) explica que o processo orgânico que embasa o desenvolvimento da atenção, por meio do desenvolvimento cultural, fica em segundo plano e o que vai definir o desenvolvimento da atenção são os processos de desenvolvimento cultural desta função superior. Para o autor, a história do desenvolvimento da atenção é a história da conduta organizada.

Luria (1979), com base na teoria de Vigotsky, define a atenção pela direcionalidade e seletividade dos processos mentais:

*La direccionalidad y selectividad de los procesos mentales*, la base sobre la que se organizan, se denomina normalmente en psicología con el término *atención*. Por este término entendemos el factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad mental, o el proceso que mantiene una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental. (LURIA, 1979, p. 254 – grifo do autor).

Historicamente, o início do desenvolvimento da forma superior da atenção voluntária marca a transição da vida do homem primitivo, que era inquieto e dissipava sua energia de modo não específico. Assim, a grande mudança foi a forma de trabalho coletiva, organizada,

sistemática, a inclusão da divisão do trabalho, que marcou o desenvolvimento da atenção voluntária. (LEONTIEV, 1994).

A atenção voluntária é uma neoformação e seu desenvolvimento permite à pessoa controlar e regular a atividade. Ela controla a conduta por meio de duas mudanças em relação à atenção involuntária: na direção da atitude e no controle da força (a concentração), relacionadas com determinado objeto, situação ou atividade. (LEONTIEV, 1994). A direção e seletividade significam escolher os estímulos com os quais a pessoa vai interagir, selecionar por meio da memória as ações que serão direcionadas a determinado estímulo e, ao mesmo tempo, inibir uma série de outros estímulos. A concentração depende do tipo de atividade, da duração no tempo e da habilidade que requer a operação.

De acordo com Petrovski (1980), a atenção involuntária tem origem biológica e a atenção voluntária, nos processos de interação entre as crianças e adultos. Os primeiros sinais da atenção voluntária começam a aparecer no final do primeiro ano de vida, ou início do segundo ano, e são determinados pelas interações que as crianças mantêm com os adultos:

La atención voluntária, como todos los procesos psíquicos superiores voluntarios, representan un producto del desarrollo social. El proceso del desarrollo de la atención voluntária surge gracias al contacto del niño con los adultos. Las indicaciones u órdenes (en forma de instrucciones orales) de los adultos destacan entre todos los objetos que le rodean una cosa determinada y nombrada por el adulto, con lo cual selectivamente se orienta la atención del niño y se supedita su conducta a las tareas relacionadas con el manejo de esta cosa. En este proceso el niño debe dirigir su atención hacia las cosas exigidas por la orden (instrucción), abstrayéndose de sus propias aficiones espontáneas. Poco a poco, en el transcurso de su desarrollo, el niño comienza a orientar su conducta a base de sus propias órdenes formulándose el mismo las tareas. Para esto, primero estas autoórdenes “se dan” en forma oral desenvuelta externa. Esto es lo que determina que el niño haga la separación electiva entre los objetos que le rodean de aquellos que se convierten en objetos de su atención. En las primeras etapas del proceso de formación de la atención voluntaria es condición necesaria para el mantenimiento de la atención de la existencia de a p o y o s e x t e r n o s em forma de acciones prácticas desenveltas con los objetos destacados y el lenguaje desenvuelto del niño. (PETROVSKI, 1980, p. 178).

Na idade pré-escolar, o jogo é uma atividade muito importante para o desenvolvimento da atenção voluntária, devido a suas regras, tempo de concentração e organização da atividade da criança de modo geral. O jogo é, também, importante para desenvolver a estabilidade da atenção da criança. A estabilidade da atenção voluntária começa a se desenvolver na idade escolar. Na idade pré-escolar, ela ainda é bastante instável. Na idade escolar é importante que a criança seja estimulada com suficiente material mental tanto para desenvolver quanto para manter a atenção voluntária. Se o material mental for exigido em excesso, então pode causar

fadiga e distração, ao contrário, se for insuficiente, não provocará interesse da criança e, também, poderá ocorrer a distração, segundo Petrovski (1980).

Os apoios externos citados por Petrovski (1980) na idade escolar são nominados por Vigotsky (1995) por estímulo-meio. A mediação da atenção por estímulo-meio aumenta bastante a produtividade intelectual da criança e é a forma como os adultos podem auxiliar o desenvolvimento desta função. Assim, a atenção direta, involuntária, com a intermediação do estímulo meio, passa a ser a atenção mediada, que desenvolvida é nominada por atenção voluntária.

Tanto a atenção voluntária quanto a atenção involuntária estão relacionadas às experiências do indivíduo e a estabilidade da atenção está relacionada aos sentidos pessoais, sentimentos e interesses. Assim, haverá tendência a despertar a atenção por determinado estímulo e não outro, conforme o as inter-relações do indivíduo em seu processo histórico pessoal. Em relação à atenção involuntária, Petrovski (1980) considera que o fator individual, muitas vezes, pode interferir no que desperta maior ou menor a atenção involuntária. De acordo com a situação particular de experiência de vida de cada indivíduo, o autor apresenta algumas características gerais que diferenciam a qualidade do estímulo para despertar maior atenção.

O primeiro fator identificado por Petrovski (1980) como característica do estímulo que desperta maior atenção involuntária é a sua intensidade, quanto mais intenso, mais mantém a atenção involuntária. Outro aspecto é a dimensão do objeto, se for maior em relação a outros objetos, também desperta mais a atenção do que outros objetos menores. Da mesma forma que a dimensão, o estímulo que ocorre por tempo mais prolongado chama mais a atenção do que outros de duração menor.

Outro fator relacionado em despertar a atenção involuntária é se o estímulo é novo ou não. O que provoca novidade costuma chamar mais a atenção em relação à estímulos nos quais o indivíduo já está mais habituado. A novidade pode também ocorrer com estímulos já conhecidos, porém com alguma propriedade diferente. Logo, a novidade pode ser absoluta ou relativa, segundo Petrovski (1980).

Também se relaciona com a atenção involuntária se o estímulo concorda ou não com a necessidade do indivíduo. Por exemplo, se a pessoa está no horário de uma refeição, certamente a ida ao mercado despertará maior atenção involuntária. Além da necessidade, Petrovski (1980) também relaciona o despertar da atenção involuntária com o tipo de sentimento produzido. Se o objeto produz maior impacto emocional, ele despertará a atenção involuntária com maior intensidade.

A expectativa, a espera por alguma impressão, também desperta a atenção involuntária, exemplificamos aqui o trabalho de pessoas que mantêm a segurança de determinados estabelecimentos. Eles se mantêm atentos, na espera de algum estímulo, porém essa atenção não é direcionada a um objeto específico e a maneira como a atenção involuntária será despertada dependerá das características do objeto e de como a pessoa em seu trabalho elaborou sua expectativa.

Smirnov *et al.* (1960) explica que o estado de ânimo vai determinar, em boa parte, o que vai direcionar a atenção da pessoa em um momento dado, e que o cansaço pode interferir de modo a diminuir a focalização ficando despercebido muito do que no estado de descanso não estaria.

Apesar do nosso estudo ter como foco a função psíquica superior de atenção voluntária, ela tem sua origem na involuntária. Além disso, ela não desaparece com o desenvolvimento da atenção voluntária, assim, o estudo das características do que desperta a maior atenção involuntária é de muito valor para nós.

A atenção voluntária se diferencia da involuntária por ter sua origem na ontogênese e por ter uma finalidade específica determinada pelo indivíduo, que direciona sua atenção para determinado objeto. Portanto, a atenção voluntária é uma manifestação da voluntariedade, segundo Petrovski (1980).

De acordo com Smirnov *et al.* (1960), a atenção voluntária está relacionada com o que planejamos conscientemente. Os autores explicam que algumas condições podem causar dificuldade em manter a atenção voluntária e que preparar o ambiente de trabalho (ou estudo) é muito eficaz para a manutenção da atenção voluntária:

La atención voluntaria puede dirigirse y mantenerse sin dificultad cuando nada extraño impide la actividad que se efectúa y también cuando existen determinados inconvenientes. Estos pueden ser estímulos externos (sonidos y estímulos visuales que nos distraen); algunos estados especiales del organismo (enfermedad, cansancio, etc.), o pensamientos, representaciones o sentimientos no relacionados con lo que se efectúa. Para vencer estos obstáculos son necesarios actos especiales que tengan por objeto mantener la atención sobre aquello que exige la tarea. Algunas veces es indispensable eliminar o, por lo menos, debilitar la influencia de los estímulos externos accesorio: recoger los objetivos que desvían la atención, disminuir la intensidad de los sonidos que nos llegan, etc. Con frecuencia se elimina previamente todo lo que puede molestar en el trabajo, se pone en orden el lugar de trabajo, se prepara todo lo que es necesario para éste, se crean las condiciones imprescindibles de iluminación y silencio, se toma una posición cómoda, etc. La creación de *condiciones habituales de trabajo* tiene una gran importancia. La existencia de éstas y el hecho de que no haya nada nuevo hacia lo cual el sujeto aún no está acostumbrado son premisas esenciales para concentrar la atención y fijarla en la actividad que se realiza (SMIRNOV *et al.*, 1960, p. 182-183).



Como forma de comparação e para deixar mais esclarecido o conceito de atenção voluntária, Vigotsky (1995) explica que é muito generalizado contrapor a atenção voluntária em uma relação simples entre instinto e voluntariedade e que a atenção voluntária está para a atenção involuntária, assim como a mnemotécnica para a memória voluntária ou o pensamento em conceitos está para o pensamento sincrético.

Vigotsky (1995) relaciona o esforço, denominado por ele por “*vivencia del esfuerzo*”, como o responsável pelo domínio da atenção:

Nos detendremos muy brevemente en un fenómeno muy complejo, denominado *vivencia del esfuerzo*, que resulta incomprendible desde el análisis subjetivo. ¿Cómo aparece, desde dónde llega a la atención voluntaria? A nuestro entender, el esfuerzo se debe a una actividad suplementaria compleja que calificamos como *dominio de la atención*. Tal esfuerzo, naturalmente, no existe donde el mecanismo de la atención comienza a funcionar automáticamente. Hay en la vivencia del esfuerzo procesos suplementarios, conflictos y luchas e intentos de orientar los procesos de la atención en otro sentido, y sería un milagro que todo ello sucediera sin desgaste de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encuentra la atención voluntaria. (VIGOTSKY, 1995, p. 223- grifo do autor).

Na idade adulta, diferente da fase escolar, na qual a atenção voluntária mantém-se por apoios externos, a pessoa mantém a atenção voluntária por meio da linguagem interna e sua relação com a consciência. (PETROVSKI, 1980). A atenção voluntária, na idade adulta, desse modo, é uma forma de direcionalidade e seletividade, não somente de estímulos externos, mas, principalmente, de uma seletividade interna, tendo em vista as várias conexões que podem ser evocadas para a prática de uma atividade:

Toda actividad mental humana organizada posee un cierto grado de directividad y *selectividad*. De los muchos estímulos que llegan a nosotros, respondemos únicamente a aquellos que son particularmente fuertes o que nos parecen particularmente importantes y corresponden a nuestros intereses, intenciones o tareas inmediatas. Del gran número de movimientos escogemos sólo aquellos que nos permiten alcanzar nuestra meta inmediata o realizar un acto necesario; y del gran número de huellas o de sus conexiones almacenadas en nuestra memoria, sólo seleccionamos aquellos que corresponden a nuestra tarea inmediata y nos permiten realizar algunas operaciones intelectuales necesarias. (LURIA, 1979, p. 254).

No desenvolvimento da atenção voluntária, Vigotsky (1995) afirma que o domínio da conduta ocorre por meio do signo, em um processo que inicia externamente e aos poucos vai se internalizando: “Solo si se conoce ese mecanismo, que es para nosotros el dominio de la conducta a través de los signos, podemos comprender cómo pasa el niño desde la influencia externa a la atención voluntaria interna.” (VIGOTSKY, 1995, p. 220).

Além da atenção voluntária e involuntária, Petrovski (1980) define outro tipo de atenção que é a pós-voluntária. Neste tipo de atenção, por algum tipo de dificuldade na realização da atividade, o indivíduo não demonstra atenção voluntária no início. No entanto, conforme as barreiras são vencidas, a atenção voluntária se desenvolve.

A atenção é, portanto, o processo de inclinação (direcionalidade e seletividade) e concentração da atividade psíquica voltada para um objeto e, com isso, promovendo o aumento das funções sensoriais, intelectuais e motrizes. Em cada ação, estas funções podem ser mais ou menos intensificadas. A função sensorial é a porta de entrada da percepção e seus veículos são a visão e a audição. Já a função psíquica superior intelectual é realizada por meio das recordações, da evocação da memória voluntária e do pensamento abstrato (PETROVSKI, 1980). Destacamos o importante fio desempenhado pela linguagem na atividade intelectual de todas as funções e, inclusive, na atenção voluntária, foco do presente trabalho.

A inclinação é o aspecto seletivo da atenção. Na atenção voluntária, a seleção é premeditada e, na involuntária, não. A conservação é a manutenção da atenção focada em determinada situação ou objeto. A concentração é a regulação da intensidade da atenção voltada ao objeto. Conforme a profundidade e a absorção do objeto, há maior ou menor intensidade da atenção.

Um aspecto fundamental explicado por Petrovski (1980) é que o caráter seletivo da inclinação do psiquismo para determinado objeto pressupõe não somente a escolha de determinado objeto, mas também a inibição do foco da atenção em outros objetos. (PETROVSKI, 1980).

A estabilidade da atenção é uma particularidade essencial para qualquer atividade realizada, seja educativa, de trabalho, artística ou de esporte. O índice da estabilidade da atenção é a alta produtividade com qualidade em determinado lapso de tempo. O grau da estabilidade é aumentado quando a atenção está voltada para objetos mais complexos. A atenção, no entanto, para manter-se estável, precisa ser dinâmica e acompanhar as ações relacionadas com a atividade. (PETROVSKI, 1980).

A constante distração é consequência de uma estabilidade precária, estímulos imprevistos e descontínuos costumam agir com mais força na atenção involuntária e gerar distrações. A monotonia presente em uma atividade também pode estar relacionada com a distração. A função auditiva costuma ser mais afetada do que a visual, e a atividade mental que não conta com apoios externos também é mais fácil de produzir distração, segundo Petrovski (1980).

A flutuação da atenção está relacionada com a falta de estabilidade. A flutuação, no entanto, não é uma característica de uma ação na qual a hiperconcentração em uma tarefa implica a desconcentração em outras, e, sim, uma ação involuntária na qual a atenção de modo involuntário é levada para objetos que estão totalmente desvinculados da atividade que está sendo realizada. A fadiga é um fator muito ativo que produz a flutuação. (PETROVSKI, 1980).

O autor explica que a comutação é diferente da flutuação e significa a mudança de tarefa ou objeto. Em qualquer atividade, é comum que ela seja composta por várias ações. Se pensarmos num jogador de vôlei, por exemplo, é necessário que ele rapidamente altere os movimentos conforme a necessidade da equipe e o lugar em que estiver colocado nela. O tempo da comutação vai ser adequado conforme as exigências de cada tarefa e o estilo pessoal do indivíduo.

Smirnov *et al.* (1960), apesar de não utilizarem o conceito de comutação, explicam um fator relacionado. Para os autores, a variação das impressões ou das ações está relacionada com a manutenção do foco da atenção. Exigir o foco de atenção em um objeto por tempo prolongado faz com que a atenção sobre ele decaia. Por outro lado, a variação das impressões e das ações devem ser bem planejadas, não podendo ser muito frequentes, pois há um gasto de tempo para fixação do foco na impressão e ação e, com grande variação, não se permite a fixação do foco e o aproveitamento da atividade.

Outro fator analisado por Petrovski (1980) é a distribuição da atenção. Algumas atividades exigem uma imersão maior, tais como: a atividade intelectual e teórica. No entanto, a maior parte das atividades exige ótima distribuição da atenção, como as atividades de trabalho de motorista e piloto de avião.

Luria (1979) explica que, no estudo das regiões cerebrais relacionadas com a atenção, a atenção involuntária está relacionada com o cérebro antigo (região límbica) e, mais especificamente, com as áreas do hipocampo e da amígdala. A atenção voluntária está relacionada com a região do córtex frontal e é essa a região responsável pela seleção e direção da memória que evoca hábitos e aprendizagens já adquiridos para executar as atividades. Por meio das funções do córtex frontal é possível compensar, através de instruções verbais, dificuldades relacionadas com a atenção vinculadas com lesões em outras partes do cérebro. Lesões no córtex frontal, no entanto, não podem ser compensadas por outras partes do cérebro.

A distração tem sido foco de estudo nas áreas de ensino, educação, psicologia e neuropsicologia. Segundo Smirnov *et al.* (1960), quando nos referimos à falta de atenção, isso não significa que ela “falta” e sim que ela está dirigida ao que não deveria estar em determinado momento: “Decimos que un escolar es poco atento, su atención no se fija en lo que debe hacer

en la clase, pero de hecho está dirigida a cualquier otra cosa.” (SMIRNOV *et al.*, 1960, p. 178). Assim, sempre há atenção que está direcionada para algo.

Um aspecto básico que às vezes pode passar despercebido é o equilíbrio do organismo para que a atento, su atenção voluntária e involuntária se desenvolva. Desse modo, os estados de saúde, físico e psicológico, também precisam ser conhecidos para que os alunos tenham a disposição necessária para o desenvolvimento da atividade de estudo:

Algunas veces la falta de atención es devida al mal estado de salud del niño. Por esto es importante para la educación de la atención *el fortalecimiento general del organismo*. El cansancio físico o mental, la insuficiencia de sueño, la alimentación irregular, la atmosfera cargada en las aulas, influyen perniciosamente sobre la atención. Por esto, el maestro debe tener una relación constante con la familia y, a través de ella, influir para que los niños observen un régimen de vida determinado, para que cumplan las reglas higiénicas, alternen razonadamente el desacanso y las ocupaciones, y duerman el tiempo necesario según su edad. Los deportes ayudan a educar la atención. Los ejercicios físicos fortalecen el estado general y el sistema nervioso y, al mismo tiempo, desarrollan en los niños la capacidad de concentrar su atención. (SMIRNOV *et al.*, 1960, p. 199-200).

A falta de foco, que nominamos por distração, é um fenômeno presente em nossa sociedade. No entanto, é um erro atribuir a distração ou a falta de foco em um objeto apenas ao indivíduo, pois tanto a atenção voluntária quanto a involuntária é educada por meio das relações sociais na cultura humana.

A pesquisa que desenvolvemos na presente tese não está direcionada para o estudo do desenvolvimento da atenção voluntária em alunos que apresentem a distração e, sim, ao conjunto de alunos da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade que cursam o Ensino Médio nos estabelecimentos penais e que enfrentam uma série de fatores culturais e psicológicos para manter a atenção orientada para a atividade de estudo.

O desenvolvimento da personalidade e da voluntariedade ocorre por influência do desenvolvimento do pensamento verbal e concomitante a ele, permitindo ao homem aprimorar suas capacidades e habilidades e atuar no mundo de modo satisfatório para si e para o meio. O indivíduo criador não é somente aquela pessoa intelectualizada, mas, também, em nosso ponto de vista, a que encontrou seu lugar social de atuação e é reconhecida pelas pessoas que pertencem ao seu meio de relações sociais e por si mesma mediante sua atividade. Assim, em continuação, abordaremos, no próximo item, o desenvolvimento da personalidade e da atividade volitiva.

### 3.2 A formação da personalidade e sua relação com a atividade volitiva, imaginação e sentimentos

Na Teoria Histórico-Cultural, a personalidade é um conceito social e abrange o que é o sobreposto ao natural, ou seja, o histórico no ser humano. A personalidade está diretamente relacionada com a concepção de mundo, que, para Vigotsky (1995), é definida por tudo aquilo que caracteriza a conduta global do ser humano, ou seja, a relação cultural do indivíduo com o mundo.

A essência do desenvolvimento cultural é o domínio dos processos da própria conduta, no entanto, segundo Vigotsky (1995), a premissa principal para esse domínio é a formação da personalidade:

[...] La esencia del desarrollo cultural consiste, como hemos visto, en que el hombre domina los procesos de su propio comportamiento. Pero la premisa imprescindible para ese dominio es la formación de la personalidad, de modo que el desarrollo de una u otra función depende, y está siempre condicionado por el desarrollo global de la personalidad (VIGOTSKY, 1995, p. 329).

Vigotsky (1995) afirma que a personalidade, até a idade pré-escolar, é bastante instável e, somente na idade escolar, a personalidade aparece mais estável, assim como a concepção de mundo.

O desenvolvimento psíquico é sempre estudado como uma estrutura integrada, como já abordado, todas as funções interagem entre si. Assim, um aspecto fundamental para o desenvolvimento da personalidade é a linguagem:

[...] el lenguaje, que es el medio fundamental del desarrollo de la personalidad, nos lleva a la forma principal de la memoria mnemotécnica que se hace comprensible solo a la luz de la función indicadora de los signos de la atención. La palabra, es la herramienta directa de la formación de conceptos. El lenguaje es el medio fundamental del pensamiento y esta vinculada al desarrollo del gesto, del dibujo, del juego y de la escritura. La atención, por su parte, nos proporciona la base necesaria para el desarrollo de los conceptos que, sin ella no serían claros; jamás podríamos relatar la historia de la personalidad ni la concepción infantil del mundo, si tales hilos reiteradamente entrelazados no se hubieran esbozado en toda nuestra exposición anterior. (VIGOTSKY, 1995, p. 329-330).

Leontiev (1978a) mantém a posição de Vigotsky (1995) quanto ao enfoque histórico-social da personalidade e explica que a base da estrutura da personalidade são as relações que o indivíduo tem com o mundo. E essas relações ocorrem por meio das diversas atividades do indivíduo. Assim, segundo o autor, a base da personalidade é a atividade do indivíduo, uma vez

que sua estrutura é desenvolvida a partir dos vínculos que esse indivíduo estabelece com a cultura da sociedade em que vive. Para ele, a atividade tem dois nascimentos: o primeiro, quando a pluralidade de motivos se manifesta na criança (no final da idade pré-escolar), e o segundo no período da adolescência, quando a personalidade consciente tem mais possibilidades de desenvolvimento avançado. A atividade tem seu aspecto gerado nos motivos e a essência dos motivos são as necessidades humanas. Essas necessidades, durante o processo de vida, vão sofrendo alterações. Em um plano de análise histórica e social, então, se, num primeiro momento na história, o homem mantém sua atividade para resolver suas necessidades elementares, com o passar do tempo, essa relação se inverte e o homem satisfaz suas necessidades elementares para atuar. (LEONTIEV, 1978a).

Petrovski (1980) analisa as necessidades humanas e descreve como elas se desenvolvem e suas classificações quanto à origem e objeto. As necessidades humanas desenvolvem-se por meio da educação e elas têm carácter social. Elas podem ser diferenciadas por sua origem e objeto. Em relação às origens, elas podem ser naturais ou culturais. E em relação ao seu objeto, elas podem ser materiais ou espirituais. As necessidades materiais estão relacionadas com vestimentas, moradia, objetos pessoais, entre outros. As necessidades espirituais são as que se expressam pela necessidade de estar em contato com outras pessoas, ler livros, assistir espetáculos artísticos, entre outros. Nem sempre um objeto é apenas material ou espiritual, por exemplo, um livro é um objeto material e, ao mesmo tempo, atende a uma necessidade espiritual. Da mesma maneira, a necessidade de alimentação é de origem natural e pode ser satisfeita por um prato elaborado, relacionado com a cultura.

Como a literatura sobre a definição de personalidade é ampla na área da Psicologia, Leontiev (1978a) esclarece várias definições que não são personalidade na Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, a personalidade não é um papel, não podemos dizer que a personalidade pode ser definida por um papel social desempenhado, como o de pai, mãe, professor, aluno. O papel está inserido na atividade, porém o indivíduo pode desempenhar um papel apenas por exigência social e que não indica exatamente os aspectos motivadores de suas atividades. A personalidade também não é o conhecimento e habilidade, como vimos, é exatamente a personalidade que leva a eles. E a personalidade também não é o passado; a memória é um fator muito importante para a integridade da personalidade, no entanto, a personalidade não é cristalizada e está sempre em movimento.

Na fase adulta, a estrutura da personalidade é uma estrutura relativamente estável em suas principais linhas motivacionais. De acordo com Leontiev (1978a), a estrutura da

personalidade pode ser estudada pela amplitude dos vínculos com o mundo, da hierarquia de motivos e da estrutura em geral.

Assim, no desenvolvimento do indivíduo, as atividades vão se tornando mais complexas e, com isso, também, mais complexa sua regulação psíquica, segundo Leontiev (1978a). Para estudar a atividade, é preciso analisar os vínculos sistêmicos que a pessoa mantém com a realidade. No entanto, a personalidade não é estática e cristalizada e os motivos das atividades vão se movendo, assim como as atividades que o sujeito realiza. Desse modo, sua análise também deve ocorrer nessa dinâmica dialética da ação humana. Assim, de acordo com o autor, a análise da atividade do sujeito não ocorre por meio da observação de hábitos, habilidades ou conhecimentos que são adquiridos na atividade, e sim, pelo conteúdo dos vínculos, das buscas, nos quais essa aquisição foi possível.

Bozhovich (1972) e colaboradores fundamentaram suas perspectivas teóricas nos conhecimentos desenvolvidos por Leontiev (1965, 1966)<sup>3</sup>, principalmente, nos conceitos de atividade, significado e sentido; motivo e hierarquização de motivos. No entanto, Bozhovich (1972, 1985, 1987) complementou os estudos teóricos de Leontiev (1965) ao dar ênfase ao conceito de necessidade.

Segundo Bozhovich (1972), para Leontiev (1965, 1966) a necessidade sempre está ligada a um objeto exterior e, com essa definição, a consciência do sujeito, relacionada com os afetos, não poderia ser investigada. Assim, a autora reformulou o conceito de motivo e considerou que o motivo é o objeto no qual a necessidade se liga, porém esse objeto pode ser interno ou externo, como imagens, sentimentos e ideias.

Para Bozhovich (1972), as necessidades é que formam os estímulos de todas as condutas. Quando uma necessidade aparece, ela pode não ter um objeto. O objeto quando satisfaz a necessidade vai determinar a orientação da ação do sujeito e, também, o seu caráter. No entanto, a ligação entre objeto e necessidade pode não ser única, assim, um objeto pode estar vinculado a diversas necessidades e, da mesma forma, uma necessidade pode encontrar diversos objetos.

Neste aspecto, consideramos que a investigação das motivações, a relação entre necessidade e objeto é ampla e somente encontra resposta na análise das interrelações do sujeito com o seu meio. *A priori*, somente observando essa ligação de modo simples é possível que não se chegue à resposta do que move o sujeito a determinada ação.

---

<sup>3</sup> Referências de Leontiev em Bozhovich (1972): A.N. LEONTIEV. Problemas del desarrollo de la psique. M., Ed. De la A. C.P. de la RSFSR, 1965.; A. N. LEONTIEV. Necesidades, motivos y conciencia. XVIII Congreso Internacional de Psicología, Simposium n.º 13, M., 1966.

Assim como as inter-relações do sujeito vão se modificando, as necessidades também vão sofrendo alterações tanto no aspecto qualitativo quanto de estrutura. Bozhovich (1972), ao analisar condições que podem modificar as necessidades, considerou: a mudança da situação de vida, tanto em adultos quanto em crianças, por exemplo, diferentes fases evolutivas, como a pré-escolar, escolar, adolescência; ou mesmo a fase adulta, mudança de emprego, residência; quando o sujeito adquire, por apropriação, novas formas de conduta e ação, ou seja, aprender um trabalho técnico, aprender a ler, entre outros. A própria evolução de uma necessidade, por exemplo, o desenvolvimento da leitura pode levar a diversas necessidades diversificadas de leitura, conforme o contexto no qual o indivíduo participa e vai alterando durante sua vida; portanto, não muda apenas a quantidade de necessidades, mas, também, a qualidade de uma mesma necessidade.

Além das modificações relativas às necessidades, analisadas acima, a estrutura da esfera de motivações também sofre alterações, segundo Bozhovich (1972). No final da idade pré-escolar, já é possível o sujeito hierarquizar os motivos (objetos no qual a necessidade está vinculada), assim o sujeito pode escolher fazer algo que não o agrada com o objetivo de, ao final, atingir um objetivo que ele aspira. Além desse encadeamento de ações, o sujeito também hierarquiza as atividades que realiza conforme os motivos a elas associado. A esfera de motivações é a própria hierarquização de motivos. Conforme vão se alterando as atividades como principais e secundárias, assim como as necessidades, essa estrutura da esfera motivacional vai sendo alterada no indivíduo. Desse modo, no trajeto ontológico do indivíduo, verifica-se muitas modificações nas necessidades, motivos e atividades do sujeito e, com isso, a própria formação de sua personalidade.

No desenvolvimento evolutivo, a estrutura da esfera de motivações vai se estabilizando, segundo Bozhovich (1972), e sendo atualizada por maior qualidade. As necessidades, assim como outras funções psíquicas superiores também sofrem alterações, não somente na quantidade, mas na estrutura. Como vimos, no final da idade pré-escolar, já é possível hierarquizar motivos.

Assim, de uma estrutura na qual a satisfação da necessidade aparece de modo imediato, ela se altera por seu caráter mediado. Das necessidades naturais há a evolução para as mediatizadas. As forças motrizes sofrem modificações dinâmicas e funcionais, e nestas mudanças funcionais, a autora explica: “En estos casos tenemos que ver, no ya con las necesidades, sino con sus nuevas formaciones funcionales, especie de unidad indisoluble de la necesidad y la conciencia, del afecto y el intelecto.” (BOZHOVICH, 1972, p. 48).



O sujeito, ao se determinar a um propósito, necessita da consciência no planejamento de sua ação. Define vários elementos intermediários até atingir seu objetivo final ou propósito. Assim, esta necessidade deu um salto de qualidade, incluiu a racionalidade no seu modo de ação e por isso concluiu o seu objetivo.

Um exemplo de desenvolvimento de necessidade, apresentado por Bozhovich (1972), e de muito valor para esta tese é o desenvolvimento do interesse cognoscitivo. Segundo a autora, ele, diferente das necessidades naturais ou fisiológicas, como alimentação e sono, é insaciável e fator que leva o homem à criação. O interesse cognoscitivo pode ser definido pelo interesse em novos conhecimentos nas diversas áreas da ciência e da criação humana.

Ele aparece, pela primeira vez, na transição do recém-nascido para o lactante, por volta da terceira até quinta semana de vida, segundo Bozhovich (1985), e essa necessidade é nomeada pela autora por necessidade de novas impressões. No início, ela tem um aspecto biológico e a conduta do lactante se modifica, porque ele começa a ser capaz de fixar o olhar. Assim, para distrair a criança não é mais necessário mudá-la de lugar, como era necessário com o recém-nascido, basta interagir e o nenê já é capaz de mudar sua perspectiva de ação e fixar os olhos em outro foco no ambiente.

Bozhovich (1972) afirma que a alegria, a conduta em direção do aspecto positivo, não tem origem na satisfação das necessidades fisiológicas, essas apenas evitam o desconforto. A alegria provém da interação, já desde o momento precoce do desenvolvimento humano, e com isso indica dois aspectos da conduta humana, o caráter positivo em sua origem e que a vivência positiva da conduta a alimenta para que a mesma se repita. Esse mesmo princípio pode ser aplicado para atividades relacionadas ao interesse cognitivo em atividades mais complexas. Por exemplo, uma criança que realiza bem as atividades de matemática tem satisfação e reconhecimento social ao realizá-las, tende a continuar e a aperfeiçoar essa atividade. Diferente disso, a conduta insaciável diante das necessidades instintivas, como alimentação, sexo, levam a verdadeiras aberrações, como afirmado por Bozhovich (1972).

Assim, a dinâmica nas necessidades “de ordem espiritual superior”, definidas assim por Bozhovich (1972), as atividades de conhecimento, arte, criação, de comportar-se de acordo com valores morais, são indispensáveis para a formação íntegra da personalidade, conforme afirma a autora. Assim, é na evolução destas atividades que está o desenvolvimento da personalidade: “[...] Mientras que, con el desarrollo de las necesidades espirituales del individuo, se revolverá el problema de la estimulación interior de su evolutividad y el incesante perfeccionamiento de su personalidad” (BOZHOVICH, 1972, p. 43).

No desenvolvimento da estrutura das necessidades, como analisado acima, ela evolui de necessidades naturais para necessidades mediatizadas nas quais se liga a necessidade à consciência e o intelecto ao afeto. Na diferenciação entre os períodos de vida, segundo Bozhovich (1972), é possível reconhecer esta mudança na estrutura da motivação. Até a criança pré-escolar, a motivação da fonte mais forte é a que predomina, assim, se a criança tiver uma intenção que, no entanto, contraria a intenção dos pais, ela pode ceder, uma vez que o adulto desempenha papel fundamental de aprovação para a criança.

Na fase da adolescência, se houver um conflito de propósitos, devido ao fato de que, nesta fase, o sujeito já tem boa organização da conduta voluntária, o mecanismo já não é mais uma luta de forças, e sim, um processo consciente que já indica resolução por desenvolvimento da autoconsciência. Em qualquer resolução, o sujeito, nesta fase, irá argumentar e buscar a resolução por meio de um plano interno.

Um aspecto bastante enfatizado por Bozhovich (1972, 1985) é a autovalorização na formação da personalidade. Essa qualidade está ligada à autoconsciência e é mais intensa na fase da adolescência. Ela diz respeito à dignidade, ao autorrespeito e ao desejo de responder, não somente às exigências do meio, como às próprias exigências. Essa qualidade nos parece também fundamental para a atividade equilibrada do homem no meio social.

Bochkarieva (1972), com base em Bozhovich (1966)<sup>4</sup>, explica que, na relação entre necessidade e emoção, as emoções podem ser uma amostra do grau de satisfação da necessidade de um sujeito. Assim, pode-se obter certa previsibilidade se uma necessidade foi satisfeita ou não por meio da emoção no relato do sujeito.

O caráter da vivência nas inter-relações do indivíduo expressa a força motriz que impulsiona sua ação, segundo Bozhovich (1985), assim se a vivência estiver relacionada com necessidades essenciais, mais terá força motriz em direção aos propósitos que atendem àquela necessidade.

Portanto, por meio da análise de Bozhovich (1985) e colaboradores em pesquisas experimentais, constatou-se que a formação da personalidade ocorre por meio da: “[...] correlación entre el lugar que él ocupa em el sistema de las relaciones humanas, accesibles para él [...] de una parte, y de la outra, por las particularidades psicológicas formadas ya como resultado de su experiencia anterior [...]” (BOZHOVICH, 1985, p.142).

Em relação ao indivíduo que alcançou um alto nível de desenvolvimento, Bozhovich (1985) explica que ele apresenta como características a opinião e atitude própria, assim como

---

<sup>4</sup> Referência citada na obra de Bochkarieva (1972): L. I. Bozhovich. *Leyes que rigen la formación de la personalidad del niño en las distintas edades*. Tesis de doctorado. M., 1966.

exigências e valores morais bem definidos e estáveis. Neste sentido, a personalidade madura define-se por uma pessoa estável e reflete o meio independente de suas influências. Ele desenvolve sua atividade por meio de propósitos estáveis e conscientes que ele mesmo desenvolveu, assim, age de forma ativa e não reativa.

Bozhovich (1987) explica que junto ao sistema das neoformações que formam a memória lógica, pensamento verbal e a percepção categorial, há outros sistemas correlatos, tais como: o sistema da voluntariedade, a memória emocional, sentimentos e imaginação. Analisaremos, sob a perspectiva de Petrovsk (1980), as ações volitivas, a afetividade e a imaginação.

Petrovski (1980) e Bozhovich (1972) explicam a configuração das motivações no indivíduo por meio do conceito de esfera motivacional. De acordo com Petrovski (1980), a esfera motivacional é o conjunto de forças motrizes que impulsionam a ação do indivíduo. A motivação é constituída por interesses, desejos, inclinações e aspirações. A esfera motivacional sofre muitas alterações durante a vida do indivíduo e, por isso, tem característica dinâmica. A ação voluntária pressupõe consciência e finalidade. A ação volitiva é um tipo de ação voluntária e está diretamente relacionada com a esfera motivacional. A concretização de uma ação volitiva, em geral, exige esforço para vencer os obstáculos. (PETROVSKI, 1980).

A voluntariedade proporciona o domínio da conduta, cujo aspecto importante é a tomada de decisão. Ela é apenas uma etapa da ação e, muitas vezes, a verdadeira ação volitiva estará na concretização da ação após a decisão que exigirá esforço e perseverança.

Segundo Petrovski (1980), os indivíduos são diferentes em relação à ação volitiva. O autor seleciona algumas características pessoais essenciais relacionadas com a maior ênfase na ação volitiva: a independência, o domínio de si mesmo, a decisão e perseverança. Compreendemos que a ação volitiva também se relaciona com a criação. Qualquer ato criativo para ser concretizado necessita da ação volitiva e da imaginação.

Petrovski (1980) define a imaginação pela capacidade de “crear nuevas imágenes sensoriales o racionales en la conciencia humana, sobre la base de transformar las impresiones recibidas de la realidad” (PETROVSKI, 1980, p. 321). A imaginação está relacionada com a atividade de criação (em oposição à reprodução) e tem importante papel em situações indefinidas, bem como permite prever o final de um trabalho, mesmo antes de ele estar pronto.

Assim, em relação ao trabalho, a imaginação orienta a ação do indivíduo, auxiliando-o a conduzir seu trabalho desde as etapas iniciais, passando pelas intermediárias, até a etapa final. O estado de ânimo pode interferir em vários processos psíquicos, entre os quais a imaginação e a ação volitiva. Segundo Petrovski (1980), o estado de ânimo matiza a conduta do indivíduo

e os fatores que estão relacionados com o estado de ânimo são diversos, entre eles a satisfação ou insatisfação com a vida em um aspecto mais geral.

Dessa forma, os sentimentos e as emoções são indicadores da disposição do indivíduo diante das várias circunstâncias de vida. Petrovski (1980) explica que os sentimentos são estados de disposição dos indivíduos mais frequentes, e define os sentimentos mais elevados por: responsabilidade; sentimentos morais, como sentimento de dever, camaradagem, de amizade, amor; sentimentos estéticos, de feio ou bonito; trágico ou cômico, elevado ou baixo, fino ou áspero; e os sentimentos intelectuais, como o assombro, o sentimento de dúvida, de segurança por meio da constatação da verdade.

O desenvolvimento da personalidade madura leva a um bom direcionamento da autoeducação, como forma do indivíduo posicionar-se de modo mais pertinente para si e no seu meio social, sendo valorizado pelas pessoas com quem convive e por si mesmo.

Até este momento da abordagem da fundamentação teórica, nesta Seção, apresentamos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural relacionados, principalmente, com o desenvolvimento humano. Nos dois próximos itens, relacionaremos o desenvolvimento humano com a aprendizagem de conceitos científicos.

### **3.3 O desenvolvimento do pensamento verbal, das linguagens interna, oral e escrita e sua relação com o desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos**

A linguagem é um grande sistema de sinais e por meio dela as interações na humanidade se intensificaram. A linguagem cumpre duas funções na vida humana, a de comunicação e a do ato de pensar, segundo Vigotsky (1982d). A função comunicativa antecede a função de pensar, e essa função é desenvolvida e estimulada pela interação entre os adultos e as crianças. Inicialmente, as palavras são apresentadas às crianças como nome e a palavra é compreendida pela criança como sendo parte do objeto.

Na evolução dos significados das palavras, inicialmente a criança identifica a palavra como uma propriedade do objeto, e a relação entre a palavra e o pensamento está muito vinculada ao objeto. Conforme os níveis de generalização vão se ampliando, o pensamento e a palavra vão se distanciando do objeto, que é a forma de pensamento por abstração em momentos posteriores do desenvolvimento:

[...] al principio del desarrollo, en la estructura de la palabra existe exclusivamente su relación con el objeto y, en cuanto a sus funciones, sólo la indicativa y la nominativa; el significado independiente de la relación con el objeto, por una parte, y la significación independiente de la indicación y del objeto, por otra, surgen después [...] (VIGOTSKY, 1982d, p. 303).

Apesar das linhas do pensamento e da linguagem serem independentes e não apresentarem origem comum, elas estão relacionadas e a sua união forma o pensamento verbal e a linguagem intelectual. (VIGOTSKY, 1982d). Essa relação entre pensamento e linguagem, assim, não é uma relação primária e que se fixa em uma forma eterna. Essa relação é móvel, ou seja, ela se modifica e se transforma. A cada nível de generalização da palavra (desde o pensamento sincrético, pensamento em complexo, pensamento em conceitos cotidianos e pensamento em conceitos científicos), há uma forma de relação entre o pensamento e a palavra.

A linguagem é um constructo externo ao indivíduo e o seu desenvolvimento ocorre na ontogênese por meio das interações sociais no desenvolvimento da criança. O pensamento tem sua origem na filogênese. Leontiev (1978a, 1978b) e Vigotsky (1995, 1982d) analisaram que, nos animais inferiores ao homem, há desenvolvimento de pensamento. Entre os primatas, há rudimentos de pensamento intelectual, segundo Leontiev (1978b). No entanto, o raciocínio nos primatas depende de que, no seu campo visual, estejam todos os instrumentos necessários para resolver um problema. Fora do campo visual, não há resolução de problema e o instrumento nunca recebe um valor técnico aplicado a novas situações e a linguagem não influencia como forma de aprendizagem individual ou de interação grupal na resolução de problemas.

A comunicação em animais, como definida por Vigotsky (1982d), não ocorre por significado e sim pelo que ele nomina como um contágio. Um som é um sinal e indica determinado comportamento em determinada espécie. Assim, não é possível concluir que há linguagem em qualquer outra espécie, que não seja no homem.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem seguem caminhos opostos. (VIGOTSKY, 1982d). O desenvolvimento do pensamento ocorre do geral para o particular, e da linguagem, do particular para o geral. Essa diferença no desenvolvimento do pensamento e da linguagem não implica em uma contradição entre um e outro, ao contrário, a partir do momento que esses dois desenvolvimentos se interpenetram, o desenvolvimento de um implica no desenvolvimento do outro e vice-versa.

A linguagem evolui de uma palavra a uma frase. O pensamento desenvolve-se da frase para a palavra. No entanto, nessa palavra está se manifestando um pensamento inicial, não diferenciado. Conforme a criança desenvolve a linguagem e vai diferenciando as palavras em

suas relações com o objeto, o pensamento também vai se diferenciando. É desse modo que Vigotsky (1982d) explica que o significado evolui.

O significado, assim, não é fixo, ele não é atribuído a uma palavra e com isso se tem por encerrado o processo de aprendizagem daquela palavra. Diferentemente disso, na evolução do significado, está a evolução da assimilação dos conceitos e do pensamento. Os significados compreendem um sistema móvel e dinâmico. O significado é o elo de ligação entre o pensamento e a linguagem. Segundo Vigotsky (1982d), o significado está tanto no pensamento quanto na linguagem e é uma unidade, como uma célula é de um tecido orgânico, um átomo de um elemento.

Para Vigotsky (1982d), toda palavra é uma generalização, há vários níveis de generalização que variam desde o pensamento sincrético, o pensamento em complexo, por conceitos cotidianos até o pensamento por conceitos científicos. Um maior nível de generalização está relacionado com um maior nível de pensamento e consciência e, por consequência, a apreensão de sistemas mais complexos de conceitos.

A linguagem é internalizada e segue o caminho do externo para o interno. A linguagem oral é, assim, a primeira linguagem que é desenvolvida. Ela se inicia pelo compartilhamento de significado comum entre a palavra do adulto e da criança. E uma vez que inicia a função comunicativa, a função nominativa desenvolve-se de modo concomitante. Antes da palavra estar configurada como um ato de pensamento, ela é engendrada na função de comunicação. Vigotsky (1982d) explica que, antes do desenvolvimento do pensamento lógico, há o desenvolvimento da função gramatical na linguagem oral.

A linguagem, como ato do pensamento, começa a desenvolver-se de modo mais estável na idade escolar e com o desenvolvimento da linguagem interna. A linguagem, inicialmente, é oral e socializada, suas principais funções são a comunicativa e nominativa. Vigotsky (1982d) estuda a concepção de linguagem egocêntrica de Piaget (1930)<sup>5</sup>, mas a vê de modo diferente. Vigotsky (1982d) localiza a linguagem egocêntrica entre os três e os sete anos, como um momento de transição entre os processos inter e intrapsíquicos. A linguagem egocêntrica, desse modo, corresponde a uma primeira fase do desenvolvimento da linguagem interna.

Essas faixas etárias do desenvolvimento da linguagem interna, em seu primeiro estágio, na linguagem egocêntrica, são comuns a Vigotsky e Piaget (1930). Esses autores estudaram o desenvolvimento humano no início do Século XX. A sociedade da época era uma sociedade letrada, porém bem menos digital e automatizada como a de hoje. Temos, como hipótese, que

---

<sup>5</sup> A referência da obra de Piaget citada consta no Tomo II na *Bibliografía citada – A) En tuso*: Piaget, J. Riech y mysblienie rebionka (Lenguaje y pensamiento de la edad en el niño). Moscú, 1930.

o início da fase egocêntrica pode começar antes dos três anos, e a transição da linguagem interna pode ocorrer antes dos sete anos. Na realidade brasileira, por exemplo, o Ensino Fundamental inicia-se aos seis anos e as crianças, no primeiro ano de vida, já tem suas relações mediadas por aparelhos digitais e eletrônicos.

Com base na premissa de que a linguagem egocêntrica é uma fase inicial de diferenciação entre a linguagem oral e a linguagem interna, e por meio da comprovação desta tese em experimentos, Vigotsky (1982d) pôde analisar e concluir o funcionamento da linguagem interna.

A linguagem egocêntrica, como ainda não é diferenciada da linguagem social, é vocalizada e pôde ser analisada por Vigotsky (1982d) tanto em relação a sua estrutura quanto ao seu processo de desenvolvimento, pois, apesar de ser uma linguagem para si, ela aparece de modo exterior, visível e audível.

Entre os três e os sete anos, duas mudanças regulares foram observadas por Vigotsky (1982d), a primeira é que, quanto mais velha a criança, o coeficiente de aparecimento da linguagem egocêntrica diminui, até desaparecer por completo na idade escolar. E que, num sentido oposto, quanto maior a idade da criança, a linguagem egocêntrica vai se tornando cada vez mais ininteligível.

Para Vigotsky (1982d), esse desaparecimento apenas corresponde à vocalização, ao desaparecimento dos fonemas e à transição de uma fala com som para uma fala sem som. Desse modo, Vigotsky (1982d) afirma que o desaparecimento dos fonemas indica o desenvolvimento da linguagem egocêntrica para uma forma mais evoluída de linguagem, que é a linguagem interna. Em uma analogia bem explicativa, o autor afirma que considerar que o desaparecimento do som na linguagem egocêntrica significa o fim da linguagem interna seria o mesmo que afirmar que a criança deixa de contar por interromper a ação de contar com os dedos.

Assim, a linguagem, que no início do desenvolvimento se apresenta sob a forma dialógica, diferencia-se e se apresenta em uma segunda forma, a monológica com sintaxe ininteligível. Para explicar as causas da linguagem interna desenvolver-se para formas mais ininteligíveis, Vigotsky (1982d) buscou similaridades da ininteligibilidade na linguagem oral.

Na linguagem oral, quando há maior semelhança (*comunalidad*) na percepção de um fenômeno ou um tema em ambos os interlocutores, há tendência à abreviação da linguagem. Quando o sujeito tratado é conhecido por ambos os interlocutores, a fala costuma tornar-se predicativa, sem sujeito. Além disso, por meio de alguns exemplos na literatura, Vigotsky (1982d) concluiu que, quando pessoas convivem por muito tempo, tendem a criar formas de expressão por dialeto e distorcer alguns significados de palavras. Por meio dessas análises,

Vigotsky (1982d) concluiu as principais características da linguagem interna são: é afásica no aspecto fonético, predicativa no aspecto sintático e idiomática no aspecto semântico.

Para enfatizar que a linguagem interna é uma linguagem que não se confunde com o pensamento verbal e, também, não é mera reprodução da linguagem oral, Vigotsky (1982d) explica que a linguagem interna é uma linguagem por unir o pensamento e a palavra, como na linguagem oral e na escrita, mas em um plano interno. Assim a linguagem interna não é uma linguagem sem som, e sim um plano independente da linguagem e com características próprias. Para Vigotsky (1982d), ela corresponde ao plano interno do pensamento verbal e a sua transição para a linguagem oral ou escrita exige esforço e reestruturação:

[...] resulta evidente que la transición del lenguaje interno al externo no es la traducción directa de un lenguaje a outro, ni la simple unión del sonido con el lenguaje silencioso, ni la mera vocalización del lenguaje interno, sino la reestructuración de ese lenguaje, la transformación de su sintaxis absolutamente propia y peculiar, la sustitución de la estructura semántica y fonética del lenguaje interno por las estructuras propias del lenguaje externo [...] (VIGOTSKY, 1982d, p. 338).

Relacionadas ao pensamento verbal, Vigotsky (1982d) considerou três formas de linguagem, a linguagem interna, a linguagem oral e a linguagem escrita. Em comparação à estrutura dessas três formas de linguagem, ele concluiu que tanto a linguagem escrita quanto a linguagem interna são formas monológicas de linguagem. E elas se contrapõem em aspectos diferentes à linguagem oral.

Vigotsky (1982d) explica que na psicologia da linguagem pode haver diferenças entre a forma de fazer as distinções entre as funções da linguagem e explica que é necessária essa distinção entre o que é diálogo e monólogo:

El diálogo presupone siempre un conocimiento por parte del interlocutor del tema en cuestión. Esto, como hemos visto, permite las abreviaciones en el lenguaje oral y, en ciertas condiciones, los enunciados exclusivamente predicativos. El diálogo presupone también siempre la posibilidad de ver al interlocutor, ver su mímica facial y gestual, y escuchar su tono de voz. Todo ello facilita la comprensión con medias palabras, la comunicación a través de alusiones como en los ejemplos y apresentados. [...] (VIGOTSKY, 1982d, p. 325).

Na comparação entre a linguagem interna e a oral, a linguagem interna é mais reduzida e formada por significados mais puros. Estar definida por significados mais puros significa que, na linguagem interna, os significados estão mais descolados das palavras, as palavras podem estar aglutinadas, condensadas e mais fragmentadas em comparação à linguagem oral, porque



o que move a linguagem interna não são as palavras e sim os significados que aparecem inseridos nos sentidos pessoais que as pessoas atribuem às palavras. (VIGOTSKY, 1982d).

Enquanto a linguagem oral tem sua principal característica na vocalização, a linguagem interna é afásica. E, como segunda diferença, por regra, a linguagem oral respalda sua comunicação em um interlocutor e, como terceira diferença, ela é uma fala com sujeito e predicado. Também, nesses dois últimos aspectos, a linguagem interna se diferencia radicalmente da oral, por ser uma comunicação para si mesmo e por anular o sujeito e ser predicativa.

Em comparação à linguagem escrita, a linguagem oral é rica em entonação e expressão, e por esse motivo mais reduzida. Para suprir a falta de entonação e da presença do interlocutor, a linguagem escrita necessita de formas bem completas nos aspectos da sintaxe e semântica. De acordo com Vigotsky (1982d), podemos concluir que a linguagem interna e a linguagem escrita seriam dois polos opostos da linguagem oral. Pois tanto a linguagem escrita quanto a linguagem interna são formas monológicas da linguagem em contraposição à linguagem oral que é dialógica.

Numa outra comparação, segundo Vigotsky (1982d), podemos afirmar que a linguagem oral é uma forma intermediária da linguagem. A linguagem interna é uma forma mais abreviada, e a linguagem escrita a forma mais complexa e mais completa nos aspectos semânticos e sintáticos.

A linguagem interna está sempre presente e, como já afirmamos antes, é um plano interno do pensamento verbal. Ela não só antecede as linguagens oral e escrita, como está presente em todo o desenvolvimento dessas duas outras formas de linguagem. Ela é como se fosse um plano prévio para a execução das linguagens oral e escrita:

Está muy claro que el lenguaje escrito es el reverso del lenguaje oral. Ni los interlocutores que comparten de antemano la situación, ni hay posibilidad alguna de recurrir a la entonación expresiva, a la mímica y al gesto. Por tanto, en él se excluye de antemano la posibilidad de abreviaciones contempladas para el lenguaje oral. La comprensión se consige a expensas de las palabras y sus combinaciones. El lenguaje escrito ayuda a que el lenguaje se desarrolle a la forma de una actividad compleja, de ahí el uso de borradores. El camino desde el borrador al escrito definitivo es el camino de esa actividad compleja. Incluso sin borrador material, la reflexión previa es muy importante en el lenguaje escrito: con mucha frecuencia lo decimos primero para nosotros mismos y después lo escribimos; en este caso existe un borrador mental. Ese borrador mental del lenguaje escrito es precisamente, como hemos intentado mostrar en el capítulo anterior, el lenguaje interno. El lenguaje interior desempeña ese papel de borrador mental no sólo en la escritura, sino también en el lenguaje oral. [...] (VIGOTSKY, 1982d, p. 328).

Ao analisar os planos, Vigotsky (1982d) afirma que o pensamento é um plano mais interno do que a linguagem interna. O pensamento, assim, não coincide com a linguagem e nem se ajusta perfeitamente a ela. E, com isso, uma palavra pode estar relacionada com vários pensamentos e, no sentido contrário, um pensamento pode encontrar dificuldade para se expressar em palavras. Não pensamos por palavras, pensamos por significado, no sentido mais geral. As palavras estão presentes no pensamento verbal, no entanto, de forma ainda mais condensada e aglutinada do que na linguagem interna. (VIGOTSKY, 1982d).

O pensamento, conforme explica Vigotsky (1982d), não é um autômato. Ele se inicia pelas forças motrizes presentes na esfera motivacional do indivíduo, assim, o que move o pensamento e a ação do indivíduo são as suas necessidades, as suas inclinações pertencentes a essa esfera motivacional. O pensamento verbal, por meio do desenvolvimento dos conceitos, é um fator que, em conjunto com as forças motrizes presentes na esfera motivacional, desenvolve a personalidade do indivíduo.

Assim, o trânsito entre o pensamento verbal e a palavra passa por vários planos, que são os planos da linguagem. Vigotsky (1982d) explica que o pensamento verbal é como se fosse uma nuvem e a linguagem é como se fosse a chuva. O pensamento é mais geral, inicialmente, o pensamento não está codificado em palavras, somente por meio da linguagem ele se codifica. Na instância do pensamento verbal, esses significados são ainda mais puros do que na linguagem interna, e o pensamento se move ainda mais por compreensões gerais, a linguagem interna é a primeira instância dessa codificação. Vigotsky explica que “El pensamiento no se expresa en palabra, sino que se realiza en ella” (VIGOTSKY, 1982d, p. 298). A linguagem, assim, é como se fosse uma roupa, mas que não tem ajuste perfeito ao pensamento. Pode-se dizer que a linguagem externa é a materialização, o caminho que vai do pensamento para a palavra, e que a compreensão é o caminho inverso, que vai da palavra ao pensamento. (VIGOTSKY, 1982d).

No plano da linguagem interna, a linguagem está mais relacionada com os sentidos, em como determinada palavra se “encaixa” no contexto de vida de cada pessoa, o significado universal da palavra é uma parte dos sentidos, mas, na linguagem interna, esses significados são mais dinâmicos, móveis, e aparecem de um modo mais amplo, articulados a outras palavras que formam conjuntos interfuncionais de sentidos.

Na linguagem oral, os sentidos também estão presentes, mas, na interlocução com outras pessoas, a linguagem está mais relacionada com os significados universais do que a linguagem interna. E a linguagem escrita é a mais formalizada, a mais completa, na qual os significados

estão mais enfatizados em sua forma literal. Abaixo, o Quadro 11 sintetiza as características dos três tipos de linguagem descritas por Vigotsky (1982d):

**Quadro 11** - As linguagens oral, interna e escrita

Tipos de linguagem	Fonética	Sintaxe	Semântica	Pessoas no discurso
<b>Oral</b>	Fonética (rica em entonação e expressão)	Com sujeito ou predicativa	Significado formal/ou por dialeto	Duas ou mais
<b>Interna</b>	Afásica	Predicativa	Por dialeto (significados mais puros)	Monológica
<b>Escrita</b>	Afásica	Sintaxe completa	Significados formais	Monológica

**Fonte:** Elaborado com base no estudo do Capítulo 7 “Pensamiento y habla” do livro “Pensamiento y Habla” traduzido como primeira parte do Tomo II do corpo teórico de Lev Semiónovich Vigotsky (1982).

O enfoque, até o parágrafo anterior, foi para os aspectos funcionais e dinâmicos da linguagem e do pensamento. Nos próximos, desenvolveremos o aspecto semântico, ou seja, como se desenvolve o significado das palavras em diversos níveis de generalização do pensamento: o pensamento sincrético, em complexo, nos conceitos cotidianos e no nível dos conceitos científicos.

Reafirmamos que a inter-relação entre o pensamento verbal e a linguagem é essencial e um não existe sem o outro. A linguagem sem o pensar, sem o significado da palavra, é uma palavra morta. Um som sem significado e o pensamento sem a palavra, como afirma Vigotsky (1982d), é apenas uma sombra.

Na relação entre pensamento e linguagem, ocorre o desenvolvimento do pensamento em conceitos. Segundo Vigotsky (1982d), o conceito é, ao mesmo tempo, formação da linguagem e do pensamento. Assim, estudar a formação de conceitos somente é possível por meio da evolução do significado das palavras. O signo é o estímulo externo que cria um significado interno por meio das inter-relações do indivíduo.

Até certo ponto os conceitos evoluem na interação cotidiana entre adultos e crianças. A escola, por meio das mediações pedagógicas, potencializa, em um processo contíguo, a evolução dos conceitos cotidianos para conceitos científicos, de modo dialético e não linear. Isso significa que os conceitos cotidianos continuam existindo como forma de pensamento por toda a vida do indivíduo, mas que, em dependência das atividades em que o indivíduo se insere, alguns ou muitos conceitos evoluem do nível cotidiano para o nível do conhecimento teórico e tornam-se sistemas de conceitos verdadeiros ou científicos.

Com base no estudo do pensamento verbal e da linguagem intelectual, neste tópico, analisaremos de modo teórico o desenvolvimento da palavra e do pensamento conceitual. Vigotsky (1982d) afirma que toda palavra é uma generalização, isso significa que a palavra é um ato verbal e intelectual ao mesmo tempo e que esses dois aspectos da palavra são indissociáveis. E, como citamos antes, a principal tese de Vigotsky (1982d) é que o significado, unidade entre pensamento e linguagem, evolui. É dessa evolução que trataremos neste tópico.

Com base em experimentos, Vigotsky (1982d) concluiu que os conceitos evoluem em três fases: percepção sincrética, pensamento em complexos e pensamento em conceito científico. No início do desenvolvimento, entre crianças até três anos, predomina a função psíquica da percepção, é por meio da percepção que outras funções psíquicas irão se desenvolver em conjunto.

Nesta primeira fase do desenvolvimento, da percepção sincrética, as crianças agrupam objetos formando amontoados indiferenciados. O significado da palavra ainda não está desenvolvido e se apresenta de modo difuso e sem orientação. Os agrupamentos são organizados por suas impressões, no entanto, sem uma unidade. A palavra da criança e do adulto se dirigem a um mesmo objeto concreto e, por esse motivo, produz compreensão, mesmo que o pensamento da criança e do adulto sigam caminhos bem diferentes.

Esta fase evolui em três etapas. Na primeira etapa, o agrupamento é feito ao azar, sem critérios, em tentativas de ensaio e erro. Na segunda etapa, o agrupamento sincrético é realizado pela contiguidade no espaço e tempo, podendo ser incluído qualquer objeto, as conexões entre objetos são subjetivas e criadas pela percepção individual da criança. Na terceira etapa se dá transição para o pensamento por complexo, em que a criança une objetos devido ao agrupamento da imagem sincrética como antes, no entanto adiciona alguns elementos isolados e, com isso, o agrupamento deixa de ser unidimensional para ser bidimensional:

Toda la diferencia, toda la complejidad consiste tan solo en que las conexiones que sirven al niño de base del significado de una nueva palabra no son resultado de una percepción único, sino, como si dejáramos, de una elaboración en dos pasos: primero se forman las agrupaciones sincréticas y, a continuación, se tornan algunos elementos aislados de esas agrupaciones para volver a unirlos sincréticamente. El significado de la palabra del niño no encierra ahora un plano unidimensional, sino una perspectiva bidimensional, una doble serie de conexiones, una doble estructura de gupos. Sin embargo, esta doble serie y esta doble estructura no se sitúan aun por encima de la formación de una colección desordenada o, simplemente, de un agrupamiento (VIGOTSKY, 1982d, p. 137).

Apresentamos um resumo dessa primeira fase de formação de conceitos, da percepção sincrética, no Quadro 12 a seguir:

**Quadro 12 - Primeira fase de formação de conceitos - Percepção sincrética**

<b>Primeira fase de formação de conceitos: Percepção sincrética</b>	
<b>Definição da fase</b>	Crianças até três anos. Os objetos são agrupados sem classificação suficiente quanto seu fundamento interno, afinidade e relação de seus elementos integrantes em uma imagem indiferenciada. Ocorre que o significado da palavra é apreendido de modo difuso e não dirigido e há sincretismo tanto na percepção quanto no ato infantil.
<b>Primeira etapa</b>	Período de ensaio e erro. A criança agrupa os objetos ao acaso.
<b>Segunda etapa</b>	A contiguidade no espaço e no tempo é utilizada para o agrupamento sincrético.
<b>Terceira etapa</b>	A imagem sincrética corresponde a um único significado para a agrupação, apesar de não haver ainda a coerência interna. Formação bidimensional de agrupamento tanto pela imagem sincrética quanto por elementos isolados do objeto. Esta etapa prepara para a próxima fase.

**Fonte:** Quadro elaborado com base no estudo do Capítulo 5 “Investigación experimental del desarrollo de los conceptos” do livro “Pensamiento y Habla” traduzido como primeira parte do Tomo II do corpo teórico de Lev Semiónovich Vigotsky (1982).

A segunda fase de formação de conceitos, de acordo com Vigotsky (1982d), é a do Pensamento em Complexos. Diferentemente da fase anterior do pensamento em percepção sincrética, os agrupamentos de objetos não são mais feitos somente com base em uma percepção subjetiva e, sim, também com fundamento nas propriedades dos objetos. A criança muda da imagem sincrética que corresponde ao conceito do adulto, para agrupamentos homogêneos de objetos e isso significa um grande salto na forma de pensamento da criança:

Si lo característico de la primera fase de desarrollo del pensamiento, como hemos dicho, es la formación de las imágenes sincréticas, equivalentes infantiles de nuestros conceptos, lo característico de la segunda fase es la formación de complejos de igual valor funcional. Este nuevo paso en el camino del dominio de los conceptos es un nuevo grado en el desarrollo del pensamiento del niño, un ascenso notable por encima del anterior. Esto constituye un indudable y gran progreso en la vida del niño. La transición al nuevo tipo de pensamiento consiste en que, en lugar de la “coherencia incoherente” característica de la imagen sincrética, el niño comienza a reunir figuras homogêneas en un mismo grupo, formando con ellas complejos acordes con las relaciones objetivas que empieza a descubrir en las cosas. (VIGOTSKY, 1982d, p. 138).

Segundo Vigotsky (1982d), no pensamento em complexo há parcial superação do egocentrismo e a criança avança para uma nova forma de pensamento, do sincretismo para o pensamento objetivo. O pensamento em complexo, segundo o autor, já é um pensamento objetivo e coerente, apesar de estar distante da coerência do pensamento por conceitos científicos.

A formação do complexo é realizada por características reais do objeto presentes na experiência imediata da criança. A lógica do pensamento é o real-concreto e não o pensamento lógico-abstrato que é desenvolvido a partir da fase escolar da criança. Assim, os agrupamentos

não apresentam a uniformidade como característica, que pertence ao pensamento lógico-abstrato (VIGOTSKY, 1982d).

De acordo com Vigotsky (1982d), o complexo, como o conceito, é uma generalização. O conceito é diferente do complexo devido à conexão entre objetos estar fundamentada em uma conexão que transita do geral para o particular e do particular para o particular por meio do geral, nos complexos são possíveis diversas conexões, apesar de estarem fundamentadas na realidade concreta da criança:

[..] En el concepto, estas conexiones son, sobre todo, relaciones dirigidas de lo general a lo particular y, además, relaciones dirigidas de lo particular a lo particular a través de lo general. En el complejo esas conexiones pueden ser tan diversas como variados son en la realidad los vínculos y las afinidades entre los más distintos objetos que mantienen entre si cualquier forma concreta de relación (VIGOTSKY, 1982d, p. 140).

Como os agrupamentos podem ser múltiplos, há muitas formas de ligação entre objetos nos complexos. Vigotsky (1982d) descreveu cinco formas de conexão entre objetos no pensamento em complexo: associativo, coleção, relação em cadeia, complexo difuso e pseudoconceito. Inicialmente, discutiremos sobre os quatro primeiros tipos de ligação no pensamento em complexo e deixaremos o pseudoconceito para um momento posterior, uma vez que ele marca a transição do conceito espontâneo para o conceito científico e que, apesar de ser um complexo, externamente assemelha-se muito ao conceito verdadeiro.

No primeiro tipo de complexo descrito por Vigotsky (1982d), o associativo, a relação entre os objetos ocorre por sua ligação com um núcleo. Os objetos podem estar juntos por ter a característica comum, mas não ter nenhuma relação entre si. Em relação ao significado das palavras, nesta etapa, o significado é um apelido. Aos objetos é atribuído um nome conforme pertençam a um ou outro agrupamento. O complexo mantém um núcleo e os objetos estão ligados a esse núcleo.

Na segunda etapa do desenvolvimento do complexo, o complexo por coleção, diferentemente do primeiro tipo, os objetos são agrupados por contraste e não por semelhança. Os objetos são heterogêneos e complementares entre si. Um bom exemplo de complexo por coleção é a junção de prato, copo, garfo, colher. Todos têm função em uma refeição, mas não são semelhantes e se complementam entre si. Esse exemplo também mostra que a conexão entre objetos nesse complexo está formada pela experiência prática e não pelo raciocínio lógico abstrato.

Na terceira etapa, o complexo da relação em cadeia, a criança agrupa vários objetos com base em uma característica, a mesma cor por exemplo. Na mesma cadeia ela pode associar outro

critério, como por exemplo, um critério de forma e continuar associando. Assim, neste complexo, as ligações não são uniformes e o primeiro e o último objeto pode não ter nenhuma relação e pode não haver um centro estrutural. Para Vigotsky (1982d), esse é o mais puro pensamento por complexos, pois não possui um núcleo central e depende das conexões que se faz com objetos presentes na realidade concreta da criança:

Por eso, al caracterizar la relación entre un determinado elemento y el complejo en su totalidad, podríamos decir que, a diferencia del concepto, el elemento forma parte del complejo como una unidad real y concreta, con todos sus atributos y relaciones. El complejo no está por encima de sus elementos, como lo está el concepto respecto a los objetos concretos que lo integran. De hecho, el complejo se funde con los objetos concretos ligados entre si que forman parte de él. [...] (VIGOTSKY, 1982d, 144).

Nessas interconexões leves e sutis, aparece o quarto tipo de complexo. O complexo difuso. Nele, as ligações não estabelecem um critério. As ligações são aleatórias, por critérios indeterminados e diversos, no entanto, ainda delimitadas por sua realidade concreta, perceptual e visual.

De acordo com Vigotsky (1982d), observamos muitos traços do pensamento em complexo no pensamento do adulto. Isso significa, como já analisamos no início deste tópico, que o pensamento não evolui todo e abruptamente para o pensamento em conceitos, mas que, em alguns aspectos, evolui para sistemas de conceitos e, em outros, mantém-se em complexos. O mais comum, em um adulto, é o pensamento por pseudoconceito, a última etapa que estudaremos a seguir, no entanto, em alguns aspectos, o pensamento em complexo nessas quatro etapas também pode se apresentar no adulto. A seguir, no Quadro 13, sintetizamos essas quatro etapas de evolução do pensamento em complexo.

**Quadro 13** - Segunda Fase de formação de conceito - Primeira à quarta etapa da formação do pensamento em complexo.

<b>Segunda fase de formação de conceitos: primeira à quarta etapa de formação do pensamento em complexos</b>	
<b>Definição da fase</b>	Nesta segunda fase, a criança começa a agrupar figuras homogêneas, não mais em critérios subjetivos e, sim, em critérios objetivos que existem nos objetos. Assim, esse pensamento tem dois ganhos: é coerente e objetivo. Há uma superação parcial do egocentrismo. A lógica do raciocínio é o real-concreto e, por isso, a sua base está na experiência imediata. A generalização é a união de objetos diferentes, assim como na fase da formação dos conceitos, porém a ligação entre eles se faz de modo muito diverso, por critérios práticos, casuais e concretos. Há fusão entre o geral e o particular, o que é complexo e o que é elementar. Esta fusão é um aspecto bem característico do pensamento por complexos.
<b>Associativo</b>	A ligação entre os objetos ocorre por qualquer ligação associativa com base em alguma característica do objeto. Há um núcleo central. A única razão para a associação é a relação do objeto com o núcleo do complexo. As palavras, nesta fase, são como apelidos, e deixam de nominar objetos isolados, como era na fase do pensamento sincrético.
<b>Coleções</b>	Os objetos são colocados em conjunto por serem mutuamente complementares em relação à função. As associações não são por semelhança e sim por contraste. Exemplo: colher, garfo, copo e prato.
<b>Relação em cadeia</b>	A base deste complexo é a ligação distinta de elementos sem seguir um modelo. A ligação é sempre entre o objeto anterior e o subsequente. Os objetos são ligados entre si, por ligações individuais, assim, por exemplo, entre quarto e o sexto objeto ligado pode não haver nenhuma característica similar, a não ser a ligação com o quinto objeto. Os objetos assim são individuais, e não há um modelo, todos são equivalentes. Este é o tipo mais puro, que representa o pensamento em complexo, pois é ligação de elementos isolados e que, ao final, o último elemento pode não ter nenhuma relação com o primeiro, assim como este tipo prescinde totalmente de um núcleo de ligação. O jogo de dominó é um exemplo de complexo em cadeia.
<b>Complexo difuso</b>	A ligação entre os elementos é difusa, indeterminada e vaga. Ele apresenta característica que é importante por sua configuração indeterminada e pela inclusão de elementos de modo ilimitado. A criança continua a realizar associações na esfera de sua realidade concreta, perceptual e visual, no entanto, os arranjos são surpreendentes e podem inclusive assustar os adultos.

**Fonte:** Quadro elaborado com base no estudo do Capítulo 5 “Investigación experimental del desarrollo de los conceptos” do livro “Pensamiento y Habla” traduzido como primeira parte do Tomo II do corpo teórico de Lev Semiónovich Vigotsky (1982).

A última etapa evolutiva de pensamento em complexos, apontada por Vigotsky (1982d), corresponde ao pseudoconceito. Ele mantém esse nome devido a externamente ser muito semelhante ao conceito do adulto, a criança atribui significado ao objeto do mesmo modo que o adulto e, fenomenologicamente, o pseudoconceito é idêntico ao conceito. No entanto, se analisamos a forma de pensamento, verifica-se que é a mesma do pensamento em complexo, ou seja, a real-concreto e não a lógica-abstrata do adulto.

Segundo Vigotsky (1982d), é muito difícil distinguir na criança se o pensamento é em complexo ou em conceito, quando ela atinge esse nível de estrutura de generalização. E esse fenômeno se explica, porque, na interação com o adulto, esta forma o significado de uma maneira pronta e transfere à criança. A criança assimila essa forma pronta, no entanto, essa compreensão não foi resultado de um aprimoramento na estrutura de sistema de conceitos, como é no caso do adulto. A criança continua com a definição superficial e com base no objeto,



diferente do adulto, que pensa no conceito com base em uma rede sistêmica de outros conceitos e de forma abstrata.

A evolução para a compreensão por conceito científico somente é possível devido à formação do pseudoconceito. O pseudoconceito é a ponte entre o pensamento em complexo e o pensamento em conceito. Devido, exatamente, à coincidência do significado da palavra, entre a criança e o adulto, como função da comunicação é que se torna possível a evolução do pseudoconceito para o conceito, e essa evolução é imperceptível para a criança. (VIGOTSKY, 1982d). No quadro 14, a seguir, sintetizamos as características desta última etapa evolutiva do pensamento em complexo.

**Quadro 14 - Segunda Fase de formação de conceito - Última etapa - Pseudoconceito**

<b>Segunda fase de formação de conceitos: última etapa do pensamento em complexo –Pseudoconceito</b>	
<b>Definição da fase</b>	Nesta segunda fase, a criança começa a agrupar figuras homogêneas, não mais em critérios subjetivos, mas em critérios objetivos que existem nos objetos. Assim, esse pensamento tem dois ganhos: é coerente e objetivo. Há uma superação parcial do egocentrismo. A lógica do raciocínio é o real-concreto e, por isso, a sua base está na experiência imediata. A generalização é a união de objeto diferentes, assim como na fase da formação dos conceitos, porém a ligação entre eles se faz de modo muito diverso, por critérios práticos, casuais e concretos. Há fusão entre o geral e o particular, o que é complexo e o que é elementar. Esta fusão é um aspecto bem característico do pensamento por complexos.
<b>Pseudoconceito</b>	Ele pode ser definido como uma sombra do conceito. A criança compartilha o mesmo significado da palavra do adulto. No entanto, o que define a linguagem da criança é a interação com os adultos. Devido à comunicação mútua iniciar precocemente, a criança, ao desenvolver esta última fase do pensamento complexo, indica uso da linguagem semelhante ao adulto, no entanto, a forma de pensamento ainda é por pensamento em complexo, limitado pelo ambiente concreto e, não como o adulto, que já adquiriu o pensamento abstrato. Por serem fenomenologicamente semelhantes, é difícil distinguir o pseudoconceito do conceito. Ele marca a transição para o pensamento por conceito.

**Fonte:** Quadro elaborado com base no estudo do Capítulo 5 “Investigación experimental del desarrollo de los conceptos” do livro “Pensamiento y Habla” traduzido como primeira parte do Tomo II do corpo teórico de Lev Semiónovich Vigotsky (1982).

Vigotsky (1982d) explica que a análise de que a criança por definir uma palavra já detém o conceito é incorreta. Na verdade, ela tem apenas o nome do objeto e coincide com a fala do adulto por essa função comunicativa, indicativa e verbal. No entanto, o raciocínio da criança ainda é em complexo, como analisado anteriormente.

O pensamento em conceito exige várias habilidades do pensamento abstrato: a generalização, a análise e a síntese, tanto a capacidade de considerar significados isolados quanto de síntese e aspectos comuns entre significados dos conceitos. Segundo Vigotsky (1982d), esse pensamento em conceito não inicia por uma atividade qualquer, mas sempre é desenvolvido em uma atividade de resolução de problemas.

Diferente do pensamento em complexo que se fundamenta no pensamento real-concreto, o pensamento em conceito é fundamentado no pensamento lógico-abstrato. A

formação do conceito científico é resultado da resolução de situações-problemas e corresponde à inserção da palavra no ato entre o pensamento e o objeto, o que faz com que, não só o objeto, mas o ato torne-se consciente.

O desenvolvimento do pensamento em conceitos é resultado de duas evoluções, no sentido filogenético e ontogenético. Na filogênese, o passo anterior ao desenvolvimento do pensamento em conceito é definido por conceitos potenciais. Eles estão relacionados com o pensamento concreto, prático e funcional. O conceito potencial é o pensamento intelectual que aparece também nos animais, pois muitos deles também são capazes de generalizar algumas relações discricionárias. Ele não é verbal e está também presente no desenvolvimento humano, sendo um dos fatores que auxilia no desenvolvimento psíquico para o pensamento em complexos, que é o caminho do desenvolvimento do pensamento em conceito. No Quadro 15, apresentamos a formação de conceitos em sua base na filogênese e na ontogênese:

**Quadro 15** - Terceira fase - Formação de conceitos

<b>Terceira fase: formação de conceitos</b>	
<b>Dupla raiz do conceito – biológica e cultural</b>	O conceito, assim, tem dupla raiz, de um lado, a raiz filogenética, que pode ser descrita pelos conceitos potenciais, presentes tanto em humanos quanto nos primatas e mesmo em outros animais. E a raiz histórica, que ocorre por meio da internalização da linguagem, que é um constructo cultural. Desse modo, somente o pensamento verbal, quando atinge o nível da abstração, no período da adolescência, permite a formação de conceitos científicos.
<b>Descrição da fase</b>	O conceito é a ação de análise, seleção de atributos de um objeto e sua síntese e, por consequência, generalização. É no período da adolescência que o indivíduo pode alcançar o pensamento por conceito científico. No entanto, outras formas de pensamento, como o pensamento por complexo, continuam e coexistem com pensamentos mais aprofundados. Assim, mesmo no adulto, verifica-se pensamento por complexo, pensamento por pseudoconceitos (os conceitos do cotidiano) e o pensamento por conceitos genuínos. O desenvolvimento mais amplo humano seria o pensar por conceitos científicos em amplas situações da existência humana. Uma das maiores dificuldades para o adolescente é a transferência do significado abstrato (conceito) para as situações concretas da vida. Essa transferência é essencial na fase adulta.

**Fonte:** Quadro elaborado com base no estudo do Capítulo 5 “Investigación experimental del desarrollo de los conceptos” do livro “Pensamiento y Habla” traduzido como primeira parte do Tomo II do corpo teórico de Lev Semiónovich Vigotsky (1982).

Após análise da evolução genética da formação do conceito, finalizaremos este tópico com a análise do pensamento na última etapa do pensamento em complexo (o pseudoconceito, pré-conceito ou conceito espontâneo), sua transição para o pensamento em conceito e a análise teórica do pensamento em conceito.

O desenvolvimento do pensamento em conceito está relacionado com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo Vigotsky (1982d), na idade

escolar, a memória voluntária e a atenção voluntária se desenvolvem e são essas duas funções que são a base do desenvolvimento de conceitos científicos. Vigotsky (1982d) também explica que podemos nomear estas funções de memória lógica e atenção lógica. Em Vigotsky (1982b), encontramos a explicação do porquê podemos nomear a memória voluntária por memória lógica, pois em relação à memória da criança na fase pré-escolar há alteração do mecanismo no qual se memoriza:

Por tanto, la experiencia del niño y la influencia inmediata de ésta, documentada en la memoria, determina directamente toda la estructura del pensamiento infantil en las etapas tempranas del desarrollo. Eso resulta comprensible desde el punto de vista de la evolución psíquica: no es el pensamiento y concretamente el pensamiento abstracto lo que está presente en el comienzo del desarrollo, sino que el momento determinante lo constituye entonces la memoria del niño. No obstante, durante el desarrollo de éste, se produce un cambio, que resulta decisivo cerca de la adolescencia. Las investigaciones de la memoria durante esa edad han mostrado que a finales del desarrollo infantil las relaciones interfuncionales de la memoria varían radicalmente en sentido opuesto: si para el niño de temprana edad pensar es recordar, para el adolescente recordar es pensar. Su memoria está tan amoldada a la lógica, que memorizar se reduce en él a establecer y encontrar relaciones lógicas y recordar consiste en buscar el punto que debe ser hallado. (VIGOTSKY, 1982b, p. 380).

Assim, a memória voluntária se estrutura em mecanismos do pensamento abstrato e de uma estrutura lógica para conceber a realidade e se relacionar com ela. A atenção voluntária, da mesma forma, estrutura seu campo de orientação e seletividade da conduta, não somente com base no externo, mas na forma de estruturação interna dessa realidade.

Vigotsky (1982d) nomeia o pseudoconceito, também, por conceito espontâneo ou pré-conceito. Neste estudo, utilizaremos o termo conceito espontâneo, pois consideramos esse termo mais explicativo para o nosso propósito: diferenciar os conceitos desenvolvidos pela experiência pessoal dos conceitos desenvolvidos por processos sistemáticos de estudo.

Segundo Vigotsky (1982d), os conceitos espontâneos e científicos seguem caminhos diversos de formação, no entanto, eles estão relacionados. O conceito espontâneo é a ponte para a formação do conceito científico. A criança precisa atingir esse nível do pensamento por complexo para ele servir de base para o conceito científico. Como o conceito espontâneo já avançou na significação, no significado da palavra, o conceito científico apoia-se neste significado já existente para aprofundar e atingir outro nível de generalização. Assim, o conceito espontâneo é um passo anterior do conceito científico.

Essa relação entre ambos não significa que um conceito não possa desenvolver-se, primeiramente, por meio de conceito científico e, posteriormente, seguir o trajeto empírico. Esse caminho é possível e ocorre com frequência, mas o mecanismo de atribuir significado já

está solidificado pelo desenvolvimento do conceito espontâneo e, por isso, é possível ascender a um novo nível de generalização dada pelos conceitos científicos. Para ilustrar o trajeto do conceito científico para o empírico, apresentamos um exemplo: a criança pode ter conhecido apenas na escola o conceito de cubo “Poliedro limitado por seis faces quadradas e idênticas, formando um hexaedro” (DICIONARIOS MICHAELIS, 2020) e, posteriormente, relacionar esse conceito com o dado, a caixa de produtos do supermercado e mesmo com o cubo mágico que ele brincava em casa, sem saber que correspondia à definição de cubo. Nesse exemplo, observamos que a criança já havia desenvolvido o significado de caixa para, posteriormente, relacioná-lo ao de cubo.

Vigotsky (1982d) explica que há relação inversa dos pontos forte e fraco entre os conceitos científicos e espontâneos. O ponto forte do conceito científico é o uso da abstração, e a formação da consciência da realidade analisada, o ponto fraco do conceito científico é ele permanecer em um nível de verbalização e não se relacionar com a experiência empírica. O ponto forte do conceito espontâneo é a sua ligação com a experiência pessoal, empírica, no entanto, fraco no avanço em relação ao pensamento abstrato.

O conceito espontâneo, como último nível do pensamento em complexo, ainda está muito relacionado com o objeto. Mantém o foco do pensamento no objeto e não na conceituação abstrata dele. Com o desenvolvimento do conceito científico, o foco do pensamento se desloca do objeto para a representação do objeto no pensamento. E, com isso, liga-se a outros conceitos. O ato de pensar no pensamento abstrato por meio de conceitos científicos, muitas vezes, se antecipa ao objeto.

Por ligar-se ao objeto, a consciência está no objeto, no concreto, e não ocorre por meio de palavras. Por esse motivo, uma criança que ainda não desenvolveu o pensamento por conceito, consegue fazer muitas ações e entende o significado de palavras, mas não consegue explicá-las por conceito. Vigotsky (1982d), em experiência com crianças pré-escolares, constatou que elas entendiam como agir diante da palavra “porque”, mas quando iam explicá-la, isso se dava por atos concretos e não pelo conceito da palavra “porque”.

Somente quando a criança insere a palavra no pensamento de seus atos é que a consciência da criança se desenvolve. A consciência, dessa forma, está totalmente relacionada com a formação dos conceitos científicos. E os conceitos científicos são conscientes, porque estão inseridos em sistemas de conceitos, no qual uns se subordinam a outros por relações de semelhança (*comunalidad*). Assim, o conceito científico se explica não somente na experiência empírica, mas, também, por meio da abstração e da conexão com outros conceitos e, assim, em um nível mais avançado de generalização. Vigotsky (1982d) explica a relação entre consciência

e não-consciência nos conceitos científicos e espontâneos: “El carácter consciente y la sistematización son plenamente sinónimas respecto a los conceptos, lo mismo que lo son espontaneidad, a-consciencia y ausencia de sistematización, três términos diferentes para denominar lo mismo em la naturaleza de los conceptos infantiles.” (VIGOTSKY, 1982d, p. 215).

O desenvolvimento do conceito científico está totalmente relacionado com a ação pedagógica. Ele não se forma de modo espontâneo e no cotidiano. Segundo Vigotsky (1982d), ele se forma por meio de aprendizagem volitiva e com intenção de aprender, nas relações da criança com os processos pedagógicos sistematizados. Os conceitos científicos se apoiam nos espontâneos, os espontâneos formam a base necessária do seu desenvolvimento, mas eles se desenvolvem neste caminho totalmente diferenciados em relação ao espontâneo.

A formação de conceitos, portanto, não é um ato automático, como a formação de hábitos:

[...] el concepto no es simplemente un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con ayuda de la memoria, no es un hábito mental automático, sino un *auténtico y complejo acto del pensamiento*. Como tal, no puede dominarse con ayuda del simple aprendizaje, sino que exige indefectiblemente que el pensamiento del niño se eleve en su desarrollo interno a un grado más alto para que el concepto pueda surgir en la conciencia. La investigación nos enseña que en cualquier grado de desarrollo el concepto es, desde el punto de vista psicológico, un *acto de generalización* [...] (VIGOTSKY, 1982d, p. 184).

Os conceitos espontâneos correspondem a formas mais elementares de atribuição de significado às palavras, que geneticamente se iniciaram no pensamento sincrético. Com base na importante premissa de Vigotsky (1982d) de que os significados evoluem, a formação dos conceitos científicos são formações mais evoluídas de significados e o conceito, quando se forma, não interrompe a evolução do significado, pois o indivíduo pode produzir entendimento de um mesmo conceito científico em vários níveis de generalização, que ocorrem por várias ligações de semelhança (*comunalidad*) com outros conceitos.

A cada nível de generalização, o indivíduo atinge um conceito superior. Esses conceitos implicam na evolução de vários sistemas de conceitos relacionados por semelhança (*comunalidad*) de modo que, por meio dessa transferência de aprendizagem, evoluem não somente o conceito em si, mas os sistemas ao qual ele pertence e outros sistemas relacionados a ele.

Segundo Vigotsky (1982d), é por meio da lei de equivalência que podemos entender a evolução dos conceitos em sistemas, e somente é possível o estabelecimento de relações de

equivalência entre conceitos quando os conceitos atingiram um nível superior de significado de palavras:

Sólo em las fases superiores de desarrollo del significado de las palabras y, por consiguiente, de las relaciones de comunalidad, surge un fenómeno que tiene importancia directa para todo nuestro pensamiento y que viene determinado por el principio de la equivalencia de los conceptos. Este principio dice que *cualquier concepto puede ser designado con ayuda de otros conceptos mediante una cantidad inmerable de procedimientos* [...] (VIGOTSKY, 1982d, p. 263, grifo do autor).

Assim, as relações de semelhança (*comunalidad*) entre conceitos estabelecem níveis hierárquicos entre eles nos quais um conceito sempre é explicado por outro. Vigotsky (1982d) afirma que, em determinado momento do desenvolvimento da criança, ela assimila uma série de palavras, como meia, calça, blusa, mas não é capaz de explicar essa série por uma palavra equivalente como roupa ou vestuário. Quando a criança adquire o conceito superior, por exemplo, de roupa ou vestuário, inicia então a hierarquia de conceitos e, por conseguinte, as relações de semelhança (*comunalidad*).

Para exemplificar essas relações hierárquicas, Vigotsky (1982d) compara-as aos meridianos e paralelos do globo terrestre. O índice de longitude corresponde ao nível de generalização que vai do nível mais concreto, presente na generalização por imagens na percepção sincrética, ao nível do conceito científico, no qual a generalização ocorre por meio do pensamento abstrato. O índice de latitude corresponde a relações de contiguidade entre os conceitos, que estão no mesmo nível hierárquico. No entanto, um conceito não está presente em um ponto de longitude e latitude, mas um conceito num nível hierárquico liga-se a vários níveis de latitude e longitude que estão relacionados com um aquele conceito.

As operações possíveis, por meio de determinado conceito, estão determinadas por seus níveis de longitude e latitude. Quanto maior o nível de longitude, maior o nível de generalização e mais especializados são os conceitos, quanto maior as ligações por latitudes, mais realidades estão incorporadas àquele conceito.

Durante o desenvolvimento dos conceitos científicos, esses índices de longitude e latitude não são fixos e, por meio de suas aprendizagens e aplicabilidades, os conceitos vão se movimentando em sistemas nesses índices em forma de redes de ligações. Assim, segundo Vigotsky (1982d), a cada fase do desenvolvimento do conceito, há a formação de uma estrutura de generalização. Conforme o conceito avança no sentido longitudinal, há a modificação dessa estrutura com base na estrutura anterior. Assim, a cada etapa, a estrutura de generalização formada é a base para uma nova estrutura.

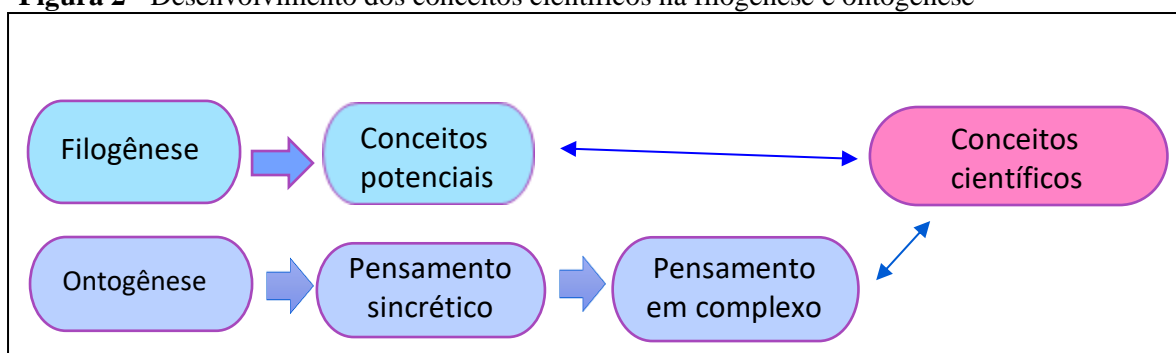
Portanto, o conceito científico diferencia-se do espontâneo por estar inserido em sistemas de conceitos. Um conceito é explicado por outro em uma rede de ligações hierárquicas e equivalentes. E por estar inserido no sistema é que ele tem relação mediada entre o significado e o objeto e, por esse mesmo motivo, torna-se consciente. Assim, segundo Vigotsky (1982d), não é possível explicar o conceito científico fora de um sistema, ele opera por sistemas. O conceito espontâneo liga-se diretamente ao objeto, ao concreto, e por esse motivo é a-consciente.

Vigotsky (1982d) explica que a idade escolar é a fase do desenvolvimento que parte da formação dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. A fase escolar é, desse modo, o momento sensível para o desenvolvimento do pensamento em conceitos, conforme afirmação do autor. É o momento da fase do desenvolvimento em que o indivíduo pode ser mais receptivo para esse desenvolvimento.

Vigotsky (1982d) considera que na adolescência os caminhos do pensamento verbal até o plano empírico e o conhecimento empírico para o pensamento em conceitos são caminhos igualmente difíceis. Esse processo de transferência do conhecimento aprendido na escola por conceito científico para o plano empírico é essencial para a ampliação da visão de mundo na adolescência.

Abaixo, apresentamos a Figura 2, que sintetiza o estudo deste item, ou seja, a gênese na filogênese e na ontogênese da formação de conceitos científicos.

**Figura 2** - Desenvolvimento dos conceitos científicos na filogênese e ontogênese



**Fonte:** Quadro elaborado com base no estudo do Capítulo 5 “Investigación experimental del desarrollo de los conceptos” do livro “Pensamiento y Habla”, traduzido como primeira parte do Tomo II do corpo teórico de Lev Semiónovich Vigotsky (1982).

O pensamento por conceitos autêntico, que são os conceitos científicos, permite a ampliação da visão de mundo e, com isso, a ampliação da atuação do indivíduo em sua rede de relações. Vigotsky (1982d) explica que o ser humano, neste momento de evolução da humanidade, está longe de pensar apenas por conceito, que, concomitante aos sistemas de

pensamento por conceito, convive principalmente o pensamento por conceitos espontâneos, relacionados ao pensamento real-concreto e, outras vezes, pode ocorrer o pensamento em estágios anteriores do pensamento em complexo.

Por fim, Vigotsky (1982d) explica que o pensamento verbal não é um autômato, que ele se move conforme a esfera afetivo-volitiva da pessoa. Segundo o autor, para entender bem a linguagem interna de uma pessoa é preciso compreender o subtexto, e que, para além das palavras, há sempre uma trama afetivo-volitiva. Somente vamos entender o texto se conhecermos esses aspectos afetivo-volitivos relacionados com as palavras.

No próximo tópico, após estudo da gênese dos conceitos espontâneos e científicos, abordaremos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e incluiremos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, imprescindível nesta relação.

### **3.4 A relação entre aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal**

Nas teorias psicológicas, podemos encontrar várias premissas quanto às leis que regem o desenvolvimento psíquico humano e sua relação com a aprendizagem. Por meio da posição e concordância com esses aspectos teóricos é que podemos analisar como a aprendizagem pode implicar no desenvolvimento humano e por qual mecanismo a aprendizagem relaciona-se com o desenvolvimento.

Neste tópico, ampliaremos a análise do desenvolvimento com base em suas relações com a aprendizagem. Segundo Vigotsky (1982d), as linhas do desenvolvimento e da aprendizagem não são paralelas e, tampouco, coincidentes. No entanto, elas se implicam. Vigotsky (2017) explica que há uma relação complexa e dinâmica entre os dois processos e que o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem.

O desenvolvimento cultural no ser humano não ocorre de modo automático, ele implica no processo de apropriação da cultura pelo homem. A aprendizagem, deste modo, é um mecanismo inserido nas inter-relações humanas. Podemos afirmar, categoricamente, com base na Teoria Histórico-Cultural, que o homem, para se desenvolver ontogeneticamente, passa pelo processo de aprendizagem.

Vigotsky (1982d) afirma que a aprendizagem não tem início na escola, mas antes, por meio da interação com os adultos. A aprendizagem escolar tem por base esse desenvolvimento que já ocorreu na fase pré-escolar e que permite ao aluno avançar suas aprendizagens na idade escolar.



Se o principal determinante do desenvolvimento do homem é o aspecto social, que ocorre por meio das relações humanas, é possível analisar como a aprendizagem influi no desenvolvimento. Segundo Vigotsky (1982d), a aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento. Neste sentido, apesar de não serem linhas coincidentes, é por meio da aprendizagem que o desenvolvimento avança. O processo de aprendizagem sempre ocorre tanto em situações sistematizadas quanto em situações cotidianas, no entanto, é por meio das situações sistematizadas de ensino que o ser humano pode desenvolver o pensamento em conceito científico e, com isso, desenvolver as funções psíquicas superiores e tornar suas ações conscientes e desenvolver-se no sentido do autodomínio da conduta.

No sentido filogenético, o homem é a espécie que mais tem seu modo de existência determinado pela aprendizagem. Em comparação com outras espécies, podemos afirmar, com base em Leontiev (1978b), que cada espécie se desenvolve no limite de suas possibilidades. O desenvolvimento da linguagem por meio de signos ampliou muito a possibilidade de aprendizagem humana e a conservação das aprendizagens permitiu o avanço da cultura humana ao longo das gerações (LEONTIEV, 1978b).

Vigotsky (1982, 2017), no estudo do desenvolvimento humano, analisou um importante mecanismo de aprendizagem, o comportamento de imitação. Segundo o autor, a imitação foi considerada como um comportamento banal e de pouca importância no desenvolvimento humano por outras teorias psicológicas, no entanto, para Vigotsky (1982d), um indivíduo somente imita o que está no campo de seu desenvolvimento potencial.

Em outras espécies, dentro de estreitos limites, o que não está no escopo do seu desenvolvimento pode ser aprendido por adestramento, no entanto, esse é um processo que implica um longo período de treino e por meio de situações que envolvem certos sacrifícios para os animais, como mantê-los insaciados em relação à alimentação. No entanto, essas aprendizagens que ocorrem por adestramento ou condicionamento não ocorrem por imitação:

[...] Pero el hecho expuesto más arriba muestra claramente en qué consiste la diferencia radial y básica entre ellos. El animal, incluso el más inteligente, no es capaz de desarrollar sus facultades intelectuales mediante la imitación o la instrucción. No puede asimilar nada básicamente nuevo en comparación con lo que ya posee. Es capaz de aprender únicamente mediante el adiestramiento. En este sentido, cabe decir que el animal no puede ser instruído en absoluto, si interpretamos la instrucción en el sentido específico que tiene para el hombre. (VIGOTSKY, 1982d, p. 241).

A imitação é um processo de aprendizagem bem mais rápido em relação ao condicionamento, segundo Vigotsky (1982d), e na imitação está a chave do mecanismo de aprendizagem nas relações humanas. As imitações ocorrem, desse modo, tanto em situações

estruturadas e sistemáticas de aprendizagem, quanto em situações cotidianas e espontâneas.

O que pode ser imitado, pode ser aprendido em colaboração e, neste ponto, segundo Vigotsky (1982d), as relações entre crianças e adultos propiciam o desenvolvimento infantil e a imitação é a forma principal em que o ensino sistematizado permite a aprendizagem:

Por el contrario, el desarrollo que parte de la colaboración mediante la imitación es la fuente de todas las propiedades específicamente humanas de la conciencia del niño. El factor principal lo constituye el desarrollo base en la instrucción. Por consiguiente, el aspecto central para toda la psicología de la instrucción estriba en la posibilidad de elevarse mediante la colaboración a un grado intelectualmente superior, la posibilidad de pasar con ayuda de la imitación de lo que el niño es capaz de hacer a lo que no es capaz. En esto se basa toda la importancia de la instrucción en el desarrollo y eso es lo que constituye en realidad el contenido del concepto de zona de desarrollo próximo. La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo. La enseñanza del lenguaje, la enseñanza en la escuela se basa en alto grado en la imitación. Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. Lo fundamental en la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño. Por eso, la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo. (VIGOTSKY, 1982d, p. 241).

Imitar, em muitas situações, pode ser relacionado com um ato mecânico, que prescinde do desenvolvimento da habilidade. No entanto, o ato de imitar está relacionado com modelar, pois seguir um modelo vai além de um ato mecânico e sem sentido, é preciso assimilar o modo de ação de determinada atividade para efetivamente seguir um modelo. Portanto, imitar envolve aprendizagem, a criança ou adulto seguem um modelo e por meio dele assimilam os modos de ação da atividade.

De acordo com Vigotsky (1982d), a imitação no processo de aprendizagem não ocorre somente quando a criança está presencialmente com o professor. Quando ela vai resolver uma tarefa em casa e recorda a aprendizagem que recebeu, e segue o modelo apresentado por ele, ela também está atuando por meio de um processo de colaboração:

[...] Cuando el alumno resuelve en casa una tarea, después de que en clase se haya sido mostrado el modelo, continúa actuando en colaboración, aunque en ese momento el maestro no esté a su lado. Desde el punto de vista psicológico tenemos derecho a considerar la resolución de la segunda tarea por analogía con la resolución de tareas en casa como una resolución de la segunda tarea por analogía con ayuda del maestro. Esa ayuda, ese momento de colaboración está presente de forma invisible, está implícito en la resolución independiente en su aspecto externo (VIGOTSKY, 1982d, p. 248).

Vigotsky (1982d) explica que o nível de desenvolvimento foi sempre considerado por meio da avaliação do que a criança é capaz de fazer sozinha. Essa avaliação, segundo Vigotsky (1982), não é suficiente para direcionar a aprendizagem da criança e verificar o nível de seu desenvolvimento, pois somente permite verificar o que já está amadurecido e não o que está em processo de amadurecimento.

Com base na crítica à avaliação que somente verifica o aprendizado já atingido e, principalmente, com fundamento na premissa de que a aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento, Vigotsky (1982d, 2017) afirmou que há dois momentos de desenvolvimento a serem considerados. O nível de desenvolvimento real (atual) e a zona de desenvolvimento proximal. Na zona de desenvolvimento proximal estão as aprendizagens em desenvolvimento e que, apesar do indivíduo ou criança ainda não serem capazes de realizarem sozinhos, podem realizar em colaboração. O que uma criança pode realizar em colaboração, hoje, poderá realizar sozinha amanhã. O que a criança é capaz de fazer em colaboração é o que ela é capaz de imitar. E ela não é capaz de imitar ilimitadamente, ela pode imitar até certo limite, que demarca a sua zona de desenvolvimento potencial:

Nuestras investigaciones han demostrado que con ayuda de la imitación el niño no resuelve en absoluto las tareas que quedan por resolver. Llega a un cierto límite, distinto para diferentes niños. En nuestro ejemplo, para uno de los niños este límite era muy bajo y se hallaba tan sólo un año por delante del nivel de su desarrollo. En el otro caso, esta cifra era de cuatro años. Si se pudiera imitar todo, independientemente del estado de desarrollo, ambos niños habrían resuelto con igual facilidad todas las tareas previstas para todas las edades infantiles. De hecho, esto no solo no se produce, sino que resulta que en colaboración el niño resuelve con mayor facilidad las tareas que están más próximas a su nivel de desarrollo. Después, la dificultad aumenta y finalmente resulta insuperable incluso para resolver las tareas en colaboración. (VIGOSTSKY, 1982d, p. 240).

Desse modo, a aprendizagem escolar, para ser eficaz, não deve ser realizada com base no desenvolvimento que já ocorreu, mas antecipando-se ao desenvolvimento, atuando no desenvolvimento potencial da criança ou do adulto. Segundo Vigotsky (1982d), as aprendizagens escolares sempre estão relacionadas com novas formações e que têm como objetivos últimos a tomada de consciência e o autodomínio da conduta. No início da idade escolar, as funções psíquicas superiores estão em desenvolvimento e é por meio dessas aprendizagens sistemáticas que se torna possível desenvolvê-las.

Na relação de colaboração entre o professor e o aluno, como Vigotsky (1982d) explica, a imitação é um processo fundamental e principal. Vigotsky (1982d) não explicita outros processos que estão presentes nesta relação, e nos arriscamos a evidenciar esses outros processos, que também implicam na aprendizagem do aluno, como pistas, comparações,

subdivisão da tarefa, instruções. O modelo dado pela cultura humana é a base de fundo, mas, como os processos reprodutivos e criativos não são tão demarcados, consideramos que, no processo dialético que implica contradições, recusar um modelo e buscar uma nova estruturação de realidade também pode ser uma forma de aprendizagem.

De acordo com Vigotsky (1982d), o ensino e a aprendizagem são dois processos que se implicam, mas que não coincidem em um mesmo período de tempo. A estruturação interior da aprendizagem segue lógica temporal própria que não pode ser reduzida ao semestre de um trabalho didático:

El proceso didáctico tiene su línea de continuidad, su lógica, su compleja organización. Se desarrolla en forma de lecciones o conferencias. Hoy tenemos en clase unas lecciones, mañana tendremos otras. El primer semestre hemos estudiado unas cosas, el segundo estudiaremos otras, lo cual viene regulado por el programa y por el horario. Sería un gran error suponer que estas leyes externas de la estructuración del proceso didáctico coinciden por completo con las leyes internas de estructuración de los procesos de desarrollo que provoca la instrucción. Sería erróneo pensar que si este semestre el alumno ha estudiado en aritmética algo, por consiguiente, también en el semestre (interno) de su desarrollo ha conseguido los mismos éxitos. Si intentáramos reflejar simbólicamente en forma de una curva la línea de continuidad del proceso didáctico y hacemos lo mismo respecto a la curva de desarrollo de las funciones psíquicas que intervienen directamente en la instrucción, como lo hemos tratado de llevar a cabo en nuestros experimentos, observaremos que estas dos curvas no van a coincidir nunca, aun que descubrirán correlaciones muy complejas. (VIGOTSKY, 1982d, p. 235).

Na aprendizagem da aritmética, por exemplo, Vigotsky (1982d) explica que um aluno pode demorar a conseguir que o conteúdo faça sentido em seu pensamento. Segundo o autor, o processo didático pode ter desenvolvido os primeiros passos da resolução de um problema, no entanto, somente no passo quinto aquele conteúdo começa a ser realmente assimilado pelo aluno. Vigotsky (1982d) denomina esse momento da assimilação de um importante conteúdo como um ponto de “viragem” no desenvolvimento e que serve de base para outras aprendizagens posteriores: “En este punto de la instrucción se ha producido un viraje en el desarrollo. El niño ha comprendido algo definitivamente, ha asimilado algo importante, en sus sensaciones de confirmación se aclara el principio general” (VIGOTSKY, 1982d, p. 235-236).

Os pontos de viragem vão determinando avanços nos níveis de generalização. Vigotsky (1982d) considera que há vários níveis de generalização. Assim, quando o aluno assimilou determinado conceito, o conhecimento não se encerrou ali, ele apenas começou, como explica o autor:

[...] en el momento de asimilación de una operación aritmética o de un concepto científico, el desarrollo de esa operación y de ese concepto no finaliza, sino que solo comienza. La curva de desarrollo no coincide con la del curso del programa escolar. En estas circunstancias, la instrucción se adelanta en lo fundamental al desarrollo (VIGOTSKY, 1982d, p. 236-237).

O desenvolvimento dos conceitos nas disciplinas da Educação Básica envolve funções psíquicas, habilidades e conhecimentos comuns. Logo, as habilidades dos alunos não se desenvolvem em cada disciplina de modo isolado, o avanço na aprendizagem e no desenvolvimento conquistados nas atividades de estudo de uma disciplina são transferidos para outras em forma de estruturas de generalização de conceitos (VIGOTSKY, 1982d, p. 237).

Esse desenvolvimento do pensamento conceitual e teórico está diretamente relacionado com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se desenvolvem em conjunto com a resolução das atividades de estudo das diversas disciplinas. Entre essas funções, as mais relacionadas com as atividades de estudos são a memória voluntária, a atenção voluntária, e o pensamento abstrato. Essas funções, como se estivessem numa linha de frente, desenvolvem-se e influenciam outras funções a desenvolverem-se também, como a percepção categorial, pois nenhuma função psíquica superior desenvolve-se de modo isolado. A atenção voluntária tem importante papel na aprendizagem pois orienta a ação do aluno nas diversas atividades escolares.

A educação, para realmente estimular a aprendizagem, precisa sempre ser suficientemente desafiadora. Se a atividade estiver dentro da zona de desenvolvimento atual do aluno, ela não está avançando o desenvolvimento do aluno e a aprendizagem pode não gerar interesse. Se, no entanto, ela estiver além do limite da zona de desenvolvimento proximal, a situação não permitirá a criança seguir o modelo, ou se apropriar dos modos de ação da atividade de estudo. Assim, a aprendizagem terá sempre um limite inferior e superior no sentido da aprendizagem do aluno.

## 4 METODOLOGIA

O referencial teórico de análise, interpretação de dados e de fundamentação filosófica e científica que adotamos na presente pesquisa estão fundamentados na obra de Vigotsky (1982d; 1995, 2013, 2015, 2018). No entanto, como o aspecto metodológico percorre toda a obra do autor e, ainda, podemos afirmar que os aspectos metodológicos não se esgotaram em estudos e pesquisas experimentais neste nosso momento histórico, para melhor explicar, nesta seção, sobre a fundamentação filosófica e metodológica da pesquisa, além das obras de Vigotsky referidas, também, nos apoiamos em Shuare (1990), Góes (2000), Zanella *et al.* (2007) e Mello (2018). Desse modo, no próximo item, apresentaremos o método genético de Vigotsky (2018).

### 4.1 A pesquisa teórica com base no método genético de Vigotsky

O conceito chave na teoria de Vigotsky é a origem histórico-social do psiquismo humano. Shuare (1990) explica que há vários conceitos chave na teoria de Vigotsky, mas que o conceito base é o historicismo: “En el conjunto arquitectónico de la teoría de Vigotski, el eje, que, como espiral dialéctica organiza y genera todos los demás conceptos, es el *historicismo*.” (SHUARE, 1990, p. 59). Esse tempo histórico, para o autor, não é caracterizado pela maturação, e sim pela própria constituição histórica da sociedade e do homem.

O desenvolvimento, para Vigotsky, conforme explica Shuare (1990), não é progressivo, nem por evolução quantitativa e, tampouco, paulatino. Para explicar o desenvolvimento, Vigotsky insere o conceito de crise que, segundo Shuare (1990), não é negativa para Vigotsky, como um momento de destruição, mas uma viragem, na qual velhas estruturas são modificadas em outras novas.

Na relação entre indivíduo e sociedade, Vigotsky (2013) explica que tanto a psicologia individual quanto a psicologia social estudam o psiquismo humano e que não há outro psiquismo a estudar. Com base na afirmação de Marx de que o homem é um ser social<sup>6</sup>, ele explica que o psiquismo não é extrassocial e que tanto a psicologia como outras ciências são marxistas, porque foram socialmente constituídas:

---

<sup>6</sup> Na citação de Karl Marx em Vigotsky (2013) não consta dada e indicação da obra.

[...] No hay otra psique que estudiar. El resto es metafísica o ideología; de ahí que proclamar que su psicología no puede llegar a ser marxista (esto é, social), del mismo modo que la mineralogía y la química no pueden ser marxistas, significa no haber entendido la afirmación fundamental de Marx según la cual “el hombre en el sentido más literal es un *zoon politicon*, un animal tal que las relaciones sociales no sólo le son características sino necesarias a fin de poder destacar como individuo. [...] (VIGOTSKY, 2013, p. 6).

Portanto, para Vigotsky (2013), não há um constructo abstrato acima do indivíduo, a sociedade é constituída em processos históricos pelos indivíduos e, ao mesmo tempo, os indivíduos também se constituem no espaço-tempo. Assim, Shuare (1990) explica que, para Vigotsky, o social não condiciona o psiquismo externamente, mas ambos, indivíduo e sociedade, não podem ser considerados como invariáveis e imutáveis: “Así como la psiquis no es algo inmutable e invariable em el curso del desarrollo histórico de la sociedad, no lo es tampoco en el curso del desarrollo individual; las transformaciones que experimenta son tanto estructurales como funcionales.” (SHUARE, 1990, p. 61).

Ao estudarmos o artigo de Vigotsky (1927) presente no Tomo I (VIGOTSKY, 2015d) “O significado histórico da crise da psicologia, uma investigação metodológica”, como o fizeram Zanella *et al.* (2007), verificamos que o autor não propõe a criação de uma teoria psicológica marxista com base na aplicação direta da teoria de Marx, mas a construção de uma dialética da psicologia que pressupõe uma metodologia própria para a psicologia:

Propongo pues esta tesis: el análisis de la crisis y la de la estructura de la psicología testimonian indiscutiblemente que ningún sistema filosófico puede dominar directamente la psicología como ciencia sin la ayuda de la metodología, es decir, sin crear una ciencia general; que la única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general, porque esta psicología no sería otra cosa que la dialéctica de la psicología; [...] (VIGOTSKY, 2015e, p. 118).

Zanella *et al.* (2007), no estudo do mesmo artigo citado acima, explicam que o autor configura seu corpo teórico de modo a encontrar uma saída para o dualismo que marcava a psicologia da época, mecanicista ou subjetivista, e concebe que o indivíduo se desenvolve por um processo dialético, por meio das relações sociais, que são semioticamente mediatizadas.

Assim, o indivíduo se apropria da cultura humana já construída por gerações anteriores e, ao mesmo tempo, a reconstrói. Nessas relações mediatizadas, Vigotsky (1982d) explicou dois processos, o processo intersíquico e o intrapsíquico. Shuare (1990) explica que a criança assimila a realidade social por meio das relações com os adultos, ou seja, um processo intersíquico, mas, ao mesmo tempo, ocorre o processo intrapsíquico, ou seja, o sujeito assimila

para si os conhecimentos, habilidades, hábitos aprendidos com os adultos. Desse modo, esses dois processos são a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O signo é o constructo social fundamental, que está presente tanto no processo intersíquico quanto no intrapsíquico. Assim, a intelectualização das funções somente é possível devido ao caráter mediatizado, que ocorre por meio do desenvolvimento da linguagem. Shuare (1990) analisa esses dois processos relacionados com a mediação por signos:

[...] previo a la interiorización, es necesario analizar el proceso de exteriorización de la operación psíquica natural mediante el signo; luego, el proceso interpersonal (intersíquico) durante el cual el signo es un medio para dominar, dirigir y orientar el comportamiento de otros y, finalmente, la interiorización del signo, cuando se convierte en tal para el sujeto [...] (SHUARE, 1990, p. 67-68).

Vigotsky (1982d), do início ao fim de sua obra, sempre analisou o desenvolvimento do pensamento verbal e suas forças motrizes determinadas por necessidades, as quais se fazem presentes como motivações e afetos que direcionam a atitude e o pensamento do indivíduo, portanto, não como uma função autônoma. Nesse processo de desenvolvimento psíquico, estão integrados, também, os aspectos volitivo (esforço), intelectual e cognitivo. Além disso, para Vigotsky (1982d), as funções psíquicas superiores especiais, tais como: memória lógica, voluntária e atenção voluntária desenvolvem-se de modo global, por inter-relações, nas quais o desenvolvimento de uma função implica no de outra, não sendo possível estudá-las de modo isolado.

Outro aspecto na concepção teórica de Vigotsky destacado por Shuare (1990) é que, nos estudos por ele realizados, o objeto de investigação sempre foi o processo de transformação e não o produto, seja no sentido de buscar como determinada função psicológica se desenvolveu ao longo do tempo, por exemplo, a memória (VIGOTSKY, 1995), ou a compreensão de como determinada função, como a formação de conceitos científicos, ocorre durante o desenvolvimento humano (VIGOTSKY, 1982d).

De acordo com Vigotsky (2018), era preciso superar a psicologia do espírito puro e a psicologia do naturalismo puro, pois os métodos utilizados pela primeira analisavam as formas superiores da consciência como propriedade do indivíduo de forma individual e particular, bem como, utilizava o método da introspecção. A segunda estudava as formas psíquicas superiores por meio de respostas reativas, no modelo de estímulo-resposta, mantendo o foco em formas elementares, mesmo com o desenvolvimento de formas superiores. Como afirma Vigotsky (2018), continham formas antigénicas de estudo, pois elas não consideravam o desenvolvimento histórico das funções superiores do indivíduo.



Por um lado, a psicologia do espírito puro, segundo Vigotsky (2018), estudava as formas espontâneas de forma individual e irreduzível, ou seja, formas que apenas estavam no plano particular e individual. Por outro, a psicologia experimental fundamentada na relação estímulo-resposta, considerava a linguagem, de forma geral, e não incluía a forma espontânea, a própria ação da pessoa durante o experimento.

Para solucionar essa dicotomia metodológica presente na psicologia da época, Vigotsky (2018) criou o método genético fundamentado no duplo estímulo. Em suas pesquisas, ele propunha uma tarefa para a criança e a deixava utilizar seu procedimento auxiliar, seja recordando como se resolve ou fazendo um desenho. A partir daí, era possível observar o seu processo de resolução da tarefa, ou seja, quais meios a criança utilizava para realizar a tarefa e, assim, avaliar o momento de seu desenvolvimento psíquico. Segundo Vigotsky (2018), estuda-se a raiz e o processo do desenvolvimento, ao contrário das formas estáveis de desenvolvimento, como era na psicologia experimental da época. Este método em etapas sucessivas tem traz a possibilidade de verificar como ocorre o desenvolvimento ontogenético humano, com base no desenvolvimento da criança.

Além disso, Vigotsky (2018) explica que se a psicologia estudava formas externas e objetivas do comportamento. No método genético, é realizado o inverso: as formas internas tornam-se externas e objetivas, com possibilidades de análise.

Outra distinção, entre o método genético-experimental e o método com base no estudo do estímulo-resposta da época, segundo Vigotsky (2018), era que a linguagem é analisada de forma geral. No método proposto e conduzido por ele, os experimentos eram realizados por mediadores, nos quais a linguagem era “un sistema de símbolo-medios auxiliares, que ayudan al niño a reorganizar el comportamiento propio” (VIGOTSKY, 2018, p. 5). Nos procedimentos genéticos-experimentais, é possível analisar o desenvolvimento geral da criança e, ao mesmo tempo, a sua espontaneidade na resolução da tarefa:

Al utilizar un conjunto de procedimientos genéticos-experimentales, la psicología de la edad infantil plantea por vez primera una serie de cuestiones concretas relacionadas con la génesis de las estructuras psicológicas superiores y con la estructura de su propia génesis.

En las investigaciones experimentales no estamos obligados a ofrecer cada vez al niño que realiza la prueba un medio exterior preparado, con ayuda del cual resuelva la tarea propuesta. El esquema básico de nuestro experimento no se resiente en absoluto si en lugar de proporcionar al niño un medio exterior preparado esperamos a que utilice de forma espontánea el procedimiento auxiliar, incluyendo en la operación cualquier sistema auxiliar de símbolos. (VIGOTSKY, 2018, p. 5).

Portanto, de acordo com Vigotsky (1995), o método pode ser denominado de genético-experimental, porque é criado, na situação experimental, o processo de desenvolvimento do psiquismo e a tarefa principal se caracteriza pela análise dinâmica do processo. Outro embasamento desta concepção metodológica, segundo Vigotsky (1995), é que o resultado é a explicação científica do fenômeno, pois busca as relações e nexos dinâmicos-causais nos quais reside a base do fenômeno estudado.

Vigotsky (1982d, 1995, 2018) desenvolveu seus estudos por meio da formulação de novas concepções teóricas, porém, como podemos constatar nas afirmações - acima - do autor, a relação entre teoria e prática sempre esteve presente no desenvolvimento de sua abordagem. Góes (2000) denomina o método genético experimental de Vigotsky de microgenética, sendo micro por estar fundamentada em recortes menores de processos de desenvolvimento, não necessariamente caracterizados pela curta duração de um evento. “É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante os processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura” (GÓES, 2000, p. 15).

A consciência humana também é objeto de estudo de Vigotsky em toda sua obra, segundo Shuare (1990). Vigotsky (1982d) explica que a consciência está relacionada com a formação de conceitos científicos. Assim, a formação de conceitos científicos tem função de tornar a ação do homem consciente no mundo e implica na ação refletida em nível superior, seja em relação a si ou ao meio social maior.

Por meio de nossos estudos, verificamos que Vigotsky construiu seu corpo teórico por meio da influência de três filósofos, principalmente: Espinosa<sup>7</sup>, Marx<sup>8</sup>, e Hegel<sup>9</sup>, e dos estudos dos psicólogos da recente ciência psicológica de sua época. Shuare (1990) explica que, ao final de seus dez longos anos de produção científica, entre 1924 e 1934, seus trabalhos estavam voltados para o estudo das emoções e que, possivelmente, seu corpo teórico na construção futura teria influência marcante do filósofo Espinosa.

Em relação às pesquisas com base na Teoria Histórico-Cultural realizadas na área da Educação, Mello (2018, p. 69) afirma a imprescindível relação entre teoria e prática: “Em se

---

<sup>7</sup> A obra de Espinosa citada em Psicologia da Arte e no Tomo III é a *Ética*, datada de 1675.

<sup>8</sup> No Tomo III, Vigotsky faz referência a Marx e Engels em vários pontos do livro. As obras citadas dos autores são: de F. Engels, *Dialética de la naturaleza* (s/d); C. Marx; F. Engels, *Obras*, tomo 23, ed. Rusa (s/d); C. Marx, F. Engels, ed. Rusa, T. 21, cap. 2. No Tomo II é também citado *Obras de Marx e Engels* tomo 23, 20; Marx y Engels, *Obras Completas*, v. 13); Marx y Engels, *Obras Completas*, v. 25; Marx y Engels, *Obras completas*, v. 3.

<sup>9</sup> Hegel é citado em vários pontos do Tomo II e III, porém não há indicação da data e da obra.

tratando de pesquisas na área da Educação, os resultados precisam auxiliar as práticas pedagógicas nas escolas públicas”.

Neste sentido, a pesquisa que realizamos é teórica, mas visa subsidiar tanto o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, quanto ser base teórica para o desenvolvimento de pesquisas experimentais de campo.

Demo (1995) explica que a pesquisa teórica tem por objetivo a formulação de quadros de referência, na qual são aprimorados conceitos científicos. A pesquisa bibliográfica está inclusa nesta abordagem da pesquisa teórica. A pesquisa empírica está relacionada com a codificação de uma realidade social, segundo o mesmo autor.

Demo (1995) também inclui como gêneros de pesquisa outros dois tipos, a pesquisa prática, que está relacionada à intervenção na realidade social, e a pesquisa metodológica, que remete à indagação sobre caminhos e modos de se fazer ciência.

Em nosso trajeto da pesquisa teórica, buscamos desenvolver a lógica explicativa de como se desenvolvem as funções psíquicas superiores e os conceitos científicos para, então, fundamentar o desenvolvimento da atenção voluntária voltada para a atividade de estudo.

Partimos de duas categorias teóricas principais, a atenção voluntária, função psíquica superior, definida por Vigotsky (1995), Petrovski (1980) e Leontiev (1994), e a categoria educação em prisões, definida por De Maeyer (2006, 2011, 2013), Rangel (2007, 2013), Onofre (2015, 2016) e Julião (2013, 2016). O nosso problema de pesquisa foi estudar o desenvolvimento da atenção voluntária junto à atividade de estudo, voltado aos alunos do ensino médio em prisões. No próximo item desta seção, abordaremos os procedimentos que realizamos e as fontes que coletamos para responder ao problema de pesquisa proposto.

## **4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Para o desenvolvimento da pesquisa teórica, realizamos o estudo dos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural com o objetivo de refletir teoricamente sobre os conceitos que embasam o estudo da fase adulta e da educação em prisões nesta pesquisa. Realizamos dois levantamentos bibliográficos em bases de dados eletrônicas.

As fontes coletadas e analisadas como base para o desenvolvimento teórico foram: teses e dissertações; artigos e livros científicos. Utilizamos, ainda, de pesquisa documental em leis, documentos e sites oficiais. Em reduzida proporção, também, incluímos artigos jornalísticos e informações de sites não-governamentais.

Para o estudo teórico dos livros que abordam a Teoria Histórico-Cultural, utilizamos, como principal instrumento, o fichamento. Com base na definição de Weg (2009), fizemos o fichamento por meio de fichas combinadas ou mistas, na qual utilizamos, principalmente, os recursos de transcrição e comentários da reflexão teórica da pesquisadora, em algumas fichas também fizemos uma síntese da fonte estudada. Durante a construção das seções, em alguns momentos, ampliamos os fichamentos por meio de novas transcrições que consideramos importantes inserir no corpo do texto da tese.

O segundo tipo de ficha que utilizamos nomeamos por “Ficha Bibliográfica” e a utilizamos para análise dos dados coletados nos bancos de dados eletrônicos. Nessas fichas, além do conteúdo teórico, valorizamos a metodologia utilizada e analisamos o valor do dado para a tese. Como realizamos dois levantamentos em momentos diferentes e com objetivos diferentes, confeccionamos duas fichas com os mesmos dados, mas com títulos diferentes para cada um desses momentos [a ficha do primeiro levantamento é apresentada no Apêndice K e, a do segundo momento, no Apêndice L].

Outro instrumento que utilizamos foi o diário de campo, que, na presente pesquisa, nomeamos por “Diário da Tese”. A forma de registrar as notas tiveram como base as definições de nota de Campo de Bogdan e Biklen (1994), que as definem como: “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Apesar da nossa abordagem de pesquisa não se dar com base na pesquisa qualitativa, consideramos que as notas, durante o processo de construção da escrita, leitura e análise dos dados, nos auxiliariam para a formulação de nosso pensamento.

Outra referência para realizar o Diário da Tese foi Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Segundo as autoras, o diário na atividade científica de pesquisa bibliográfica pode ter inúmeras funções. Para nós, o Diário da Tese teve como funções registrar as reflexões teóricas da autora durante a leitura dos materiais; estabelecer o planejamento das próximas ações do trabalho; registrar aspectos teóricos que causaram fortes emoções no sentido de descoberta; registrar as perguntas para a orientadora, entre outros.

O Diário da Tese foi utilizado, principalmente, como forma de manter a atenção voluntária voltada para o desenvolvimento da tese. Consideramos que a vantagem da escrita do diário se dá por se tratar de um documento pessoal, fora de normas, e que permite o livre expressar do psiquismo da pesquisadora durante o trabalho. O Diário da Tese foi escrito em um documento simples no programa Word do Office.

Mills (2009) afirma que o centro do artesanato intelectual é o próprio estudante, e que uma das formas de anotar as impressões de vida do autor é por meio da escrita de diário. A vida do pesquisador social e a sua profissão intelectual não se separam. Segundo o autor, o uso de anotações “estimula a expansão das categorias que você usa em seu raciocínio. E o modo como essas categorias mudam, algumas sendo abandonadas e outras sendo acrescentadas, é um indicador de seu progresso e amplitude intelectual.” (MILLS, 2009, p. 25)

Além de todos esses procedimentos sistemáticos durante a realização da tese, a vivência da pós-graduação, por meio da participação em disciplinas, eventos e Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky - NEEVY foram fundamentais para formar os conceitos principais da metodologia em pesquisa científica e dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural.

#### **4.3 O método de coleta e análise dos dados dos levantamentos bibliográficos**

A atualidade de uma pesquisa está em dialogar com outras pesquisas realizadas nas temáticas estudadas. O nosso primeiro intuito em realizar o levantamento bibliográfico foi estabelecer esse diálogo para verificar a pertinência da pesquisa que iríamos realizar. Além de verificar a lacuna que a pesquisa planejada e em execução tem no universo científico, o levantamento bibliográfico é uma forma de coletar dados que embasam, ilustram e corroboram a síntese teórica e empírica proposta por uma nova pesquisa.

O primeiro levantamento bibliográfico teve por objetivo localizar como estava sendo abordado o conceito de atenção voluntária nas pesquisas e em quais aspectos da educação ou níveis de ensino a função da atenção voluntária estava sendo estudada.

Realizamos o segundo levantamento bibliográfico em bancos de dados eletrônicos após desenvolvimento teórico sobre o conceito de atenção voluntária e o conceito de pensamento verbal. Para aplicar os conceitos estudados no contexto das prisões brasileiras, necessitávamos ampliar nossos conhecimentos sobre as relações entre o contexto institucional e a oferta da educação em prisões e esse segundo levantamento foi realizado com esse objetivo.

Para a análise dos dados nos dois levantamentos realizados em bancos de dados eletrônicos, utilizamos como referência os tipos de leitura informativa descritas por Salvador (1981): leitura de reconhecimento ou prévia; leitura exploratória ou pré-leitura; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa.

A leitura de reconhecimento ou prévia, segundo Salvador (1981), é uma leitura que se faz ao ter o primeiro contato com o material, esta leitura foi utilizada para seleção por título dos

artigos e teses. A leitura exploratória é o momento de certificar-se de que as informações que contêm os materiais são úteis. Segundo Salvador (1981), nesta etapa realizamos a leitura, no caso das teses, dos resumos, introdução e considerações finais e, no caso dos artigos, da introdução e conclusão.

A leitura seletiva é o momento de selecionar os dados que serão utilizados, segundo os propósitos da pesquisa, de acordo com Salvador (1981). Nesta etapa da leitura seletiva, confeccionamos as fichas bibliográficas [APÊNDICES K E L] e, em cada ficha, após incluir as transcrições de valor para a pesquisa, realizávamos a leitura reflexiva ou crítica registrada na própria ficha no item “comentários”. A leitura reflexiva ou crítica é definida como o momento de “elaborar uma *síntese*, que integre em torno de uma ou várias ideias todos os dados e informações do texto em análise” (SALVADOR, 1981, p. 99 – grifo do autor).

Na leitura interpretativa, definida por Salvador (1981) como a última etapa da leitura informativa, os dados serão analisados de acordo com a finalidade de estudo do pesquisador. Nesta última etapa, elaboramos a interpretação dos dados por meio de gráficos, quadros e demonstrações explanatórias dos resultados encontrados.

O levantamento em banco de dados eletrônicos para busca de pesquisas que abordassem a atenção voluntária com base na Teoria Histórico-Cultural foi realizado de modo concomitante ao estudo das fontes primárias da Teoria Histórico-Cultural. O segundo levantamento, sobre o contexto institucional da educação em prisões, foi realizado após fecharmos a síntese teórica sobre o desenvolvimento da atenção voluntária voltada para a atividade de estudo.

Para os dois levantamentos que realizamos em banco de dados eletrônicos, optamos pela revisão sistemática descrita por Rother (2007). Segundo a autora, a revisão sistemática inicia-se por uma pergunta e utiliza-se de passos e métodos que são explícitos para selecionar, avaliar e interpretar os dados coletados. Antes de iniciar os levantamentos, fizemos, durante uma ou duas semanas, buscas testes para verificar a efetividade dos descritores e elaborar estratégias para delimitar o recorte que iríamos utilizar em relação ao material coletado, por exemplo, utilizar apenas descritores na língua portuguesa ou também na língua inglesa e na língua espanhola; utilizar o descritor somente na sua forma no singular ou no singular e plural, além do recorte temporal e o tipo de material, por exemplo, somente teses, teses e dissertações.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados que obtivemos por meio dos dois levantamentos bibliográficos.

## 5 RESULTADOS DA PESQUISA

Iniciamos esta seção pela apresentação dos Resultados dos levantamentos bibliográficos. No primeiro levantamento bibliográfico, analisamos a pertinência da pesquisa com base em outros estudos na temática da atenção voluntária com base na Teoria Histórico-Cultural. No segundo, analisamos como os autores têm abordado a relação entre o contexto de privação de liberdade e a educação. Este último levantamento foi base para nossas formulações teóricas, pois precisávamos aprofundar o estudo do contexto institucional para analisar mediadores que seriam necessários para o desenvolvimento da atenção voluntária dos alunos do Ensino Médio nesse contexto.

Os resultados da pesquisa teórica foram organizados em quatro diretrizes teóricas que apresentamos após os resultados dos levantamentos bibliográficos. Na primeira diretriz, intitulada: “O desenvolvimento dinâmico do caráter e sua relação com a prática de delitos, o significado e a finalidade social da prisão e algumas considerações sobre a redenção” (item 5.2), analisamos, com base em Vigotsky e outros teóricos que estudam a prisão a gênese da prática de delitos, atitudes de redenção humana, e qual tem sido o papel das prisões em nossa sociedade. Nesta diretriz, analisamos que as substituições dos princípios punir e reabilitar por isolar e desenvolver pode contribuir para o melhor funcionamento da prisão e para que ela, como instituição, realmente planeje ações de desenvolvimento humano e não somente de isolamento.

Na segunda diretriz teórica de análise, intitulada: “Análise da aplicação da Teoria Histórico-Cultural na prática educativa do Brasil: princípios para a prática docente e o interesse cognoscitivo voltado para as disciplinas como forma de desenvolvimento da atenção voluntária do aluno” (item 5.3), analisamos os princípios da Teoria Histórico-Cultural que podem ser aplicados para a prática de ensino na realidade do Brasil e, posteriormente, analisamos a relação entre o desenvolvimento do interesse cognoscitivo do aluno como forma de desenvolver a atenção voluntária para o estudo e como isso aprimora, na relação professor-aluno, o processo de aprendizagem.

Na terceira diretriz teórica de análise, intitulada: “A idade adulta com base na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do pensamento verbal em adultos com baixa escolaridade e a externalização da linguagem interna como mecanismo para aprendizagem na vida adulta” (item 5.4), focamos nosso estudo em como a idade adulta é abordada na Teoria Histórico-Cultural e no desenvolvimento do pensamento verbal dos alunos adultos. Após

nossas sínteses teóricas, elevamos para a superfície o conceito de linguagem interna e a analisamos como mecanismo tanto da autorregulação da atenção voluntária quanto da aprendizagem na idade adulta.

Na quarta e última diretriz, intitulada: “A prática docente e o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno na Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade” (item 5.5), aplicamos todas as formulações teóricas dos itens 5.1 a 5.4 para responder à nossa questão de pesquisa: que tipo de mediadores intencionais seriam necessários, segundo a Teoria Histórico-Cultural, para o desenvolvimento da atenção voluntária de alunos do Ensino Médio nas prisões? O professor, sua personalidade e conhecimentos são os principais mediadores da aprendizagem do aluno, por esse motivo iniciamos abordando a formação necessária para o professor que atua em contexto de privação de liberdade, relacionamos as dificuldades da prática docente devido ao ambiente institucional e finalizamos por aplicar a Teoria Histórico-Cultural à educação de jovens e adultos no nível de Ensino Médio no contexto de privação de liberdade. Essa última diretriz teórica conclui e finaliza a tese.

### **5.1 Resultados dos levantamentos bibliográficos em bancos de dados eletrônicos**

*[...] Por outro lado, a escola pode apresentar-se como um espaço que se pautar por desenvolver uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente a destinada aos jovens e adultos. (PORTUGUES, 2001a, p. 360).*

Durante a pesquisa teórica, realizamos dois levantamentos bibliográficos, o primeiro, na temática da atenção voluntária e, o segundo, na temática da educação em contexto de privação de liberdade. No levantamento bibliográfico na temática da atenção voluntária, buscamos pesquisas e artigos que abordavam de modo bem fundamentado o conceito de atenção voluntária com base na Teoria Histórico-Cultural.

O levantamento bibliográfico realizado para estudo da educação em contexto de privação de liberdade teve como objetivo o estudo de como esse contexto se articula e interfere na prática educativa. Assim, neste levantamento, não está contido todas as teses e artigos que abordam educação em prisões, apenas os materiais que respondiam às nossas perguntas norteadoras para compreensão do contexto social no qual é ofertado a educação.



### *5.1.1 Levantamento bibliográfico na temática da atenção voluntária*

Na primeira busca em bancos de dados eletrônicos, no mês de julho de 2020, tivemos por objetivo encontrar pesquisas que relacionassem a educação em prisões com o conceito de atenção voluntária com base na Teoria Histórico-Cultural. Realizamos as buscas por meio das palavras-chave: “atenção voluntária *and* prisão”, nas bases Scielo, Dialnet, Eric, Latindex, Academia, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O resultado para essa pesquisa foi nulo.

No decorrer da pesquisa teórica, sentimos a necessidade de realizar outras duas buscas nos mesmos bancos de dados eletrônicos. A primeira busca nos bancos de dados foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2020. Nos primeiros testes realizados nas bases, verificamos que o número de resultados para o descritor “atenção voluntária”, em todas as bases consultadas, eram sempre números inferiores a cem teses e dissertações, e inferiores a trinta nas bases para pesquisa de artigos científicos. Dessa maneira, não utilizamos filtros para períodos e para áreas de conhecimento. Os resultados iniciais apresentados correspondem ao resultado simples por descritor (sem nenhum outro filtro além do descritor). Nas bases de pesquisas nacionais, utilizamos o descritor na língua portuguesa e sua variação na língua inglesa. Nas bases de dados para busca de artigos, incluímos o idioma espanhol, uma vez que é de nosso conhecimento a presença de pesquisadores, com a mesma fundamentação teórica, em países cuja língua oficial é o Espanhol, como países da América Latina e Espanha. Neste levantamento, buscamos responder as seguintes perguntas: 1) Como é conceituada, na Teoria Histórico-Cultural, a atenção voluntária? Por meio de quais autores? 2) Como tem sido aplicado o conceito de atenção voluntária para a Educação: a quais níveis de ensino? A quais faixas etárias? Há análises de práticas educativas que aprimorem a atenção voluntária?

Iniciamos o levantamento no dia 31/07/2020, com buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com o objetivo de buscar o melhor descritor, testamos o descritor nas línguas português e inglês: “atenção voluntária” e “voluntary attention”. O resultado para o descritor em inglês foi inferior tanto em número de resultados (total geral de 44 teses e dissertações) quanto ao número de pesquisas novas em relação ao descritor em português; obtivemos como resultado para o descritor em inglês apenas uma pesquisa nova em cada banco de dados, que não era aproveitável para a tese. Assim, não apresentamos esse dado, porque ele se apresentou irrelevante e permanecemos apenas com o descritor em português. A busca teve como resultado o número de teses e dissertações descritos no Quadro 16, a seguir:

**Quadro 16-** Tipo de Pesquisa - Teses x Dissertação

Palavra-chave	Nº de publicações	Modalidade Tese (filtro 01)	Modalidade Dissertação (filtro 02)	Fonte de indexação
Atenção voluntária	42	17	25	Capes
	24	12	12	BDTD
<b>Total Geral</b>	66	29	37	

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em julho de 2020.

Encontramos número maior de teses e dissertações no Banco da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), total de 42 publicações, e número bem menor na Base BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Entre as 24 pesquisas encontradas na Base BDTD, apenas duas eram diferentes em relação às publicações obtidas na Base CAPES.

A primeira seleção foi realizada apenas por título e utilizamos como inclusão e exclusão: pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural (THC). Apresentamos o resultado no Quadro 17:

**Quadro 17 -** Teses e dissertações selecionadas por título

Palavra-chave	Nº de publicações	Modalidade Tese (filtro 01)	Modalidade Dissertação (filtro 02)	Fonte de Indexação
Atenção voluntária	17	07	10	Capes
	10	06 (05 repetidas)	04 (03 repetidas)	BDTD
<b>Total Geral</b>	27	08	11	

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica - CAPES/BDTD, coleta em julho de 2020.

Conforme observamos no Quadro 17, assinalamos as teses e dissertações repetidas e selecionadas nas duas bases e, com isso, para a próxima etapa foram selecionadas o número total de 19 pesquisas (oito teses e onze dissertações).

Para a etapa seguinte, realizamos a leitura exploratória definida por Salvador (1981) com os seguintes critérios de seleção: se o conceito de atenção voluntária estiver presente na pesquisa e fundamentado de modo suficiente em relação à Teoria Histórico-Cultural. Ao final da leitura exploratória, obtivemos o resultado apresentado no Quadro 18:

**Quadro 18** – Teses e dissertações selecionadas por leitura exploratória

Seleção	Teses	Dissertações
Selecionadas	05	07
Excluídas	03	00
Não encontradas	00	04

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica - CAPES/BDTD, coleta em julho de 2020.

Ao finalizar a seleção das teses e dissertações por leitura exploratória, buscamos, no dia 04/08/2020, nas bases Dialnet, Eric, Latindex e Scielo outros materiais. Fundamentados no fato de que pode haver variação no resultado conforme a língua utilizada na busca por descritor, pois as bases não abrangem somente artigos do Brasil e, porque na Teoria Histórico-Cultural há pesquisadores na América Latina e Espanha, países que têm como língua oficial o espanhol, optamos por realizar as buscas com o descritor traduzido nas três línguas, português, espanhol e inglês. Assim, realizamos três buscas, em cada base, correspondente aos descritores: “atención voluntária”; “atención voluntaria”; “voluntary attention”. No Quadro 20, apresentamos o resultado dessa busca:

**Quadro 19** - Artigos coletados nas Bases Dialnet, Eric, Latindex, Scielo

Palavra-chave	DIALNET	ERIC	SCIELO	Latindex	Total
Atenção voluntária	05	00	03	00	08
Atención voluntaria	08 (02 repetições)	00	05 (02 repetições)	00	13 09 (sem repetição)
Voluntary attention	04 (04 repetições)	23	06 (04 repetições)	00	35 27 (Sem repetição)
<b>Total</b>	17 11 (sem repetição)	23	14 08 (sem repetição)	00	54 42 (sem repetição)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, Eric, Latindex e Scielo, coleta em agosto de 2020.

Analizamos que os resultados são diferentes conforme varia a língua do descritor, assim consideramos relevante manter a pesquisa com essa variação na busca das bases (Quadro 4). Na base Eric, podem ser utilizados apenas descritores na língua inglesa e, por isso, o resultado nulo nas variações em espanhol e português do descritor. Na base Latindex, o resultado foi nulo e, por esse motivo, não citaremos essa base na próxima etapa.

Como obtivemos pequeno resultado final, 42 artigos, consideramos que seria interessante ter acesso a todos os resumos e com isso obter uma idéia geral sobre como a temática da atenção voluntária tem sido estudada. Não realizamos nenhum filtro além do próprio descritor e suas variações em espanhol e inglês. Desse modo, na seleção dos artigos, não fizemos a seleção por título e realizamos, na sequência da busca, a etapa da leitura exploratória. Assim como realizado na leitura exploratória das teses e dissertações obtidas nas bases CAPES e BDTD, analisamos sob o critério para inclusão: se o conceito de atenção voluntária está presente na pesquisa; e se está minimamente fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. Obtivemos o resultado descrito no Quadro 20:

**Quadro 20** - Artigos selecionados por leitura exploratória

ANÁLISE	DIALNET	ERIC	SCIELO	TOTAL
Selecionados	00	00	03	03
Excluídos	11	23	05	39
<b>Total</b>	11	23	08	42

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, Eric, Latindex e Scielo, coleta em agosto de 2020.

No dia 06/08/2020, realizamos busca na base Academia. Utilizamos o mesmo descritor com a variação nas línguas espanhol e inglês. Obtivemos o resultado descrito no Quadro 21:

**Quadro 21** – Artigos coletados na Base Academia

Palavra-chave	Academia	Excluídos	Selecionados
Atención voluntária	02 (01 repetido)	01	01 (repetido)
Atención voluntaria	01	01	00
Voluntary attention	40 (02 repetições)	40	00
<b>Total</b>	43 40 (sem repetição)	42	01 (repetido) Nenhum novo.

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base no banco de dado Academia, coleta em agosto de 2020.

O resultado final utilizado para análise, com base nas leituras seletivas e interpretativas, está descrito no Quadro 22, a seguir:

**Quadro 22** - Artigos e pesquisas selecionados para formulação dos núcleos de análise

<b>Tipo</b>	<b>Total</b>
<b>Tese</b>	05
<b>Dissertação</b>	07
<b>Artigos</b>	03
<b>Total</b>	15

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de dados: Capes, BDTD, Dialnet, Eric, Latindex e Scielo, coleta em julho/agosto de 2020.

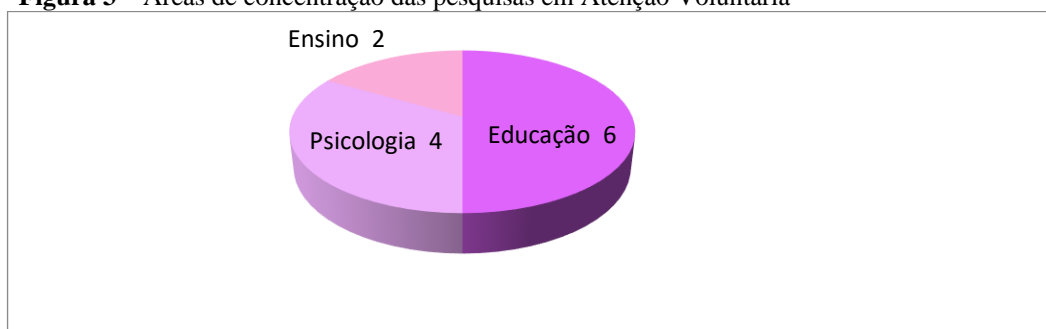
Nos Apêndices A, B e C apresentamos as teses, dissertações e artigos selecionados para a análise com dados detalhados. Para analisar e sintetizar estes resultados, seguimos os passos de análise, proposto por Salvador (1981), para a leitura informativa. Nesta etapa, realizamos as leituras seletivas, reflexivas, críticas e interpretativas, tanto na organização quanto na composição dos dados.

Primeiramente, demonstraremos a caracterização geral dos dados que aparecem nas pesquisas realizadas no Brasil e, num segundo momento, nos artigos internacionais selecionados, o que inclui apenas um artigo.

Em relação às pesquisas realizadas no Brasil, encontradas nas bases CAPES e BDTD, obtivemos, como resultado, cinco teses e sete dissertações. Elas foram defendidas entre os anos de 2010 e 2019. Podemos, com isso, constatar que essa temática, como categoria de estudo, é uma tendência da última década, apesar de Vigotsky (1995) ter definido atenção voluntária como um conceito e uma função em sua teoria no início do século XX.

Conforme verificamos, à exceção de uma dissertação, as demais pesquisas abordam a preocupação com o diagnóstico e práticas pedagógicas adotadas para crianças que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) devido ao fato de que, tanto no diagnóstico quanto no tratamento, a visão biológica tem sido mais hegemônica. Assim, o lugar dessas pesquisas, em sua maioria, é um contraponto a essa posição científica diante da conduta de desatenção dos alunos e, ao mesmo tempo, uma nova proposta científica para abordar a questão da atenção/desatenção, seja no ambiente escolar ou fora dele.

As pesquisas estão concentradas em três áreas científicas: educação, ensino e psicologia. Encontramos quatro teses na área da Educação: Bonadio (2013), Graciliano (2019), Ferracioli (2018), Ribeiro (2015); e uma na área da Psicologia: Leite (2015). Quanto às dissertações, duas são da área da Educação: Patez (2010), Zamoner (2015); duas, da área de Ensino: Nascimento (2018), Pereira (2016); e três, da área da Psicologia: Costa (2018), Lucena (2016), Santos (2012). O gráfico abaixo (Figura 3) representa o total de pesquisas nas áreas científicas correspondentes:

**Figura 3** – Áreas de concentração das pesquisas em Atenção Voluntária

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base no Banco de teses da plataforma eletrônica - CAPES/BDTD, coleta em julho de 2020.

Em relação à metodologia de pesquisa, a maior parte são pesquisas de campo. Entre as dissertações, quatro são de campo: Nascimento (2018), Pereira (2016), Santos (2012), Zamoner (2015); uma, teórica: Lucena (2016); uma, bibliográfica: Patez (2010); e uma, documental: Costa (2018). Entre as teses, quatro são de campo: Bonadio (2013), Graciliano (2019), Ferracioli (2018), Ribeiro (2015); e uma, bibliográfica-conceitual: Leite (2015).

Um dos aspectos principais que buscamos neste levantamento bibliográfico foi a relação entre a atenção voluntária e a prática pedagógica presentes nas pesquisas. Elas abrangem essa relação em sua maioria. Entre as dissertações, encontramos cinco e, entre as teses, todas, diferindo por abordar essa relação com maior ou menor ênfase. Em paralelo à relação entre atenção voluntária e prática pedagógica, também verificamos como nessa relação é abordado o nível de ensino estudado e faixa etária.

Nas temáticas abordadas nas cinco dissertações, uma delas analisa a relação entre a prática educativa e a atenção de forma mais ampla e geral, com ênfase na atenção em relação à prática educativa: Patez (2010); uma delas aborda a relação entre a atenção voluntária e a educação infantil: Lucena (2016); uma analisa o processo de transformação da atitude involuntária em atitude volitiva e organizada em uma turma de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental: Zamoner (2015); outra relaciona a atenção voluntária com a alfabetização: Pereira (2016); e a última relaciona o ensino de química, por meio de jogos no Ensino Médio, para alunos com TDAH: Nascimento (2018).

Nas teses, essa relação entre prática pedagógica e atenção voluntária aparece com ênfases diferentes. Encontramos três teses que abordam de modo mais aprofundado essa relação: uma que relaciona as práticas pedagógicas com o diagnóstico de TDAH em escolas municipais de nível fundamental: Bonadio (2013); outra relacionada ao desenvolvimento da atenção voluntária em crianças de cinco anos: Graciliano (2019); e uma que relaciona o desenvolvimento da atenção voluntária com a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino

Fundamental: Ferracioli (2018). Entre as duas com menor ênfase à prática pedagógica, encontramos uma que faz relação entre a atenção voluntária e o desenvolvimento humano, explicando de modo mais geral a implicação dessa relação na Educação: Leite (2015); e outra que mantém a ênfase na experiência escolar de alunos adolescentes com diagnóstico de TDAH, analisando, com base nessas vivências, as práticas educativas relacionadas com a conduta de atenção/desatenção: Ribeiro (2015).

Os três artigos obtidos no levantamento bibliográfico foram: um, da Colômbia: Garzón e Martínez (2015); e dois, do Brasil: Neves e Leite (2013), Leite e Tuleski (2011). O artigo da Colômbia foi publicado na Revista “Acta Neurológica Colombiana” e aborda a atenção voluntária na área da neuropsicologia; e os dois artigos do Brasil, na revista “Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional”, abordando a temática na área da psicologia. Em relação aos aspectos metodológicos, o artigo colombiano é um estudo de caso e, os do Brasil, uma pesquisa bibliográfica e, o outro, um relato de experiência. Assim como as pesquisas encontradas nas Bases CAPES e BDTD, essas também fazem contraponto ao modelo biológico de entendimento do TDAH e buscam, nas áreas específicas, uma nova abordagem para a prática profissional. O estudo de caso é uma pesquisa piloto para tratamento na área clínica de crianças com TDAH, e propõe o tratamento por meio da relação entre desenvolvimento da atenção voluntária e sua relação com o domínio da linguagem interna e externa em uma criança de 12 anos. A pesquisa bibliográfica situa o conceito de atenção voluntária na Psicologia Histórico-Cultural de modo breve e, em sentido geral, indica práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da atenção voluntária. O relato de experiência foca na perspectiva de um diálogo entre o atendimento de um aluno de dez anos diagnosticado com TDAH, as práticas pedagógicas em sala de aula e o atendimento em grupo de crianças com o mesmo diagnóstico. Os três artigos contribuem para a área da educação, pois indicam ações de organização de atividades, seja pelo próprio aluno ou por adultos que estão no ambiente próximo, e de relação com o aluno em direção de sua aprendizagem e desenvolvimento da atenção voluntária.

Após a caracterização geral dos materiais bibliográficos encontrados nas bases de dados, retornamos às nossas questões iniciais e verificamos se elas foram respondidas nos materiais encontrados. Nossas questões eram: como é conceituada na Teoria Histórico-Cultural a atenção voluntária? Por meio de quais autores? Como tem sido aplicado o conceito de atenção voluntária para a Educação: em quais níveis de ensino? Em quais faixas etárias? Há análises de práticas educativas que aprimorem a atenção voluntária?

Apresentamos a seguir, brevemente, o que encontramos. Ao longo da tese, desenvolvemos a definição de atenção voluntária por meio do estudo de fontes primárias, acrescidas desse levantamento bibliográfico. Portanto, nesta seção, apresentamos os autores que têm sido referenciados para a definição do conceito de atenção voluntária, tendo, como critério, os autores que foram citados no mínimo em duas pesquisas. São, eles, autores russos: Lev Semionovitch Vigotsky, Aleksandr Romanovitch Luria, Aleksei Nikolaevitch Leontiev, Arthur Vladimirovich Petrovsky, A. A Smirnov, Sergei Leonidovich Rubinstein, B. M. Tieplov e, a autora brasileira, Lígia Márcia Martins. Nesta pesquisa, não utilizamos como referência Lígia Márcia Martins (2013), pois preferimos manter nossos estudos apenas nas fontes primárias dos autores russos. Rubstein e Tieplov estão inseridos como autores da obra “Psicologia” de Smirnov *et al.* (1960). Resultado apresentado no Quadro 23:

**Quadro 23** - Autores que fundamentam o conceito de atenção voluntária

<b>Principais autores que fundamentam a definição de atenção voluntária</b>	
<b>Autores russos (psicologia soviética)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lev Semionovitch Vigotsky,</li> <li>• Aleksandr Romanovitch Luria,</li> <li>• Aleksei Nikolaevitch Leontiev,</li> <li>• Arthur Vladimirovich Petrovski</li> <li>• A. A. Smirnov</li> <li>• Sergei Leonidovich Rubinstein</li> <li>• B. M. Tieplov</li> </ul>
<b>Autora contemporânea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lígia Márcia Martins</li> </ul>

Fonte: Dados elaborados pela autora com base na coleta nos bancos de dados: Dialnet, Eric, Latindex e Scielo, coleta em julho/agosto de 2020.

Terminada a análise dos resultados, verificamos que nenhuma pesquisa aborda a relação entre atenção voluntária e EJA ou atenção voluntária e Educação de Adultos. A pesquisa que desenvolvemos cobre essa lacuna entre as pesquisas sobre a temática da atenção voluntária.

Ficamos esperançosos que os estudos sobre atenção voluntária na abordagem da Teoria Histórico-Cultural se ampliem e que tanto essas categorias temáticas quanto outras novas possam ser mais bem estudadas e desenvolvidas por pesquisa bibliográfica/conceitual ou de campo.

### *5.1.2 Levantamento bibliográfico na temática do contexto de privação de liberdade para a oferta de educação*

Para estudar o desenvolvimento da atenção voluntária voltada para a atividade de estudo em alunos do Ensino Médio nas prisões brasileiras, necessitávamos, ainda, investigar pesquisas



que abordassem questões metodológicas relativas à prática educativa nas prisões e pesquisas que relacionassem o contexto institucional das prisões com a oferta da Educação Básica.

Assim, realizamos este levantamento em bancos de dados eletrônicos, no mês de outubro de 2020, com o objetivo de responder as seguintes perguntas: 1) Como tem sido abordada a relação entre o contexto institucional (aspectos institucionais e da cultura prisional) e os processos de ensino e aprendizagem na oferta da Educação Básica nas prisões? 2) Quais são as metodologias de ensino aplicadas à Educação Básica nas prisões?

Diferentemente do primeiro levantamento que realizamos na temática da atenção voluntária, este novo levantamento bibliográfico em bancos de dados eletrônicos ofereceu número expressivo de materiais e isso exigiu decisões diferentes para a coleta e análise dos dados. Realizamos as buscas nas bases: Scielo, Dialnet, Eric, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tínhamos a intenção de realizarmos buscas nas bases Latindex e Academia, mas, devido ao nosso limite de tempo, não foi possível.

Outra escolha que fizemos devido ao limite de tempo que dispúnhamos foi com relação à utilização de descritores. Como a experiência com descritor em inglês nas bases Capes e BDTD não teve resultado significativo na busca anterior feita na temática da atenção voluntária, excluímos a análise do descritor em inglês. No entanto, verificamos que os resultados para o descritor no singular e no plural para o termo “prisão” ofereciam materiais diferentes, assim, nas buscas nestas duas bases, optamos por manter duas buscas, uma com o descritor no singular e outra no plural. Além disso, como verificamos que o número de teses era suficiente, não analisamos dissertações e optamos apenas por teses que respondiam as nossas perguntas norteadoras.

Com relação às buscas nas bases Scielo, Dialnet e Eric, realizamos testes com a utilização de apenas um descritor, como “prisão” ou “prisões”, “educação”, e suas variações em inglês e espanhol. Os resultados, para buscas com descritores separados, eram muito amplos em número de dados e não respondiam diretamente as perguntas norteadoras, assim, optamos por realizar em todas as bases a junção dos descritores “educação and prisão” e suas variações em inglês, “education and prison”, e em espanhol, “educación and prisión”. Como a base Eric mantém apenas artigos na língua inglesa e aceita apenas descritores em inglês, para essa base não utilizamos as variações dos descritores em português e espanhol.

Importante ressaltar que não utilizamos nenhum filtro temporal ou qualquer outro filtro por área de conhecimento nas buscas, os resultados brutos que obtivemos são apresentados e todos eles passaram pela primeira seleção por título.

Nos resultados dos levantamentos nas bases Dialnet e Eric, constatamos que muitos materiais não estavam disponíveis em sua forma completa, em alguns casos, era permitido acesso gratuito apenas aos resumos. Não houve nenhum material incompleto que consideramos imprescindível para o nosso estudo inicial nesta fase da tese, assim, optamos por apenas coletar e analisar materiais completos.

Realizamos as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no dia 14/10/2020, e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no dia 15/10/2020. Utilizamos o descritor “prisão” e sua variação no plural, “prisões. No Quadro 24, abaixo, o resultado dessas buscas:

**Quadro 24** – Prisões - Tese coletadas nas bases Capes e BDTD

Palavra-chave	Nº total de publicações	Modalidade Tese (filtro 01)	Fonte de indexação
Prisão	1894	341	Capes
	970	226	BDTD
Prisões	799	169	Capes
	607	150	BDTD
<b>Total Geral</b>	4270	886	-----

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em outubro de 2020.

Na seleção por título obtivemos o seguinte resultado descrito no Quadro 25, abaixo:

**Quadro 25** – Prisões - Seleção das teses por título

Palavra-chave	Selecionadas Por título	Repetidas	Fonte de indexação
Prisão	20	--	Capes
	19	14	BDTD
Prisões	16	10	Capes
	20	17	BDTD
<b>Total Geral</b>	75	41	

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em outubro de 2020.

Do total de 34 teses selecionadas, 03 não foram localizadas. Assim, realizamos a leitura exploratória, fundamentada em Salvador (1981) de 31 teses por meio da análise do resumo,

introdução e considerações finais. Excluímos cinco que não respondiam às nossas perguntas norteadoras.

Uma das três teses que não localizamos em meio eletrônico foi a da professora Elenice Maria Cammarosano Onofre, intitulada “Educação Escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado.” (ONOFRE, 2002). Ela foi localizada por meio de contato direto com a professora após o exame de qualificação e foi incorporada na tese neste período entre o exame de qualificação e defesa. Analisamos, assim, 27 teses. No Apêndice E, apresentamos quadro com a descrição detalhada de todas as teses selecionadas.

Entre os dias 15 e 17/10/2020, realizamos as buscas nas Bases de Dados Eric, Scielo e Dialnet. A pesquisa na base Eric foi realizada no dia 15/10/2020; na Base Scielo, no dia 16/10/2020; e na base Dialnet, nos dias 16 e 17/10/2020. Na base Eric, utilizamos a junção de descritores entre aspas “Prison and Education”. Nas bases Dialnet e Scielo, utilizamos a junção de descritores “Educação and prisão” e suas variações nas línguas inglesa e espanhola, “Educación and Prisión”, e “Education and Prison”. Obtivemos como resultados os números presentes no Quadro 26 seguinte:

**Quadro 26** – Seleção por título Bases Dialnet, Eric, Scielo

Palavra-chave	Educação and Prisão	Educación and Prisión	Education and Prison	Total
<b>Dialnet Total</b>	28	324	225	577
<b>Dialnet Selecionados</b>	11 (06 repetidos)	23	31 (19 repetidos)	40
<b>Eric total</b>	----	----	102	102
<b>Eric Selecionados</b>	----	-----	04	04
<b>Scielo total</b>	41	33	117	191
<b>Scielo Selecionados</b>	18	03 (03 repetidos)	29 (20 repetidos)	27

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de dados das plataformas eletrônicas: Dialnet, Eric e Scielo, coleta em outubro de 2020.

Portanto, iniciamos nossos trabalhos com 71 artigos e, após a leitura exploratória (SALVADOR, 1981), excluímos 12 artigos e mantivemos para a análise seletiva e interpretativa 59 artigos. Apresentamos nos Apêndices E, F, G, H, I os quadros com os artigos selecionados com dados detalhados.

Encontramos muitas denominações para a pessoa em situação de privação de liberdade, como presos, reclusos, pessoas jovens e adultos privados de liberdade. Entre essas opções, consideramos que a que mais relaciona a educação com a prisão é “pessoa em situação de privação de liberdade”, por considerar que, na educação, deve permanecer sua relação com o aluno, com a pessoa e não fixar a pessoa no ato delitivo, ou pertencente à prisão. Ela está em situação de privação de liberdade e, após a pena, estará novamente convivendo na sociedade mais ampla. A prisão é um trânsito e não um espaço definitivo. Scarfó, Lalli e Montserrat (2013) explicam que o termo “interno” está muito relacionado com doença e hospital e consideram que seu uso não é adequado, apesar de ser utilizado na legislação argentina.

Outra questão importante para a busca em banco de dados envolve os descritores. Em nossas buscas, encontramos os seguintes descritores relacionados com a prisão, a educação e a educação em prisões: em inglês (artigos em língua inglesa): prison, education, prisonization, education, prison education, prison teaching, incarcerated students, prison teacher training; em espanhol (artigos em língua espanhola): prisión, educación, educación em cárcel, tratamiento penal, educación social, prisión, profesionalización, reeducación, cárcel, resocialización, centro carcelario, reincidencia, reinserción, establecimiento de reclusión, delito, centros penitenciarios, educación de los presos, necesidades educativas, superación educativa, analfabetismo, delincuencia, alfabetización digital, cárcel de mujeres, tratamiento penitenciario, pedagogía crítica, educación carcelaria, derecho a la educación, educación em prisión, aprendizaje, derecho a la educación, educación para adultos, etnografía escolar, abandono escolar, investigación educativa, pedagogía social, instituciones penitenciarias, análisis pedagógico, educación social especializada, prisiones, delincuentes, educación em las prisiones, el derecho a la educación, la política de ejecución penal, escuela em la cárcel, formación del profesorado. educación como um derecho, las cárceles de América Latina, enseñanza, castigo, sistema penitenciario, reinserción social, Reclusorio Metropolitano; em português (artigos em língua portuguesa): educação de jovens e adultos, políticas de educação, restrição e privação de liberdade, escolas no sistema penitenciário, educação de jovens e adultos em prisões, escola na prisão, práticas educativas na prisão, engenharia didática, pronatec prisional, educação nas prisões, educação como direito humano, educação escolar, educação não formal, educação, prisão, ressocialização, leitura, relação com o saber, sistema prisional, EJA, cultura escolar, prisão, presos, educação em prisões, prisão como instituição educativa, educação e prisão, educação para toda a vida, bibliotecas na prisão, monitores educadores. educação prisional, regimes de privação da liberdade, Diretrizes Nacionais para a Educação em Estabelecimentos Penais, formação de professores, profissionais, prisões, práticas sociais e

ações educativas na prisão, transversalidade e educação, educação de jovens e adultos (EJA), sistema penitenciário, subordinação epistemológica, educação de adultos presos, sistema penal e educação, reabilitação penal, educação e trabalho na prisão, educação de mulheres privadas de liberdade, educação escolar em prisões, aprendizagem ao longo da vida, inclusão digital, e-learning, aprendizagem e educação ao longo da vida, mulheres encarceradas.

Observamos que há muitos descritores para designar a educação ofertada em prisões. Nós nominamos a educação formal realizada nas prisões por Educação Básica, como é nominada em nosso país, pois consideramos que educação é sempre educação, apesar das especificidades de cada contexto social. Outra forma que adotamos é educação em prisões, com isso não dizemos que a educação é da prisão e, sim, que a educação é ofertada no contexto das prisões, e por educação em prisões podemos incluir, além da Educação Básica, a Educação Profissional, a Educação de Ensino Superior, a Pós-Graduação, ou seja, toda educação regular ofertada nas prisões.

Outro termo que é utilizado e que aprovamos é a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Consideramos que a Educação Básica ofertada nas prisões é a mesma EJA de fora das prisões. Ela deve considerar o contexto da vida adulta, como foi proposto de forma muito pertinente por Paulo Freire, e relacionar os conceitos científicos com a vida adulta.

Outro termo que também adotamos que é mais utilizado fora do Brasil é o termo Educação de Adultos. Nosso estudo é voltado para a análise da Teoria Histórico-Cultural aplicada à educação de adultos em qualquer nível de ensino e com análise específica relativa ao contexto da execução da EJA, no nível do Ensino Médio. Assim, também utilizamos o descritor educação de adultos em nosso estudo.

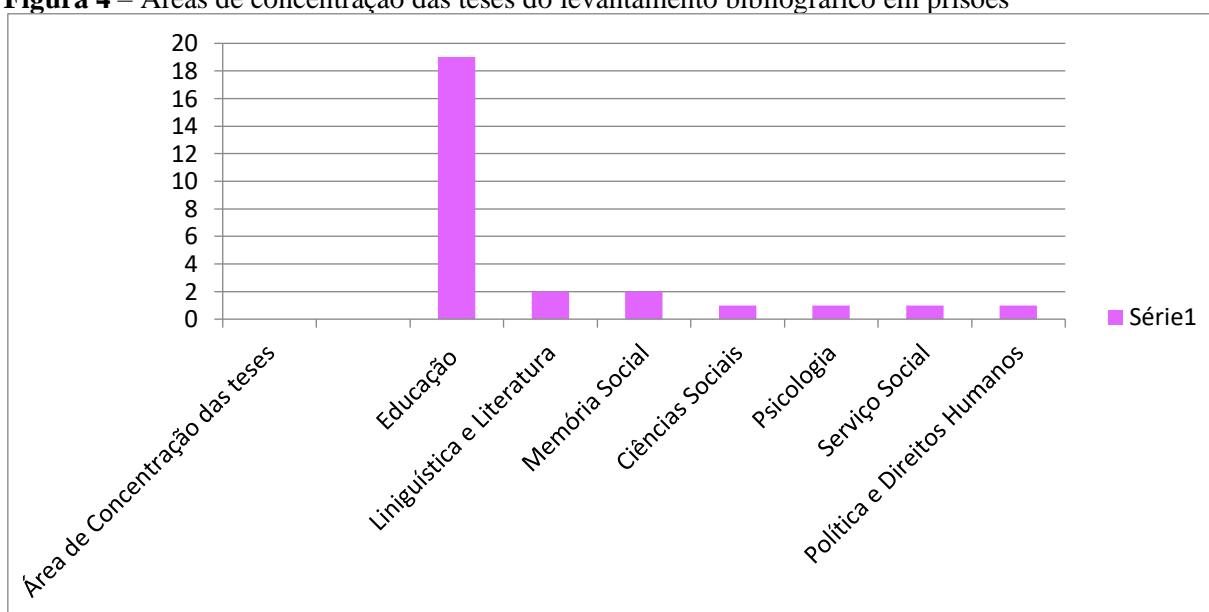
No primeiro levantamento bibliográfico que realizamos na temática da atenção voluntária, selecionamos 15 documentos que atendiam às questões norteadoras da busca. Portanto, devido ao número reduzido de documentos para análise, foi possível descrever todos os passos e incluir os resultados e análise em um texto contínuo e sem subdivisões.

Neste segundo levantamento bibliográfico que realizamos, na temática do contexto da oferta da educação em prisões, selecionamos 85 documentos que respondiam às nossas questões norteadoras e, durante a análise, acrescentamos mais três artigos de uma revista da Espanha e uma tese conforme descrevemos acima. Assim, ao final, analisamos 89 documentos. Esse número de documentos ampliou os dados coletados, assim como os núcleos temáticos nos quais os dados foram organizados.

Apresentamos, no Apêndice E, o quadro com as pesquisas nacionais selecionadas. A maior parte das 27 pesquisas selecionadas, 19 delas, foi realizada em programas da área de

Educação. Em relação às demais encontramos: duas pesquisas na área de Linguística e Literatura; duas pesquisas no Programa de Memória Social; uma pesquisa em Ciências Sociais; uma em Psicologia; uma em Serviço Social e uma em Política Social e Direitos Humanos. Assim, constatamos que a análise do contexto institucional relacionado com a oferta da Educação Básica nas prisões é também analisada em outros programas, além do programa de educação. Apresentamos os números de pesquisas por cada área de concentração na figura 4, a seguir.

**Figura 4** – Áreas de concentração das teses do levantamento bibliográfico em prisões

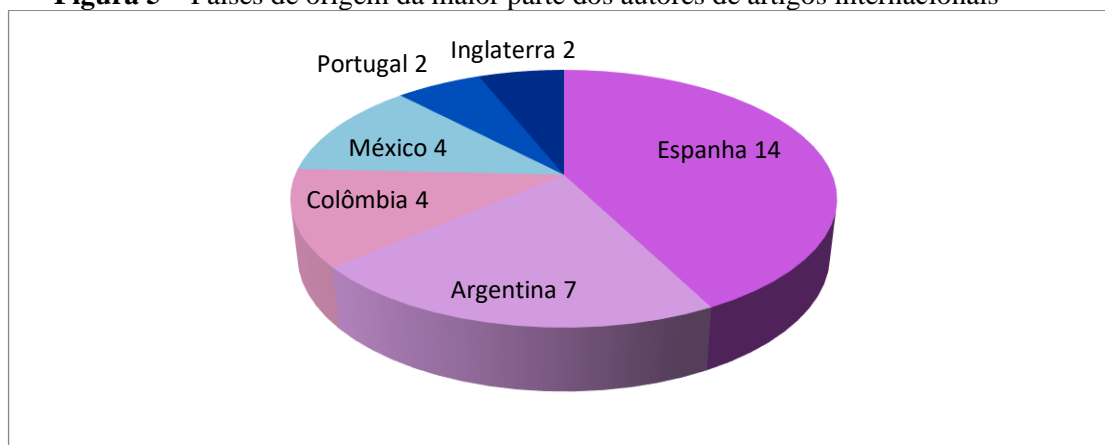


**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em outubro de 2020.

Na relação entre o contexto institucional e a oferta de educação nas prisões brasileiras, encontramos a produção científica no Brasil entre os anos de 2001 e 2020, totalizando 24 artigos analisados. O artigo mais antigo que encontramos foi escrito pelo autor Manoel Rodrigues Portugues, publicado em 2001, com o título “Educação de Adultos Presos”, e os mais recentes foram das autoras Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Eunice Maria Nazareth Nonato e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, publicado em 2020, com o título “Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro”, e o dos autores Rannyelly Rodrigues de Oliveira, Evangeline de Albuquerque Alves e Francisco Régis Vieira Alves, publicado em 2020, com o título “Engenharia didática sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional”.

Aqui, apresentamos a quantidade de autores por país (acrescidos dos três artigos da Espanha): Espanha (14); Argentina (7); Colômbia (4); México (4); Portugal (2), Inglaterra (2); Bélgica (1); Bolívia (1); Venezuela (1); Estados Unidos (1); Chile (1); Eslováquia (1). Abaixo, o gráfico (Figura 5) em que apresentamos os países de origem dos autores da maior parte dos artigos acessados:

**Figura 5** – Países de origem da maior parte dos autores de artigos internacionais



**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, Scielo e Eric, coleta em outubro de 2020.

Organizamos os dados em três núcleos temáticos: 1) Contexto institucional das prisões brasileiras; 2) Alguns aspectos da educação em prisões na América e na Europa; e 3) Reflexões teóricas gerais para a educação em prisões (neste item, articulamos temáticas que comportam autores nacionais e internacionais). Apresentamos, a seguir, a organização dos dados nos núcleos temáticos.

#### 5.1.2.1 Contexto Institucional das prisões brasileiras

Neste núcleo temático, apresentamos os resultados referentes ao contexto específico das prisões brasileiras. Para formar este núcleo, coletamos dados nas teses e nos artigos de autores nacionais. Dividimos este núcleo em quatro subnúcleos: 1) As políticas para a educação em prisões no Brasil; 2) As dificuldades para a execução da educação em prisões relacionadas com o funcionamento e regras da prisão; 3) As práticas educativas no interior das prisões brasileiras; e 4) Cenários pontuais de experiências em educação em prisões no Brasil.

No subnúcleo temático “As políticas para a educação em prisões no Brasil”, analisamos os dados que refletem como as políticas vêm sendo aplicadas, sua eficácia e aspectos de aprimoramento. Em “As dificuldades para a execução da educação em prisões

relacionadas com o funcionamento e regras da prisão”, sintetizamos os dados que explicam como o cotidiano das prisões e as regras da segurança interferem no funcionamento da escola e sugestões de melhoramento nesta articulação.

No terceiro subnúcleo, abordamos como os autores refletem sobre a prática educativa, este subnúcleo necessitou de maior detalhamento e realizamos nova organização em três itens: A prática docente e a relação professor x aluno; as motivações dos alunos para se matricularem na escola; Aspectos relacionados com as metodologias à educação em prisões.

No último subnúcleo, “Cenários pontuais de experiências em educação em prisões no Brasil”, apresentamos experiências expressivas relacionadas com a educação, mas que apareceram em um universo bem singular e que não possibilitaram a formação de núcleos.

#### *5.1.2.1.1 As políticas para educação em contexto de privação de liberdade no Brasil*

Para este núcleo de análise, encontramos reflexões teóricas nas teses: Aguiar (2012); José (2019); Bonatto (2019); Carvalho (2014); Rodrigues (2018); Lobo (2009); e, Leme (2018). E, também, nos artigos de autores nacionais em: Souza, Nonato e Fonseca (2020); Julião (2016); Haddad e Graciano (2015); e, Oliveira (2013). Todos os autores afirmam que ocorreram avanços normativos nas últimas décadas, mas que esses avanços ainda não atingiram a prática educativa nas prisões, que continuam precárias, com insuficiência de espaços, recursos físicos e humanos. Neste núcleo, são apontados os seguintes problemas com relação à política pública: a insuficiência e precariedade do atendimento educacional à população encarcerada brasileira (SOUZA; NONATO; FONSECA, 2020); as desigualdades de gênero e a escassez de oportunidade para a mulher presa (SOUZA; NONATO; FONSECA, 2020, p. 826) (BONATTO, 2019); a visão de que a educação em prisões se apresente ainda, muitas vezes, como um benefício e não como um direito (JULIÃO, 2016); o direito à educação tratado mais como um controle das massas do que um direito humano de homens e mulheres presos (HADDAD; GRACIANO, 2015); falta de atenção e respeito ao direito à educação de jovens e adultos privados de liberdade (AGUIAR, 2012); distância entre os documentos que regulamentam a educação em prisões e a realidade deste público, havendo, ainda, muitos problemas a serem superados (JOSÉ, 2019); há sinais de humanização nas prisões, o que vem ocorrendo a passos curtos e lentos (CARVALHO, 2014); o acesso à escola ainda é associado ao bom comportamento e não como um direito de todas as pessoas, legalmente constituído (OLIVEIRA, 2013); “nem sempre o que está assegurado na legislação é prática, e nem tudo que está posto em discurso pode ser entendido como direito garantido” (RODRIGUES, 2018,



p. 100); o direito à educação fica condicionado a um plano de benefício ou regalia (RODRIGUES, 2018). Numa interpretação semelhante, Oliveira (2013) afirma que condicionado ao comportamento da pessoa em situação de privação de liberdade, a escola entra numa lógica de premiação; embora a educação seja prescrita, “o sistema penitenciário deixa a desejar no que se refere ao tratamento dispensado ao preso no sentido de prepará-lo para a reintegração social.” (LOBO, 2009, p. 98); é preciso mudar a cultura nas prisões, pois há um entendimento equivocado de que a educação para o preso é um privilégio e, assim, a oferta é inconstante e com experiências isoladas (JOSÉ, 2019). Com base no documento do projeto “Educando para a Liberdade” (UNESCO, 2006) e nas Diretrizes para a educação em prisões do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010c), Leme (2018, p. 18) afirma: “Partimos do pressuposto, como defendem inúmeros pesquisadores, que a questão do direito à educação nas prisões já seja um consenso e que, a partir deste momento, precisaremos discutir a qualidade das ações que são oferecidas.”.

Conforme analisamos nos dados estatísticos elaborados no Infopen-DEPEN (2019), no Brasil, no segundo semestre de 2019, apenas 9,83% da população carcerária brasileira frequentava a educação básica. Esse dado reflete a realidade apresentada pelos interlocutores teóricos, de que houve muitos avanços normativos, nas últimas décadas no Brasil, mas que ainda faltam condições para que, realmente, essas políticas reflitam amplamente na prática educativa em prisões nos estados da Federação

Por outro lado, Souza, Nonato e Fonseca (2020) apontam um aspecto de retrocesso nas normatizações em relação à Arquitetura Penal, uma vez que houve flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal (BRASIL, 2011a), por meio da Resolução n.º 2, de 12 de abril de 2018, do Ministério Extraordinário da Segurança Pública e pelo CNPCP (BRASIL, 2018b), que, diferentemente das diretrizes anteriores, abandonou a obrigatoriedade da construção de um espaço dedicado exclusivamente ao ensino.

Portanto, sintetizamos que há avanços a serem implantados na política de educação em prisões, principalmente, em relação à Educação Básica. E concordamos com Carvalho (2014) de que a evolução da prática educativa vem ocorrendo a passos lentos.

#### *5.1.2.1.2 As dificuldades para a execução da educação em contexto de privação de liberdade relacionadas com o funcionamento e regras dos estabelecimentos penais*

Conforme indica Portugues (2001b), as prisões funcionam por meio de várias regras tácitas. Muitas das situações enfrentadas em relação à oferta da educação em prisões e o

funcionamento das prisões estão relacionadas com essas regras práticas do dia a dia, implantadas, muitas vezes, mais pela cultura institucional do que por normatizações.

Neste núcleo de análise, dialogamos teoricamente com as teses dos autores: Graciano (2010), Rodrigues (2018), Silva (2016), Gonçalves (2019), Carvalho (2014), Mendes (2018) e José (2019); e com os artigos dos autores: Vieira (2013), Oliveira (2013), Onofre e Julião (2013), Onofre (2019), Portugues (2001a), Onofre (2016), Andriola (2013).

As observações que destacamos neste item são experiências singulares, que muitas vezes dizem respeito à realidade de um estado, ou mesmo de uma unidade prisional. No entanto, em seu conjunto, verificamos que essas dificuldades, com maior ou menor intensidade, marcam a realidade brasileira das prisões: a superlotação, que segundo Gonçalves (2019) é a maior marca da falta de dignidade humana nas prisões. A superlotação também é citada como um sério problema do sistema penitenciário, por Onofre (2016), Andriola (2013), Graciano (2010), Carvalho (2014) e José (2019); a submissão da escola às regras da prisão, que exige constante adaptação (RODRIGUES, 2018); não é possível a realização fidedigna do prescrito ou do planejado, a escola tem sempre que lidar com o imprevisível, pois as questões da segurança se sobrepõe às ações pedagógicas (VIEIRA, 2013); Silva (2016) retrata que as relações no interior da escola são marcadas pela desconfiança, devido ao constante monitoramento; Mendes (2018) explica que, mesmo na escola, as relações de poder são marcadas pela vigilância constante da pessoa em situação de privação de liberdade; verificamos, no entanto, que há relatos de que as relações na escola são menos tensas do que em outros setores institucionais, como descrito por Onofre (2019); José (2019) identifica a estrutura física inadequada para o desenvolvimento das atividades educacionais; para Mendes (2018), a arquitetura das prisões é uma forma de linguagem e ela identifica duas formas de linguagem, a arquitetônica e as pessoas em situação de privação de liberdade emparedadas: “que veem o mundo exterior como ambivalente, ambíguo, desejado, invejado e profundamente castrador, injusto, cruel. Só lhes resta a condição de observar, idealizar e desejar o que fica além.” (MENDES, 2018, p. 117); Portugues (2001a) identifica que para sobrevivência na prisão é preciso desempenhar o papel de “bom preso” que identifica uma adaptação da conduta da pessoa à prisão.

Por meio dessas análises da relação entre as regras e o funcionamento das prisões e a execução da educação, verificamos que há tensões e que o ambiente da escola da prisão se diferencia de outros contextos institucionais em que a escola tem mais autonomia e impõe suas próprias regras. Na prisão, a escola está subordinada às regras da educação, da escola e, também, às regras da prisão.

Não podemos atribuir cada item individual ao universal e atribuir todas essas observações a todas as unidades prisionais. Mas inferimos que é um ambiente no qual a relação entre professor e aluno é marcada por essas tensões.

A sobrevivência pela identidade do “bom preso” é uma forma de atender às normas institucionais e, ao mesmo tempo, de se aproximar do objetivo de concluir a pena no regime fechado. Essa forma de conduta do “bom preso” também influencia nas relações escolares e é um desafio para o professor estimular a autonomia, a autenticidade, a conduta espontânea, pois ela marca o inverso da atitude de “bom preso”.

Podemos inferir que a superlotação é um problema mais generalizado, na última estatística que localizamos havia um déficit de 67,8% de vagas no sistema penitenciário brasileiro, que, em números, corresponde a 287 mil vagas. (GI –MONITOR DA VIOLÊNCIA, 2020).

#### *5.1.2.1.3 As práticas educativas no interior dos estabelecimentos penais brasileiros*

Neste subnúcleo, organizamos os dados relacionados com os processos de ensino e aprendizagem no interior da escola nas prisões. Iniciamos pela relação professor x aluno e como o professor se sente atuando neste contexto institucional. Posteriormente, abordamos dados que refletem a motivação dos alunos para se matricular na escola. E, por fim, apresentamos dados relativos às metodologias de ensino, fundamentação teórica da prática, diretrizes e situações que o professor precisa vencer no dia a dia para aplicar seu programa de ensino.

A prática docente no interior das prisões é relatada nas pesquisas e artigos, em sua maioria (com exceção de uma pesquisa), como uma prática satisfatória. Apesar de todas as dificuldades relacionadas com o contexto das prisões, os professores não relatam dificuldades em relação aos alunos, que já mantêm a disciplina da prisão e valorizam os professores.

Para formulação deste núcleo temático, dialogamos com as teses dos seguintes autores: Carvalho (2014), Mendes (2018), José (2019), Campos (2019), Souza (2017) e Neves (2017), e com os autores de um artigo: Bessil e Merlo (2017).

Neste núcleo, analisamos como os professores percebem suas relações com os alunos e dificuldades que possam estar associadas a ela: na pesquisa com monitores presos, Carvalho (2014) encontrou o que nominou por bem-estar docente, situação que ele identifica como muito diferente da prática realizada em outras escolas por outros professores; Mendes (2018) expõe que, na unidade prisional por ela analisada, a relação dos alunos com os professores é muito boa, eles conversam sobre diversos assuntos: pensamentos, sentimentos e valores e se mostram

como pessoa (para além do papel de preso); José (2019) afirma que os professores se sentem bem trabalhando com os alunos e o clima em geral é de harmonia e afetividade; no único relato de experiência negativa, Neves (2017) afirma a relação de medo recíproco entre professores e alunos; Bessil e Merlo (2017) localizam o sofrimento docente para além dos muros das prisões, pois eles não encontram lugar de expressão de suas práticas educativas fora do ambiente restrito de trabalho.

Nós identificamos a relação professor e aluno como positiva. No entanto, dependendo da configuração da unidade prisional, do papel que a escola e os professores desempenham, essa relação pode entrar no clima de desconfiança presente no ambiente prisional.

Consideramos o termo bem-estar docente como adequado para nominar o sentimento, em geral, dos professores que trabalham nas prisões, apesar de Carvalho (2014) se referir à política de monitores presos da Funap no estado de São Paulo, que, no momento, já foi modificada. Analisamos, no entanto, em Mendes (2018), que também descreve e analisa a prática docente em uma unidade prisional do estado de São Paulo, esse mesmo sentimento de bem-estar entre os professores após a mudança política na oferta da educação, retornando a responsabilidade para a SEE.

Um dos desafios dessa relação educativa é o dos professores saberem transitar entre a linguagem formal e a linguagem de gíria descrita por Souza (2017). A situação de prisão, como também afirma a autora, pode trazer para o professor situações delicadas que ele precisa aprender a lidar no ambiente de sala de aula.

Para além disso, Bessil e Merlo (2017), com base nos relatos de professores, analisa a repercussão na vida do docente quando não encontram espaço dentro da família para falar sobre o trabalho na prisão, que em geral é desvalorizado.

E há a tentativa de os professores dividirem os acontecimentos que os mobilizaram durante o trabalho com os familiares, mas acabam não encontrando espaço para isso. A maioria dos professores relatou não encontrar amparo com relação aos seus anseios nas conversas em família, que prefere se manter distante do cotidiano do sistema prisional. Isso gera sofrimentos nos docentes que acabam encontrando espaço para compartilhar essas questões com os colegas de trabalho nas reuniões pedagógicas. (BESSIL; MERLO, 2017, p. 292).

Verificamos que o estigma social definido por Goffman (2017) atinge não somente as pessoas em situação de privação de liberdade, mas também os profissionais que trabalham com esse grupo populacional.

Relacionado com as práticas educativas, analisamos as motivações que levam os/as alunos/as a se matricularem na escola. Como a prisão é uma instituição que restringe as relações

humanas, as motivações para os/as alunos/as estudarem podem ser muito variadas. Diferentemente da escola de fora dos muros, que pode ser identificada com um lugar que exige esforço e de relações mais formais, o clima mais ameno no interior das escolas das prisões, como citou Onofre (2019), pode atender várias necessidades humanas.

As teses de Onofre (2002) e de Lobo (2009) e os artigos de Oliveira (2013) e Carvalho (2016) descrevem as seguintes motivações iniciais para as pessoas em situação de privação de liberdade se matricularem na escola:

De modo geral, quanto à escola dentro do presídio e o público que por ali circulava, percebia interesses difusos. A escola podia representar um lugar de mediação entre o cárcere e a rua ou espaço de sociabilidade. Segundo os depoimentos, as motivações para se matricularem eram variadas: estudar para mudar de vida, pela merenda oferecida, para sair da cela, encontrar os amigos e parentes; “conversar com pessoas diferentes”; assinar a remição de pena; “aprender com os professores” “ouvir assuntos diferentes”. Diziam que dentro das celas as conversas eram repetitivas, as histórias eram sempre as mesmas; outros entravam para escola interessados em desenvolver outras atividades como oficinas de artesanato ou de informática. Na percepção dos alunos, o artesanato representava uma forma mais rápida de ganhar dinheiro para garantir o sustento. Finalmente havia aquele grupo interessado em estudar e cursar a universidade. Neste caso, a opção pelo estudo, no sentido de adquirir uma formação era percebido do ponto de vista prático, ou seja, estudar para ter uma profissão, ter um emprego, fazer concurso para ter estabilidade. Ou seja, adquirir meios para sustentar a família e se afastar definitivamente “do lado errado da vida” (LOBO, 2009, p. 11-12).

Diante disso, ficam evidentes as impressões dos presos acerca do potencial transformador da educação, dentro ou fora da prisão. Entretanto, nota-se a visão pragmática associada à educação escolar, relacionada à obtenção de um emprego e à diminuição do estigma<sup>10</sup> de ex-presidiário, fruto de uma visão ideológica que não concebe a educação como direito assegurado legalmente e, tampouco, como política pública implementada na prisão (OLIVEIRA, 2013, p. 964).

Segundo os monitores, são diversos os motivos que levam um preso a voltar a estudar. Primeiro, nas concepções deles, é o interesse pela remição de pena<sup>4</sup>, por ser o espaço da escola um ambiente diferenciado; para adquirir conhecimento e também para quando sair da cadeia ter uma oportunidade no mercado de trabalho; por ser uma oportunidade de reflexão; pela capacidade de mudança que a escola pode promover na vida de uma pessoa, tanto no campo pessoal como profissional; e pela própria falta de oportunidades que o sistema prisional oferece ao detento, no campo da ocupação — ou trabalha ou estuda — ou, ainda, por não ter nada o que fazer, nada no raio/pavilhão. (CARVALHO, 2016, p. 89).

Na tese de Onofre (2002), encontramos motivações relativas às necessidades de ocupar-se e de relacionar-se, uma vez que a escola é um lugar em que pessoas em situação de privação de liberdade de todos os pavilhões se encontram:

*Já que não estou fazendo nada, aproveito o tempo para estudar* (Sujeito 5) (ONOFRE, 2002, p. 143).

*Lá na escola eu posso encontrar com pessoas que estão em outros pavilhões... Aproveito para conversar e acertar contas, num lugar mais tranquilo* (Sujeito 2) (ONOFRE, 2002, p. 144).

*A escola me ajudou a fazer amizades* (Sujeito 10) (ONOFRE, 2002, p. 144).

Consideramos que, com nossas palavras neste item, não conseguiríamos traduzir as motivações para os alunos irem à escola, descritas por esses quatro autores. Mantivemos, portanto, os trechos originais que identificam esses motivos. Podemos destacar três motivos mais importantes nos trechos acima: a necessidade de novas relações humanas, novas trocas de experiências; combater o ócio de ficar na cela sem atividade; e aprender e profissionalizar-se. Neste aspecto, entendemos que os professores dentro das prisões, além de representarem a proposta do ensino formal, também atuam como representantes do mundo externo, de relações naturais e espontâneas e, para atingir a aprendizagem do aluno, essa necessidade, relacionada às relações humanas, também deve ser considerada.

Em relação à metodologia, encontramos dez teses que abordam o tema. São elas: “A escola na prisão: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação” (SOUZA, 2017); “Educação nas prisões do estado de São Paulo: esforços históricos e limites institucionais” (LEME, 2018); “Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista” (CARVALHO, 2014); “Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas ‘celas’ de aula” (JOSÉ 2019); “Minha história conto eu: escola e cultura prisional em instituição carcerária no Amapá” (NEVES, 2017); “Pássaros sem asas: uma compreensão sobre a educação em prisões” (OLIVEIRA, 2019); “‘*Un pueblo sin piernas pero que camina*’: formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade” (CAMPOS, 2019); “Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade” (SANTOS, 2014); “Percepções de uma Supervisora de Ensino, sobre a escola numa instituição prisional: estudo de caso” (MENDES, 2018); “A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana” (LOBO, 2009).

Constatamos a afirmação de ausência de proposta pedagógica específica para professores atuarem nas prisões nas teses de: Souza (2017), Neves (2017), Oliveira (2019), Santos (2014) e no artigo de Julião (2013). José (2019) considera a existência de proposta pedagógica, porém analisa-a como sendo insuficiente: “Finalmente, o processo formativo

docente, tanto inicial como continuado, é considerado inadequado e insuficiente perante os desafios impostos em seu cotidiano.” (JOSÉ, 2019, p. 222).

Na análise dos artigos, verificamos que Julião (2013) explicita todo o esforço que o professor precisar realizar diante da ausência de uma proposta metodológica:

Por não existir uma metodologia propriamente dita para o trabalho nas escolas em espaços de restrição e privação de liberdade, ela depende muito do professor. Cada professor geralmente tem a autonomia de propor uma para o seu trabalho docente. Ainda não se pensou em uma metodologia que venha orientar as ações dentro destas escolas, por isso, espera-se que cada docente seja bastante criativo e perspicaz para poder adequar o conteúdo programático da sua disciplina à realidade do sistema penitenciário, pois diante das diversas dificuldades encontradas, desde a falta de espaço físico, de recursos materiais e financeiros até os limites impostos pela segurança das Unidades, o seu trabalho passa a se restringir ao espaço da sala de aula. (JULIÃO, 2013, p. 13).

Para análise de aspectos relacionados com as metodologias para educação em prisões, dialogamos com as teses dos seguintes autores: Campos (2019); Leme (2018); Carvalho (2014); Neves (2017); Santos (2014); José (2019); Mendes (2018); Souza (2017). Dialogamos, também, com os artigos de: Portugues (2001a); Oliveira, Alves e Alves (2020); Soares e Viana (2017); Onofre (2015).

Em relação à perspectiva teórica, encontramos a proposta em Paulo Freire com mais ênfase e metodologias ativas, citada em um artigo como fundamento para o processo de ensino e para desenvolver a aprendizagem: Portugues (2001a) aborda a necessidade da metodologia da educação para adultos em prisão estar fundamentada na concepção de Paulo Freire; Carvalho (2014) sugere que a EJA em prisões seja pautada em ideais freirianos; Mendes (2018) afirma que os referências, partindo das concepções de Paulo Freire, são a base para uma prática pedagógica transformadora “de indubitável coerência com os processos de humanização e emancipação de homens e mulheres em situação de privação de liberdade.” (MENDES, 2018, p. 94); Onofre (2015) faz a sugestão de que a EJA em prisões seja “pautada nos ideais de educação popular e que tenha o homem e a vida como centros do processo educativo” (ONOFRE, 2015, p. 252); a engenharia didática, que pressupõe o aluno ativo para os cursos de Pronatec em prisões, foi proposta por Oliveira, Alves e Alves (2020).

Verificamos que falta definição e aprofundamento da base teórica para abordagem dos processos de ensino e aprendizagem na prisão. Poucas são as pesquisas e artigos que indicaram uma concepção teórica e, em grande número, há percepção da falta de uma concepção metodológica que embase a educação em prisões.

A abrangência da prática pedagógica em prisões, segundo os interlocutores teóricos, vai além do ensino formal, ela também atende às necessidades de outras relações humanas, outros modelos de existência e apoio aos projetos de vida das pessoas em situação de privação de liberdade: de acordo com Leme (2018), a educação em prisões é uma educação voltada para adultos e com história de vida, assim, a educação não pode ser apenas um meio de progressão de regime ou conquista da liberdade, mas deve ser um apoio aos projetos de vida e uma forma de valorizar as pessoas para que elas se reconheçam sujeitos de direitos; Carvalho (2014) afirma que a educação deve ser um movimento de construção ou reconstrução da cidadania e da dignidade humana; José (2019) aponta que uma das funções do professor é elevar a autoestima do aluno; Soares e Viana (2017) propõe uma prática pedagógica encharcada de alegria e reafirma a necessidade do professor acreditar no processo de transformação do aluno: “O professor que não acredita na possibilidade de seu educando se recriar não está, efetivamente, envolvido nesse processo de investimento de fé, amor e perseverança que se chama *Educação*.” (SOARES; VIANA, 2017, p. 145 – grifo das autoras); a ressignificação das vivências negativas com a escola, em mulheres que cumprem penas, é apontada como importante para o desenvolvimento do processo educativo. (SANTOS, 2014).

Os interlocutores teóricos também apontam algumas diretrizes para a prática didática no cotidiano das escolas em prisões: Souza (2017) avalia certa limitação na expressão do professor, pois ele precisa saber transitar entre o vocabulário próprio da população carcerária e questões delicadas pertinentes à situação de prisão; no trabalho em uma APAC, Campos (2019) explica que a recomendação era não perguntar sobre o crime; Campos (2019), na experiência do ensino da língua espanhola na APAC, explica que utilizavam, como estratégia didática, aulas de 45 minutos, que trabalhavam um tema do começo ao fim, uma vez que a rotatividade dos alunos eram muito grande; Mendes (2018) explica que a educação sempre estava pautada no futuro, mas que ela também deveria estar pautada no presente (no momento do cumprimento de pena); na pesquisa com alunos do Amapá, Neves (2017) afirma que a educação deve visar a necessidade desses alunos.

Verificamos que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas para melhor atendimento e fundamentação pedagógica do trabalho docente nas escolas das prisões. Considerando que são recentes as normatizações da educação em prisão no âmbito nacional, as questões levantadas pelos interlocutores teóricos são de extrema importância para esse contexto de prática educativa da EJA.

Por fim, apontamos algumas dificuldades em relação às rotinas da escola para que a ação educativa ocorra: Mendes (2018) descreve alta rotatividade, alto número de desistências e



salas bem heterogêneas quanto ao tipo de delito praticado, e quanto à própria vivência escolar, alguns que pararam de estudar há muitos anos e outros que nunca frequentaram a escola; falta formação para os professores (SOUZA, 2017); faltam mídias e instrumentos para as aulas (SOUZA, 2017); é necessário acompanhamento psicológico para os professores (SOUZA, 2017); e maior agilidade na liberação dos alunos das celas (SOUZA, 2017).

Assim, percebemos que são muitas as dificuldades para a implantação e ampliação da educação em prisões, mas os caminhos vêm sendo questionados, apontados e desbravados.

#### *5.1.2.1.4 Cenários pontuais de experiências em educação em estabelecimentos penais no Brasil*

Uma questão muito singular foi apresentada pela pesquisa “‘Un pueblo sin piernas pero que camina’: formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade”, realizada pela autora Thayane Silva Campos. Foi a pesquisa que menos apontou dificuldades na relação entre o contexto institucional e a execução da educação do ensino. As dificuldades estão relacionadas com a possível saída de alunos, então a autora cita a necessidade das aulas terem início e fim numa mesma aula e a aprendizagem está relacionada com educar na diversidade. Consideramos que essa peculiaridade ocorreu devido à unidade ser modelo de unidade menor, APAC, com pessoas em privação de liberdade com penas menos extensas e com uma política mais voltada ao desenvolvimento da pessoa em privação de liberdade.

Na pesquisa “A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação de liberdade”, de Roberto da Silva, encontramos o conceito de socialização incompleta. O autor discute que as pessoas em situação de privação de liberdade passaram por situações de vida que não permitiram a socialização ou a aprendizagem social necessária para atuar no meio social, e que a prisão não melhora esse quadro. Com base nesta constatação, Silva (2001) propõe que a unidade prisional seja uma unidade de reeducação ou ressocialização:

Sabemos que são poucas as perspectivas de que a perversidade desta lógica seja modificada, portanto, enquanto a prisão for o lugar predestinado e preferencial para o pobre ter acesso e direito a algumas garantias constitucionais e humanitárias, devemos insistir para que a unidade prisional seja efetivamente transformada em unidade de reeducação, de ressocialização e de reinserção do cidadão na sociedade livre, pois punição por punição, a população pobre já a recebe na escola e no hospital públicos, no transporte coletivo, em casa e nas urnas. (SILVA, 2001, p. 157).

Em 2016, o pesquisador Fábio Aparecido Moreira, orientando de Roberto da Silva, explica que, no grupo de estudo no qual participava, era cultivada a idéia de se chegar à utopia

de uma prisão escola. Não sabemos se isso é possível, uma vez que a prisão também cumpre a função de isolamento social. Mas, sem dúvida, a Educação Básica e outras formas de práticas educativas têm importante papel na instituição prisão.

Outras luzes que encontramos na relação entre educação básica e prisão são os estudos voltados para a análise de projetos de remição pela leitura. A leitura realmente é libertadora, permite a expressão pessoal e a constante reflexão entre a vida real e os potenciais de vida. As duas pesquisas relacionadas com a remição pela leitura destacam os seguintes benefícios da leitura de livros:

A mais significativa viagem foi a viagem no tempo. Passado, presente e futuro balizaram a experiência de leitura e escrita numa dinâmica fundamental: a da reflexão. As tramas e os personagens remeteram ao passado, que visto do presente, provocou indagações sobre o futuro. A literatura é assim. (GONÇALVES, 2019, p. 161).

Olhando mais de perto os **impactos da leitura** sobre o universo destes sujeitos, corroborado por meio de suas falas e textos, compreendemos que nesta sociedade disciplinar e moduladora de comportamentos, **a leitura pode romper os efeitos da prisionização**, se considerarmos os efeitos estéticos do texto e sua possibilidade de **reformulação da sua visão de mundo, ressignificando sua existência**. Ao promover a **desalienação** deste sujeito e abrir a porta que o reprograma para a vida, é possível, então pensar na sua **reinserção social**. (RIBEIRO, 2017, p. 201- grifo da autora).

Destacamos que a pesquisa “Uma teia de relações: O livro, a leitura e a prisão - um estudo sobre a remição de pena pela leitura em Penitenciárias Federais Brasileiras”, de Ribeiro (2017), teve como campo de pesquisa as unidades federais de segurança máxima (RDD), que são destinadas a pessoas com liderança negativa em relação à prática de delitos. Assim, verificamos que mesmo no lugar em que estão presas pessoas por circunstâncias graves relacionadas à prática de delitos, a leitura pode ser um bom instrumento de desenvolvimento e melhoramento humano.

Consideramos importante que além das políticas estaduais, outras políticas de iniciativa da sociedade civil, como apontado na pesquisa “A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil”, de Mariângela Graciano, também atuem na área da educação nas prisões em complemento às políticas governamentais, e que parcerias e convênios de cooperação, principalmente, com as universidades públicas, como afirmado na pesquisa “A Educação nas Prisões Brasileiras: a responsabilidade da universidade pública”, de Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, possam ser realizados com as prisões, não somente para fomentar pesquisas, mas também para apoiar programas de formação de professores e apoiar práticas educativas no interior dessas instituições. Oliveira (2017) indica que a parceria entre universidade e prisão pode transcender os muros:

Dentre os desafios da universidade pública na prisão, identificamos um potencial de extensão universitária em relação às prisões, diante das experiências já existentes. A entrada da universidade na prisão é um dos caminhos para que, dentre outros aspectos, os acontecimentos e discursos da prisão transcendam seus muros e os conhecimentos da universidade os adentrem. A experiência de pesquisadores, professores e estudantes na prisão causa impacto direto ou indireto nas pesquisas, publicações, projetos, aulas, congressos, imprensa, no espaço prisional e na sociedade de um modo geral (OLIVEIRA, 2017, p. 198).

Para finalizar, destacamos a educação em valores morais muito presentes na pesquisa de Oliveira (2019). Fundamentada em Edgar Morin, principalmente, ela busca responder se na prisão impera a compreensão ou a incompreensão. Conclui que a prisão é marcada pela incompreensão. Nessa abordagem, a compreensão se define da seguinte forma:

A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. De tal modo, o planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento desta necessita da reforma planetária das mentalidades, uma das tarefas centradas naquilo que Morin (2005, p. 104) concebe como uma educação do futuro. No entanto, ela não é ensinada. O entendimento mútuo entre os seres humanos, seja próximo ou distante, é a necessidade vital de levar as relações humanas para além do estágio bárbaro de mal-entendidos (OLIVEIRA, 2019, p. 69).

E a incompreensão dificulta as interações humanas:

O reino da incompreensão suscita os mal-entendidos, as falsas percepções do que é o outro, os erros em relação ao outro, sendo como consequências a hostilidade, o desprezo, o ódio. Quase por toda parte da vida cotidiana há, na esteira das incompreensões, milhares de assassinatos psíquicos, torrentes de baixaza, vilanias, calúnias. (OLIVEIRA, 2019, p. 215).

E por fim, o sentido do perdão, nesta mesma abordagem:

A respeito do perdão, Morin (2011b, 126-127) afirma que perdoar é um ato de limite, por ser algo que nos parece ser competência apenas da divindade. Perdoar não é estar enfraquecido, mas é reconhecer que o ser humano é frágil e limitado, e necessita de reconstrução diária. Perdoar é apostar nas relações humanas e que a felicidade é possível e o amor pode, sim, vencer o ódio. (OLIVEIRA, 2019, p. 228).

Paulo Freire também aborda vários valores humanos no trato com o outro. Apresentamos Oliveira (2019) como forma de análise sobre a necessidade de refletir sobre valores humanos com todas as pessoas que decidem trabalhar numa prisão e como conteúdo das aulas nas prisões, de forma complementar. Acreditamos que a compreensão e o perdão são

sentimentos que devem ser cultivados para que a instituição e seus atores atinjam a finalidade do desenvolvimento humano.

#### *5.1.2.2 Alguns aspectos da educação em contexto de privação de liberdade na América e na Europa*

Neste núcleo temático, incluímos dados dos artigos de autores internacionais que abordam a realidade específica da América e da Europa em seu conjunto, ou realidades de países, em específico, acerca da oferta da educação em prisões. Apresentamos os dados em três subnúcleos: 1) O funcionamento das prisões e suas relações com a execução da educação; 2) A presença da concepção de Paulo Freire na abordagem dos artigos de autores internacionais; e, 3) Cenários pontuais de experiências em educação em prisões na América e na Europa.

No subnúcleo “O funcionamento das prisões e suas relações com a execução da educação”, apresentamos os dados que nos foi possível analisar, que indicam características do funcionamento das prisões, as políticas, as motivações para o estudo e características das populações, seja na realidade em conjunto da América ou Europa ou características singulares.

No subnúcleo “A presença da concepção de Paulo Freire na abordagem dos artigos internacionais”, citamos os artigos que abordam a teoria de Paulo Freire. Consideramos importante ressaltar essa abordagem nos artigos de autores internacionais para indicar que a abordagem de Paulo Freire para a educação de adultos ultrapassa as fronteiras do Brasil e de que até mesmo para a educação de adultos em prisões ela é referência.

Por fim, assim como organizamos as experiências singulares que eram expressivas, mas que não compunham um núcleo na experiência brasileira, realizamos núcleo semelhante para a realidade da América e da Europa, intitulado “Cenários pontuais de experiências em educação em prisões na América e na Europa”.

##### *5.1.2.2.1 O funcionamento dos estabelecimentos penais e suas relações com a execução da educação*

Para a reflexão teórica deste núcleo, dialogamos com os artigos dos seguintes autores: Rangel (2007); Rangel (2013); De Maeyer (2013); Solbes, Merino e Cots (2013); e Behan (2014).

Em relação às prisões europeias, Rangel (2007) explica que muitos países aprovaram leis para a garantia do direito à educação, no entanto, assim como no Brasil, ainda há distância

entre o corpo normativo e executivo, pois o que prescrevem as leis não tem sido realizado em relação à educação, devido aos escassos recursos destinados à educação em prisões e ao aumento considerável de pessoas em situação de privação de liberdade em todos os países.

Dois aspectos que diferenciam as prisões da Europa das brasileiras é que, na maior parte dos países europeus, as pessoas em situação de privação de liberdade votam. Segundo Rangel, (2007) apenas na Inglaterra, na Bulgária, na Romênia e na Rússia o direito ao voto é suprimido com a prisão. E outro aspecto diz respeito ao considerável número de minorias culturais nas prisões europeias, devido ao fluxo migratório. (RANGEL, 2007).

Conforme ocorre na realidade brasileira, Rangel (2007) analisa que os dispositivos da segurança interferem nos programas educacionais. Assim, conforme as regras de segurança são mais severas, menores são os espaços educacionais, e quanto mais flexível os dispositivos de segurança, maiores oportunidades educacionais ocorrem.

Rangel (2007) evidencia que os melhores exemplos de organização dos dispositivos das prisões na Europa são a dos países escandinavos. Nestes países, tem-se a preocupação com a formação da autonomia das pessoas em situação de privação de liberdade durante o cumprimento de pena, e com programas de acompanhamento da pessoas após a saída da prisão.

Segundo De Maeyer (2013), que visitou mais de 80 prisões em todo o mundo, a maior parte da população carcerária no planeta é pobre e “a Europa, em matéria de gestão prisional, não tem muitas aulas a dar. Por outro lado, também não tem muitas aulas a receber.” (DE MAEYER, 2013, p. 35). Verificamos, assim, que, como no Brasil, na Europa, os avanços normativos ocorreram primeiro do que os avanços executivos.

A situação das prisões na América Latina, de modo geral, segundo Rangel (2013), apresenta-se em situação bem crítica, devido aos problemas de saneamento, à superpopulação, e insalubridade e à escassez de serviços, inclusive dos serviços de educação. E, também, devido a uma política mais punitiva, que é implantada de modo geral nos países da América Latina.

Em relação a uma análise singular, que diz respeito à realidade das prisões na Espanha, Solbes, Merino e Cots (2013) constatam que a arquitetura das prisões, muitas vezes, não contribui para atividades educativas, e elas devem ser repensadas com espaços para a convivência e o diálogo:

Asimismo, pensamos que son necesarios nuevos planteamientos sobre las estructuras arquitectónicas de nuestros centros penitenciarios, ya que estas están pensadas para el control social de las personas presas. Esto tiene como consecuencia que cualquier intervención educativa se sienta constreñida por la propia esencia de la prisión, a saber: el control y la seguridad. Consideramos necesaria la existencia de más espacios de encuentro, de intercambio de ideas que potencien el diálogo y el conocimiento de las demás personas, porque creemos que esto repercutirá positivamente en el clima social y en el desarrollo de las personas. (SOLBES; MERINO; COTS, 2013, p. 31).

Desse modo, vemos semelhança nas análises que realizamos sobre a arquitetura das prisões no Brasil e na Espanha. Da mesma forma, notamos que os edifícios destinados a prisões respondem muito mais às questões de controle e segurança do que desenvolvimento humano.

Behan (2014), no estudo com prisioneiros irlandeses, identificou quatro motivos que levam as pessoas em situação de privação de liberdade para a escola. Em entrevistas, 19 afirmaram ser uma segunda chance de estudar, aprimorar habilidades e preparar-se para o trabalho, 13 responderam que se matricularam para escapar da monotonia da prisão, passar o tempo, e 6 responderam ser também um espaço para o pensamento crítico e o desenvolvimento pessoal. As respostas não eram exclusivas e uma mesma pessoa poderia estar em mais de uma categoria.

Em relação à educação em prisões, De Maeyer (2013) analisa duas problemáticas em relação à motivação para o estudo, em âmbito mundial. A primeira refere-se ao fato de que a principal reivindicação das pessoas em situação de privação de liberdade é sair da prisão. Assim, o melhor ensino, a melhor instituição não tem potencial de motivação maior do que a liberdade. E outra problemática é a de que, muitas vezes, a cultura da educação apenas se autoalimenta, e os jovens e adultos que buscam a escola nas prisões são aqueles que já têm nível de ensino elevado, ou seja, aqueles que tiveram experiências positivas com a educação.

#### *5.1.2.2.2 A presença da concepção de Paulo Freire na abordagem dos artigos de autores internacionais*

Não localizamos nenhuma metodologia mais específica para a educação em prisões, mas, assim como no Brasil, alguns artigos relacionam a teoria de Paulo Freire com a educação em prisões. Encontramos os seguintes artigos que citam Paulo Freire: “Estado, educación y cárceles”, escritos pelos autores Francisco Scarfó e Juan Casto; “Excluído y reclusos. Educación en la prisión”, escrito pelos autores Matias Bedmar Moreno e M.<sup>a</sup> Dolores Fresneda López; “Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro”, escrito pelos autores Marcela Gaete Vergara, Violeta Acuña Collado, Marisol

Ramírez Muga; “La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas”, escrito pelos autores Victor M. Martín Solbes, Educaro S. Vila Merino, José Manuel de Oña Cots; “Transferencia de tertúlias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias” escrito pelo autores Ramon Flecha García, Rocio García Carrión, Airton Gómez González; “Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo”, escrito pelo autor Hugo Rangel; “Prison Education in Slovakia from theTeacher’s Perspective”, escrito pelos autores Silvia Lukacova, Marek Lukac, Eduard Lukac, Ivana Pirohova, Lucia Hartmannova.

#### *5.1.2.2.3 Cenários pontuais de experiências em educação em estabelecimentos penais na América e na Europa*

Na Espanha, segundo Granada, Moreno e Torres (2016), os jovens entre 18 e 25 anos ingressam em Centros Penitenciários específicos para essa faixa etária, e pode haver alguma flexibilidade na idade limite de acordo com a avaliação da periculosidade. Na unidade pesquisada pelos autores, havia jovens de até 27 anos. As pessoas que cumprem penas nestas unidades são inseridas em programas educativos intensivos:

Para adentrarnos en la acción educativa que llevan a cabo los CP con los internos jóvenes, cabe destacar que los programas específicos para éstos se caracterizan por una acción educativa intensa, que pretende frenar el desarrollo de una carrera delictiva y conseguir su integración social una vez excarcelados. Se parte de la premisa de que cuanto más joven es más corta la trayectoria delictiva, por tanto hay mayor posibilidad de disminuir la misma. (SGIP, 2015a *apud* GRANADA; MORENO; TORRES, 2016, p. 266).

Em outubro de 2015, do total de pessoas em situação de privação de liberdade na unidade, 73,3 % participavam de alguma atividade educativa, e 61,3% estavam matriculados na “educación secundaria”, de acordo com Granada, Moreno e Torres (2016). A educação formal ofertada corresponde a:

[...] dentro de ésta se encuentran los programas de alfabetización para adultos, programas de consolidación de conocimientos, programas de educación secundaria para adultos, programas de alfabetización y castellano para extranjeros, bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, y Escuela Oficial de Idiomas. También encontramos las enseñanzas regladas universitarias, por lo que las personas en prisión pueden realizar los estudios que imparte la UNED (Acceso Directo para mayores de 25 años, Grados, Titulaciones y Doctorado), en idénticas condiciones que el resto de los ciudadanos y ciudadanas. El alumnado dispone de las correspondientes tutorías, apoyo a distancia y material didáctico. (GRANADA; MORENO; TORRES, 2016, p. 266).

Consideramos essa experiência internacional muito significativa e nos permite verificar que devem ser esgotados todos os recursos para evitar a carreira na prática de delitos, que corresponde ao princípio maior dessa experiência. É elogiável uma unidade prisional que mantém 73,3% das pessoas que cumprem pena em alguma atividade de estudo.

No México, os autores Jimenez Duran e Strickland (2020) relatam a experiência do programa *Inside-Out Exchange Program*, realizado na unidade “Reclusorio Metropolitano de Puente Grande, Jalisco”. Os autores explicam o programa:

*Inside-Out* es un modelo que combina la educación formal con una experiencia de intercambio sociopedagógico entre estudiantes universitarios e internos del sistema penitenciario. Es decir, guiados por una profesora capacitada, las y los estudiantes externos y las PPL conviven como compañeros de aula y de estudio, y permiten reducir barreras sociales, así como promover experiencias de aprendizaje transformativas y desarrollo académico em ambos grupos. Actualmente, *Inside-Out* opera en más de 100 universidades y prisiones en 41 estados de Estados Unidos, así como en Canadá, Inglaterra y Australia. Desde 1997 han participado más de 22 mil estudiantes em el programa, y más de 600 profesores han sido capacitados para llevar a cabo el modelo que há recibido vários reconocimientos y prêmios Internacionales. (JIMENEZ DURAN; STRICKLAND, 2020, p. 10- grifo dos autores).

De acordo com Jimenez Duran e Strickland (2020), o México é o primeiro país da América Latina a implantar o programa. Concordamos com Rangel (2007) que não há fórmulas e nem modelos diretamente aplicáveis às prisões, pois cada unidade tem sua realidade de funcionamento, além da realidade cultural de cada país ou região. No entanto, o que destacamos nessa experiência é o contato dos universitários com as pessoas em situação de privação de liberdade, segundo os autores:



Además de propiciar la interacción de estudiantes y profesores de diversas carreras con personas privadas de la libertad, *Inside-Out* permite que participantes del exterior conozcan directamente a personas que han cometido delitos. De esta forma, la comisión de un delito adquiere un rostro y un nombre, deja de ser una simple estadística o expediente para convertirse en personas con las cuales se puede dialogar sin restricciones o presiones. Inicialmente comprendíamos los delitos cometidos por los compañeros internos como algo malo y que nos generaba temor y preocupación; sin embargo, al tener voz y rostro, se vuelven más comprensibles. De esta forma, el delito se convierte en una persona; logramos dejar a un lado la conducta antisocial en abstracto y podemos convivir y dialogar con una persona que, en estas circunstancias y gracias a la pedagogía del programa, aporta conocimientos claros respecto a la comisión de estas conductas. Como criminólogos, tenemos la oportunidad de compartir experiencias, dudas e inquietudes con los principales actores del fenómeno delictivo, situación que solo es posible por medio de *Inside-Out*. (JIMENEZ DURAN, STRICKLAND, 2020, p. 16-17 – grifo dos autores).

Quando os autores descrevem que a pessoa em situação de privação de liberdade deixou de ser uma figura de temor, a figura do delinquente, e passou a ter um rosto, ocorreu uma relação interpessoal entre pessoas, criou-se uma nova identidade para a pessoa em privação de liberdade e com possibilidades dela mostrar outros papéis que é capaz de desempenhar. Acreditamos muito nesta proposta de abrir as portas da prisão para as instituições sociais, e a universidade, como uma instituição de produção intelectual, é instituição privilegiada para essas experiências.

Por fim, apresentamos a experiência literária, das tertúlias literárias dialógicas desenvolvidas em uma unidade prisional, apresentada pelos autores García, Carrión e González (2013). Consideramos que o incentivo à leitura nas prisões é uma experiência importante, de baixo custo e que, dentro de um programa bem planejado e estruturado, pode levar à reflexão individual e ao desenvolvimento pessoal.

#### 5.1.2.2 Reflexões teóricas gerais para a educação em contexto de privação de liberdade

Neste núcleo, apresentamos temas comuns em relação à educação em prisões, que foram abordados tanto pelos autores nacionais quanto pelos internacionais, considerando que nosso recorte de dados se limita a autores de dois continentes, América e Europa. Organizamos os dados em quatro subnúcleos: 1) Inclusão digital nas prisões; 2) A relação entre os direitos humanos e as prisões serem instituições de justiça; 3) Diferentes culturas, diferentes lideranças, diferentes papéis; e 4) Para além de reabilitar.

No subnúcleo “Inclusão digital nas prisões”, apresentamos análises sobre a formação em mídias digitais de comunicação e, ao mesmo tempo, no uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) como mediadora de aprendizagem em prisões. Esta reflexão é muito relevante, principalmente neste momento de pandemia, pois as TICs poderiam ter dado a

possibilidade de acesso à educação com maior dialogicidade nas prisões nestes dois anos de 2020 e 2021.

No subnúcleo “A relação entre os direitos humanos e as prisões serem instituições de justiça”, refletimos sobre a importância da aplicação dos direitos humanos para manter o direito fundamental da educação para as pessoas que estão em privação de liberdade. Neste núcleo, são analisados os direitos humanos em dois aspectos, voltados para o equilíbrio das prisões no sentido geral e no papel que a educação tem para reduzir vulnerabilidades sociais e dar acesso a outros direitos humanos.

No terceiro subnúcleo, “Diferentes culturas, diferentes lideranças, diferentes papéis”, apresentamos dados que refletem a importância da prisão não ser uma instituição total e abrir as portas para que a sociedade, representada pelas instituições sociais, possam também estar presentes nas prisões. Essa abertura se faz importante pelas seguintes razões: para que as prisões tenham dispositivos que proporcionem a vivências de outros papéis além de detento/preso, para que o tempo de cumprimento de pena não mortifique o eu da pessoa (GOFFMAN, 1996) e a vivência desses outros papéis, como de aluno, por exemplo, possa propiciar outras aprendizagens, que melhorem a qualidade de vida tanto no momento de cumprimento de pena quanto no momento de retorno ao meio social.

O quarto e último subnúcleo aborda a finalidade da educação no interior das prisões. A educação para jovens e adultos nas prisões tem os mesmos objetivos da educação fora dos muros? Qual o papel da educação neste contexto institucional? Neste subnúcleo, reunimos dados de vários autores que apontam o rompimento da educação inserida na lógica da reabilitação penal, que significa a adesão aos dispositivos de segurança e à anulação do eu, por isso, nomeamos este subnúcleo de “Para além de reabilitar”.

#### *5.1.2.3.1 Inclusão digital*

Em geral, quando é abordado o tema da tecnologia em relação às prisões, a primeira discussão é sobre itens de segurança. Dificilmente, verificamos debate sobre o uso de tecnologias em favor da alfabetização digital ou mesmo da inclusão de formas educativas em ambiente *on-line*. No levantamento realizado, no entanto, diferentemente dessa situação hegemônica, encontramos algumas reflexões teóricas em uma tese e em artigos de autores nacionais e internacionais que nos possibilitaram formar este núcleo.

Para este debate sobre o uso de tecnologias voltado para a educação, dialogamos com a tese de Graciano (2010) e com os artigos dos seguintes autores: Cordero, Fernández, Díaz

(2018); Monteiro, Leite, Barros (2018); Rangel (2007); Varela, Lorenzo, García-Alvarez (2020); Souza, Nonato e Fonseca (2020) e Silva, Moreira e Oliveira (2016).

Cordero, Fernández e Díaz (2018) abordam a inclusão digital na realidade das prisões da Espanha. Explicam que o único programa de inclusão digital que é executado desde 2008 é o “CIBERAULAS SOLIDARIAS”, que ocorre por meio da colaboração da Fundación “la caixa” e instituições penitenciárias. Os autores defendem a inclusão digital nas prisões, uma vez que, na Espanha, os grupos de pessoas em situação de privação de liberdade são já excluídas de uma cidadania plena e o as tecnologias da informação, muitas vezes, não são acessíveis a essa população.

Numa argumentação que entende as situações sociais humanas não como fixas, mas como processos, Cordero, Fernández e Díaz (2018) explicam a exclusão social não como estado, mas como um processo que pode ser revertido:

[...] Son estos individuos, los que no sólo en su acceso, sino también en su uso, se ven perjudicados por la carente alfabetización digital de la que son partícipes, lo que se traduce en realidades de exclusión social. Este término no debe ser considerado como un estado, sino como un proceso, lo que ha venido dificultando su conceptualización, puesto que es un constructo multifuncional y que afecta de manera diferente según el contexto en el que nos movamos.[...] (CORDERO; FERNÁNDEZ; DÍAZ, 2018, p. 1518).

Os autores analisam que a implantação tecnológica nas unidades prisionais não é simples: “La realidad es que el contexto penitenciario no es un lugar donde la implantación tecnológica sea sencilla, existen muchas reticencias y restricciones que dificultan su generalidad.” (CORDERO; FERNÁNDEZ; DÍAZ, 2018, p. 1520), mas que é uma ação a ser desenvolvida para contribuir com a inclusão social e melhores oportunidades de trabalho.

Monteiro, Leite, Barros (2018) realizou um estudo com dez mulheres em situação de privação de liberdade em uma penitenciária feminina da região Norte de Portugal que participaram de um projeto piloto em *e-learning* de duração de 216 horas entre março de 2015 e abril de 2016. Segundo as autoras, o projeto ocorreu por meio das seguintes parcerias:

[...] Esse é um projeto-piloto, enquadrado num protocolo de colaboração entre o Ministério da Justiça português, uma instituição de solidariedade social e uma instituição de ensino superior, que visa contribuir para a reinserção social da população reclusa, criando modelos de intervenção integrada e estruturada, suscetível de replicação/ disseminação, com o recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) enquanto instrumento de inclusão digital e social. (MONTEIRO, LEITE, BARROS, 2018, p. 132).

E de acordo com as autoras, o *e-learning* se define por

[...] Neste texto, o conceito de *e-learning* refere-se ao processo de mediação *on-line* de aprendizagens, que pressupõe o desenvolvimento de competências pessoais, cognitivas e sociais, a partir da interação num ambiente virtual de aprendizagem cuidadosamente planejado e dinamizado, com base nos modelos pedagógicos que os sustentam, e tem como finalidade a autoformação dos sujeitos envolvidos [...] (MONTERO; LEITE; BARROS, 2018, p. 132 – grifo das autoras).

Como resultado, as autoras analisam, nas falas das mulheres em situação de privação de liberdade que participaram do projeto e da pesquisa, que “a experiência de formação em *e-learning* devidamente apoiada lhes devolveu a confiança de que ainda têm capacidade para aprender, constituindo também uma mais-valia pessoal para o futuro profissional e para a inserção no mercado de trabalho” (MONTEIRO; LEITE; BARROS, 2018, p. 148).

Verifica-se, assim, uma aplicação de aprendizagem em *e-learning* na realidade de Portugal, com impactos muito positivos para as participantes. No levantamento bibliográfico que realizamos, encontramos dados sobre a inclusão digital em Graciano (2010). O objetivo dessa pesquisa foi o estudo de educação formal e não-formal realizada pela sociedade civil nas prisões brasileiras, com ênfase no estado de São Paulo.

Graciano (2010) utilizou o serviço *clipping* para busca de notícias da realidade brasileira entre os anos 2002 e 2008, por meio do cruzamento das seguintes palavras chave: educação, escola, prisão, penitenciária. Entre os 256 textos coletados, 69 foram excluídos, porque não relacionavam a prisão e a prática educativa. Entre os 187 selecionados, 7 abordavam a inclusão digital nas prisões brasileiras: uma notícia em 2002; duas, em 2003; uma, em 2004; uma, em 2005 e, duas, em 2006.

Essas notícias não abordaram o ensino da informática de um modo completo, Graciano (2010) explica os limites da busca de dados pela cobertura da imprensa:

Considerar a cobertura da imprensa como fonte de informação é um recurso de caráter bastante restrito. É sabido que a seleção de informações divulgadas nos veículos de comunicação é baseada em critérios nada objetivos. Também, como já apontado, o tema do encarceramento é socialmente invisível, portanto, não tem apelo midiático, exceto em situações de crise. (GRACIANO, 2010, p. 105).

Mesmo com todos esses limites, Graciano (2010) encontrou no Brasil: em 2003, no Diário Catarinense (28/01/2003), o projeto Crisálida de Alfabetização Digital, vinculado ao projeto de doutorado do programa de pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, que formou 30 mulheres em situação de privação de

liberdade. O projeto ocorreu em parceria com as Secretarias da Justiça e Cidadania e do Bem-Estar Social e da Família. Encontrou, em 2006, duas notas informativas nos diários do Estado do Rio Grande do Sul – Zero Hora e Correio do Povo- sobre aulas de informática para pessoas em situação de privação de liberdade do presídio de Santa Rosa. Essas aulas foram promovidas em parceria entre o Conselho da Comunidade da Execução Penal e promovida pela Fundação Educacional Machado de Assis (Fema). O Banco do Brasil, em notícia do Diário de Pernambuco (13/4/2005), instalou dois telecentros, um, no presídio Aníbal Bruno e, outro, na Colônia Penal feminina Bom Pastor. Encontrou, ainda, três notícias sobre a atuação do Centro de Democratização de Informática (CDI) em unidades prisionais do Rio de Janeiro. A autora teve notícias sobre a atuação do CDI em São Paulo, por meio da pesquisa de campo anterior e, na tese, fez contato com o escritório do CDI, obtendo as seguintes informações: na época da pesquisa da autora, o CDI mantinha laboratório de informática na Penitenciária Feminina da Capital (PFC) e no Centro de Atendimento Hospitalar à mulher presa. O curso oferecido tem duração de seis meses, com duas aulas semanais de duas horas. Quem ministrava a aula era uma monitora selecionada entre as mulheres em privação de liberdade da unidade. O programa era ofertado por meio da FUNAP. Era impedido o uso de internet pelos dirigentes das unidades prisionais.

Graciano (2010) elucida a avaliação da ONG CDI sobre o laboratório de informática nas duas unidades da Capital: “O CDI avalia que seja necessário refletir sobre a sua prática nas prisões para consolidar a metodologia, uma vez que as restrições impostas apresentam-se como desafios à adaptação do seu trabalho em diferentes comunidades.” (GRACIANO, 2010, p. 116). Verificamos, assim, a importância de um projeto como esse, do CDI, e a necessidade de melhorar as políticas de educação não-formal para ampliar o acesso e a qualidade dessas práticas educativas.

Souza, Nonato e Fonseca (2020) citam a necessidade dos planos estaduais de educação em prisões integrarem a inclusão digital na educação em prisão, e Silva, Moreira e Oliveira (2016) destacam um trecho das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do CNE (BRASIL, 2010c), no qual é prevista a inclusão digital, Art. 3.º, inciso III, que reproduzimos a seguir:

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços. (BRASIL, 2010c).

Rangel (2007) explica que foi mencionado em diversos casos, em países da Europa, a aprendizagem de informática. Segundo o autor: “Aprender informática é uma necessidade, mas utilizá-la como metodologia é questionável.” (RANGEL. 2007, p. 88). Em alguns casos, no entanto, programas de informática em apoio à educação poderiam ampliar a educação em prisões. No momento de pandemia por infecção ao Covid-19, que atingiu todo o mundo em 2020 e que, neste momento, março de 2021, aparece em nova versão com mutações, a informática poderia ser uma forma mais ampla de acesso, que mantivesse os alunos em atividade de estudo.

Varela, Lorenzo e García-Alvarez (2020), em relação à realidade da Espanha, apontam que a falta de acesso à internet, no momento da pandemia, nega o direito à educação de pessoas em situação de privação de liberdade e que, com os devidos cuidados e restrições, esse acesso deveria ser repensado:

A tal efecto, se antojan pertinentes medidas conducentes a la implantación de un sistema de comunicación en red, a modo de campus virtual, que, aunque con restricciones, permita la comunicación entre los agentes implicados (alumnado, profesorado, técnicos de formación, administración, etc.), contribuyendo a disminuir las barreras existentes. Sin embargo, las razones de seguridad en las prisiones suelen constituir un obstáculo para la educación a distancia o a través de medios electrónicos a pesar de que, como bien apunta Halachev (2018b) en un estudio reciente, debiera ser tecnológicamente posible diseñar programas con funciones clave en favor de la educación a distancia de los presos y presas. (VARELA; LORENZO; GARCÍA-ALVAREZ, 2020, p. 7).

Essa falta de acesso ao ensino durante a pandemia, segundo os autores, pode interferir negativamente na motivação para o estudo, nas expectativas voltadas para o futuro e na manutenção de hábitos de estudo.

Portanto, a mediação pelas TICs (Tecnologia em Informática e Comunicação), nas prisões, pode interferir positivamente na oferta da educação, ser um instrumento complementar em situações regulares ou mesmo um recurso substituto nesta situação de pandemia que o mundo vivencia.

#### *5.1.2.3.2 A relação entre os direitos humanos e as prisões serem instituições de justiça*

Este é o núcleo temático mais hegemônico de todo o levantamento na temática do contexto institucional das prisões. Em todas as teses e artigos coletados e selecionados nas bases Dialnet e Scielo, o tema dos direitos humanos em relação às pessoas em situação de privação de liberdade e/ou o direito à educação nas prisões está presente no corpo dos textos científicos.

O artigo de Portugues (2001a) não incorpora, no texto, o termo direito, mas na análise global do artigo está bem presente a relação da educação como um direito humano.

Os artigos que foram coletados e selecionados da base Eric não apresentam essa relação entre direitos humanos e prisões: “A Realist Model of Prison Education, Growth, and Desistance: A New Theory” (SZIFRIS; FOX; BRADBURY, 2018); “Identities, Education and Reentry (Part One of Two): Identities and Performative Spaces” (WRIGHT, 2014); “Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation” (BEHAN, 2014); “Prison in Slovakia from the Teacher’s Perspective” (LUKACOVA *et al.*, 2018). Não analisaremos a fundo essa diferença de abordagem.

Neste mar de análises da relação entre a prisão e, em específico, a educação em prisões e os direitos humanos, selecionamos os seguintes interlocutores teóricos: a tese de Carvalho (2014) e os artigos dos autores: Cantero (2013); Souza, Nonato e Bicalho (2017); Elvira-Valdes e Durán-Aponte (2014); De Maeyer (2013); Scarfó, Lalli e Montserrat (2013); Scarfó e Castro (2016); Scarfó, Cuellar e Mendoza (2016); Ireland e Lucena (2013); Rangel (2007, 2013); Haddad e Graciano (2015).

A Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) promulgada pela Organização das Nações Unidas após a segunda guerra mundial teve fortes repercussões no cenário mundial. Entre essas repercussões, incluem-se a maneira como o Estado trata e aplica penas às pessoas que praticaram infrações às leis. Em decorrência dessa declaração, a mesma organização promulgou a declaração que trata dos direitos das pessoas reclusas, em 1990, e reorganizada em 2015 (ONU, 2015). Souza, Nonato e Bicalho (2017) também analisam que essas duas declarações influenciaram as discussões da educação em prisões no Brasil e que, como resultado tanto dos movimentos sociais quanto das reflexões teóricas no campo da educação e dos direitos humanos, a educação nas prisões, hoje, é reconhecida em documentos legais nacionais. No núcleo temático sobre as políticas para educação em prisões brasileiras, já debatemos as dificuldades em se incluir na prática o direito à educação. Neste núcleo, abordaremos outros aspectos mais gerais da implicação dos princípios dos direitos humanos aplicados às prisões e, em específico, à educação em prisões.

Assim, analisamos, em conjunto com os interlocutores teóricos, que a aplicação dos direitos humanos como princípios para as prisões, por um lado, equilibra as prisões, pois, de acordo com Cantero (2013), na realidade espanhola, além da vigilância e da custódia, os direitos humanos impulsionam as atividades educativas nas prisões. Elvira-Valdés e Durán-Aponte (2014) apontam que, na realidade venezuelana, investir na motivação para a participação da

educação em prisões, além de ser um direito humano, também contribui para promover a paz na prisão.

De acordo com De Maeyer (2013), a maior parte da população carcerária é pobre. Souza, Nonato e Bicalho (2017) afirmam, nesta mesma direção, a situação de precariedade econômica, social e cultural da vivência que antecede o cumprimento de pena da maior parte das pessoas que estão em privação de liberdade no Brasil, e que a educação pode ser uma forma da pessoa viver de forma digna na sociedade após a prisão:

A população aprisionada, em sua maioria, mostra-se fortemente atingida pela desigualdade social, em termos de renda, de acesso a bens culturais, educação, trabalho, saúde etc. Por isso, a educação pode se revestir de um sentido de inclusão, no reconhecimento da dimensão pessoal, pelo fortalecimento da autoconfiança, pela determinação pessoal e, também, pelos sentidos que as pessoas nessa situação atribuem ao retorno à escola. Nessa perspectiva, a educação em espaço prisional adquire pleno sentido, pois possibilitaria à população carcerária ser incluída em outro universo ligado à identidade, ao cuidado pessoal, ao conhecimento e também à qualificação profissional, uma vez que é concebida com a finalidade de investir a pessoa de possibilidades para continuar a viver na sociedade de forma digna. Com efeito, a escola na prisão pode significar a saída de uma inexistência decretada pela linha abissal para uma existência reconhecida e legitimada pela sociedade. (SOUZA; NONATO; BICALHO, 2017, p. 59).

Na realidade da Argentina, Scarfó, Lalli e Montserrat (2013) analisam que a vulnerabilidade social, ou seja, a falta de acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e trabalho são fatores de risco para vários problemas sociais, inclusive para a prática de delitos:

Es sabido que aquellas personas que por su situación de partida en la dinámica social se encuentran desfavorecidas no pudiendo gozar ni acceder a derechos como la educación, la salud, el trabajo, la vivienda, la cultura, pierden la posibilidad cierta de constituirse como seres humanos dignos. Dicha situación de vulnerabilidad social de estos grupos, los constituye como seres proclives a la condena de la exclusión, la marginalidad, la violencia, la desocupación y otras penurias. (SCARFÓ; LALLI; MONTSERRAT, 2013, p. 77).

Em análise na realidade de presos da província de Buenos Aires, Scarfó e Castro (2016) constataram que apenas 20% da população que foi presa tinha trabalho de tempo integral e que 93% não tinha terminado o nível secundário de ensino, que no Brasil equivaleria ao Ensino Médio.

Scarfó, Cuellar e Mendoza (2016) analisam que a educação é um direito fundamental, porque é por meio dela que a pessoa pode exercitar todos os outros direitos. É por meio da educação: “Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad, a la transmisión y la recreación de la cultura.” (SCARFÓ; CUELLAR; MENDOZA, 2016, p. 101).



Ireland e Lucena (2013), com base nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos - CNE (BRASIL, 2010a), também incluem a educação como uma ponte aos demais direitos e explicam que ela não pode ser apenas instrumental, mas que, também, o exercício “de direito de adquirirem conhecimentos, habilidades e valores necessários para exercerem e ampliarem os seus direitos que lhes proporcionem a capacidade de assumir o controle dos seus destinos” (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 120).

Podemos inferir, de acordo com os estudos de Rangel (2007, 2013) e De Maeyer (2013), que boa parte da população carcerária na América e na Europa é formada por pessoas com vulnerabilidades sociais, culturais, psicológicas. Scarfó e Castro (2016), na análise da realidade da Argentina, afirmam que a educação: “contribuye al proceso de integración social y, asimismo, hay que resaltar que la educación básica de adultos en particular, puede aliviar algunos de los problemas generados por la situación de vulnerabilidad cultural, comunicacional, social y psicológica que sufren las personas detenidas.” (SCARFÓ; CASTRO, 2016, p. 419). Acreditamos que em qualquer realidade a educação básica pode ter esse papel de redução de vulnerabilidades.

Carvalho (2014, p. 27), com base na realidade brasileira, numa análise semelhante de redução de vulnerabilidade, afirma “A educação é, a meu ver, a possibilidade de libertação das amarras da ignorância, da exclusão, da opressão e, principalmente, da capacidade de formar homens e mulheres melhores.”

Rangel (2013) explica que é de grande importância que as prisões na América Latina sejam definidas pelos governos como instituições de justiça e que, nesta redefinição, as prisões sejam mais do que lugares de confinamento e as atividades educativas se tornem essenciais para essa definição de instituição.

Segundo Haddad e Graciano (2015), historicamente, as prisões no Brasil se aproximaram mais de uma configuração de depósito de pessoas. Os desenvolvimentos nas normativas nacionais em prol da política de educação em prisões pode avançar essa concepção e tornar as prisões brasileiras realmente instituições de justiça, como define Rangel (2013).

Em síntese, na relação entre prisões e direitos humanos, por meio dos interlocutores teóricos, verificamos que a maior parte da população carcerária na América e na Europa são pessoas que estiveram, antes da prisão, excluídas do que podemos nominar por uma cidadania plena. A prisão, por meio da educação e de outros programas com o objetivo de desenvolvimento humano, pode ser uma instituição que apoie a redução dessas vulnerabilidades

sociais, psicológicas e culturais. A educação básica tem importante papel na redução dessas vulnerabilidades.

Os direitos humanos aplicados às pessoas em situação de privação de liberdade podem auxiliar no equilíbrio da prisão e no clima de paz institucional. Verificamos que a conjuntura do mundo pós Segunda Guerra Mundial, que teve como resultado as Declarações promulgadas pela ONU - A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração das Regras Mínimas no Tratamento de reclusos da década de 90 (ONU, 2015) - teve importante impacto para que se repensasse as prisões e se estendesse, de modo normativo, os direitos humanos para as pessoas em situação de privação de liberdade.

#### *5.1.2.3.3 Diferentes culturas, diferentes lideranças, diferentes papéis*

A prisão fechada em si mesma foi nomeada por Goffman (1996) de instituições totais, assim como manicômios e conventos. Seu livro, publicado na década de 60, indicou os prejuízos para a personalidade e para o equilíbrio psicológico provocados por uma instituição total sobre o internado, processo nomeado pelo autor de mortificação do eu, qual há a despersonalização da pessoa, que perde seus vínculos sociais e se torna dependente da instituição.

As prisões, quando permitem apenas que o papel de preso/detento seja desempenhado, incluem as pessoas nesse processo de mortificação do eu. Como forma de contraposição à fixação da pessoa em situação de privação de liberdade no papel de preso/detento, encontramos, no levantamento, alguns autores que propõem soluções para que, mesmo em situação de privação de liberdade, a pessoa possa desempenhar outros papéis, desenvolver outras identidades e, com isso, continuar a desenvolver o seu potencial humano. Neste núcleo temático, dialogamos com os artigos nacionais e internacionais desses autores que, em contraposição a uma cultura única, a prisional, indicam a necessidade de que existam várias culturas e vários papéis durante o cumprimento de pena. Assim, estão incluídos neste núcleo a tese de Vieira (2014) e os artigos dos seguintes autores: Wright (2014); De Maeyer (2013); Vergara, Collado e Muga (2020) e Julião (2013, 2016)

Wright (2014) afirma que é difícil a pessoa em situação de privação de liberdade (pelo autor, nomeada de prisioneiro) desempenhar diferentes identidades, pois suas interações são limitadas e prescritas:

Most of us can hardly imagine the difficulties that prisoners (and indeed officers), encounter when trying to perform different identities. It goes without saying that that prisons are low-trust environments and officers unreceptive “audiences”—stingy with their applause for just about everyone who sets foot in prison. The scripts of keeper and kept have been well rehearsed over the years, so performances are stale and brittle. Prisoners are typecast, their identities spoiled in advance, the course of the interaction limited and prescribed, so that few opportunities exist for the prisoner to present, proclaim or reclaim different identities. Fluid negotiations and presentations of self are restricted, circumscribed conceptually, bureaucratically and interactively. (WRIGHT, 2014, p. 39).

Segundo Wright (2014), os professores devem possibilitar que as pessoas em situação de privação de liberdade, na condição de alunos, desempenhem outras identidades e que o desempenho dessas outras identidades contribua para a futura reintegração social e a não reincidência.

Julião (2013, 2016) indica que as prisões não devem ser instituições totais e, em contraposição a esse conceito de Goffman (1996), trabalha com o de incompletude institucional.

Diante do novo paradigma de execução penal, que contraria a perspectiva de instituição total, primando pela incompletude institucional, ou seja, pela responsabilização da sociedade e do poder público pela política, é fundamental que as instituições educacionais estejam realmente alinhadas com os propósitos estabelecidos, construindo e atualizando os seus projetos políticos pedagógicos de acordo com esses referenciais, de modo que a escola seja *da* prisão e não apenas uma escola *na* prisão. Uma escola que cumpra as determinações legais ao mesmo tempo em que respeite as características e peculiaridades dos seus sujeitos, constituindo-se realmente em algo que esteja inserido na realidade prisional e que almeje desenvolver, por meio de propostas pedagógicas diferenciadas, as especificidades socioeducativas. (JULIÃO, 2016, p. 38).

As prisões, portanto, não podem se fecharem nelas mesmas, e a cultura prisional precisa ter outras possibilidades de diálogo. Por isso, a escola pode estar articulada com as regras da instituição prisão, mas ela não pode estar a serviço da instituição prisão. A educação precisa manter seus objetivos de proporcionar o desenvolvimento do potencial humano e formação de cidadãos, mesmo dentro da prisão. A articulação no Brasil entre a Secretaria da Educação e da Administração Penitenciária é uma forma de “abrir” a prisão para a sociedade.

De Maeyer (2013), em consonância com essa posição de que a educação não pode trabalhar nos presídios com a fixação da pessoa em situação de privação de liberdade no papel exclusivo de detento, explica que

O processo educativo tem início quando o detento torna-se (provisoriamente) um educando e este educando encontra sua identidade social e afetiva profunda. Com esse estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele poderá desenvolver os projetos para si e para os outros. (DE MAEYER, 2013, p. 43).

As prisões, assim, devem propiciar e, ao mesmo tempo, dialogar com as diferentes culturas presente no ambiente prisional. Vieira (2014), no estudo de uma escola dentro de um presídio no Rio de Janeiro, identifica a presença dessas múltiplas culturas, tanto a cultura prisional, a cultura de origem das pessoas, a cultura da escola. Essas culturas se influenciam e se (re)constróem em um movimento ininterrupto, segundo a autora. Neste sentido, entendemos que o diálogo entre essas diversas culturas e a oportunidade de outras aprendizagens permite a vivacidade e o desenvolvimento humano.

De Maeyer (2013) afirma a multiculturalidade na prisão e que as pessoas que trabalham numa prisão devem saber reconhecê-la, já que presença de múltiplas culturas é enriquecedora. Segundo o autor, o processo de socialização sempre existe e, dentro dele, está presente a cultura dos pares. A escola, além de oferecer conhecimentos e aprendizagens diferentes da vivência cotidiana nas prisões, pode apoiar as pessoas em situação de privação de liberdade nas escolhas que fará diante de todos os processos de socialização que vivenciam dentro do cárcere.

Vergara, Collado e Muga (2020), na análise das prisões de Santiago do Chile, explicam que, diante da situação de desesperança nas prisões, as lideranças voltadas à educação ultrapassam esse limite da cultura prisional e impulsionam a mudança do paradigma da segurança para o da educação, mesmo com todas as dificuldades e precariedades na infraestrutura:

Quienes dirigen las escuelas, más que actuar como gerentes, planificando estratégicamente, cautelando la eficacia de los procesos, diseñando estrategias de retención y promoción del personal, luchan cada día por la educación de las personas privadas de libertad, hacen escuela en cualquier espacio; se preocupan por la exclusión estructural que han vivido sus estudiantes; gestionan en la precariedad (a pesar de todo); aceptan la incertidumbre; flexibilizan al máximo los procesos y planes de acción, amplían la noción de enseñanza y aprendizaje más allá de los rendimientos aceptables, desnaturalizan lo que se considera en una escuela como prácticas efectivas; conquistan a la institución carcelaria para que mueva los límites del paradigma de la seguridad al de la educación. En fin, ponen en cuestión el sentido de la educación escolar excluyente y reproductora de las desigualdades sociales, de las que son testigos cada día (VERGARA; COLLADO; MUGA, 2020, p. 8).

Como síntese dessas análises neste núcleo, podemos afirmar que a escola presente nas prisões pode apoiar a pessoa em situação de privação de liberdade com novos conhecimentos, novas aprendizagens. Mas, acima de tudo, a educação nas prisões dialoga com a cultura prisional, proporciona novas identidades e novos papéis, que favorecem o desenvolvimento da personalidade e do fortalecimento psicológico. Assim, a prisão torna-se uma instituição incompleta que precisa da presença de outros atores sociais, que rememorem e mantenham viva a dignidade da pessoa humana e de seu enraizamento social.

#### 5.1.2.3.4 *Para além de reabilitar*

Afinal, qual ideal norteia a educação em prisões? Qual a finalidade da prática educativa nas prisões? Há diferenciações entre as práticas educativas fora dos muros das prisões e de dentro dos muros? Vários dos interlocutores teóricos que estudamos por meio do levantamento bibliográfico buscaram responder questões semelhantes a essas.

Respostas a essas questões não são fixas, variam de acordo com o momento histórico, com os princípios da sociedade e, em se tratando de prisões, conforme os princípios reguladores da sociedade. Entre os interlocutores teóricos a quem nos reportamos, podemos destacar três que analisam a finalidade das prisões em momentos históricos diferentes e atribuem a ela objetivos também diferentes.

Foucault (2002) se reporta à prisão disciplinar, nela, todos os dispositivos são desenvolvidos em prol de disciplinar as pessoas, promover os corpos dóceis e incluir essas pessoas no trabalho disciplinado e exaustivo da era industrial. Bauman (1999) faz referência à prisão pós-correção e Wacquant (2011) analisa a prisão que tem como foco a criminalização dos pobres. Em Foucault (2002), a educação é um desses dispositivos de disciplina e funciona com um objetivo de segurança, no qual estar “corrigido” é estar adaptado à instituição. Em Bauman (1999) e Wacquant (2011) podemos deduzir que a educação é um adendo sem função específica, pode servir ao controle dos dispositivos de segurança quando a vaga e permanência na escola entra no que é denominado por vários dos interlocutores teóricos como a lógica da premiação. Ou a educação pode até não existir, pois o principal objetivo é confinar.

Com o objetivo de contrapor esses dois modelos de prisões e de educação em prisões, os interlocutores teóricos vão indicar que a educação nas prisões deve ir além de reabilitar. Reabilitar é um termo que está muito relacionado com a prisão disciplinar, no qual a educação também teria como objetivo a adaptação da pessoa em situação de privação de liberdade à instituição.

Com base nesse debate teórico, formulamos este núcleo e vamos dialogar com as teses dos seguintes autores: Rodrigues (2018); Oliveira (2019) e Mendes (2018). E, também, dialogaremos com os artigos de: Portugues (2001a); Scarfó, Cuellar e Mendoza (2016); Oliveira (2013); Silva (2015); Szifris, Fox e Bradbury (2018); e Behan (2014).

Portugues (2001a) afirma que há contradição entre o objetivo da reabilitação e o objetivo da educação:

A contradição entre a educação e a reabilitação penitenciária incide preponderantemente nesse aspecto. A primeira almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade e da participação para a construção de conhecimentos, a transformação e a superação de sua condição. Já a segunda, atribui a absoluta primazia na anulação da pessoa, na sua mortificação enquanto sujeito, aceitando sua situação e condição como imutáveis ou, ao menos, cujas possibilidades para modificá-las estão fora de seu alcance. (PORTUGUES, 2001, p. 372).

A educação, assim, prevê o desenvolvimento humano, a superação de suas dificuldades, a transformação. E a reabilitação prevê a adaptação da pessoa à instituição. Assim, a educação não cumpre sua finalidade se estiver aliada aos dispositivos de segurança das prisões.

Rodrigues (2018), neste direcionamento, afirma que a educação precisa estar fundamentada em princípios que rompam a lógica prisional:

As práticas educacionais, dessa forma, precisam estar fundamentadas em princípios que rompam com a lógica prisional, confrontando a condição passiva que se manifesta na ressocialização. Deve preparar o sujeito para o mundo extramuros, auxiliando no desenvolvimento de sua autonomia, enfrentando o significado histórico da pena de prisão. (RODRIGUES, 2018, p. 193).

O que se observa é que a educação não pode desconsiderar que está no espaço da prisão e precisa se articular com a instituição prisão para que a educação ocorra. Desse modo, Scarfó, Cuellar e Mendoza (2016) afirmam que a cultura institucional é um currículo oculto, principalmente, na configuração de uma instituição autoritária. No entanto, a escola deve enfrentar essa situação institucional e manter a sua essência, não permitindo que os dispositivos da prisão avancem para as práticas educacionais:

La escuela en la cárcel debe bregar por no perder la suya esencia institucional, identidad cultural y razón de ser y estar, para que toda la tecnología del control, la vigilancia y seguridad, no invadan las aulas o el hacer del docente. Si bien se encuentra “dentro”, no pertenece a la cárcel, persigue otra lógica. (SCARFÓ; CUELLAR; MENDOZA, 2016, p. 105).

A educação, assim, atua numa lógica totalmente contrária à exclusão, à manutenção da pessoa na mesma situação que se encontra, já que, mesmo no cárcere, deve ser um instrumento para a mobilidade social, de acordo com Oliveira (2013):

É fundamental que se perceba que não basta a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, para solucionar o problema da educação para jovens e adultos presos. É preciso valorizar e colocar em prática uma concepção educacional ampla e articulada, capaz de privilegiar e contribuir para a formação de sujeitos com potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social. (OLIVEIRA, 2013, p. 966).

Silva (2015) afirma que “O papel da educação dentro da prisão deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas.” (SILVA, 2015, p. 47).

Nós concordamos que o objetivo da educação é favorecer a mobilidade social em Oliveira (2013) e que deve desenvolver habilidades e capacidades em Silva (2015), no entanto, acreditamos que esses objetivos podem ser ampliados, e que é necessário que ela também reflita a ação social voltada para o bem da humanidade, finalidade que encontramos em Oliveira (2019).

Oliveira (2019) explica que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento humano, contribuindo para formar homens e mulheres para o bem da humanidade:

No que se refere à escola da prisão, ela é um instrumento necessário de apoio ao desenvolvimento humano da pessoa encarcerada, e tem a função de possibilitar reflexões sobre sociedade, cultura e sobre si mesmo. Assim, é importante que essa escola leve em consideração a integração das sete lições complexas, como aponta Morin (2005), e atinja o objetivo de formar homens e mulheres para o bem da humanidade. (OLIVEIRA, 2019, p. 243).

A educação em prisões, no entanto, não deve estar vinculada apenas com projetos de vida após o cárcere, durante o cumprimento de pena ela já deve fazer sentido na vida da pessoa em situação de privação de liberdade para que já contribua para o desenvolvimento humano. Concordamos com Mendes (2018), que critica a educação voltada apenas para o futuro: “Durante o estudo, notamos que, as expectativas da educação na prisão recaem sobre o futuro a ser construído com a conquista da liberdade e, nunca, como possibilidade de alterar as condições de vida presente” (MENDES, 2018, p. 122).

Szifris, Fox e Bradbury (2018) analisam a finalidade da educação sobre diversos pontos de vista. Para a prisão, a educação visa a moldar o comportamento para que as pessoas em situação de privação de liberdade sigam as regras da prisão; para o governo, a educação deve reduzir a reincidência ou dar melhor oportunidade de emprego; os autores, no entanto, relatam

que, na pesquisa, consideraram a perspectiva individual na qual a educação está relacionada com o desenvolvimento pessoal.

Szifris, Fox e Bradbury (2018), quando afirmam que o objetivo do governo com a educação é diminuir a reincidência, abordam um tópico que está muito presente no discurso social no nosso entendimento. O sucesso da educação pode ser medido pela não reincidência? Behan (2014), assim como Szifris, Fox e Bradbury (2018), reafirma esse objetivo do governo e, em contraposição a essa visão, aponta que é inapropriado julgar o sucesso da educação pela não-reincidência. O sucesso da educação, para o autor, está relacionado com o desenvolvimento do capital humano e social: “An analysis of prison education could utilise criteria in areas such as problem solving, listening and communication, critical reasoning, teamwork, application to tasks, activities which usually indicate that an individual is developing social and human capital.” (BEHAN, 2014, p. 28).

A não-reincidência, conforme explica Behan (2014), está relacionada com várias mudanças de situações de vida e, entre elas, no desenvolvimento de uma personalidade madura. A educação pode ter um papel importante para que a pessoa se distancie da prática de delitos, segundo o autor, mas não é o único determinante dessa mudança de vida.

Em suma, a educação em prisões está articulada com a instituição prisão, mas não pode estar subordinada aos dispositivos de segurança. O objetivo da educação em prisões é desenvolver o capital humano e social e seu sucesso pode ser medido pelo quanto ela transformou uma pessoa, mas não pode estar diretamente relacionado com a não –reincidência, porque o distanciamento da prática de delitos envolve vários fatores de vida e não só a educação formal ou informal.

Finalizamos, neste subnúcleo, a análise dos dados do levantamento bibliográfico na temática do contexto de privação de liberdade na oferta da educação em prisões. Essas análises são base para a formação da primeira e da última diretriz teórica de análise, itens 5.2 e 5.5.

No próximo item, abordamos nossa primeira diretriz teórica de análise, na qual analisamos como se forma o caráter com base na abordagem de Vigotsky, o significado da prática social da prisão e da prática de delitos com base em autores contemporâneos, aspectos da redenção humana, fundamentados em Hannah Arendt e Espinosa. Fechamos a diretriz, analisando as finalidades da prisão em forma de princípios.



## 5.2 O desenvolvimento dinâmico do caráter e sua relação com a prática de delitos, o significado e a finalidade social da prisão e algumas considerações sobre a redenção

*A grandeza da vida não consiste em não cair nunca, mas em nos levantarmos cada vez que caímos*". (Nelson Mandela, da autobiografia "O longo caminho para a liberdade, 1994)<sup>10</sup>.

No estudo do tema das prisões, há sempre o questionamento a respeito da prática de delitos como sendo consequência das sociedades ou com base em concepções deterministas biológicas, associada apenas ao indivíduo. Analisaremos alguns aspectos das funções psíquicas que nos ajudam a responder esse questionamento.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, as funções inferiores do psiquismo são herdadas na filogênese e as funções psíquicas superiores se formam na ontogênese por meio das relações sociais. A formação das funções psíquicas superiores se inicia nos processos intersíquicos por meio das relações dos adultos com as crianças e durante o desenvolvimento no processo intrapsíquico, no qual são internalizadas essas relações, e, assim, durante esses dois processos, a personalidade vai se estruturando (Explicamos de modo mais aprofundado o desenvolvimento humano na ontogênese na Seção III).

Vigotsky (2015b), com base em Gesell (1932)<sup>11</sup>, explica o princípio fundamental no qual o desenvolvimento no presente é resultado do desenvolvimento anterior. Esta lei indica que o desenvolvimento não é uma soma de fatores hereditários com fatores ambientais fixos que se determinam, por exemplo, no nascimento, ou no período da infância, mas é um complexo histórico ininterrupto e que se autocondiciona, ou seja, com base nestes dois fatores, a pessoa elege as possibilidades de suas ações por meio da personalidade que se formou até aquele momento:

[...] Se trata de un complejo histórico que refleja, en cada uno de sus estádios, el pasado encerrado en el mismo. En otras palabras, es artificioso dualismo del ambiente y herencia nos lleva a un camino equivocado, no esconde el hecho de que el desarrollo es un proceso ininterrupto que se autocondiciona, y no una marioneta maniobrada con dos hilos [...] (VIGOTSKY, 2015b, p. 48).

<sup>10</sup> Citação copiada do site da Revista Exame, 10 frases de Nelson Mandela, um dos maiores líderes da história. Disponível em: <<https://exame.com/mundo/10-frases-marcantes-de-nelson-mandela-um-dos-maiores-lideres-da-historia/>>. Acesso em: 14 mai. 2021

<sup>11</sup> Em Vigotsky (2015a) nas *Notas de la edición rusa*, consta: Gesell, Arnold. Véase t.2, p. 178. Na edição que estudamos do Tomo II, consta na p. 483 (Bibliografía citada A) En ruso) a seguinte referência: Gesell, A.: Pedagogía ránica vózrasta (La psicología de la edad temprana). Moscú, Leningrado, 1932.

Nesse entendimento, o caráter é dinâmico, formado numa cadeia que sintetiza, a cada momento, atos e influências e, se quisermos então caracterizar precisamente o caráter de uma pessoa, precisaríamos ter conhecimentos de todos esses atos em cadeia (fato praticamente impossível). Segundo Vigotsky (2015a), nesta premissa teórica, o significado de caráter é devolvido ao termo grego original, “impronta” (palavra que vem do grego e significa caráter), ou seja, uma marca social na pessoa.

Vigotsky (2015a) afirma que o termo correto para explicar o caráter seria elaboração e não desenvolvimento, mantivemos, no entanto, o termo desenvolvimento para enfatizar que ele é formado num processo histórico ininterrupto e contínuo. Com base nessa premissa de formação do caráter, por qual mecanismo ocorre a prática de delitos? Na reflexão teórica sobre crianças com problemas de caráter, designadas por outros autores da época como dificilmente educáveis, Vigotsky (2015f) utilizou esse termo, “crianças dificilmente educáveis”, como forma de identificar o tipo de dificuldade vivenciada por essas crianças. Apesar de ser uma problemática difícil, o próprio Vigotsky encontrou caminho para mudança positiva de atitude nestas crianças. Vigotsky (2015f) explica que, nessas situações, o desenvolvimento seguiu um caminho equivocado e que, este problema, não é de fácil solução, pois tanto as forças psíquicas quanto as forças exteriores contribuem para que o desenvolvimento siga nessa direção. Por aproximação teórica, afirmamos que a prática de delito tem esse significado, é um desenvolvimento que seguiu um caminho equivocado. No entanto, como o caráter é dinâmico, consideramos que o ambiente precisa oferecer outras “forças” que possam ser internalizadas e redirecionem a atitude. Não temos dúvida de que um desses instrumentos é a educação formal.

De acordo com Vigotsky (2015c), quando a pessoa está diante de um obstáculo, há a lei de compensação na qual entram em luta todas as forças da pessoa que são direcionadas para vencer o obstáculo. O resultado pode ser uma supercompensação, que leva a uma resolução talentosa, ou seja, quando se juntam forças superiores às que eram necessárias para vencer o obstáculo. Outra solução pode ser uma resolução fictícia, em que a situação é resolvida de modo falso e não verdadeiro, tanto para a pessoa que pratica a ação quanto para o meio. E uma terceira forma de solução é um meio termo entre esses dois elementos, no qual o obstáculo é utilizado como refúgio, como escudo, para mostrar a incapacidade de vencer a dificuldade. Se considerarmos que a prática de delitos, a longo prazo, produz malefícios tanto para a pessoas que a praticaram como para o meio, logo, o delito é uma forma de solução fictícia para o conflito enfrentado pela pessoa.

Vigotsky (2015c) extrai a lei de compensação do corpo teórico da psicologia individual de Adler (1927)<sup>12</sup> e da formulação teórica de Lipps (1907)<sup>13</sup>. Para esse último autor, onde há um obstáculo forma-se uma inundação na forma de um dique, que visa vencer o obstáculo. Vigotsky (2015c) também concorda com a perspectiva de Adler (1927)<sup>14</sup> de que toda ação da pessoa é direcionada ao futuro, por meio de um objetivo. Adler (1927)<sup>15</sup>, desse modo, discorda de Freud<sup>16</sup>, que identificou a infância como um momento de determinação do desenvolvimento. Assim, Vigotsky (2015c) identifica que sempre o desenvolvimento está voltado para o futuro e visa resolver um objetivo. Nesta perspectiva de futuro é que verificamos a possibilidade de reelaboração da forma de resolver uma situação, por exemplo, conseguindo direcioná-la ao bem

---

<sup>12</sup> No Tomo V em que tivemos acesso ao estudo de Vigotsky (2015c), consta apenas a citação após o nome do autor no corpo do texto (A. Adler, 1927), na Introdução da Primeira Parte do Tomo V “Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea” nas *Notas de la edición rusa* consta a seguinte explicação sobre o autor citado (nota 11) Adler, Alfred (1870-1937) Psiquiatra y psicólogo austríaco. Fundó la escuela de psicología individual (psicología de la personalidad). Se separó de la escuela de Freud, de la disentía en cuanto a opiniones políticas y sociales. Vygotski destaca el carácter dialéctico de su teoría y las ideas, opuestas a Freud y Kretschmer, acerca de la base social del desarrollo de la personalidad. Vygotski concedió particular importancia a las ideas de Adler en cuanto al problema de la compensación como fuerza motriz del proceso de desarrollo del niño anormal. De igual modo positivo valoró, desde el punto de vista de la defectología, la Idea de la “perspectiva de futuro” introducida por Adler en la psicología del análisis del proceso de desarrollo. Vygotski valoro de diferente manera alguns posiciones de Adler. Paulatinamente se manifiesta cada vez con mayor claridade n los trabajos de Vygotski una actitud crítica hacia una serie de principios de Adler (la limitada y errónea reducción de la influencia ambiental en el proceso de desarrollo del niño, al “sentimiento de inferioridad”, la inconsistencia filosófica del concepto de “supercompensación” y otras). En resumen, Vygotski señala que la teoría de Adler “se apoya en un fundamento filosófico confuso y complicado”, que en la teoría falta una “metodología filosóficamente consecuente”. En su conjunto, la teoría de Adler refleja, desde el punto de vista de Vygotski, los rasgos fundamentales característicos de la época de la “crisis de la psicología”.

<sup>13</sup> No Tomo V em que tivemos acesso ao estudo de Vigotsky (2015c), consta apenas a citação após o nome do autor no corpo do texto (T. Lipps, 1907), na Introdução da Primeira Parte do Tomo V “Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea” nas *Notas de la edición rusa* consta a seguinte explicação sobre o autor citado (nota 10) Lipps, Theodor (1851-1914). Filósofo y psicólogo alemán. Elaboró el problema de la compensación desde el punto de vista de la ley del “dique psíquico”. Vygotski valora positivamente esta concepción de Lipps sobre la posibilidad de aumentar la energía psíquica, lo que contribuye a la superación de los obstáculos emergentes y de los retratos del proceso de desarrollo.

<sup>14</sup> Idem nota 3.

<sup>15</sup> Idem nota 3.

<sup>16</sup> Vigotsky (2015c) não cita nenhuma obra de Freud. Apenas cita que concorda com Adler na perspectiva de que toda ação humana é direcionada para o futuro. Em Vigotsky (2015c), nas *Notas de la edición rusa*, na nota (4) encontramos a seguinte explicação sobre como Vigotsky se apropria da análise da teoria de Freud: Freud, Sigmund (1856-1939). Médico psiquiatra y psicólogo austríaco, creador de la teoría del psicoanálisis. Después de dedicarse a la neurología (afasia y parálisis infantiles), desde 1895 pasa a elaborar la teoría del psicoanálisis. En la primeras etapas de formación de la teoría es característica la deducción de las particularidades de la conciencia y la conducta del hombre a partir de su base biológica (sobre todo de la sexual). Tal enfoque provoco una actitud negativa hacia las ideas de Freud por parte de los principales psiquiatras de su época. En adelante, sin embargo, la teoría del psicoanálisis ganó una vasta influencia en la formación de las ideas científicas, clínicas, psicológicas y sociales, transformando-se en una comovisión completa, idealista. En el trabajo de Vygotski aparece una actitud compleja hacia las ideas de Freud. Valorando positivamente la categoría central del inconsciente, en la que se apoyó Vygotski, empero, se referia de modo notoriamente negativo a la biologización por Freu de la naturaleza del hombre, mencionada anteriormente. No encontramos indicaciones directas sobre el significado de los procesos psíquicos inconscientes en el análisis de las leyes del desarrollo anômalo. (VIGOTSKY, 2015c, p.23)

comum. Por bem comum entendemos a ação da pessoa que visa a solidariedade e a dignidade humana, conforme definição de Di Lorenzo (2010).

Desse modo, a superação da resolução de uma situação por meio da prática de delitos poderá ocorrer com a participação da pessoa em um meio que possa oferecer outras forças, outras perspectivas de solução do problema e, ao mesmo tempo, por meio do desenvolvimento da personalidade em direção à uma personalidade madura, que reelabore essa forma de conduta.

Em resposta à pergunta inicial deste tópico, a prática de delitos é determinada por “forças” motivadoras presentes no meio social em que a pessoa mantém suas relações humanas e, ao mesmo tempo, é resultado da elaboração que a pessoa faz dessas relações no processo de internalização. O distanciamento da prática de delitos igualmente é resultado das “forças” presentes nas relações humanas das quais a pessoa participa e de uma nova elaboração acerca do conflito que deu origem à prática de delitos.

A nova elaboração da conduta no sentido moral inclui a educação dos sentimentos e da voluntariedade, além da educação formal. Por voluntariedade, entendemos, com base em Petrovski (1980), a formação de hábitos, interesses e aspirações na pessoa. Segundo Vigotsky (2015b), com base no estudo de Kretschmer<sup>17</sup>, em situações de desenvolvimento cultural mais primitivo ou mesmo nos animais, a emoção corresponde à voluntariedade. Assim, o homem e, mesmo o animal, reagem conforme a emoção presente. Não há nenhuma elaboração dessa emoção. Por meio do desenvolvimento cultural e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a resposta a uma emoção não é direta, há um refinamento das respostas ao ambiente. Assim, a voluntariedade se destaca da emoção, as necessidades se desenvolvem para necessidades mais elevadas e o homem é capaz de criar propósitos que são resultado, muitas vezes, de uma cadeia de ações.

Desse modo, consideramos que a educação da voluntariedade está diretamente relacionada com o desenvolvimento das necessidades. Segundo Bozhovich (1985) e Leontiev

---

<sup>17</sup> Não há referência da obra no corpo do texto de Vigotsky (2015b), apenas é citado o nome do autor sem data. No Capítulo 1 da Primeira Parte do Tomo V “El defecto y la compensación” nas *Notas de la edición rusa* consta a seguinte explicação sobre o autor citado (nota 6): Kretschmer, Ernst (1888-1964). Psiquiatra alemán... Uno de los fundadores de la corriente constitucionalista en psiquiatría. Vygotski se opone decididamente a la afirmación básica de Kretschmer sobre el hecho de que el carácter (tipo de conducta del hombre) depende entera y completamente de la constitución congénita, es decir, de las particularidades estructurales del cuerpo, del sistema endócrino. Desarrolla un sistema multilateral de demostraciones que refutan ese enfoque estático del carácter como una formación estable, determinada enteramente por el factor biológico. Al mismo tiempo, Vygotski destaca en las investigaciones de Kretschmer una serie de posiciones que trascienden los límites de la caracterología, con las cuales está completamente de acuerdo. Se trata de las conclusiones de Kretschmer, importantes par la defectología, sobre las particularidades de la memoria verbal en los ciegos, los datos acerca de que las complicaciones secundarias en el proceso de desarrollo del niño enfermo responden a la influencia, etc. Son indudables la actualidad y significación metodológica de la crítica hecha por Vygotski y otros psicólogos a la caracterología de Kretschmer en la época temprana de formación de la psicología soviética. (VIGOTSKY, 2015c, p. 24).

(1978b), a pessoa vai adquirindo novas necessidades conforme é possível participar de diferentes situações sociais. Vigotsky (2000) explica que a inteligência não corresponde apenas ao desenvolvimento intelectual, mas que a forma como a pessoa elabora suas emoções é tão importante quanto o desenvolvimento intelectual:

No sé por qué en nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni por qué todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no sólo es posible pensar con talento, sino también *sentir talentosamente*. El aspecto emocional de la personalidad no tiene menos importancia que otros y constituye el objeto y el desvelo de la educación en la misma medida que el intelecto y la voluntad. El amor puede hacerse con tanto *talento* e incluso *genialidad*, como descubrimiento del cálculo diferencial.(9) Tanto en un caso como en el otro, la conducta humana adopta formas excepcionales y grandiosas. (VIGOTSKY, 2000, p. 261 – grifo do autor).

Consideramos que tanto a educação dos sentimentos quanto a educação da voluntariedade têm, como base transversal, os valores humanos. No nosso entendimento, o aumento de número de pessoas em situação de privação de liberdade nas duas últimas décadas é um grito social para repensar nossos valores humanos. Há muitas fontes teóricas que refletem os valores humanos. Refletiremos, de modo breve, em três atitudes: o perdão e a promessa, abordados por Arendt (2017), e a atitude de generosidade refletida por Espinosa (1991). Consideramos que essas três atitudes são formas de redenção humana.

Arendt (2017) analisa o passado no conceito de irreversibilidade, ou seja, é impossível mudar o que já passou, e o futuro como imprevisibilidade, a ação futura é construída na ação presente. Segundo a autora, o remédio para a irreversibilidade do passado é o perdão. E o remédio para a imprevisibilidade do futuro está contida na faculdade de fazer promessas e cumpri-las:

[...] As duas faculdades formam um par, pois a primeira delas, a de perdoar, serve para desfazer os atos do passado, cujos “pecados” pendem como espada de Dâmocles sobre cada nova geração; e a segunda, o obrigar-se através de promessas, serve para instaurar no futuro, que é por definição um oceano de incertezas, ilhas de segurança sem as quais nem mesmo a continuidade seria possível nas relações entre os homens – para não mencionar todo tipo de durabilidade (ARENDR, 2017, p. 293).

Arendt (2017) explica que o perdão e a promessa sempre se realizam na presença do outro, pois é impossível perdoar-se sozinho, bem como é impossível fazer promessas sozinho. Sem o perdão, sempre seríamos marcados pelo mesmo ato, assim, o agir se tornaria limitado. Sem a promessa, que nos confere identidade, estaríamos condenados a errar sempre. Portanto, somente pelos atos do perdão e da promessa os homens podem ser agentes livres: “Os homens

pode ser agentes livres somente mediante essa mútua e constante desobrigação do que fazem; somente com a constante disposição para mudar de idéia e recomeçar pode-se confiar a eles um poder tão grande quanto o de começar algo novo” (ARENDDT, 2017, p. 298).

Espinosa (1991) analisa que a força que pode produzir mudança nas pessoas não são as armas, e, sim, a generosidade: “No entanto, não é pelas armas, mas pelo amor e pela generosidade que se vencem as almas” (ESPINOSA, 1991, p. 269). Perdoar é ser generoso, no nosso entendimento, é dar verdadeiramente a possibilidade da pessoa recomeçar sua vida. E como construímos nossa cultura humana de forma coletiva e precisamos das relações sociais para viver de modo significativo, concordamos com Espinosa (1991) que a liberdade de cada um está em encontrar seu lugar de trabalho e de participação social e no respeito às leis comuns:

O homem que é conduzido pela Razão não é conduzido a obedecer pelo medo [...]; mas, na realidade em que se esforça por conservar o seu ser segundo o ditame da Razão, isto é [...], na medida em que se esforça por viver livre, deseja ter em conta a vida e a utilidade comuns [...] e, conseqüentemente [...], deseja viver segundo as leis comuns da cidade. Logo, o homem que é conduzido pela Razão, para viver mais livremente, deseja observar os direitos comuns da cidade. Q. e. d. (ESPINOSA, 1991, p. 266-267).

O desenvolvimento individual e social está relacionado dialeticamente, pois, como já analisamos, a criança se desenvolve com base na cultura humana já construída, mas quando adulta, é por meio da participação social das pessoas que a sociedade se mantém e, ao mesmo tempo, transforma-se. Assim, a forma como a sociedade se organiza implica na formação da personalidade de cada pessoa e, ao mesmo tempo, essa influência não é determinística e estática, pois essa realidade pode ser modificada sempre pela ação das pessoas.

Duarte (2000) analisa que “a sociedade capitalista é, em sua essência, oposta ao desenvolvimento moral dos indivíduos” (DUARTE, 2000, p. 178-179), pois, para o autor, o capitalismo é indiferente às questões morais:

[...] Não existe um capitalismo onde todos sejam patrões, onde não exista a apropriação da mais valia. Nesse seu processo reprodutivo o capitalismo é voraz e indiferente às questões morais. Não estou afirmando que as pessoas, na sociedade capitalista, não se preocupem com as questões morais, mas sim que a lógica de reprodução do capital é indiferente às essas questões. [...] (DUARTE, 2000, p. 180).

Duarte (2000) também analisa que o tráfico de drogas, apesar de ser ilegal, segue a mesma lógica do capital. O autor explica que a venda de bebidas alcoólicas e cigarros são semelhantes ao tráfico de drogas, pois fazem mal à saúde, são tóxicos que estão relacionados

com conflitos interpessoais e com problemas no trânsito, e, mesmo assim, continuam a ser vendidos.

Em números informados pelo Infopen/DEPEN/MJ (DEPEN, 2019), do total de crimes tentados e consumados, relativos às pessoas em situação de privação de liberdade, totalizando 989.263, 504.108 são crimes contra o patrimônio e 200.583 são crimes relacionados com o tráfico de drogas. Esses dados não são absolutos, porque apenas 42% dos estabelecimentos penais têm condições mensurar essa informação, e 22% dos estabelecimentos têm condições de mensurar em parte essas informações. No entanto, como quadro comparativo, podemos verificar a maior parte dos delitos mensurados, 71, 23% são crimes relacionados com a obtenção ilegal de valores em espécie ou em bens. Fundamentado neste quadro, verificamos que o crime pode ser, em muitos casos, um “negócio comercial” e que é reproduzido por grupos que entendem essas práticas ilegais como mecanismo de sobrevivência.

Nós não analisaremos essas questões econômicas, políticas e sociais em profundidade e, também, não temos um modelo econômico que poderia dar soluções a todas essas questões. Concebemos que esse novo modelo será construído de modo dialético na superação dessas falhas de nossa organização atual, que causa impactos de maior ou menor intensidade em vários setores da vida social. No entanto, evidenciamos que o aumento do número de aprisionamento, o aquecimento global e o risco de pandemias (momento no qual estamos vivendo) são grandes questões globais que direcionam a ação das pessoas em prol da responsabilidade social, do respeito ao ecossistema, e do respeito à dignidade humana.

Fundamentado no termo socialização incompleta de Adorno (1991)<sup>18</sup>, Silva (2015) afirma que as pessoas em situação de privação de liberdade apresentam essa socialização incompleta, que se caracteriza por elementos estruturais de vulnerabilidade social e pessoal e que a educação, para ser implantada com sucesso, necessita que o ambiente institucional seja modificado. Com base na Teoria Histórico-Cultural, podemos afirmar que, de modo geral, as pessoas em situação de privação de liberdade não completaram seu desenvolvimento cultural, pois não tiveram acesso, em sua maioria, à educação, ao trabalho formal e aos bens sociais.

Silva (2015) complementa e explica que essas pessoas e seus círculos de relações sociofamiliares, em geral, são afetados pelo que ele nomina de pedagogia do crime, o que agrava a criminalização, também, de seus familiares. Podemos analisar que, para essas pessoas,

---

<sup>18</sup> Nas referências de Silva (2015), eis o artigo científico no qual o autor extrai o conceito da socialização incompleta: ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 79, p. 76-80, nov. 1991.

e no meio em que convivem, há um desvio de rota quanto à participação social e elas são socializadas em vias alternativas e ilegais de sobrevivência.

De Maeyer (2013) corrobora a afirmação de Silva (2015), pois, ao conhecer mais de oitenta prisões em diversas partes do globo, afirma que a maior parte das pessoas em privação de liberdade tem nível educacional muito baixo, muitos não conheceram a escola ou os que conheceram vivenciaram a aprendizagem formal como fracasso.

Constatamos, assim, um quadro que, por muitas vias (social, institucional, comunitária), necessita da atuação social e do oferecimento de forças que indiquem novos modelos de resolução dos obstáculos para a sobrevivência que não culmine na prática de delitos.

Em análise à situação global, podemos citar dois exemplos que revelam as relações entre condições sociais, políticas e econômicas e o encarceramento. O número de pessoas em situação de privação de liberdade desde a década de 90 vem crescendo em números exorbitantes nos EUA e, neste mesmo período, o número de pessoas em situação de privação de liberdade diminuíram consideravelmente na Rússia. Quais mecanismos levaram a esse fenômeno diverso entre dois países que, até a década de 90, mantinham a cultura do encarceramento como controle social?

Nos EUA, de acordo com Wacquant (2011), a política neoliberal que desmantelou o “Estado-providência” contribui para o crescimento das desigualdades sociais e aumento da prática de delitos:

[...] Os partidários das políticas neoliberais de desmantelamento do Estado-providência gostam de frisar como essa “flexibilização” estimulou a produção de riquezas e a criação de empregos. Estão menos interessados em abordar as consequências sociais devastadoras do *dumping social* que elas implicam: no caso, a precariedade e a pobreza de massa, a generalização da insegurança social no cerne da prosperidade encontrada e o crescimento vertiginoso das desigualdades, o que alimenta segregação, criminalidade e o desamparo das instituições públicas. (WACQUANT, 2011, p. 85).

Na Rússia, verificamos outro cenário. De acordo com Carvalho Filho (2002), a partir da década de 90, esse país, após o colapso da União Soviética, já empobrecida, teve que se adequar às exigências do continente europeu e, com isso, esvaziar suas prisões. Segundo o autor, na década de 2000, houve um esforço com várias medidas para que o número de pessoas em situação de privação de liberdade diminuísse:



O esforço institucional envolve reformas legislativas e sucessivos decretos de anistia. Moscou estimava libertar 350 mil presos durante o ano de 2001, um número superior à população carcerária brasileira. O fato é que, em janeiro de 2000, havia 1,06 milhão de prisioneiros na Rússia, uma taxa de encarceramento de 728 para cada grupo de 100 mil habitantes. Em dezembro, o número de presos caíra para 912 mil, e a taxa de encarceramento para 630, enquanto os EUA assumiam a liderança mundial, com 725. (CARVALHO FILHO, 2002, p. 71-72).

Atualmente, a Rússia ocupa a quarta posição mundial em número de encarcerados, com números absolutos menores do que o Brasil, que, neste momento, ocupa a terceira posição em números de encarceramento (O BRASIL, 2017). Como podemos verificar, de acordo com os dados informados por Carvalho Filho (2002), na década de 90, a Rússia mantinha o maior número de encarcerados por 100 mil habitantes no mundo. Esses dois cenários mundiais nos mostram explicitamente as relações entre modelos de sociedade e o encarceramento.

Garland (1999) aponta políticas que foram se firmando na Grã-Bretanha na década de 90, nas quais o Estado não consegue mais resolver todos os problemas relativos à violência, e responde a esse quadro por meio de duas ações: com condenações de duração maior, e com a necessidade da sociedade se proteger do crime, a partir de vários dispositivos: seguranças contratados de modo particular, travas em carro, casas fechadas. O autor também aborda que pequeno número de delitos chega a ser processado. Assim, há o risco constante em relação à violência contra a pessoa ou ao patrimônio. Os delinquentes tornam-se pessoas incorrigíveis e de menor valor como ser humano.

Western (2007) analisa a realidade dos Estados Unidos e conclui que, em relação às políticas de encarceramento, predomina a política punitiva em detrimento da política de reabilitação, o isolamento tem sido o mecanismo de aprisionamento e o objetivo é que não haja nenhuma interação entre as pessoas em situação de privação de liberdade. Western (2007), assim como Garland (1999), na Inglaterra, constata que as pessoas em situação de privação de liberdade seriam dadas como incorrigíveis.

Western (2007) e Wacquant (2008) apontam que não somente as prisões têm sido o último lugar de controle social, mas as comunidades mais afastadas, nas quais parte de suas populações sobrevivem de práticas ilegais. A realidade do Brasil não está tão distante dessas análises das políticas de controle social nos Estados Unidos e Grã-Bretanha. Nas cidades brasileiras, identificamos bairros nos quais são mais comum a origem de pessoas em situação de privação de liberdade.

Se aprendemos principalmente com base em modelos, conforme explica Vigotsky (1982d), e a cultura humana é sempre uma constante reprodução e criação, consideramos, então, que estas atitudes de proteção contratadas de modo particular e essa cultura do medo, da

insegurança, apenas alimentam esse quadro sustentado tanto nos EUA quanto na Grã-Bretanha. Precisamos criar novas formas de nos relacionarmos e de convivermos para estarmos em direção a uma convivência pacífica e com fortes redes de solidariedade entre as pessoas de diversas classes sociais. Segundo Garland (1999), a criminologia que embasa o estado punitivo se distanciou das ideologias da solidariedade. Com base em Durkheim (1974, 1997a, 1997b)<sup>19</sup>, Garland (1999) remete a uma possibilidade de controle social na qual as pessoas fossem moralmente contidas e socialmente vinculadas, mas que o Estado, o britânico, por ele analisado, não tem encontrado essa solução:

[...] A solução de Durkheim olhava para além do Estado centralizado. Ele procurava estabelecer formas de solidariedade e meios de governar que se adequassem às características da sociedade moderna e pluralista, garantindo que as pessoas livres fossem ao mesmo tempo moralmente contidas e socialmente vinculadas. A tragédia de hoje é que os nossos governos começam finalmente a sentir a necessidade desse tipo de organização social, mas permanecem engajados numa política e numa economia que a tornam impossível. (GARLAND, 1999, p. 77).

Vigotsky (2015f) explica que, entre as crianças dificilmente educáveis, na maior parte das vezes há conflito psicológico entre elas e o meio:

A los niños dificilmente educables, en el sentido estricto de la palabra, devem ser referidos los casos funcionales de desviación de la norma en la conducta y en el desarrollo. La naturaleza de tales casos consiste, la mayor parte de las veces, en un *conflicto psicológico* entre le niño y el médio, o entre los aspectos singulares y los estratos de la personalidad del niño. Por eso, el estudio de los niños dificilmente educables siempre debe partir de la investigación del conflicto fundamental (VIGOTSKY, 2015f, p. 3).

Entretanto, consideramos que entre os adultos o delito continua a ser uma resposta a um conflito psicológico. Neste mesmo sentido, concordamos com Gonzaga, Santos e Bacarin (2002) que a pena é um processo de diálogo entre o apenado e o Estado:

Esse “Processo de Diálogo” que se deve realizar por meio da pena é particularmente relacionado com “Programas” assinalados pela ciência penitenciária, com apoio de políticas públicas condizentes, que são mais se dirigem com exclusividade à mera readaptação social do delinqüente, mas, com grande ênfase, à resolução do conflito social originado da prática delitativa. (GONZAGA; SANTOS; BACARIN, 2002, p. 29).

---

<sup>19</sup> Obras de Durkheim referenciadas por Garland (1999): DURKHEIM, E. 1974. L'éducation morale. Paris : PUF.; DURKHEIM, E. 1997a. Leçons de sociologie. Paris : PUF.; DURKHEIM, E. 1997b. Les règles de la méthode sociologique. Paris : PUF.

A resposta a este diálogo pelo Estado são todas as políticas aplicadas às prisões e que podem oferecer forças para o desenvolvimento humano, a resposta do apenado é o engajamento e a sua contribuição com o seu potencial, tanto se apropriando das propostas quanto ofertando *feedback* do impacto delas, para que essas políticas atinjam verdadeiramente suas necessidades.

Há uma frase muito conhecida de Nelson Mandela: “Comenta-se que ninguém de fato conhece uma nação até que se veja numa de suas prisões. Uma nação não deveria ser julgada pela forma que trata seus mais ilustres cidadãos, mas como trata os seus mais simplórios.” (FRASES DE NELSON MANDELA, 2021). Costa tem uma frase que se relaciona muito com essa de Nelson Mandela: “Só uma sociedade que for capaz de respeitar os ‘piores’, será capaz de respeitar a todos.” (COSTA, 2006a, p. 42). Concordamos com os dois autores, porque os direitos humanos são bens inalienáveis e que dizem respeito a todas as pessoas em qualquer circunstância que estejam. Somente se tratarmos todos os seres humanos com dignidade, conseguiremos chegar ao objetivo de uma sociedade mais pacífica e mais solidária.

Costa (2006a, 2006b) é um autor que se reportou em seus estudos às políticas e ações relativas aos adolescentes em conflito com a lei, no entanto, entendemos que há vários conceitos desenvolvidos pelo autor que podem ser apropriados para o estudo da situação de cumprimento de pena de adultos. Além da frase acima, destacamos que, para contribuir para o desenvolvimento de uma pessoa, é necessário acreditar nela, respeitá-la e ir além dos recursos materiais:

*O cumprimento rigoroso das leis e das normas é condição imprescindível, mas não suficiente para atuação com educandos em situação de risco pessoal e social. A abertura, a aceitação, a compreensão e a disposição de compartilhar conhecimentos, sentimentos e vivências são fundamentais para o êxito do nosso trabalho. O abandono interno é muito pior que o abandono externo (COSTA, 2006a, p. 59 – grifo do autor).*

Costa (2006b) vai afirmar que, além da Educação Geral, Básica e Superior, e da Educação Profissional, há a educação social, que tem por objetivo preparar a pessoa para o convívio social pleno:

*Ao lado dessas duas grandes modalidades de trabalho educativo, foi surgindo e se consolidando uma terceira vertente de ação educativa: a Educação Social, cujo propósito é preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para o convívio social pleno, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural. (COSTA, 2006b, p. 11).*

O que Costa (2006b) nomina de socioeducação é a educação que se aprende nas relações sociais e está relacionada com o lugar que nos colocamos e o lugar que as pessoas nos inclui.

Por isso que o suprimento material e o cumprimento da lei não bastam para os adolescentes em conflito com a lei e para as pessoas adultas em situação de privação de liberdade. É preciso também considerar a “Educação Social” e apoiar a autoconfiança e a autoestima do educando, principalmente, nas situações de cumprimento de pena, já que os fatores de seu ambiente podem influenciá-las de modo negativo.

Assim, em concordância com Costa (2006b), para o desenvolvimento da educação formal, tema central desta tese, analisamos que é necessária a atitude positiva do professor ou professora, no sentido de acreditar e apostar no desenvolvimento humano, mesmo nesta situação última de controle social e com tantos limites, como é a prisão. Conforme analisa Vigotsky (2015g), em seus estudos sobre defectologia, nenhuma pedagogia é possível se parte do negativo.

Desse modo, a atitude positiva do professor e professora é essencial na educação em prisões. É preciso acreditar verdadeiramente que é possível desenvolver o potencial humano para que a prática educativa não esteja vazia de sentido e significado tanto para os professores e professoras quanto para os alunos e alunas.

Além disso, ministrar a disciplina com o sentimento que acompanha cada conteúdo, de descoberta, de admiração, de expectativa, medo, curiosidade facilita a aprendizagem e integra o conteúdo afetivo com o conteúdo formal, Vigotsky (2000) afirma: “Cada vez que usted comunique algo al alumno ocúpese de afectar su sentimiento. Esto no solo es necesario como médio para una mejor recordación y asimilación, sino también como fin en si.” (VIGOTSKY, 2000, p. 258).

A educação tem por objetivo, assim, desenvolver o potencial humano. Os princípios que regem a prisão têm sido debatidos por muitos teóricos. Desde Foucault (2002), que aborda a prisão disciplinar, os princípios de punir e reabilitar têm sido adotados. Bauman (1999) refletiu sobre a finalidade da prisão, nomeando-a de prisão pós-correção e conferiu às prisões o papel de imobilidade e depósito humano, pois não há mais vagas de trabalho para todos e as prisões passam, assim, a manter afastados do meio social aqueles que não se incluíram na era da globalização. Wacquant (2011), ao abordar a realidade da Inglaterra e dos EUA, analisa que as prisões têm funcionado como controle da pobreza e a sociedade tem expandido para o controle social por meio da criminalização dos pobres. Assim, em Bauman (1999) e Wacquant (2011), as prisões somente isolam e não têm mais o papel de disciplinar e incluir no trabalho. Os dois autores analisam essa proposta de prisão e a criticam.

Como princípios ideais e, possivelmente, ainda, não reais para muitas realidades das prisões do mundo, nós propomos que as prisões, na realidade do século XXI, devem ser

concebidas por outro paradigma. Analisamos que o princípio de punir e reabilitar não nos cabe mais. As prisões podem, na realidade, adotar o papel de controle social da pobreza, das minorias culturais, mas se elas tiverem apenas o papel de confinamento, elas deixam de ser instituições de justiça, conforme Rangel (2013), com quem concordamos.

Ao analisar os termos punir e reabilitar, entendemos que eles são indevidos. A pena em todos os países que estudamos é de reclusão, de isolamento. Entendemos que ela tem um significado de punir pelo isolamento. No entanto, quando afirmamos que uma das finalidades da prisão é punir, é como se atribuíssemos outros tipos de punição à pena de isolamento (outros tipos de punição, como tratamento degradante, chamar de “ladrão”, por exemplo, e não pelo nome, incluir a educação como privilégio e não como direito, considerar que a pessoa pode ser maltratada como vingança pelo crime que praticou, etc.). Desse modo, consideramos que até para os operadores do sistema penitenciário se substituíssemos o termo punir por isolar, ficaria mais definido que a pena é de reclusão e que não cabe nenhuma outra punição além dessa pena. O isolamento também precisa ser bem compreendido, porque trata-se de isolar das condições que deram origem ao crime, e não segregar. A pessoa em privação de liberdade continua a ser um cidadão com direitos constitucionais e se, devido à restrição do direito civil de ir e vir, ela não pode acessar por si mesma seus direitos sociais, a sociedade tem que vir até a prisão para garantir seus direitos.

Consideramos, também, que o termo reabilitar também não é o melhor para definir dispositivos que contribuam para o melhoramento da pessoa, para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades que contribuam tanto para o momento de cumprimento de pena quanto para o momento de retorno ao meio social. Reabilitar é um termo estanque, cristalizado. Se afirmamos que alguém se reabilitou, então resolveu, encerrou a situação que precisava ser melhorada. Lembramos, conforme análise anterior, que a prática de delitos é uma resolução fictícia entre a pessoa e o meio social, porém, muitas vezes, pode ser uma atitude lícita no grupo em que a pessoa pertence. Assim, considerar que a não-reincidência está relacionada com o termo reabilitação não nos parece adequado. Considerar, ainda, que a pessoa está reabilitada, porque cumpre todas as normas dos dispositivos da prisão, também não nos parece uma relação exata entre o melhoramento da pessoa e o distanciamento da prática de delitos. A não reincidência está relacionada com um complexo de situações individuais e sociais que inclui novas aprendizagens, novas habilidades, mas que não são totalmente determinadas por elas, e, sim, pelo desenvolvimento de uma personalidade madura, como analisado por Behan (2014).

Logo, o dispositivo da prisão, quando em parceria com a sociedade, pode contribuir para o desenvolvimento da pessoa, desenvolvimento que pode estar focado em novas aprendizagens,

no desenvolvimento da personalidade, na profissionalização, entre outros. Durante a pena é possível incluir ações em prol do desenvolvimento humano, como a educação formal. A educação é um instrumento para o desenvolvimento humano, mas não o único. Portanto, por essas análises, constatamos que o termo reabilitar não pode ser utilizado como finalidade para as prisões e que um termo melhor seria “desenvolver”, que não é estanque, pois nos desenvolvemos ao longo de toda nossa vida. Por essas análises, consideramos que, para nosso século, o paradigma isolar/desenvolver é mais próximo do que esperamos do momento de cumprimento de pena do que punir/reabilitar e, por isso, indicamos a substituição desses princípios.

Com base nos princípios isolar/desenvolver, incluímos todas as ações da segurança e disciplina no princípio isolar e todas as ações voltadas para o melhoramento da pessoa durante o cumprimento de pena no princípio desenvolver. Isolar também está relacionado com a não-reincidência, pois, em um primeiro momento, retira a pessoa da prática de delito, a interrompe. No momento de cumprimento de pena, assim como no momento pós-prisão, pelo princípio desenvolver, a sociedade deve oferecer “forças” para que a pessoa se desenvolva e resolva o conflito que gerou a prática de delitos de um modo diferente, por meios lícitos e dignos.

Se em nosso país podemos constatar uma realidade de muitas desigualdades sociais, de em que os crimes praticados estão, em sua maioria, mais relacionados com um “negócio” ilegal, e que as pessoas em situação de privação de liberdade não completaram seu desenvolvimento cultural, então há uma dívida social com a maior parte dessas pessoas. E apesar de não desconsiderarmos as motivações pessoais que levam à prática de delitos, oportunizar instrumentos de superação de vulnerabilidades sociais para esses adultos encarcerados é uma forma de apoiá-los na participação social de modo digno e responsável.

Nos posicionamos contrários à política apenas punitiva vinculada ao encarceramento e reafirmamos que, para a prisão ser instituição de justiça, suas políticas precisam estar embasadas nos dois princípios, isolar e desenvolver. A educação, é um desses instrumentos do desenvolvimento humano.

Nas duas próximas diretrizes teóricas de análise, abordaremos a relação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação. Na próxima diretriz de análise, analisaremos a aplicação da Teoria Histórico-Cultural voltada para a realidade brasileira e a relação entre a atenção voluntária voltada para a atividade de estudo e o desenvolvimento do interesse cognoscitivo. Na penúltima diretriz, analisaremos o desenvolvimento do pensamento verbal relacionado com a Educação de Jovens e Adultos. Na última diretriz teórica de análise, retornaremos os conceitos analisados nos quatro primeiros itens dos resultados para concluir a resposta à questão de

pesquisa: que tipo de mediadores intencionais são necessários segundo a Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento da atenção voluntária de alunos do Ensino Médio nas prisões?

### **5.3 Análise da aplicação da Teoria Histórico-Cultural na prática educativa do Brasil: princípios para a prática docente e o interesse cognoscitivo voltado para as disciplinas como forma de desenvolvimento da atenção voluntária do aluno**

*Asimilación es el proceso de reproducción, por el individuo, de los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la “subjetividad” individual. [...] (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 321 – grifo dos autores).*

No desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem intelectual, Vigotsky (1982d) considerou a formação de dois tipos principais de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são aprendidos nas relações sociais cotidianas. Os conceitos científicos, no entanto, dependem de que o indivíduo participe de situações de aprendizagem sistemáticas e estruturadas para que eles se formem.

Nesta diretriz teórica, abordaremos, por aproximação teórica, questões relativas ao ensino dos conceitos científicos voltado para a Educação Básica no Brasil. Nessa primeira análise, trataremos de aspectos relacionado ao trabalho do professor, aos princípios que regem o processo de ensino. Após essa análise, continuaremos a abordar a aplicação da Teoria Histórico-Cultural à educação, mas sob o ponto de vista de como aprimorar o processo de aprendizagem do aluno e, com isso, abordaremos o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno voltada para o estudo.

Buscaremos analisar princípios e processos mais gerais e nos distanciaremos de uma postura prescritiva. Nos posicionamos assim, por considerarmos que os processos de ensino e aprendizagem podem estar fundamentados em princípios, mas que a prática depende muito do nível de ensino, do contexto histórico e cultural no qual está inserida a escola e o aluno, e as prescrições sempre correm o risco de transferir ações particulares para contextos que não permitem essa inserção direta.

Para essas análises, abordaremos os principais conceitos da teoria da Atividade de Estudo desenvolvida por Davidov e Márkova (1987) e Davidov (1988), da teoria do desenvolvimento do interesse cognoscitivo por Schúkina (1978). Incluiremos algumas contribuições de Bozhovich (1972, 1985, 1987), que desenvolveu teoria voltada para o

desenvolvimento da personalidade, de Vigotsky (2000) sobre o desenvolvimento do interesse no aluno e de Smirnov *et al.* (1960) no tópico sobre atenção.

Davidov e Márkova (1987), Bozhovich (1972, 1985, 1987), Schúkina (1978) e Smirnov *et al.* (1960) desenvolveram teorias voltadas para a realidade pós-revolução na União Soviética. Consideramos que as teorias avançaram em importantes análises sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem, e que esses interlocutores teóricos nos auxiliam muito a refletir teoricamente sobre a aplicação prática da teoria de Vigotsky (1982d, 1995, 2000, 2017), mas não nos dão todas as respostas, pois a educação brasileira está inserida em outro momento histórico e numa sociedade muito diversa da soviética de outrora.

Por esse motivo, consideramos que, neste tópico, não desenvolveremos conceitos diretamente aplicáveis, mas iremos realizar aproximações teóricas de modo a analisar os conceitos e transferi-los de modo cauteloso para a realidade brasileira.

Segundo Davidov e Márkova (1987), a atividade de estudo integral tem por objetivo não somente atingir o conteúdo formal e conceitual, mas formar integralmente, ou seja, formar as habilidades para o estudo, a personalidade, os motivos, as atitudes. Os autores explicam que a atividade de estudo tem por objetivo a autotransformação do aluno e que, diferentemente de outras atividades, o produto da atividade de estudo é um produto subjetivo.

Davidov e Márkova (1987) diferenciam o pensamento teórico e o empírico. Para os autores, o pensamento empírico corresponde a: “[...] la generalización empírica se basa en la observación y comparación de las propiedades externas de los objetos (carácter “visualizable” tradicional) [...]” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328). Eles explicam que o pensamento empírico está relacionado com o particular e é utilizado para resolver situações práticas e concretas. O pensamento teórico implica na análise universal e genética do objeto, o pensamento teórico é aplicado em problemas nos quais é necessário buscar princípios gerais para resolvê-los. Assim, no pensamento teórico, segundo os autores, é necessário: a reflexão, a análise e um plano interno de ação. A atividade de estudo visa formar o pensamento teórico.

Davidov (1988) aprofunda a análise sobre a diferença entre o pensamento teórico e empírico. O pensamento teórico está fundamentado na lógica dialética e, o pensamento empírico, na lógica formal. No pensamento empírico, mesmo que se utilize a abstração para formar o conceito, o objetivo é classificá-lo e diferenciar objetos um dos outros por características externas. O pensamento empírico pode tanto estar relacionado com conceitos científicos ou cotidianos. O pensamento teórico fundamenta-se na busca pela essência. É a essência que cria as interligações entre objetos.



O universal e o singular estão sempre presentes na análise do conhecimento teórico, porque sempre o singular está ligado com o universal (a essência), assim os processos de análise e síntese decorrem dos momentos dessa relação entre o singular e o particular, na análise desdobramos objetos particulares da análise global, e na relação desse singular com o global efetuamos o processo de síntese. Outros dois processos presentes no pensamento teórico é a ascensão do abstrato para o concreto e a redução. Na ascensão, elevamos um objeto da realidade para a compreensão teórica, assim é como se desmembrássemos o objeto do todo para depois novamente incluí-lo, porém, agora, na formulação que permite ligá-lo por sua essência aos outros objetos. Na redução, atribuímos uma característica em forma de essência a um conceito científico. Assim, na ascensão, se dá o caminho do particular para o todo, e, na redução, o caminho do todo para a parte.

A redução nunca é perfeitamente ajustável, porque um objeto está ligado a várias essências e uma essência, mesmo que aplicada a um objeto, não o explica por completo. Por isso, o conhecimento evolui nesta relação entre análise e síntese, porque as essências, que na aparência são invisíveis, vão sendo sintetizadas por meio da necessidade que aparece nas relações concretas entre os homens. Logo, o pensamento teórico parte do concreto, de uma necessidade do homem e finaliza, também, nele por meio do uso da razão para explicar essa realidade concreta e transformá-la.

O conhecimento teórico, no entanto, não descarta o conhecimento empírico. Ao contrário, tem sua base nele. Na prática pedagógica voltada para escolares, o aprendizado se inicia pelo particular, por suas características, por suas relações com a vida concreta. E, com base nesse estudo do particular, é possível inserir os conceitos teóricos. Davidov (1988) explica que o conhecimento teórico começa a ser desenvolvido por meio da abstração, ele se inicia pela possibilidade de unir o universal com o singular. Assim, é necessário desenvolver essa formulação do universal para aplicá-la ao singular.

Conforme o pensamento teórico vai se desenvolvendo, ele não tem mais uma direção fixa, pois os processos de análise e síntese, e ascensão e redução estarão ocorrendo de modo dialético e concomitante. O conhecimento evolui por meio da elaboração de novas sínteses e do que Vigotsky (1982d) nomeou por conceito superior, assim os conceitos vão sendo elaborados e relacionam-se cada vez mais com diversos aspectos da realidade.

Como analisado em Leontiev (1978b), a atividade pode ser composta por uma ou várias ações, assim, também, é a atividade de estudo, pois, segundo Davidov e Márkova (1987), a célula da atividade de estudo é a tarefa de estudo. Na tarefa de estudo, estão todos os elementos da atividade de estudo, como na célula de um tecido biológico.

A atividade de estudo, no entanto, não é uma simples tarefa. Ela implica em várias ações que têm como objetivo o desenvolvimento do conhecimento científico, das neoformações e também o desenvolvimento da personalidade para que o aluno se torne cada vez mais autônomo em relação ao professor. Por esse motivo, os autores, ao se referirem à atividade de estudo, utilizam o termo “atividade de estudo integral”, que tem por objetivo o desenvolvimento integral do aluno, tanto no sentido do pensamento quanto de sua organização pessoal para que consiga autorregular-se diante da atividade de estudo.

São componentes da atividade de estudo integral: a compreensão das tarefas de estudo; a realização das ações de estudo pelo aluno, e o controle e a avaliação das tarefas e da atividade de estudo num todo. Verificamos, desse modo, que a atividade de estudo proposta pelos autores vai além da aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, implica no desenvolvimento psíquico do aluno e, também, no aspecto moral para que o aluno desenvolva a responsabilidade com a atividade de estudo e consiga, por ele mesmo, regular a atividade por meio do controle e avaliação de sua própria atitude diante da tarefa de estudo.

Bozhovich (1985) considerou dois fatores relacionados com a execução da tarefa de estudo nos escolares, a intenção de fazê-la e a habilidade em executá-la. A autora explica que os alunos que conseguem controlar bem as ações de estudo, rapidamente iniciam a sua execução após recebê-la, diferentemente de outros que apresentam alguma dificuldade na execução.

Além da execução da tarefa, Bozhovich (1985) afirma que é preciso acompanhar o planejamento da tarefa. Os objetivos são fundamentais para cumprimento das tarefas e eles não devem saturar o aluno. Se eles forem além da capacidade do aluno, naquele momento, os objetivos podem ser divididos em objetivos menores para que o aluno alcance as etapas de conclusão das ações de estudo.

Vigotsky (1982d) considerou que a imitação é a principal forma pela qual o homem se apropria da cultura humana. Analisamos que, na relação de colaboração entre o professor e o aluno, o professor propõe um modelo e, por isso, podemos afirmar que na atividade de estudo a assimilação está relacionada com a modelagem do pensamento e da ação. Davidov e Márkova (1987), com base neste fundamento de que o aluno precisa aprender com o modelo, definem a assimilação na atividade de estudo:

*Asimilación* es el proceso de reproducción, por el individuo, de los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la “subjetividad” individual. [...] (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 321 – grifo dos autores).

Vigotsky (1982d) também afirmou que é na colaboração entre o adulto e a criança que o modelo pode ser desenvolvido e que no desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal é imprescindível a colaboração do adulto, pois a criança estará desenvolvendo atividades que ela ainda não sabe fazer sozinha e, assim, é toda a educação escolar. Vigotsky (1982d) explica que, mesmo quando a criança está em casa, resolvendo uma atividade que aprendeu em aula, a colaboração está presente, pois ela está seguindo as orientações e o modelo proposto pelo professor. Davidov e Márkova (1987), do mesmo modo que Vigotsky (1982d), explicam que a assimilação ocorre por meio da atividade conjunta e da comunicação.

Consideramos que todas as idades ou níveis de ensino a aprendizagem estão relacionados com aprender por meio de modelos, ou seja, com se apropriar do que já foi construído em relação aos conhecimentos científicos e se apropriar dos métodos utilizados para alcançá-los. Isso não significa que a aprendizagem termina quando o aluno alcançou o modelo. Em níveis de ensino superior e mesmo em alguns momentos do Ensino Fundamental e Médio, a criatividade científica poderá emergir e o objetivo último da educação é formar o homem criador, aquele que assimilou os modos de ação de determinada área de conhecimento e que consegue expandi-la.

Por modelo, entendemos um tópico com começo, meio e fim, não podendo ser um conhecimento isolado e desconectado. Se estamos construindo em Física, por exemplo, os conceitos da teoria da relatividade, precisamos saber o que antecedeu essa teoria, como ela foi sintetizada, por qual autor, em qual época e qual problema essa teoria buscou resolver. Tudo isso dentro do nível de generalização alcançado pelo aluno. O conhecimento pode ser completo e num nível de abstração possível de entendimento para o aluno. O conceito científico é dinâmico e histórico e isso precisa ser demonstrado para os alunos.

Schúkina (1978) explica que não há extrema oposição entre a atividade reprodutora e a criadora no ensino. Ao contrário, a ação criadora não surge do nada e a etapa reprodutora é a etapa inicial da criadora:

La actividad reproductora es la etapa *inicial* de la actividad creadora, la cantera de donde se extraen los elementos de construcción que necesita el espíritu creador, y donde se eligen y se reafirman los métodos, los hábitos y los caminos necesarios para resolver los problemas, operando con los cuales el escolar halla en definitiva un procedimiento original, un camino no trillado, que incluye los diferentes elementos cognoscitivos que la experiencia há hecho suyos. (SCHÚKINA, 1978, p. 110, grifo do autor).

Vigotsky (1982d) explicou que o tempo da prática pedagógica ou do ensino não é o mesmo da aprendizagem interna. Considerou que o semestre programado para determinado

ensino não corresponde ao semestre interno do aluno. Esse é o primeiro obstáculo que identificamos na realidade brasileira, o ensino organizado em tempos dos programas, do currículo e dos conteúdos, mas que não leva em consideração o tempo do aluno.

Outra questão apontada por Davidov (1988, 2019), e que podemos também aplicar no nosso contexto de educação brasileira, é que no método tradicional, que consideramos ainda ser aplicado em grande escala na educação atual brasileira, pressupõe-se o método explicativo e ilustrativo com conteúdos prontos. O aluno torna-se passivo diante de um professor ativo. No método proposto pela atividade de estudo com base na Teoria Histórico-Cultural, o aluno é ativo. O objetivo é que ele se desenvolva por meio da atitude colaborativa do professor.

Nesta abordagem, o desenvolvimento de conteúdos aparece não só como forma de conhecimento, mas também de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. E esse desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da atividade sócio-histórica do homem, conforme explica Libâneo (2014):

A outra orientação curricular de cunho crítico defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais. Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabe-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Esta concepção é, geralmente, fundamentada em autores da teoria histórico-cultural, para quem a formação das funções psicológicas superiores decorre da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos expressa em múltiplas formas de mediação cultural do processo do conhecimento, incluindo aí o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento humano. (LIBÂNEO, 2014, p. 5).

Com base nessas análises teóricas, sintetizamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo em cinco pontos sobre os quais propomos reflexão para aplicação na realidade brasileira: 1) O bom estudo é aquele que se adianta ao desenvolvimento; 2) O ensino vai tratar daquilo que o aluno ainda não sabe fazer sozinho e, por isso, precisa da colaboração do professor com base no desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal; 3) O aluno não precisa apenas aprender os conceitos, mas também os modos de ação, ou seja, o aluno precisa desenvolver a habilidade de estudar e essa habilidade também é importante que esteja no planejamento didático do professor; 4) Nós, seres humanos, aprendemos principalmente por modelos, e o trabalho didático com modelos relativos a determinada disciplina precisam ser pertinentes ao desenvolvimento que o aluno ou o grupo de

alunos precisa desenvolver; 5) A necessidade do auxílio do professor para o aluno organizar suas tarefas de estudo e autorregular-se diante dela por si mesmo.

A mudança de paradigma também implica na compreensão de que a assimilação de conceitos científicos não se refere somente ao conteúdo em si, mas no desenvolvimento da consciência, das funções psíquicas superiores. Esse desenvolvimento é voltado para libertar o indivíduo, torná-lo mais autônomo e possibilitar o emergir do homem criador nas práticas sociais e não apenas daquele que se adapta à situação social dada.

Em nossas análises, consideramos que o diferencial na teoria da atividade estudo em relação aos métodos que conhecemos é a possibilidade do indivíduo se autorregular diante da atividade de estudo. Assim, o estudo deixa de ser identificado como uma atividade a ser desenvolvida no espaço escolar e possibilita o entendimento de que, quando o indivíduo se torna autônomo, ele pode, por ele mesmo, desenvolver a atividade de estudo.

Sobre os conceitos morais inseridos nos processos de ensino da realidade soviética de outrora, podemos nos arriscar a afirmar que atitudes de dedicação, perseverança, responsabilidade e comprometimento, no sentido do dever, são atitudes valorizadas em várias culturas, no entanto, a forma de aplicá-las no cotidiano da vida das pessoas pode mudar muito conforme a cultura local na qual a pessoa está inserida. Consideramos que, na criança que está em desenvolvimento, a parceria da escola com a família na formação da atitude moral torna a aprendizagem nesta área menos conflituosa no campo cultural. Quando a aprendizagem ocorre com adultos, a aplicação desses valores pode estar mais determinada no cotidiano das pessoas, e talvez um bom diálogo neste campo pode ser o estudo de várias filosofias e a apresentação de biografias que não foquem tanto da figura do professor e que oportunize a posição do próprio aluno diante desses modelos.

Schúkina (1978) afirma que tanto a personalidade do aluno quanto a personalidade do professor são multifacetadas. Por esse motivo, há diversos caminhos para se atingir o desenvolvimento cognoscitivo do aluno em sala de aula. Ela explica que o caminho didático está muito relacionado com a forma individual de trabalho de cada professor, mas, que, no entanto, há alguns princípios metodológicos que são observados em professores que alcançaram êxito no ensino. Os procedimentos metodológicos utilizados nas disciplinas estão relacionados com a resolução de exercícios. As disciplinas humanas, mais teóricas, relacionam-se com a generalização, análise e concretização do conteúdo (observado nos fenômenos da experiência vivida).

Apesar dessas especificidades, Schúkina (1978) cita aspectos metodológicos que são comuns a todas as disciplinas: comparações e descrições claras e compreensivas; organizar as

lições de estudo por meio da formulação de perguntas amplas que gerem debates e ensinar os alunos a formular problemas relativos aos conhecimentos estudados; organizar a tarefa de modo a apoiar os alunos na construção de hábitos de estudo; considerando as diferenças individuais, estimular a tarefa cognoscitiva no estímulo à atividade mental de forma que o trabalho reprodutivo possa ir aos poucos tornando-se também criativo; e estimular a realização de tarefas que são propostas para todo o grupo, de modo que cada aluno contribua para o desenvolvimento do grupo.

Schúkina (1978) elucida que os professores devem evitar a forma estereotipada, ou seja, realizada em etapas marcadas e fixas e que devem favorecer a atividade criadora dos alunos por meio do envolvimento com a disciplina. A autora explica que uma das formas mais consolidadas de desenvolver o interesse nos alunos é despertá-los a fazer perguntas. Por meio das perguntas que os alunos fazem, o professor pode conhecer se o conteúdo foi assimilado de modo mais superficial ou mais profundo. Os professores devem considerar todas as perguntas e sempre encaminhá-las para o desenvolvimento cognoscitivo: “Sin embargo, para premiar y desarrollar la actividad mental de sus discípulos, el profesor debe prestar la máxima atención a cualquier pregunta y darle un significado verdaderamente cognoscitivo y una motivación francamente positiva.” (SCHÚKINA, 1978, p. 112).

É bastante desafiador aplicar esses conceitos à nossa realidade brasileira. Mas essa mudança de paradigma que propomos pode levar ao aprimoramento didático de nossos professores e alcançar o ensino de conceitos científicos que, muitas vezes, são aprendidos de modo formal, mas não de modo a realizar o caminho entre o teórico e o empírico, e o empírico e o teórico.

Iniciaremos, a partir deste parágrafo, a análise teórica do desenvolvimento da atenção voluntária voltada para a atividade de estudo. De acordo com Vigotsky (2000), o desenvolvimento da atenção na criança está relacionado com o desenvolvimento do interesse:

[...] La atención infantil está dirigida y guiada casi enteramente por el interés, y por eso la causa natural de la distracción del niño es siempre la falta de coincidencia de dos líneas en la tarea pedagógica: la línea del propio interés del niño y la línea de las tareas que se le requieren al niño como obligatorias (VIGOTSKY, 2000, p. 283).

Para o desenvolvimento da atividade pedagógica, Vigotsky (2000) explica que devemos partir do interesse da criança, de suas inclinações, porém não estacionar nele e sim avançá-lo, colocá-lo em xeque para que novos interesses possam ser desenvolvidos e a prática pedagógica se enriqueça por meio da ampliação da aprendizagem da criança:

[...] En rigor, la educación interviene activamente en estas inclinaciones naturales del niño, las hace entrar en colisión entre sí, las agrupa a su arbitrio, patrocina alguna, estimula unas a expensas de otras y, de ese modo, canaliza el proceso espontáneo de las inclinaciones infantiles por el cauce organizador y formador del medio educativo social. (VIGOTSKY, 2000, p. 284-285).

Desse modo, em coerência com a análise de Vigotsky (2000), apesar de Schúkina (1978) não abordar o desenvolvimento da atenção voluntária, função psíquica superior especial relacionada com a atividade de estudo, a autora abordou o tema que consideramos ser o mecanismo para o desenvolvimento da atenção voluntária para a atividade de estudo em específico, que é o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos em alunos em idade escolar e na adolescência. Consideramos que o aluno desenvolverá a orientação, a seletividade e a concentração necessárias para o estudo quando estiver desenvolvido seu interesse cognoscitivo na disciplina. Conforme o corpo teórico desenvolvido por Schúkina (1978), é um interesse que vincula o aluno com a atividade de estudo e esse vínculo, assim estabelecido, não é só um interesse superficial.

Como já abordamos a definição de atenção voluntária na seção três, neste item, abordaremos esse conceito estudado aplicado ao ensino, de modo a identificar mediadores que possam potencializar o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos na prática pedagógica. O termo “cognoscitivo” no dicionário Michaelis online (2020) significa: “Que tem aptidão para conhecer ou aprender.” De acordo com Schúkina (1978), o desenvolvimento do interesse cognoscitivo pode estar voltado para qualquer área da cultura humana:

Pero el interés cognoscitivo no constituye un interés especial, sino que es una intencionalidad selectiva de la personalidad, y al fomentarla e incrementarla facilitamos el desarrollo de la curiosidad, de la actividad mental, el deseo permanente de perfeccionamiento en cualquier rama del saber, de la ciência o la cultura. (SCHÚKINA, 1978, p. 42).

O desenvolvimento do interesse cognoscitivo inclui os aspectos intelectuais, afetivos e volitivos da personalidade. Schúkina (1978) descreve as várias fases do desenvolvimento do interesse cognoscitivo: a curiosidade, o afã de saber, a fase do interesse cognoscitivo e, por último, a fase do interesse teórico.

A curiosidade é a fase mais superficial e elementar, ela aparece relacionada com a novidade de um objeto. Nesta fase, ainda não há o vínculo afetivo com o objeto do saber e, também, ainda não foi desenvolvido o esforço para analisar o objeto. Assim, a curiosidade, segundo Schúkina (1978), está mais vinculada a um interesse mais episódico e não estável.

A segunda fase, o afã de saber, a autora define pelo desejo de “[...] penetrar los limites de lo invisible [...]” (SCHÚKINA, 1978, p. 33). O objetivo do trabalho do professor é despertar no aluno o afã de saber. É por meio dessa força volitiva, voltada a conhecer as leis, a identificar as relações causais, que o aluno chegará à próxima fase do interesse cognoscitivo. É nesta fase que o aluno desenvolve as emoções de admiração e alegria do saber e busca as causas, a lógica explicativa dos fenômenos.

Na terceira fase, o desenvolvimento do interesse cognoscitivo, o aluno busca resolver o problema que foi proposto na fase anterior. Ele ainda não desenvolveu o interesse pelo tema, ou pela disciplina, mas está engajado no problema a ser resolvido:

El deseo de conocer las leyes de los fenómenos y establecer las relaciones de causa-efecto es lo que caracteriza el verdadero interés cognoscitivo. El interés cognoscitivo, como una intencionalidad especial de la personalidad por conocer la realidad circundante, se distingue por un movimiento progresivo constante que ayuda al alumno a pasar de la ignorancia al saber, de penetrar con mayor profundidad y amplitud la esencia de los fenómenos.

Al interés cognoscitivo le caracteriza la tensión mental, el esfuerzo volitivo, la manifestación de sentimientos, lo que conduce a superar las dificultades en la resolución de los problemas, a la búsqueda activa de las soluciones a los mismos. (SCHÚKINA, 1978, p. 33).

Na Educação Básica, os alunos chegam até esta fase do desenvolvimento cognoscitivo. E nela vão desenvolvendo traços da personalidade para chegar à quarta fase, do interesse teórico. Nessa nova fase, segundo Schúkina (1978), os alunos não apenas desenvolvem o interesse pelas leis e fundamentos teóricos, mas pela sua aplicação no mundo, voltada a sua transformação. A autora afirma que este nível somente é alcançado pelos alunos dos cursos superiores e que possuem fundamentação científica voltada para a compreensão de mundo.

Estas fases, no entanto, coexistem na vida da pessoa e, num mesmo ato, a pessoa pode transitar nestas diversas fases. Assim, mesmo que o aluno chegue a um interesse cognoscitivo estável em uma disciplina, na resolução de um problema, em outros ele vai transitar entre essas fases ou mesmo nem atingir a fase da curiosidade.

Schúkina (1978) trata das seguintes condições para que ocorra o desenvolvimento cognoscitivo: que os conteúdos selecionados pelos professores atinjam questões relacionadas com as leis que regem a ciência; que os conteúdos abordem elementos novos para os alunos, a relação entre a ciência estudada e o valor do conhecimento na vida prática do ser humano, e que o conteúdo da disciplina somente desenvolverá o interesse cognoscitivo se afetar a personalidade do aluno, de modo a despertar o objetivo em dominar os conhecimentos desenvolvidos pela disciplina.



Vigotsky (2000) elucida a importância do desenvolvimento do interesse, que corresponde à motivação, e ao mesmo tempo à preparação para o estudo, como pré-requisitos para que o aluno volte toda a sua atenção para a atividade de estudo:

Una ley psicológica dice: antes de que quieras incorporar al niño a cualquier actividad, interésalo por ésta, preocúpate de descubrir si está preparado para esa actividad, si tienes todas las fuerzas necesarias para ésta, y si el niño está preparado para actuar por sí solo, al maestro solo le corresponde dirigir y orientar su actividad. Hasta la mímica externa del interés muestra claramente que el interés no denota otra cosa que la disposición y preparación del organismo para cierta actividad, que están acompañadas de una elevación de la vitalidad general y de un sentimiento generalizado de satisfacción. Quien escucha con interés retiene la respiración, orienta el oído hacia el lado del hablante, no le quita los ojos de encima, abandona cualquier otro trabajo y movimiento y, como suele decirse, “se vuelve todo oídos”. Es ésta precisamente la más evidente expresión de la concentración total del organismo en solo punto de su completa reducción a un solo tipo de actividad. (VIGOTSKY, 2000, p. 211-212).

Além do papel do professor, no desenvolvimento dos interesses cognoscitivos, o relacionamento no coletivo também influencia na formação dos interesses cognoscitivos. Schúkina (1978) explica que as relações favoráveis entre os alunos são muito importantes para o ensino e que auxiliam no desenvolvimento do interesse cognoscitivo. Nesta boa relação, na sala de aula, a autora destaca o ensino mútuo, no qual há confiança na capacidade criadora dos alunos e na qual cada aluno se esforça para aprender e responder às questões na sala de aula da melhor maneira possível; a boa intenção nas relações mútuas; o espírito exigente na coletividade, que força o aluno a ter responsabilidade com a matéria, participando com os demais; e a atitude crítica a respeito dos membros da coletividade para aproveitar cada minuto da aula e criar uma atmosfera de concentração e de trabalho.

De acordo com Bozhovich (1972), a valorização no grupo, a valorização pelo professor, e o desenvolvimento da autovalorização podem auxiliar o aluno a vencer as dificuldades e as barreiras e a sustentar seu objetivo de manter-se em uma atividade educativa.

Schúkina (1978) explica as condições que interagem com o desenvolvimento do interesse cognoscitivo: a criação de uma situação emocional propícia ao ensino e à aprendizagem; o emprego de entretenimento com parcimônia e como objetivo meio e não objetivo fim; o estímulo pelo professor da atividade mental do aluno; e a utilização do interesse como estímulo para o esforço volitivo.

Schúkina (1978) aborda que o aspecto emocional do aluno e a atmosfera da sala de aula deve ser preocupação do professor, para a autora são condições mínimas para criar um ambiente positivo na sala de aula:

- La utilización de procedimientos emocionales en la exposición de la matéria que se estudia;
- la consolidación emocional de la actividad cognoscitiva de los alumnos;
- El estímulo a los escolares para que expresen su actividad hacia las diferentes asignaturas;
- La expresión de la actitud positiva del maestro hacia los alumnos. (SCHÚKINA, 1978, p. 82).

Além dessas condições, Schúkina (1978) inclui a alegria do professor no processo de aprendizagem do aluno e a fala emotiva, coerente com o conteúdo que o professor está abordando. A falta de uma situação emocional positiva na sala de aula destrói o aspecto emocional do aluno e é um freio para o seu desenvolvimento cognoscitivo. A autora afirma que o êxito nos estudos é um importante reforço emocional para o interesse cognoscitivo e que o professor deve sempre manter uma atitude positiva diante dos alunos.

Vigotsky (2000) explica que o aspecto emocional é essencial para a aprendizagem, pois, caso contrário, torna-se um ensino morto. Os sentimentos sempre devem acompanhar os conteúdos das diversas disciplinas. Há três sentimentos que Vigotsky cita como muito relacionados com o ensino, com base nos filósofos antigos da Grécia, o sentimento de assombro, que sempre deve acompanhar o saber unido a um sentimento de avidez. Além disso, durante a disciplina, o sentimento de expectativa, de espera ansiosa, também auxilia muito a manter o interesse cognoscitivo.

Em relação ao entretenimento, Schúkina (1978) explica que deve ser observado o caráter de seu uso, podendo ser uma forma de despertar a curiosidade, mas que deve estar relacionado com o conteúdo da disciplina, sendo um meio de atingir o objetivo do tema trabalhado e não o fim. Quando mal utilizado, o resultado pode ser exatamente o contrário: quebrar a concentração do aluno na aula, perdendo o ambiente necessário para o desenvolvimento do interesse no conteúdo da disciplina.

O estímulo à atividade mental é a principal condição para o desenvolvimento do interesse cognoscitivo, segundo Schúkina (1978). Sem o estímulo da atividade mental é impossível o interesse cognoscitivo, pois é a atividade mental que concretiza o afã de saber que se desenvolve no aluno. Assim, a atividade mental ativa e o desenvolvimento do interesse cognoscitivo são inseparáveis.

Para o desenvolvimento da atividade mental, Schúkina (1978) faz propostas na atitude didática do professor: que a tarefa seja bem proposta, bem planejada para os alunos e que a tarefa de estudo se origine das necessidades do processo cognoscitivo do aluno, da lógica da disciplina e do tema abordado. É importante, também, que a tarefa de estudo leve em

consideração as possibilidades de realização pelo aluno, de acordo com o seu nível de preparação e desenvolvimento; que a matéria alimente o desenvolvimento da inteligência, da memória e da imaginação e outros processos cognoscitivos para que o estudo avance o desenvolvimento do aluno; que a tarefa não seja proposta em forma de exigência, mas que seja uma tarefa desejada pelos alunos.

Schúkina (1978) explica que o professor precisa ensinar o aluno a resolver a tarefa por meio de procedimentos, meios, atitudes e hábitos, avançando a atividade cognoscitiva do aluno, de modo que ele também aprenda novos procedimentos, que vão além da experiência já adquirida. O objetivo é que o aluno desenvolva sua capacidade cognoscitiva e, ao mesmo tempo, assimile o processo educativo por meio dos sistemas dos conhecimentos gerais das disciplinas. Como verificamos na proposta da autora, o desenvolvimento do aluno, sua capacidade de abstração e generalização vai se desenvolvendo em conjunto com o conteúdo da disciplina.

Para Schúkina (1978, p. 105-106), o ensino, as tarefas cognoscitivas e práticas precisam ser propostos no devido tempo e, o trabalho didático, no tempo ótimo do ensino, o que não é simples de ser proposto e encontrado: “La base de la enseñanza consiste precisamente en plantear a su debido tiempo las tareas cognoscitivas y prácticas y enseñarles a los escolares a resolverla. No obstante, esta cuestión no es tan sencilla como puede parecer a simple vista”.

Em nossas análises teóricas, refletimos sobre o significado desse “devido tempo” de propor a tarefa. E, de acordo com a proposta didática acima exposta, chegamos à conclusão de que a tarefa de estudo deve estar de acordo com a capacidade e possibilidade de execução pelos alunos. Ela não deve saturar os alunos. Vigotsky (1982d) explicou que, na atividade colaborativa entre o professor e o aluno, podemos identificar o limite inferior e superior da zona de desenvolvimento proximal, é entre esses dois limites que devem ser propostos os conteúdos das disciplinas para que avance o desenvolvimento do aluno.

Smirnov *et al.* (1960) explicam que a atividade proposta aos alunos não pode ser muito fácil, pois isso fará com que os alunos não se interessem por ela, e a atividade de estudo precisa exigir algum esforço do aluno, desenvolvendo sua confiança de que é possível superar as dificuldades e realizar a atividade de estudo. Consideramos que, assim, Smirnov *et al.* (1960) exemplificam o que são os limites inferiores e superiores da zona de desenvolvimento proximal, o limite inferior é o que está um pouco além de uma tarefa “fácil” e que já exige a colaboração do professor; e o superior é o que é possível de ser resolvido com a colaboração do professor, mas que exige muito esforço.

Outra questão relativa ao tempo, envolve a sequência do conteúdo da disciplina. Toda disciplina está desenvolvida por modelos teóricos nos quais os conteúdos se ligam uns com os outros por meio de nexos e, por isso, formam os sistemas de conhecimentos. Assim, o devido tempo é selecionar um conteúdo teórico, seus nexos internos, de modo que aquele conteúdo represente uma célula de um tema maior, o tema ou modelo teórico trabalhado necessita ter começo, meio e fim, e seus conhecimentos estejam ligados por nexos. Se o conhecimento for superficial ou fragmentado ele não estará no nível do conhecimento científico, logo não produzirá a assimilação do conhecimento por meio da lógica na qual ele foi construído, além de não promover a evolução do pensamento abstrato.

Outro aspecto relativo ao tempo do ensino é o ritmo do ensino. Vigotsky (2000) explica que é mais eficaz apresentar os conteúdos mais difíceis e importantes em momentos de mais força da atenção dos alunos e que, em momentos de menor concentração da atenção, os conteúdos menos importantes. É fundamental que os conteúdos se relacionem e formem um todo: “Mas aún el próprio material debe encerrar flexibilidad y capacidad para tomar una forma rítmica, es decir, debe estar presentado en una forma tan coherente que permita percibir todas sus partes como un todo único.” (VIGOTSKY, 2000, p. 292).

Smirnov *et al.* (1960, p. 199) citam um experimento no qual foi lido para um grupo de alunos com nível de aprendizagem similares entre si o mesmo conto em tempos diferentes. No primeiro grupo, em dois minutos, no segundo, em seis minutos e, no terceiro, em dez minutos. Na análise da assimilação, o grupo que mais assimilou o pensamento do conto foi o grupo no qual o conto foi lido em seis minutos, ou seja, o ritmo apressado ou muito lento não facilita a assimilação. Smirnov *et al.* (1960) afirma que, em relação ao ritmo de trabalho do professor, “es necesario tener en cuenta la complicación del objeto de estudio, los conocimientos y hábitos de los escolares y su edad.” (SMIRNOV *et al.*, 1960, p. 199).

Segundo Schúkina (1978), uma das formas mais reconhecidas de despertar a atividade mental do aluno é por meio do estímulo para que os alunos façam perguntas. Se o aluno faz perguntas mais superficiais, indica que este não aprofundou o conteúdo. Mas, mesmo nas perguntas mais simples, segundo a autora, o aluno faz relações mentais e o professor precisa valorizar a participação do aluno. A autora cita que as perguntas mais valiosas em sala de aula são as que questionam situações concretas, buscam apreender as relações de causa e efeito dos fenômenos e as leis que regem os fenômenos. A autora afirma que conseguir que os alunos façam perguntas é uma arte do professor.

Além do estímulo a fazer perguntas, de acordo com Schúkina (1978), o professor precisa ensinar os alunos a construir suas respostas, sublinhar o mais importante, a estabelecer uma

lógica de raciocínio para as respostas, a ir além dos livros, saber ler tabelas, mapas, aprender a ilustrar suas ideias com desenhos, e estabelecer relações do conteúdo com a vida e com a experiência pessoal de cada um.

Schúkina (1978) explica que o fato de aluno responder bem uma pergunta do professor produz muita satisfação e alegria no aluno e, com isso, vai se mantendo seu interesse cognoscitivo. Correções de como se pronuncia, sobre a lógica da resposta, a forma expressiva de responder são contribuições para o aluno desenvolver sua forma de responder bem.

No sentido da organização das condições de aprendizagem pelo professor, Smirnov *et al.* (1960) afirmam que é necessário organizar a percepção do aluno de modo a responder às questões dos alunos, fazer comparações entre conceitos, conteúdos e situações, isso “activa el pensamiento del escolar y le enseña a ser atento, a percibir lo fundamental, lo principal.” (SMIRNOV *et al.*, 1960, p. 196).

A última condição analisada por Schúkina (1978) é a relação entre o esforço volitivo e o desenvolvimento cognoscitivo. Ela explica que os aspectos volitivos, afetivos e intelectuais da personalidade estão relacionados com o desenvolvimento do interesse cognoscitivo. Desse modo, ao contrário do que se pode pensar, os alunos não desenvolvem o interesse cognoscitivo pelo que é fácil, mas o interesse cognoscitivo é desenvolvido, principalmente, pelo êxito em vencer dificuldades. Assim, cada etapa do estudo está relacionada com certa tensão mental e a ação volitiva do aluno:

No ofrece la menor duda la afirmación de que sin esfuerzo por parte de los escolares, sin una tensión mental y volitiva, el estudio es imposible. La actividad cognoscitiva esta relacionada a cada paso con la realización de múltiples acciones de carácter volitivo; plantearse el objetivo, planificar la actividad, pensar y sopesar cómo cumplirla, hallar el modo de resolverla de una forma personal, superar las dificultades y los obstáculos que se ofrezcan y tratar de efectuarla con resultados positivos. Todos estos actos exigen que el individuo concentre sus fuerzas y su tensión mental y volitiva. (SCHÚKINA, 1978, p. 125).

A organização individual diante da tarefa de estudo é muito importante. Essa organização permite ao aluno ir criando independência e desenvolvendo a atenção voluntária. Segundo Smirnov *et al.* (1960), os professores devem se preocupar com essa organização individual desde o primeiro dia de aula, verificando se cumprem as tarefas propostas, inclusive as de casa, para que aprendam e criem hábitos de organizar a tarefa de estudo.

De acordo com Schúkina (1978), a vida e a escola são duas fontes de saberes. A relação entre teoria e prática é também uma fonte para o esforço volitivo, segundo Schúkina (1978), pois os alunos conseguem de forma mais tangível constatar os conhecimentos teóricos

necessários para resolver um problema prático e visualizam um resultado prático de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Schúkina (1978) afirma que, para os professores que obtêm êxito no desenvolvimento do interesse cognoscitivo dos alunos, a preocupação não se reduz a transferir conhecimentos, adicionando a esse objetivo a meta do desenvolvimento do interesse cognoscitivo no aluno. Ela afirma que muitos professores eruditos, que apresentam conhecimentos aprofundados em suas disciplinas, não atingem a meta do desenvolvimento cognoscitivo no aluno, porque não desenvolveram um trabalho metodológico eficaz. Smirnov *et al.* (1960) citam três diferentes posturas do aluno diante da atividade em sala de aula e como os professores podem ajudar essas diferentes individualidades:

Para la educación de la atención hay que tener en cuenta *las diferencias individuales* de los alumnos. A los niños pasivos hay que estimularlos; los escolares muy dinámicos hay que tenerlos todo el tiempo a la vista y ocuparlos con tareas suuficientemente variadas; a los escolares capaces y activos hay que darles tareas complementarias con arreglo a sus fuerzas (SMIRNOV *et al.*, 1960. p. 199).

Vigotsky (2000) explica que o mais importante no processo de aprendizagem é a experiência pessoal do aluno, mas que isso não diminui a importância do professor, ao contrário, aumenta sua responsabilidade e importância, já que é o professor que organiza as condições em sala de aula para que o aluno aprenda. Se ele não pode diretamente interferir na experiência de aprendizagem do aluno, indiretamente pode ter um papel fundamental. Em ilustrativa comparação, Vigotsky (2000) compara o papel do professor a um agricultor:

Y si bien el maestro resulta ser impotente en cuanto a la influencia directa sobre el alumno, es omnipotente en cuanto a la influencia indirecta sobre él, a través del médio social. El ambiente social es la auténtica palanca del proceso educativo, y todo el papel del maestro consiste en manejar esa palanca. Así como sería insensato si el hortelano quisiera influir en el crecimiento de una plana tironeándola directamente de la tierra con las manos, el maestro estaría en contradicción con la naturaleza de la educación si se esforzara por influir en el niño de manera directa. Pero el hortelano influye en la germinación de las plantas elevando la temperatura, regulando la humedad, cambiando la distribución en las plantas contiguas, eligiendo y mezclando el abono, es decir, en forma indirecta, a través de los câmbios correspondientes en el médio. Asi también, el maestro, modificando el médio, va educando al niño. (VIGOTSKY, 2000, p. 156).

Em análise de ambientes favoráveis ao ensino, Vigotsky (2000) cita a experiência de um colégio no qual os estímulos físicos eram totalmente neutros e onde não havia estímulos concorrentes para o estudo. Nesses ambientes, a atenção voluntária dos alunos decaiu e era comum o ambiente produzir sonolência. Assim, a atenção voluntária é resultado de uma “luta”,

que corresponde à seleção de estímulos (internos e externos) e orientação da conduta. Um ambiente que oferece estímulos coerentes em grau e na temática do ensino auxilia o aluno a vencer as barreiras do ambiente e a definir em qual orientação estará sua atenção voluntária.

Por fim, concordamos com Bozhovich (1972) que o desenvolvimento cognoscitivo é uma atitude positiva do ser humano e que não implica em fugir de situações desagradáveis, mas em desenvolver conhecimentos em qualquer área da cultura humana, de modo que a pessoa possa sentir-se reconhecida por si e pelo grupo de pessoas atingidos por sua atividade. Também concordamos com Schúkina (1978) que o desenvolvimento cognoscitivo relativo ao estudo está relacionado com a superação de dificuldades, com o entusiasmo em obter novos conhecimentos e obter êxitos na atividade de estudo.

Esta relação entre o desenvolvimento da atenção voluntária e o desenvolvimento do interesse cognoscitivo é fundamental para nossa tese, apesar dela não responder, como um todo, quais mediadores intencionais são necessários para o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno em situação de privação de liberdade. Responde, em parte, à questão, pois, para o desenvolvimento da atenção voluntária ao estudo em qualquer nível de ensino, é necessário o desenvolvimento do interesse cognoscitivo. Contudo, ainda falta nos reportarmos à idade adulta e ao desenvolvimento do pensamento verbal em alunos adultos da Educação de Jovens e Adultos e, por fim, alinhar todas essas análises com o ambiente institucional da oferta da educação em prisões.

Desse modo, analisaremos, na próxima diretriz teórica, outro elemento para responder a nossa questão de pesquisa: o desenvolvimento do pensamento verbal em adultos da EJA. Esse elemento é essencial para concluirmos, na última diretriz teórica, a análise dos mediadores intencionais que são necessários para o desenvolvimento da atenção voluntária voltada para atividade de estudo em alunos jovens e adultos do Ensino Médio em prisões.

#### **5.4 A idade adulta com base na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do pensamento verbal em adultos com baixa escolaridade e a externalização da linguagem interna como mecanismo para a aprendizagem na vida adulta**

*[...] Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. Pesquisas experimentais recentes contradizem a afirmação de James de que os adultos não podem adquirir conceitos novos depois dos vinte e cinco anos. [...]* (VIGOTSKY, 2017, p. 115).

Apresentaremos, a seguir, sínteses de autores russos, bem como nossas reflexões sobre os conceitos da Teoria Histórica para a vida adulta. Vigotsky (1995) argumenta que a orientação

dos atos psicológicos se dá em direção ao futuro e não ao passado (VIGOTSKY, 2015a, p. 5). Isso significa que o caráter e a personalidade estão em constante movimento dialético e que não há limite etário para o desenvolvimento do potencial humano e, ainda, que apenas as condições relativas a problemas neurológicos na velhice, por exemplo, podem limitar tais possibilidades. “Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. Pesquisas experimentais recentes contradizem a afirmação de James de que os adultos não podem adquirir conceitos novos depois dos vinte e cinco anos” (VIGOTSKY, 2017, p. 115).

A atividade de trabalho é a principal na idade adulta (LEONTIEV, 1978b) e, portanto, são os desafios profissionais que irão impulsionar e motivar o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Elkonin (1987) verificou que os períodos do desenvolvimento humano se dividem em dois grupos que se intercalam: um deles, voltado para as relações humanas (a atividade emocional dos bebês, o jogo de papéis na idade pré-escolar, e a comunicação e as relações de amizade na adolescência), e o outro, para a aprendizagem de procedimentos socialmente elaborados (a relação objeto e a aprendizagem da inteligência prática; a atividade de estudo; a formação e a prática profissional).

Na idade adulta, geralmente, as relações humanas e o desenvolvimento profissional estão presentes, concomitantemente: cuidados com uma criança, empenho no trabalho e/ou no estudo, etc. Entretanto, essa etapa da vida não envolve apenas as aprendizagens e desenvolvimentos individuais, mas, também, das novas gerações. Isso implica a aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes habilidades operacionais e relacionais conectadas à personalidade, que, ainda que apresente esfera motivacional mais estável nesse período, sofre alterações devido às mudanças nas necessidades advindas do trabalho, do contexto social, da família, etc., com implicações e alterações, também, na forma de vinculação do indivíduo com o mundo, por meio de suas atividades.

Por sua vez, as necessidades sempre se ligam a um objeto. Assim, uma necessidade pode estar orientada para vários objetos e um mesmo objeto pode estar relacionado com várias necessidades, cuja conexão é realizada na atividade humana. Há necessidades mais elementares, relacionadas à sobrevivência básica, e as mais elevadas, que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento que são inesgotáveis e insaciáveis, sempre impulsionando o ser humano a criar necessidades (BOZHOVICH, 1972). A busca pela satisfação das necessidades mais elevadas permite aos seres humanos a possibilidade do desenvolvimento de uma personalidade madura (BOZHOVICH, 1972, 1985). Assim, uma pessoa com alto nível de desenvolvimento da personalidade apresenta, como características, opinião e atitude próprias, valores morais bem definidos e estáveis (BOZHOVICH, 1985).



Nesse processo, as funções psíquicas superiores especiais atuam como fundamental fator em direção ao autodomínio da conduta humana. O desenvolvimento do pensamento abstrato, da memória e atenção voluntárias, da consciência do indivíduo sobre seus atos na sociedade, o torna cada vez mais uma pessoa ativa, ao invés de reativa (VIGOTSKY, 1995). Luria (1987), em pesquisa com a inserção de adultos em atividades de estudo, na região do Uzbequistão e Khirgizia, observou que, não somente apareceram novas esferas cognitivas nos indivíduos, mas também, novas motivações para a atividade humana.

Assim, os resultados dessas pesquisas confirmaram que, conforme o ser humano se desenvolve, as necessidades que o impulsionam para a ação, também, se elevam. O desenvolvimento, no entanto, não prescinde da educação das funções afetivas e volitivas. Vigotsky (1982d) afirma que as funções afetivas e volitivas não são separadas das funções intelectuais, pois são os motivos, as necessidades que regem o pensamento. Tanto o pensamento é movido por necessidades, quanto o pensamento implica em como as necessidades se organizam na personalidade e na ação da pessoa.

Vigotsky (1982d) explica que o desenvolvimento da consciência está relacionado com o desenvolvimento de conceitos científicos, por permitirem a análise do objeto, afastado dele e, ao mesmo tempo, com base em sistemas de conceitos que se ligam ao objeto de forma mediada pelos signos. O desenvolvimento do pensamento verbal, assim, implica no desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Para a área da educação, tais resultados nos ajudam a compreender que a atividade de estudo envolve motivações e necessidades do aluno que os professores precisam conhecer, tanto no sentido de atendê-las, quanto no de desenvolver outras. O foco no desenvolvimento dos interesses cognoscitivos dos alunos é fundamental para que se desenvolvam atividades volitivas em direção à aprendizagem de conceitos científicos necessários à vida adulta crítica em sociedade.

As formas de pensamento verbal, sincrético, em complexos, por pseudoconceito e por conceitos científicos podem estar presentes na idade adulta. Há muitas situações que são pensadas por conceitos cotidianos e, em alguns casos, por pensamento em complexo em níveis menos avançados. De acordo com Vigotsky (1982d), pensamos por conceito científico somente na área da cultura humana, na qual nos especializamos. Por isso, a necessidade de compreendermos o papel desses conceitos teóricos para a educação de adultos.

Analisaremos, a seguir, o desenvolvimento do pensamento verbal na educação escolar para adultos que não concluíram a Educação Básica, com percursos escolares fragmentados, de

forma que tais alunos possam continuar seus estudos, sem fracasso, com vistas a melhores oportunidades de trabalho no meio social.

Luria (1987, 2017), com base no estudo das realidades das sociedades do Uzbequistão e da Khirgizia, nos anos 30, verificou que o pensamento verbal se desenvolve por meio da inserção no ensino sistematizado. Tfouni (2006, 2010), em estudos da realidade brasileira a partir da década de 1980, utilizou pesquisa com silogismo em adultos não-alfabetizados e verificou que a sociedade letrada e informatizada influencia na forma como o adulto, mesmo não-alfabetizado, pensa essa realidade, desenvolvendo-se de forma diferente caso estivesse em uma sociedade mais primitiva, como encontrado por Luria (2017):

[...] Assim, o equívoco está em considerar iletrados também aqueles que não são alfabetizados, mas vivem e interagem em uma sociedade letrada. Obviamente, não se pode comparar a complexidade das ações cotidianas de um adulto não-alfabetizado com aquele que vive em uma sociedade iletrada ou ágrafa. Como já enfatizei na introdução, uma sociedade letrada possui um sistema muito, muito mais complexo, e isto influencia todos os indivíduos que nela vivem e com ela interagem, sejam eles alfabetizados, ou não. (TFOUNI, 2006, p. 102).

Segundo Tfouni (2006, 2010), os adultos não-alfabetizados que vivem em sociedades letradas resolvem as situações teóricas pelo discurso narrativo com base em suas experiências de vida. Gadotti (1994), no trabalho com educação de adultos na cidade de São Paulo, constatou, de modo semelhante, que o trabalho com a autobiografia facilitava a apropriação dos conhecimentos por adultos. Desse modo, utilizar o discurso narrativo com base na experiência de vida pode ser a base para o avanço do pensamento por conceito cotidiano para o conceito científico.

Quando tratamos da escolarização de adultos, não temos por objetivo o apagamento da cultura da pessoa ou de um grupo de pessoas, mas o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a aprendizagem da linguagem escrita, como linguagem principal das instituições da sociedade letrada, bem como permitir que o conhecimento teórico, como forma de desenvolvimento máximo especializado, seja acessível a essas pessoas.

Assim, de acordo com Vigotsky (1982d), o período para o estudo, estabelecido pela cultura e pelo próprio desenvolvimento da humanidade, é a fase escolar. Na Teoria Histórico-Cultural, a atividade de estudo torna-se a atividade principal na fase escolar do Ensino Fundamental (no caso brasileiro). Nesse período, a criança ou o aluno jovem e adulto tem a possibilidade de entrar em contato com diferentes áreas do conhecimento de maneira sistematizada, com atividades próprias da atividade de estudo. Tais atividades são propícias para o desenvolvimento da atenção voluntária para criar hábitos e habilidades voltados para o

estudo, tais como: leitura, execução de cálculos, pesquisa, escrita, levantamento de hipóteses, entre outras habilidades a serem desenvolvidas.

Schúkina (1978) identifica a necessidade de relacionar a atividade teórica de estudo com a prática na fase da adolescência. Talvez, na fase de jovens e adultos, essa necessidade seja premente, pois a atividade prática produz resultados motivadores para o convívio social e para o seu trabalho, dois aspectos importantes dessa etapa da vida.

Vigotsky (1982d) afirma que os conhecimentos científicos, que são sistemáticos, podem ser aprendidos somente em situações de ensino programado, estruturado e sistemático. Portanto, apesar da experiência concreta da pessoa estar nas situações cotidianas de vida, a superação do nível de generalização dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos somente vai ocorrer em situações de ensino formal, por meio do desenvolvimento da atividade de estudo e da atenção voluntária para o estudo.

A aprendizagem de conceitos científicos implica na transformação das convicções em relação à visão de mundo, no desenvolvimento de habilidades e na própria mudança da personalidade. Em nosso trajeto neste estudo, valorizamos o conhecimento cotidiano, mas a nossa proposta para a Educação Formal de Adultos, em qualquer nível do Ensino Formal, é que ele esteja fundamentado na aprendizagem de conceitos científicos. Consideramos que é esse aprendizado aprofundado, num nível de abstração maior, que tem o potencial para o desenvolvimento humano e para a atuação ampla, eficaz e responsável no meio social.

Para o aluno adulto aprender os conceitos científicos, é necessário desenvolver habilidades relacionadas com a atividade de estudo, que ocorre concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. Tanto a aprendizagem de habilidades voltadas para a atividade de estudo quanto do conteúdo ocorrem por meio do desenvolvimento do interesse cognoscitivo na disciplina, pois, assim, o aluno estabelece vínculos com o ensino e desenvolve a atenção voluntária voltada ao estudo. A atenção voluntária, portanto, não é uma ação superficial, fragmentada, é uma ação na qual o psiquismo se volta a uma atividade.

A fase adulta requer mais responsabilidades e engajamento na atividade de trabalho, além da atividade de estudo, e o aluno adulto, em geral, visa o estudo como forma de aprimoramento na vida profissional, na busca de melhores empregos ou mesmo de aquisição ou desenvolvimento de habilidades voltadas para o trabalho que já realiza. Assim, o estudo na fase adulta apresenta um vínculo pragmático e nossa intenção é a de que esse objetivo pragmático continue, mas que o aluno desenvolva o interesse cognoscitivo voltado para a própria atividade de estudo, pois somente assim o pensamento verbal se desenvolverá e os conceitos poderão atingir o nível de generalização de conceitos científicos.

A aprendizagem que visa o nível do conhecimento científico busca ação educativa efetiva no desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal do aluno. No trabalho colaborativo com o aluno, o professor pode acompanhar as dificuldades na realização da tarefa de estudo no processo de aprendizagem de cada aluno, instrumentalizando-os para a superação dessas dificuldades.

A aprendizagem, nesse sentido, não é um trabalho solitário, e, sim, primordialmente, um trabalho que ocorre na colaboração entre professor e aluno, mas, também, no trabalho colaborativo entre alunos, entre os colegas de sala. Então, a aprendizagem é desenvolvida por diferentes processos que envolvem pessoas, mediadores, espaços, instrumentos, sendo que o acompanhamento colaborativo deve ocorrer do início ao fim desses processos.

Com fundamento na Teoria Histórico-Cultural, interrogamos: Por qual mecanismo podemos desenvolver os conceitos científicos em adultos? Consideramos que a linguagem interna, como instância mais próxima do pensamento verbal é mecanismo privilegiado para a atuação da ação colaborativa do docente e para que a pessoa adulta possa se apropriar dos conteúdos e desenvolver habilidades que elevem o nível de significados dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos.

A linguagem interna, apesar de ser a linguagem mais próxima do pensamento verbal, não se confunde com ele. Ela é uma linguagem e por isso é verbal. O pensamento é diferente da linguagem, porque ele não é dividido em partes. Ele é mais global. A linguagem interna, assim, é a primeira transição do pensamento para a linguagem. Ela também tem o papel de ser um plano mental tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita (VIGOTSKY, 1982d).

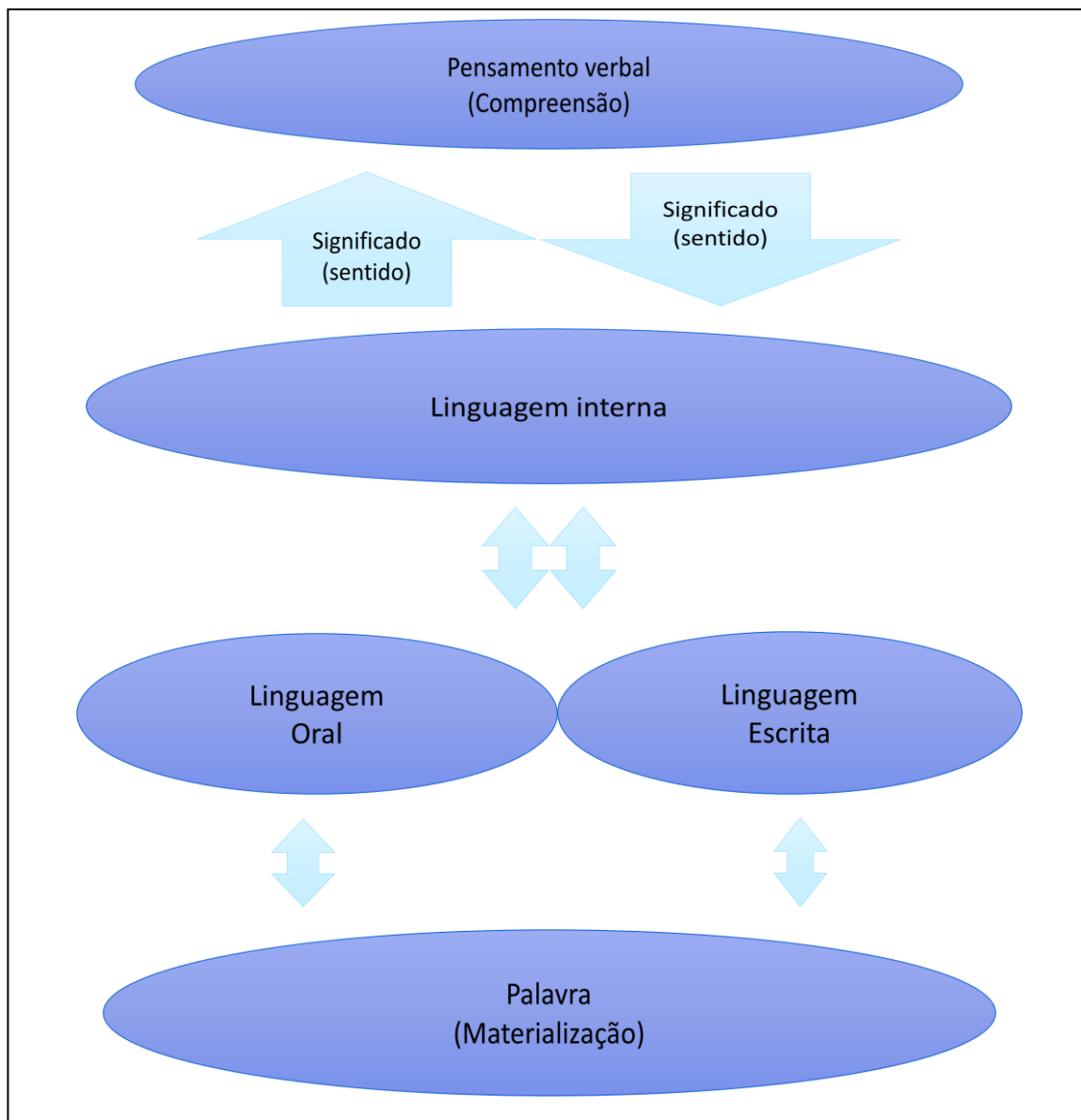
Por ela ter esse papel de plano interno, tanto da linguagem oral quanto da escrita, inferimos que ela é a principal instância na qual a pessoa organiza o seu pensamento teórico e é nesse plano que o pensamento teórico e conceitual se torna conscientes. Assim, no trabalho com adultos, o pensamento teórico vai se desenvolver na medida em que a pessoa amplia e desenvolve a sua linguagem intelectualizada. Como a linguagem oral e escrita é somente uma “parte” da linguagem, na relação de colaboração entre professor e aluno, é preciso que o professor busque a compreensão de como o aluno resolve o problema teórico, ou seja, que motive o aluno a materializar seu pensamento, sua linguagem interna sobre o problema teórico, externalizando-a.

Na externalização da linguagem interna, será possível o adulto também perceber as interrupções, as falhas, as lacunas e as dificuldades que o afastam da resolução do problema teórico. Por meio da apresentação do modelo teórico, o professor realizará mediações que desenvolvam a linguagem interna, que apoiem a superação das interrupções, falhas e lacunas

manifestadas pelos alunos. Assim, a mediação do professor atenderá melhor às necessidades do aluno e, ao mesmo tempo, o aluno perceberá melhor o esforço que deve realizar para avançar no modelo teórico proposto.

Na figura 6, apresentamos esse constante movimento entre a materialização do pensamento verbal em forma de palavras, seja na linguagem oral ou escrita, e a internalização da palavra, o movimento de compreensão, que vai da palavra ao pensamento verbal. Observamos, também, na figura, como a linguagem interna está constantemente presente como um plano interno, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, tanto no processo de materialização quanto no processo de compreensão.

**Figura 6** - Desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem intelectual



**Fonte:** Figura elaborada com base no estudo do livro “Pensamiento y Habla” traduzido como primeira parte do Tomo II do corpo teórico de Lev Semiónovich Vigotsky (1982).

No pensamento verbal, estará a compreensão do problema pelo aluno. Quando ele passa do pensamento para a linguagem, ele materializa as etapas e a lógica interna de resolução do problema teórico. Porém, quando o professor analisa somente o produto final da resolução do problema, como a resolução de um exercício matemático ou a formação de um conceito, a sua lógica interna de resolução não está totalmente manifestada, é preciso que o professor entenda

como foi elaborado o raciocínio do aluno, seu plano interno de resolução, para que as mediações não atinjam superficialmente a resolução de problemas e, sim, de modo mais aprofundado.

É possível que, em muitos momentos, o aluno tenha dificuldade para expressar o trajeto do seu pensamento na resolução do problema proposto pelo professor. No entanto, com a expressão de seu plano interno estimulado pelo professor, aos poucos o aluno vai se autopercebendo e, ao mesmo tempo, o professor, vai avaliando o desenvolvimento já alcançado, quanto aos pontos que o aluno precisa avançar na sua habilidade de estudo.

Para a efetivação do ensino é preciso que o professor conheça os limites inferiores e superiores da zona de desenvolvimento proximal do aluno e, para isso, o professor precisa ter conhecimento aprofundado dos limites da aprendizagem colaborativa que o aluno apresenta. Nessa atitude colaborativa, e por meio da verificação de como o aluno resolve os problemas, é possível esse diagnóstico constante. Assim, a externalização da linguagem interna do aluno e a visão mais ampla de seu pensamento verbal permitem ao professor análise mais profícua e a formulação de propostas que são condizentes com o avanço da zona de desenvolvimento proximal, de modo que ela se torne real e, em cada ciclo, avance não somente a aprendizagem de conteúdos, mas também as habilidades de estudo.

Além disso, o objetivo do estudo não termina na disciplina. Quando o aluno desenvolve a habilidade voltada para o estudo, ele cria independência e pode aplicar essa habilidade de forma autodidata em outros temas e em outras áreas do conhecimento. Essa autonomia é um objetivo muito importante na fase adulta, pois não só a escola, mas a vida pode demandar conhecimentos que, em muitas situações, ele poderá resolver por meio do desenvolvimento dessas habilidades.

Na próxima diretriz teórica, finalizaremos esta seção de resultados por meio da conexão entre os conceitos desenvolvidos nos itens 5.1 e 5.2 relativos à oferta da educação no contexto de privação de liberdade, aplicados aos desenvolvidos nos itens 5.3 e 5.4, ou seja, a aplicação da Teoria Histórico-Cultural à Educação Brasileira e o desenvolvimento do pensamento verbal em alunos da Educação de Jovens e Adultos. Somente após a construção dessas análises é que poderíamos responder nossa questão de pesquisa, ou seja, quais mediadores intencionais são necessários para o desenvolvimento da atenção voluntária de alunos do Ensino Médio em prisões? Portanto, a seguir, apresentamos nossa tese, que sintetiza todo o trabalho de pesquisa descrito neste relatório.

## **5.5 A prática docente e o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno na Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade**

*[...] Pero su norma será siempre: antes de explicar, interesar; antes de obligar a actuar, preparar para esa acción; antes de apelar a las reacciones, preparar la orientación; antes de comunicar algo nuevo, provocar la expectativa de eso nuevo. (VIGOTSKY, 2000, p. 285).*

Vamos analisar, nesta diretriz teórica, quais são os mediadores necessários para o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno do Ensino Médio da EJA em prisões. O principal mediador da aprendizagem é o professor, a sua personalidade, os conhecimentos que adquiriu em sua formação e a sua didática, que intermedeia os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, partiremos da análise da formação necessária do professor para atuar nesse contexto social da educação de jovens e adultos. Posteriormente, analisaremos outros aspectos do momento do cumprimento de pena e que influencia na prática educativa e na forma como essas relações de aprendizagem são mediadas.

Fecharemos esta diretriz teórica por meio da análise da aplicação dos princípios da Teoria Histórico-Cultural como fundamento para a educação em contexto de privação de liberdade e para o desenvolvimento da atenção voluntária de alunos do Ensino Médio ofertado nas prisões.

Que conhecimentos são necessários para um professor que atua na EJA além dos conhecimentos específicos da disciplina que ministra? E se a EJA for ofertada no interior de uma prisão? Uma primeira demanda é ter conhecimentos teóricos sobre a idade adulta. Mesmo o professor sendo adulto, há sempre um trânsito entre o universal e o singular, por isso que estudos que abordem a idade adulta devem ser inseridos na formação de docentes que ministram aulas para adultos. Esses adultos podem ser jovens adultos, até 25 anos; ou adultos na fase mais produtiva ou estarem mais próximos da terceira idade (idosos), que indicam movimentos e momentos diferentes de vida.

O professor de adultos precisa ter conhecimento bem fundamentado sobre a idade adulta, de modo que esses conhecimentos estejam ancorados em estudos científicos e não apenas na experiência pessoal do professor. Além disso, precisa conhecer o contexto histórico e cultural no qual estão inseridos os grupos humanos, pois eles determinam os limites desses movimentos de desenvolvimento e ação social e se apresentam de modo diferenciado para a atuação do educador, seja em valores, objetivos de vida, inserção profissional, entre outros.



Conforme analisado no item anterior, adultos que têm baixo nível de letramento alcançam o nível dos conceitos cotidianos. Assim, a educação básica na idade adulta tem importante papel na evolução dos conceitos cotidianos para os científicos, logo, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que contribuem para que a pessoa desenvolva em níveis mais avançados o autodomínio da conduta.

É importante que o educador de adultos conheça as necessidades que o adulto visa atingir com o estudo, o que o motiva a estudar e qual objetivo quer alcançar com o estudo. É importante que o educador auxilie o aluno a organizar sua agenda para que a atividade de estudo seja uma das suas principais atividades, pois somente assim o professor conseguirá o engajamento necessário para desenvolver a atenção voluntária do aluno.

A atividade de estudo na idade adulta dificilmente será a única atividade principal, pois o adulto estará dividido entre os compromissos profissionais e familiares. No relato de um colaborador da pesquisa de Campos (2015), verificamos como vários compromissos concorrem com a atividade de estudo na vida adulta e, se não forem resolvidos, levam à desistência do estudo:

Eu trabalhava e estudava, então eu entrava na segunda aula todo o dia, isso aí começou a incomodar os professores, então não fiquei me sentindo bem, até tive uma discussão com o diretor da escola, falei: “seguinte... então eu vou parar de estudar”. Aí eu parei de estudar, comecei só a trabalhar, trabalhar, vou ter mais tempo para trabalhar e ficar do lado da minha família e com isso aí eu fui deixando a escola de lado, deixando, deixando... (**Voz de colaborador**) (CAMPOS, 2015, p. 181-182).

A EJA nas prisões, assim como em outros contextos, mantém as três funções descritas no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000): a reparadora, equalizadora e qualificadora. Reparadora, porque repara um direito negado; equalizadora, pois os adultos que não tiveram acesso à Educação Básica na infância e adolescência podem avançar em seus estudos e também concorrer para vagas de trabalho, acessando aos bens sociais, como os adultos que tiveram acesso à escolarização nas primeiras etapas do desenvolvimento; e qualificadora, porque a educação sempre qualifica. O educador na EJA, no entanto, deve entendê-la não pelo que falta, mas como uma educação ao longo da vida. Assim, os alunos da EJA necessitam, como qualquer outro adulto, independentemente da área de atuação, como exigência de uma sociedade tecnológica e letrada, sempre se qualificarem.

Outro saber necessário para a atuação do educador de adultos é conhecer o contexto histórico e cultural no qual estão inseridas as pessoas que serão os alunos da EJA. Se o contexto for mais homogêneo, por exemplo, uma tribo indígena, o professor precisa fazer o exercício de

conhecer a cultura da comunidade para saber articular a cultura dos alunos com os conhecimentos científicos. Se o contexto for mais heterogêneo e diverso, o professor precisará articular essa diversidade de modo a valorizar as diversas culturas e, ao mesmo tempo, proporcionar a troca de experiência entre alunos para que essas culturas dialoguem e, caso haja conflitos, que eles possam ser resolvidos pela via do respeito e da aceitação da diversidade.

A prisão é um ambiente institucional de culturas heterogêneas. Conforme Vieira (2014), há a cultura da prisão, a cultura da escola e a cultura de referência das pessoas em situação de privação de liberdade, que se influenciam e demarcam as relações entre os alunos e entre alunos e professores:

A partir da coleta e análise dos dados, é possível afirmar que a cultura prisional e a cultura de referência dos sujeitos que vivem o espaço da escola da prisão se entrelaçam e influenciam, em um movimento constante, a construção da categoria cultura escolar prisional, em que marcas e vestígios do "outro" são sempre possíveis, mas não definitivos.

As práticas pedagógicas, o espaço escolar, em seus aspectos, muitas vezes, materiais, e as interações apresentam-se marcados por um projeto concomitante de influências das artimanhas da prisão, das potencialidades da escola e da vivacidade das interações entre os sujeitos, que se socializam e constroem ininterruptamente. [...] (VIEIRA, 2014, p. 217).

Não há como negar a vida pregressa das pessoas em situação de privação de liberdade, suas experiências dentro e fora das instituições escolares e a vivência de distanciamento social no momento do cumprimento de pena, além de alguns aspectos da convivência coletiva em prisões. Todas essas experiências entram na sala de aula e, nos momentos de choques de valores, o professor precisa manter postura neutra ou conciliatória conforme cada situação.

Em conjunto com o aspecto multicultural das pessoas em situação de privação de liberdade é muito comum nas prisões o uso de gírias. Souza (2017, p. 189) explica que o professor precisa saber “transitar entre vocabulários próprios dos presos e questões delicadas referentes às peculiaridades das pessoas presas”. Assim, também consideramos que o professor não deve negar a linguagem das pessoas em situação de privação de liberdade, isso seria uma forma de preconceito e distanciamento de um diálogo horizontal. Também, os professores não devem manter apenas a linguagem de gíria na sala de aula, ela, assim como os conhecimentos cotidianos, é o ponto de partida para que os alunos também saibam utilizar a linguagem formal e aprendam a se manifestar pela linguagem presente nas instituições sociais, nos documentos oficiais, em ambientes de trabalho.

A instituição prisão precisa ser conhecida em dois âmbitos, no âmbito local, relativo à unidade prisional em que o professor trabalha, relativa às características específicas de

execução da pena da cada estado no Brasil. Mas é preciso, também, o conhecimento sobre o movimento histórico da humanidade que levou à construção das prisões, qual foi a sua função nos diversos momentos da história e qual é a função da prisão na sociedade contemporânea. Por que as prisões existem e quais demandas sociais elas atendem?

Relacionado ao saber sobre as prisões, os professores precisam formar seus pensamentos sobre o significado da prática de delitos na sociedade e na vida das pessoas. O que levam as pessoas a delinquir? O que é considerado crime em nossa sociedade? Como o conceito de delito variou na história e na cultura da humanidade?

O pensamento maniqueísta está muito presente em nossa sociedade e, com muita facilidade, atribui-se um valor de bom ou mau às pessoas e suas atitudes. O contato com pessoas que fizeram “mal” a outras pessoas, que descumpriram o pacto social, leva a muitas angústias e, quando a pessoa não externaliza esses sentimentos, pode manter a compreensão da prática de delitos de modo fantasiosa, que leva a distorções na relação entre os professores e alunos.

A pesquisa “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais”, da autora Karol Oliveira de Amorim-Silva (AMORIN-SILVA, 2016), apresenta, no relato dos professores, como que eles “absorvem” e lidam com o fato de seus alunos serem pessoas que praticaram delitos.

A educadora A encontrou em seu trabalho na prisão uma ex-aluna do ensino regular. A primeira angústia da professora, que havia iniciado seu trabalho na EJA nas prisões, é se a educação anterior havia falhado:

[...] eu senti algo que parece que... na minha prática lá atrás falhou. E eu... quase me culpei por ela estar ali [...]. Eu falei: *meu Deus! Não conseguimos? [...] A educação não contribuiu?* [...] naquele momento eu senti meio que... essa tristeza... de infelizmente ver um aluno meu... que eu já tinha trabalhado e que eu sabia dos problemas dela aqui fora... né... e a gente tentou resgatar e não deu certo (AMORIN-SILVA, 2016, p. 116 – grifo da autora).

Essa educadora entende que a educação tem o papel de curar: “Minha missão aqui é resgatar, se eu caí aqui eu não caí de pára-quedas [...] a missão é o resgate” (AMORIN-SILVA, 2016, p. 116). A forma como essa educadora resolveu seu conflito foi negar a condição de um aluno que praticou um delito:

Ao longo de sua trajetória, para lidar com seu estranhamento frente a toda a especificidade do contexto, reforça o papel e o funcionamento dessa escola ali inserida como 117 sendo igual ao modelo externo à prisão. A isso A denomina de escola normal. “[...] ela é toda normal, ela é toda regular... porque é modalidade EJA. É... mas é um EJA dentro do regular... então a gente segue todos os padrões mesmo da educação.”

Ainda quanto a isso, outra atitude foi mudar a forma como via o sujeito preso. A narra que ao enxergá-los como presos sentia-se revoltada. “[...] antes eu via ele como preso. Era muito revoltante... o quê que... né... ele roubou? Ele matou? Era uma coisa que me incomodava.”

Então passou a vê-lo somente como aluno, desvinculando a especificidade deste sujeito de sua prática docente. Isso a proporciona tranquilidade e a faz sentir-se calma. “Eu consegui mudar isso... é meu aluno... ele deve à justiça... ele é um preso da justiça, mas é meu aluno. [...] hoje isso [crime] não... não compete a mim... eu a... a minha função... é... é lecionar pra ele” (AMORIN-SILVA, 2016, p. 116-117).

A educadora G aponta como era a sua impressão a respeito das pessoas em situação de privação de liberdade antes de iniciar o trabalho docente:

Como todo mundo eu pensava que o preso era um monstro! Uma pessoa que... que fazia maldade com as pessoas somente... não pensava que tinha um ser humano ali atrás... e que por... causa das circunstâncias ele... estava naquela situação. [...] Quando eu cheguei e vi que tinham pessoas ali... sofridas... com problemas e tudo [...] de exclusão social [...] eu vi que ali tinham pessoas... e que o único caminho era a educação. (AMORIN-SILVA, 2016, p. 131).

A educadora G também expressa o sentimento de indignação de ver a condição de subjugação no cumprimento de pena: “Eu tive muita pena de ver uma... um ser humano sendo dominado por outro ser humano daquela forma... ficar preso ali como animais... sem ter direito de... questionar uma comida... talvez...”. (AMORIN-SILVA, 2016, p. 131-132).

Ela faz o exercício para entender porque as pessoas praticaram delitos e como a escola falhou na fase da infância dessas pessoas:

Eu comecei a pensar... "como eles eram na escola lá fora? Será que eles estudavam?" Eu comecei a pensar... o porquê que eles estavam na... na criminalidade... Eu percebi que muitos que... muitos alunos que eu trabalhava lá fora, que tinha problema com a família... pais viciados... criança com o nível de pobreza muito baixo... é... eles acabavam saindo da escola, porque a escola era tão diferente, era um lugar tão difícil de adaptação para eles que... eles acabavam indo pelo mundo da criminalidade, porque era mais fácil (AMORIN-SILVA, 2016, p. 132).

A educadora J demonstra que o ambiente da prisão desperta o sentimento de medo, foi trabalhar neste local por falta de opção e lida com esse sentimento através de dois mecanismos, primeiramente, sendo gentil com todos: “[...] fui entrando no pavilhão, porque nessa época era só nos pavilhões, não tinha porta específica da escola, até um mosquito que passasse na minha

frente eu cumprimentava... de tanto medo” (AMORIN-SILVA, 2016, p. 139). E, o segundo mecanismo, é infantilizando os alunos, como uma forma de sentir o controle da situação:

Assim, J trabalha com este diferente num movimento de negação do contexto da prisão e mais ainda, da própria prática educativa. “E a gente aqui não é só professora, professora é o mínimo... a gente é mãe, é psicóloga, né? [...] aqui a gente tem a possibilidade de ajudar quem já tá aqui, já tem uma vida né?” (AMORIN-SILVA, 2016, p. 140).

Neste relato da educadora J, ela demonstra a necessidade infantilizar os alunos para conseguir ligar-se com eles:

[...] independente de ser adulto ou criança é... tem que ter material... igual. Eu uso muito de... de... educação infantil... para meus alunos aqui. [...] eu tenho uma turminha... não quero dizer que não tenha problemas não... tem! Mas a gente sabe contornar... a gente vai contornando... a gente vai sendo mãe aqui, psicóloga ali (AMORIN-SILVA, 2016, p. 140).

Nestes três exemplos, em que os educadores expõem como entendem a situação de seus alunos, analisamos três formas diferentes de lidar com o fato das pessoas terem praticado delitos. A Educadora A nega a condição de que tenha feito um “mal”, desconsidera, anula esse fato, e entende que a educação deve “curar” esses alunos, até porque, em sua experiência concreta de ter encontrado uma ex-aluna em situação de privação de liberdade, entende que tanto ela quanto a educação ofertada na fase da infância falharam.

A educadora J demonstra dificuldade ainda maior em lidar com pessoas que praticaram delitos, ela não “absorve” essa situação e se estabiliza entre o medo e o falso controle ao infantilizar os alunos.

A educadora G, por meio das narrativas apresentadas, apresenta-se em processo de absorção do lugar de sofrimento dessas pessoas, busca compreensão da prática de delitos com base na realidade factível, por um lado, a escola não era adaptada para essas pessoas na infância e, por outro, eles mesmos escolheram o caminho “mais fácil” e indica desenvolver crítica e consciência para lidar com a docência na prisão. Mas esse não é um processo estanque. É um processo em constante elaboração.

Essas angústias, tão bem expostas na dissertação de Amorin-Silva (2016), traduzem a realidade que dificilmente é externalizada pelos professores, por não encontrarem lugares para a elaboração desses sentimentos. Por isso, consideramos essencial a formação docente, de modo continuado, baseada em conhecimentos científicos sobre o significado da prisão e da prática de

delitos. A maneira como os educadores elaboram esses significados são determinantes em suas posturas docentes em sala de aula.

Bessil e Merlo (2017) reafirmam esses sentimentos de angústias vivenciados pelos docentes na realização de seu trabalho e que eles não encontram espaços entre os familiares para dialogarem sobre esses sentimentos. Consideramos que esse espaço deve ser pensado pela Secretaria da Educação de cada estado, que deve procurar formação e escuta para esses docentes.

Em nossos estudos, como analisado na seção II, consideramos que o contexto cultural em que vivem as pessoas que praticam delitos age como força que, muitas vezes, impulsiona a prática de delitos, principalmente, nos crimes contra o patrimônio e no tráfico de drogas. Como já mencionamos, o delito é a resolução fictícia de um conflito que esse grupo de pessoas têm com o Estado. Por meio dos números, verificamos que o crime, como “negócio”, é o que mais incha as unidades prisionais. Fora deste contexto, os homicídios e crimes contra pessoas, que envolvem violência, é ainda uma resolução fictícia de conflitos, mas que envolvem outros fatores emotivos-afetivos e relativos à saúde mental.

Assim, é importante que os educadores aceitem que essas pessoas praticaram crimes; que não há a totalidade do bem e do mal, dada pela visão maniqueísta; que analisem que o nosso sistema econômico de produção, capitalista, em muitas circunstâncias envolve atitudes de ludibriar, de criar necessidades que não existem, logo há contradições na sociedade em que vivemos, elas se refletem em maior grau nessas pessoas, mas as contradições estão em todos os lugares sociais; que o papel da sociedade diante dessas pessoas é instrumentalizá-las e, ao mesmo tempo, oferecer “forças” em forma da prática produtiva digna que promova resolução do conflito que deu origem ao crime com a inserção digna no meio social.

Desse modo, nós concordamos com Behan (2014) que o objetivo da educação nas prisões seja o desenvolvimento do capital humano e social e que o sucesso da educação deve ser medido no quanto ela transformou os conhecimentos e as convicções das pessoas. O distanciamento da prática de delitos está relacionado com maior nível de escolarização, mas, antes de tudo, com o desenvolvimento de uma personalidade madura e esse desenvolvimento é bem mais abrangente do que a educação formal. Assim, esse papel curativo, proposto pela Educadora A, não é condizente com a educação, distorce o papel do professor, pois ele vive a angústia de mudar essas pessoas, e a não-reincidência extrapola seu papel social.

Outra formação que é essencial para os educadores de adultos que trabalham em prisões é a formação em direitos humanos. Entender que as pessoas que estão em situação de privação de liberdade, em geral, são pessoas com vulnerabilidades sociais, que não completaram seu

desenvolvimento cultural e que esse é um dos fatores que está relacionado com a prática de delitos. A educação é um instrumento, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento humano e redução das vulnerabilidades sociais.

Entender que a pessoa que cumpre pena é um sujeito de direitos, que a pena é um trânsito na vida da pessoa e que a educação é um direito é uma forma de entender que os alunos, no interior das prisões, são adultos, não podem ser tratados como crianças e são pessoas com potencial de desenvolvimento como qualquer outro cidadão. Assim, o tratamento digno e respeitoso é um direito e não uma concessão. A educação de qualidade também é um direito. Entender a história dos direitos humanos é uma forma de não repetir erros, de não considerar que seres humanos podem ser avaliados com mais ou menos valia.

A respeito dos saberes teóricos, cada área do conhecimento exige escolhas pertinentes a ela, assim como há várias posições filosóficas a respeito da compreensão de humanidade. Nosso país é laico e não há uma única pedagogia e uma única filosofia. Assim, avaliamos que há muito espaço para escolhas e decisões grupais e individuais. Apresentamos nossas análises nesta tese com base na Teoria Histórico-Cultural e é à luz dessa visão de ser humano e de mundo que estamos analisando a prática docente nesta seção de resultados.

Explicitaremos os princípios da Teoria Histórico-Cultural aplicados à Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade mais à frente. Avaliamos, no entanto, que, para a educação de adultos, a construção teórica de Paulo Freire é imprescindível de estudo, leitura e debate. Em nossa avaliação teórica, entendemos ser de muito valor o fato de Paulo Freire escrever com base na realidade brasileira e, historicamente, ser um divisor de águas para a EJA, pois demarca a necessidade de se considerar o universo adulto quando trabalhamos com adultos (HADDAD; DI PIERRO; 2000). Além disso, destacamos os conceitos de diálogo em relações horizontais (FREIRE, 2006b) e a convivência com o diferente (FREIRE, 2006a).

No levantamento bibliográfico que realizamos, verificamos que Paulo Freire é referenciado por autores nacionais e internacionais que abordam a educação em prisões. Desse modo, nós, que participamos da realidade brasileira, não podemos desconsiderar a pertinência desse autor brasileiro para a educação de adultos e, em específico, para EJA em espaços de privação de liberdade.

Portanto, a formação docente nas prisões deve estar fundamentada nos estudos: conhecimento teórico sobre a idade adulta; o significado histórico e contemporâneo da instituição prisão e da prática de delitos; o estudo dos Direitos Humanos; da abordagem de Paulo Freire para educação de adultos; formação específica da disciplina que ministra e a didática.

Para a escolha de mediadores intencionais pertinentes à educação de jovens e adultos em privação de liberdade e para o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno, também, é necessário analisar como a instituição prisão interfere na prática educativa.

Por meio do levantamento bibliográfico que realizamos, constatamos que o contexto das prisões apresenta uma série de tensões e que atitudes de desconfiança e vigilância constante também estão presentes na escola no interior das prisões. Há restrições de materiais e essas dificuldades limitam e exigem do docente bastante criatividade e determinação no trabalho com os conteúdos do Ensino Formal. Não há como desconsiderar a prisão e suas regras no trabalho docente. Scarfó, Cuellar e Mendoza (2016) explicam que a prisão é como um currículo oculto da educação, nesse contexto, mas que a educação deve lutar para não perder sua essência e sua razão de ser e estar como instituição.

O fato da Secretaria da Educação do Estado ser a responsável pela oferta e contratação de docentes no Brasil faz com que a educação ganhe forças institucionais para se articular com a instituição prisão, sem desprezar as normas institucionais da prisão, propor acordos e formas para que o ambiente da escola seja, ao mesmo tempo, seguro e com clima propício à educação. Como já mencionamos antes, essas soluções devem ser normatizadas no âmbito maior das secretarias, mas a rotina e as definições do cotidiano de trabalho devem ser acordadas entre os representantes locais das duas secretarias que devem agir como parceiros. Os docentes precisam buscar esse apoio dos representantes locais e não podem agir isoladamente na conquista de um espaço adequado para a atividade educativa.

Se analisarmos as prisões brasileiras, constataremos que há poucos investimentos no princípio desenvolver, ou seja, ações voltadas para o desenvolvimento do potencial humano. Os maiores investimentos ocorrem mais voltados para o princípio isolar, para que a pessoa cumpra sua pena sem fugir e mantendo-se subordinada às regras institucionais.

Talvez, se, em nosso momento histórico, já tivéssemos nas prisões brasileiras mais ações de desenvolvimento humano, a pessoa em situação de privação de liberdade chegaria à escola com disposição psicológica mais estável e com maior possibilidade de engajamento nas propostas de ensino. Mas, neste momento que estamos vivendo, de prisões superlotadas, de escassos trabalhos em direção ao desenvolvimento humano, para que a escola desempenhe seu papel de ensino de conceitos científicos, ela precisa cuidar que o ambiente da escola propicie uma atmosfera adequada à participação e concentração dos alunos.

Elevar a autoestima do aluno, estabelecer relações de confiança também se tornam funções do professor, que, muitas vezes, vai além do ato de ensinar, como afirma José (2019):



Sobre a função do professor, as narrativas apontaram atribuições para além do processo de ensinar, como: elevar a autoestima do estudante; assumir uma atitude compreensiva ao lidar com situações desconfortáveis e desenvolver projetos e atividades variadas, que devem ser exercidas com criatividade e dinamismo. (JOSÉ, 2019, P. 221).

Na pesquisa de Vieira (2008), o relato de um professor indica a necessidade de manter o equilíbrio emocional, porque os alunos apresentam muitas demandas psicológicas: “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).

No relato de outro professor na pesquisa de Vieira (2008), é expresso a necessidade de desenvolver amor pela humanidade para a estruturação psicológica do professor em seu trabalho com alunos em situação de privação de liberdade:

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).

Gadotti (1994) afirma que o educador de adultos precisa desenvolver três qualidades, ser curioso, rigoroso e inconformado:

Para mim, esse educador de adultos teria que ser, em primeiro lugar, curioso, entender a identidade do outro e entender o diferente. Em segundo lugar, ser rigoroso. Não aquele rigor das teses de doutorado, mas o rigor de aprender sempre, ter uma atitude de aprendizado permanente e estar atento. [...] E em terceiro lugar, ser um inconformado. Eu acho que a característica própria do educador, da nossa época, é a indignação. Não podemos mais ficar indiferentes e é preciso que nossa indignação esteja presente. Não uma indignação que nos leve a esbravejar pelo mundo, mas uma indignação organizada, que se traduza por ações concretas e permanentes. [...] (GADOTTI, 1994, p. 131).

Outro aspecto pertinente ao contexto institucional da prisão é que o planejamento da educação em prisões também deve considerar os alunos em trânsito. Diferentemente de uma escola de fora dos muros, é mais difícil, para o aluno em situação de privação de liberdade, fazer planos para terminar seus estudos na mesma escola. As pessoas em situação de privação de liberdade podem ser transferidas de unidades prisionais mesmo quando não pediram para serem transferidas, podem escolher uma proposta de trabalho que ocorre no mesmo horário do

estudo, podem conseguir progressão para o regime semiaberto ou aberto, ou, mesmo, podem se ausentar das aulas por diversos motivos institucionais.

Portanto, os professores devem considerar, em seus planos de aula e de ensino, que os alunos estão mais sujeitos a saírem da escola e se ausentarem das aulas do que em situações de fora dos muros. Campos (2019) propõe que nas aulas sejam abordados temas com começo, meio e fim para resolver o problema da rotatividade:

Outro aspecto relevante para a atuação nesse contexto está em preparar aulas que tenham início e fim no tempo de aula proposto, que no caso da APAC era de 45 minutos, já que não há uma estabilidade na presença dos reeducandos em sala de aula. Além disso, há a necessidade de se pensar em trabalhos práticos, de modo que os discentes da escola na prisão possam ver relevância no conteúdo ensinado. Essa prática permite que o futuro professor planeje aulas mais significativas e mais realistas ao contexto em questão. (CAMPOS, 2019, p.255).

Propomos que, além desse aspecto do planejamento da aula, também, haja a divisão dos temas de cada disciplina em módulos menores, com vários momentos de reiteração dos conteúdos, de modo que se possa minimizar o problema com a rotatividade de alunos. Além disso, quando for possível e viável, pessoas em situação de privação de liberdade que residem na mesma cela ou no mesmo pavilhão habitacional devem ser incentivadas a se apoiarem mutuamente no estudo e na aprendizagem de conteúdos.

Na pesquisa de doutorado realizada por Ramos (2019), a professora Luana, educadora de mulheres presas nas disciplinas de História, Geografia e Filosofia no Ensino Fundamental e Médio, indica a realização de avaliações periódicas e em grupo para não atrapalhar as alunas, nesta situação de rotatividade e ausências:

No roteiro não vai dar pra alterar, não, porque senão todo dia eu tenho que mudar, se for assim, entendeu? Ai você vai “ó, não...”. Por isso que a minha parte avaliativa eu avalio assim. Faço atividades em grupo, hoje eu faço uma atividade valendo tantos pontos, amanhã faço outra, porque, de repente, a aluna simplesmente hoje ta aqui e amanhã foi de semiaberto. Faltando um dia pra fechar o bimestre. Eu não vou deixar a aluna sem nota. Quando ela podia concluir naquele semestre, por causa de dois dias não vai concluir? Se ela fez a atividade durante o tempo que tava comigo, ela conclui, entendeu? Por isso que eu tento fazer essa avaliação assim, é uma atividade daqui outra dali, pingada, né? Como no Es... É ... Avaliação...? Ai ... Pro... Continuada! (RAMOS, 2019, p. 309).

A professora Iracema de história, na pesquisa realizada por Vieira (2008), indica solução semelhante para conciliar a necessidade de avaliação com a rotatividade:

Avaliação tem que ser constante, porque se o professor for esperar a turma toda ficar junta na sala ele não vai dar avaliação nunca. Ele tem que aproveitar aquele grupinho que ta ali e procurar avaliar, porque ele sabe que aquele grupinho no dia seguinte não vai ser o mesmo. Então a avaliação tem e deve ser constante. (Professora Iracema, História) (VIEIRA, 2008, p. 119).

Podemos sintetizar a influência do contexto institucional das prisões ao afirmar que ele interfere na prática docente como um currículo oculto que deve ser considerado, mas que a educação, mesmo com essa interferência, deve manter a sua essência. Além disso, o professor precisa criar estratégias para lidar com a situação de rotatividade dos alunos em trânsito e ter disponibilidade para apoiar o aluno para que mantenha o equilíbrio psicológico necessário ao processo de aprendizagem.

Com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural que abordaremos, como pode ser desenvolvida a atenção voluntária voltada para a atividade de estudo em alunos do Ensino Médio da EJA em espaço de privação de liberdade? Como já mencionamos, para o aluno voltar sua *psiquê* para a atividade de estudo, é necessário que ele desenvolva o interesse cognoscitivo pela disciplina. Assim, analisaremos como os alunos da EJA no Ensino Médio, em contexto de privação de liberdade, podem desenvolver o interesse cognoscitivo, mesmo neste espaço, com tantas dificuldades e restrições, como as prisões.

Nos resultados do levantamento bibliográfico na temática das prisões, obtivemos que as motivações iniciais que levam as pessoas em situação de privação de liberdade para a escola podem ser divididas em três: a necessidade de novas relações humanas; combater o ócio de ficar na cela sem atividade; aprender e profissionalizar-se. É importante o professor pedir para que os alunos se manifestem quanto às suas motivações para o estudo. E, se possível, atender a algumas necessidades expostas: como aprender a escrever uma carta, utilizar um cálculo matemático no trabalho, conhecer distâncias geográficas relacionadas com suas origens ou residência de amigos e familiares, por exemplo.

Mesmo que as motivações não sejam única e exclusivamente relacionadas com a vontade de aprender, o professor sempre deve ser guiado por conquistar esse objetivo entre os alunos. Na pesquisa de Vieira (2008), verificamos que os professores narram essas duas necessidades, de aprendizagem e de relações humanas, e que os professores muitas vezes precisam focar a necessidade de relações humanas. A professora Simone indica ficar dividida entre essas duas demandas:

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).

Na resolução desse dilema, consideramos que o professor pode oferecer escuta, mas não pode sair do seu papel de professor e, por meio do papel de professor, precisa dialogar com o ambiente da prisão. Vieira (2008) trouxe duas narrativas de professores em que conteúdo da disciplina foi utilizado para atender necessidades vivenciadas pelas pessoas em situação de privação de liberdade. O professor Valdevino de Matemática explicita uma situação em que precisou mudar o conteúdo da disciplina para atender a necessidade de aprender a calcular o tempo de pena que os alunos ainda ficariam na prisão:

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).

A professora Iracema, ao tratar dos pensadores Leonardo da Vinci, Galileu Galilei e Isaac Newton, debateu a perseguição religiosa que esses autores sofreram e a dificuldade que vivenciaram para expressar seus conhecimentos, o que fez com que entrasse em choque com os valores religiosos dos alunos:

Só o saber da disciplina não é suficiente para o trabalho do professor, porque hoje mesmo abriu-se, a professora teve o prazer de presenciar, um debate. Eu estava falando sobre as teorias de Leonardo da Vinci, estava falando sobre o cientista Galileu Galilei, sobre Isaac Newton, explicando que eles não podiam externar tudo que eles descobriam por causa da perseguição religiosa. Isso acabou gerando um debate muito forte, por causa da corrente teológica da coisa, daqueles que acham que a Igreja está certa em defender seus dogmas e daqueles que acham que a Igreja está errada em interferir na ciência. Então, não basta apenas você ter o conhecimento científico da coisa, você tem que ter jogo de cintura, tem que ter o conhecimento do dia a dia do grupo, até para poder conduzir a discussão de uma forma sadia, porque se não você perde o controle da situação. Eu acho que o trabalho do professor reúne vários saberes, mas a experiência dele conta muito. (Professora Iracema, História) (VIEIRA, 2008, p. 110).

Esse diálogo entre os conteúdos teóricos e da experiência empírica das pessoas em situação de privação de liberdade pode elevar o conhecimento do cotidiano para o patamar de conhecimento científico. Consideramos que devem ser evitadas as situações de bate-papo de senso comum nas salas de aula, para que elas se tornem palco para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos.

Há situações, no entanto, que os movimentos institucionais tornam quase impossível iniciar pelo conteúdo da aula, nestes momentos, o professor pode dedicar um tempo da aula para dar vazão a esses conteúdos e ou interligá-los como o conteúdo da disciplina, que é a melhor opção, ou permitir algum tempo de diálogo sobre o assunto presente para depois encerrá-lo e iniciar a aula. A professora Márcia relata, na pesquisa de Vieira (2008), essas situações em que é necessário dar vazão ao conteúdo presente:

Depende muito do dia, porque à vezes a gente chega pra dar aula e são certos acontecimentos que pintaram durante a noite, dentro das celas, ou até mesmo à tarde num espaço que não tinha aula, mas que vem à tona dentro da sala de aula e a aula em si, planejada, não acontece. Como no dia em que recebemos a notícia da liberdade de um aluno durante a aula. Esse momento foi um momento inesquecível pela reação dele, o que presenciei no olhar dele, no rosto dele. Então é preciso sempre estar pensando sobre as atividades que fizemos, que vamos fazer, considerando tudo; procurando, pesquisando alguma coisa para esses momentos. (Professora Márcia Sociologia) (VIEIRA, 2008, p. 76).

Em meio a todos esses desafios, reafirmamos que o professor precisa perseguir o objetivo de desenvolver o interesse cognoscitivo do aluno, para que ele se interesse, se não por todas as disciplinas, por alguma área da cultura humana e que esse conhecimento passe a fazer sentido em sua vida.

Segundo Bozhovich (1972), o interesse cognoscitivo é definido pelo interesse em novos conhecimentos, e esse interesse pode estar relacionado com as diversas áreas da ciência e da

criação humana. Schúkina (1978) explica que o interesse cognoscitivo não aparece de modo espontâneo, mas sob determinadas condições, e que, fora delas, o interesse pode ser episódico e não ocupará um lugar central na vida da pessoa:

El interés cognoscitivo, al igual que cualquier rasgo de la personalidad, no se desarrolla espontáneamente. Surge y evoluciona de um modo fecundo sólo en determinadas condiciones que hacen posible su afirmación. En caso contrario, incluso si se há producido, será inestable y episódico, y no ocupará el lugar debido en la vida de la persona, ni ejercerá una influencia favorable em su desarrollo. (SCHÚKINA, 1978, p. 75).

Na pesquisa de Campos (2015), os colaboradores da pesquisa, pessoas em situação de privação de liberdade no CR de Rio Claro (São Paulo), indicam essa necessidade de desenvolver interesse pelo estudo para que ele faça sentido em suas vidas:

Quando você não entende, você encara como chato, ignora (**Voz de colaborador**). [...]Quando eu consigo entender aquela matéria, quando eu consigo desenrolar aquela conta, ou até mesmo aquela história, ou até mesmo aquilo que o professor tenta passar, aquilo é muito motivante pra mim, aí eu quero mais. Agora quando isso não acontece, você não vê a hora da hora passar (**Voz de colaborador**) (CAMPOS, 2015, p. 172).

A prisão e a situação de cumprimento de pena são vivências dolorosas para o aluno, assim, a situação de cumprimento de pena não pode ser considerada a mais favorável para manter o equilíbrio psicológico necessário ao estudo. Para o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos dos alunos que estudam nas prisões, por vezes, temos que analisar fatores que, em outras circunstâncias, podem passar despercebidos. Smirnov *et al.* (1960) explicam as condições de saúde física e psicológica que interferem na atenção voluntária e involuntária. A condição de alimentação no interior das unidades prisionais, por vezes, é precária, assim como as condições de estrutura física da escola. Esses são fatores que devem ser considerados como condição básica para o desenvolvimento da atividade de estudo.

Na tese de Mendes (2018), um agente penitenciário, entrevistado pela pesquisadora, indica a necessidade de melhoramento dessas condições básicas para o desenvolvimento da atividade educativa:

O Agente Penitenciário argumentou que a escola poderia ser melhor, pois não há investimento suficiente para que o aluno possa ter um ensino com mais qualidade. Que a escola deveria funcionar como uma escola comum; “com mais tempo de aula”. “Com merenda reforçada, para que os alunos sintam estimulados e valorizados, “apesar de sua condição de encarcerados” (MENDES, 2018, p. 107).

Na pesquisa de Campos (2015), um colaborador descreve como o ambiente influencia na prática educativa: “Isso tudo influencia na escola: a cor da parede, a forma como o professor conduz (Voz de colaborador)”. (CAMPOS, 2015, p. 174). Vigotsky (2000) explica que o ambiente físico de ensino precisa ser “vivo” pois os ambientes monótonos e com estímulo neutro não despertam a atenção, ao contrário, causam sonolência e monotonia.

Apesar de vários aspectos não favorecerem a atividade de estudo (alterei atividade de ensino por atividade de estudo), pode ser justamente o interesse pelo estudo no momento do cumprimento de pena que pode amenizar essa vivência dolorosa e despertar o potencial humano. Em Campos (2015), um colaborador narra o desenvolvimento do interesse pelo estudo no CR:

Quando eu comecei a frequentar a escola no CR não gostei muito, pois na rua não era um fã de escola. Com o passar do tempo foi sendo algo prazeroso estudar. Tive muita facilidade de aprender, talvez seja pelo motivo de não haver bagunças em sala de aula, até porque na escola da rua eu era um dos primeiros a bagunçar. No CR também começaram a vir boas notas nas provas, algo que não era acostumado. Isso só foi me motivando cada vez mais, estou sempre buscando mais, melhorar cada vez mais. Também sei que vou terminar os estudos aqui, isso vai me ajudar na escolha de um bom serviço lá fora. E quero poder pegar meu histórico e mostrar ao meu filho, que mesmo dentro do cárcere o pai dele faz algo bom. (Reflexão escrita por colaborador) (CAMPOS, 2015, p. 203).

Como afirmamos anteriormente, o principal objetivo da educação é o desenvolvimento de capacidades e habilidades, mas o aspecto emocional é muito importante para que o aluno se volte ao estudo. Assim, os professores devem criar, na escola, uma situação propícia à aprendizagem e fortalecer a autoestima e a confiança em si mesmos. Vigotsky (2015g), em estudos sobre o ensino voltado para crianças com deficiência, afirma que nenhuma teoria e nenhuma prática educativa são possíveis se partem de premissas negativas. Transferimos essa mesma fundamentação para a educação em prisões. Não é possível a prática pedagógica voltada para adultos em situação de privação de liberdade, se partimos de premissas negativas. O professor precisa estar convicto de que o ser humano presente ali tem potencial de desenvolvimento e que, mesmo em um contexto com tantas dificuldades, é possível realizar a atividade de estudo.

Além do aspecto da relação entre professor e aluno, o próprio conteúdo da disciplina, se for apresentado de modo interessante, propicia novas experiências relacionadas com o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, permite que aluno constate o auxílio do aprendizado durante o cumprimento de pena para que, em um momento futuro, a aprendizagem

produza o sentimento de afã de saber, ou seja, o estímulo a querer saber mais, a aprofundar o conhecimento.

Os alunos da EJA em prisões, muitas vezes, passaram por experiências frustrantes em relação à escola, ou mesmo por experiências superficiais e fragmentadas que não criaram vínculo afetivo dos alunos com o ensino. Em Campos (2015), verificamos como a dificuldade de aprendizagem gera esse sentimento de vergonha e fracasso: “A idade, porque é ... eu fui muito reprovado, reprovei a segunda série, fiz três vezes a quinta. Aí quando eu estava na quinta eu via os meus amigos lá no primeiro, ai isso desanimava (Voz de colaborador). (CAMPOS, 2015, p. 182).

De acordo com Schúkina (1978), são condições que favorecem o desenvolvimento do interesse cognoscitivo: a criação de uma situação emocional no ensino; o uso coerente com o conteúdo do entretenimento; o estímulo da atividade intelectual do aluno; e a utilização do interesse cognoscitivo como estímulo para o esforço volitivo. Analisaremos como essas condições podem ocorrer no contexto das prisões.

Assim, novamente, reafirmamos que o principal objetivo que o professor deve perseguir é a reconciliação do aluno com o ensino. A maneira de realizar essa reconciliação é o próprio professor demonstrar em sua postura a alegria pelo conhecimento e valorizar o menor êxito do aluno. Concordamos com Soares e Viana (2017) que, com base em Olinda (2011)<sup>20</sup>, afirmam que a educação em prisões deve ser encharcada de esperança e de alegria:

Não é mais possível ignorar o que ocorre dentro de nossos presídios, que mais se parecem uma extensão maximizada da realidade externa. Os dados sinalizam para a necessidade premente de investirmos esforços numa Educação problematizadora, solidária, dialógica e libertadora. Concordamos com Olinda (2011) quando diz que a prática pedagógica para os privados de liberdade há de ser *encharcada* de esperança e alegria. O professor que não acredita na possibilidade de seu educando se recriar não está, efetivamente, envolvido nesse processo de investimento de fé, amor e perseverança que se chama *Educação* (SOARES; VIANA, 2017, p. 145 – grifo das autoras).

Outro cuidado que o professor deve tomar é para não criar situações que tenham forte impacto emocional. As pessoas em situação de privação de liberdade, por vezes, não possuem pessoas com as quais podem conversar abertamente sobre seus sentimentos e sobre o impacto das experiências que vivenciam na prisão. Desse modo, fortes emoções podem desestabilizar, em aspectos mais amplos, a pessoa em situação de privação de liberdade em relação às pessoas com as quais convive no meio social.

---

<sup>20</sup> Obra de Olinda citada nas referências das autoras Soares e Viana (2017): OLINDA, Ercília Braga de. Prática encharcada de esperança. Diário do Nordeste, Fortaleza, 13 out. de 2011. Oportunidade, Caderno 3, p. 4



Em Donegá (2006), encontramos o relato de uma situação que produziu forte impacto emocional e não sabemos a repercussão na vida dessas pessoas daquela vivência emocional intensa:

[...] Ao ser tratado o tema “liberdade” a professora utilizou a música do Renato Russo “Mais uma vez” [...] como pano de fundo para início da discussão. Todos os alunos permaneceram quase mudos, poucos conseguiram falar sobre o tema, e ao terminar a aula todos saíram cabisbaixo. O que se escondia por detrás daquela expressão em grupo? (DONEGÁ, 2006, p. 143).

Em relação ao uso do entretenimento, é preciso, também, tomar muita cautela. Se, em ambientes mais espontâneos, o uso do entretenimento pode causar o rompimento da concentração do aluno e desviá-lo do interesse cognoscitivo, como afirma Schúkina (1978), na prisão, além desse risco, há a chance da má interpretação e o entretenimento pode ser, por exemplo, interpretado como humor irônico devido à linguagem de gíria dos alunos. Essa situação pode causar constrangimentos tanto para os alunos quanto para o professor. O acúmulo da experiência do professor no contexto da educação em prisões pode ajudá-lo a conhecer o universo linguístico do aluno e conferir-lhe segurança para, em alguns momentos, transitar pelo entretenimento, mas, para os professores iniciantes, é muito arriscado.

O entretenimento em forma de jogos mentais relacionados com a disciplina, como a matemática, por exemplo, pode ser utilizado nas prisões, mas sempre se deve ter o cuidado do uso de jogos apropriados para o universo adulto, pois jogos infantis podem desprestigiar a disciplina e o trabalho do professor, perdendo-se o ambiente sério, ativo, necessário para o desenvolvimento da concentração e do afã de saber.

De acordo com Schúkina (1978), a atividade mental é o estímulo mais importante do interesse cognoscitivo. Segundo a autora, a forma mais consensuada de despertar o interesse cognoscitivo é por meio de perguntas. Como dissemos anteriormente, o ambiente da prisão não é espontâneo. Mesmo na escola, em que a vigilância é mais branda, o aluno sente-se vigiado o tempo todo e pode adquirir o comportamento de aquietar-se de modo mais intenso do que em outros contextos da EJA. Um colaborador da pesquisa de Campos (2015) narra esse sentimento de ser vigiado constantemente: “Você pode falar pro professor, mas as paredes tem ouvidos (Voz de colaborador).” (CAMPOS, 2015, p. 215).

Na experiência que o professor vai desenvolvendo com os alunos, ele pode encontrar o equilíbrio entre a participação do aluno e formas que não forcem o aluno a se exprimir quando não se sente à vontade. No entanto, incentivar os alunos a participar e exprimir suas dúvidas é muito importante para sinalizar como está o processo de aprendizagem do aluno.

Assim como, em outros contextos, é importante o professor ensinar os alunos a formular respostas, como afirma Schúkina (1978), ou seja, selecionar o que é mais importante, desenvolver a generalização, síntese e análise. É por meio do estímulo da atividade mental que se desenvolve o pensamento verbal e que avançam as operações do pensamento real-concreto para o pensamento abstrato e lógico. Assim, é importante que o professor esteja atento à manifestação dos alunos e possa perceber se a aprendizagem está ocorrendo mais em nível superficial ou aprofundado. Sempre que o professor perceber que a metodologia, os mediadores não estão sendo eficazes, ele pode ir tentando novas formas de abordar o assunto para que o tema seja trabalhado de modo mais interessante e desperte o afã de saber.

As perguntas e as respostas em sala de aula são também formas de externalizar a linguagem interna. A prisão nem sempre oferece condições para que o aluno externalize a linguagem interna, dependendo do grupo de alunos e da situação de convivência em que se encontra, pode sentir-se menos estimulado a dar um exemplo de vida, a correr o risco de mostrar que tem dificuldade em algum conteúdo perante o grupo. Não há critérios fixos e o professor deve sempre buscar o equilíbrio e o ambiente de confiança no grupo. Conforme for a interação do grupo, a possibilidade de exposição mais natural dos alunos poderá surgir, o professor deve encontrar critérios de trabalho para cada grupo de alunos.

Há, no entanto, indícios de muitas possibilidades para o bom avanço na prática educativa com base na relação professor e aluno. No levantamento bibliográfico, os docentes citados demonstram o sentimento que Carvalho (2014) nomeia como o “bem-estar docente”, com base no respeito mútuo entre professor e aluno e na valorização do trabalho do professor no contexto interno das prisões.

A atenção contínua no ambiente da prisão pode desestabilizar e causar certo cansaço emocional e energético no aluno, energia que ele poderia dispendir em atividades produtivas de estudo e trabalho. Assim, o professor pode, em alguns momentos, lentificar o trabalho para que o aluno acompanhe e, quando o grupo de alunos se engaja na temática, aumentar a velocidade da apresentação, explanação e problematização.

O ritmo de trabalho do professor precisa ser planejado. Qual a velocidade da leitura de um texto? Quantos exercícios por aula? Em qual momento da aula apresentar conteúdos mais difíceis? Vigotsky (2000) explica que os conteúdos mais difíceis devem ser apresentados nos momentos de maior concentração dos alunos. Em geral, esse momento corresponde ao início da aula. E conteúdos menos complexos, que reitera conhecimentos já aprendidos, devem ser trabalhados em momentos de menor concentração.

Schúkina (1978) afirma que não devemos relacionar o interesse cognoscitivo apenas com o que é fácil, ao contrário, o que é fácil, conquistado sem esforço, não pode produzir a alegria de saber. Tanto no sentido do interesse cognoscitivo voltado para o estudo, quanto no sentido da vida da pessoa em situação de privação de liberdade, consideramos de elevada importância o professor incentivar o esforço volitivo para superação de dificuldades.

Portanto, incentivar o esforço volitivo e a superação de dificuldades tem importância fundamental no processo educativo da pessoa em situação de privação de liberdade. Schúkina (1978) explica a importância do esforço volitivo tanto no trabalho cognoscitivo quanto na atividade prática do aluno e a recompensa do êxito que reforça ainda mais o esforço volitivo e o interesse cognoscitivo:

La actividad cognoscitiva verdadera es la que ofrece a los escolares mejores posibilidades de desarrollarla, ya que en ella pueden utilizar activamente los conocimientos y hábitos que poseen, y vencer dificultades en la resolución de los problemas tanto cognoscitivos como prácticos. El resultado de semejante actividad debe ser de índole cognoscitiva o de carácter práctico. Solamente cuando el escolar ve los resultados positivos de su trabajo, que há obtenido gracias a unos esfuerzos y después de vencer una serie de dificultades, es cuando puede experimentar una verdadera satisfacción, la de saber, la de los éxitos conseguidos. (SCHÚKINA, 1978, p. 123-124).

O incentivo à atividade mental e ao esforço volitivo deve levar em consideração o desenvolvimento e as possibilidades do aluno, segundo Schúkina (1978). Na educação em prisões, o professor deve acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno para cada tarefa de estudo e reconhecer a sua zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal, assim, vai se definindo e, ao mesmo tempo, modificando-se por meio do ensino do professor e do desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. A definição de uma fase diagnóstica e outra de aprendizagem não é a nossa proposta didática. A nossa proposta é que a fase diagnóstica, de ensino e de aprendizagem, ocorra de modo concomitante.

Sintetizamos que, para o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos dos alunos jovens e adultos do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade, é necessário que o professor seja atuante no fortalecimento da autoestima do aluno, pois a prisão é um fator de desequilíbrio psicológico. Ao levar em consideração a cultura da prisão, o professor precisa ser cauteloso no uso de entretenimento para que não crie significado de humor irônico, e o ritmo da aula dependerá da disposição psicológica do grupo de alunos, em alguns momentos, o professor necessitará lentificar a atividade mental e, em momentos mais propícios, acelerar,

porém sempre estimular a atividade mental, pois é por meio dela que o aluno desenvolve o interesse cognoscitivo.

Além disso, para o desenvolvimento do interesse cognoscitivo, o professor sempre deve buscar desenvolver a zona de desenvolvimento proximal do aluno na aprendizagem de conceitos científicos. Atuar na zona de desenvolvimento proximal é a forma de desenvolver a atividade mental, pois o aluno precisará utilizar esforço volitivo para a nova aprendizagem de conteúdos e habilidades de estudo. O diagnóstico da zona de desenvolvimento proximal ocorre por meio da externalização da linguagem interna do aluno. Na prisão, a expressão do pensamento do aluno encontra barreiras, pois, em muitos momentos, o clima de desconfiança pode aparecer. Por isso, o professor deverá trabalhar para que as relações humanas se direcionem para a cooperação, respeito e confiança, para que, na melhor medida possível, as relações sejam autênticas e o professor diminua barreiras para que o aluno externalize sua linguagem interna.

Assim, para que a aprendizagem ocorra, é preciso desenvolver o interesse cognoscitivo do aluno, e esse interesse não é desenvolvido de modo imposto, forçado. Ele é desenvolvido conforme os conteúdos apresentados vão se tornando interessantes para os alunos e, para isso, são necessários o planejamento e a perseverança do professor. Neste sentido, Vigotsky (2000) indica as leis que regem ação docente: “Pero su norma será siempre: antes de explicar, interesar; antes de obligar a actuar, preparar para esa acción; antes de apelar a las reacciones, preparar la orientación; antes de comunicar algo nuevo, provocar la expectativa de eso nuevo.” (VIGOTSKY, 2000, p. 285).

Na idade adulta, como outras atividades concorrem com o foco voltado para a atividade de estudo, entendemos que ainda seja mais necessário esse apoio do professor para a organização de sua atividade de estudo. Mesmo na prisão, o professor precisa conhecer como o aluno estuda dentro e fora da sala de aula e ajudá-lo na organização pessoal diante do estudo. Como esses adultos tiveram experiências negativas e fragmentadas relacionadas com a atividade de estudo, muitas vezes, não aprenderam a se organizarem para o estudo, ou a criar um método de estudo. O professor precisa apoiá-los nesta organização para que desenvolvam, durante os ciclos de estudos, a autonomia diante da atividade de estudo e que, futuramente, possam, por eles mesmos, buscar conhecimentos necessários às demandas da vida adulta.

Apresentaremos, a seguir, um modelo de tema e prática docente para ilustrar o método de ensino colaborativo entre professor e aluno, fundamentado em Vigotsky (1982d, 2000), com o uso de mediadores do universo adulto, como proposto por Freire (2006b), com o ponto de início na linguagem narrativa do aluno, estilo de linguagem mais comum entre as pessoas com

baixo nível de letramento (TFOUNI, 2006, 2010). Entre os textos narrativos, escolhemos a autobiografia, proposta por Gadotti (1994), como metodologia para a educação de adultos:

[...] A minha experiência com educação de adultos, aqui na cidade de São Paulo, mostra que quando o adulto começa a lembrar e a contar sua história, ele faz uma auto-análise, ele começa a se descobrir como gente, a trabalhar melhor a sua identidade e, trabalhando esta identidade, ele pode estabelecer caminhos para ele mesmo. Porque é ele quem vai se educar, nós somos seu instrumento. [...] (GADOTTI, 1994, p. 129).

Partiremos do relato do Professor D, presente na tese de Onofre (2002), e transformaremos esse relato na proposta de um modelo teórico:

[...] Geografia vai muito da vivência deles. *Quando comecei a ensinar regiões brasileiras, um dos presos começou a contar a sua história de roubo vivida em Cuiabá... Tudo o que tem relação com os lugares onde viveram, gostam de contar e prestam muita atenção... O aprendizado aqui tem utilidade para eles* (Professor D). (ONOFRE, 2002, p. 162 – grifo da autora).

Nas prisões do estado de São Paulo, é comum encontrarmos, na mesma unidade prisional, pessoas em situação de privação de liberdade que têm origem em diversos estados. Desse modo, o estudo das regiões do país remete os alunos a várias memórias, seja da infância, de familiares que ainda residem em outros estados, do início da prática de delitos, de formas típicas de comunidades de outras regiões.

Assim, o modelo teórico é o estudo das regiões do Brasil e que pode ser dividido em seis unidades: 1) aula introdutória, o Brasil como parte do continente americano, o conceito de diversidade cultural no Brasil, e pedido de relatos escritos autobiográficos de memórias de vivências em outros estados do país; 2) os conceitos de cartografia e de escala presentes no Mapa do Brasil; 3) identificar aspectos físicos da geografia das cinco regiões do Brasil; 4) O Brasil político: bairros, cidades, estados, país e o continente americano – os três poderes com base na representatividade: associação de bairro, prefeito e vereadores, governador e deputados, presidente, deputados e senadores, juízes; 5) características humanas relativas às desigualdades sociais (no acesso aos serviços de saúde, educação, saneamento básico), a características de atividades econômicas de cada região; e 6) aspectos diversos relacionados com as culturas locais.

Na primeira unidade, o professor apresenta o conteúdo do modelo teórico, define o conceito de continente, país e de diversidade presente na cultura do Brasil e pede aos alunos que escrevam uma vivência autobiográfica relativa a sua origem familiar. Nesse relato, os alunos podem incluir o trabalho desenvolvido pelos adultos, as comidas típicas, o modo de vida

da comunidade. Com fundamento nesses relatos, de modo respeitoso e com a autorização dos alunos, o professor pode utilizar trechos das experiências para desenvolver o conteúdo das próximas unidades.

Cada unidade pode ser desenvolvida em uma ou mais aulas, conforme a necessidade e o tempo de aprendizagem dos alunos. Os conceitos relativos a cada unidade vão sendo construídos por meio de atividades de leitura e da construção de uma atividade prática em grupo em cada unidade, conforme proposto por Campos (2019), que sempre incluía nas aulas atividades práticas que desenvolvessem e reforçassem os conceitos. Por meio da atividade prática, o professor realiza a avaliação diagnóstica e, sendo necessário, reitera conceitos ainda não apropriados pelos alunos.

Ao final do modelo teórico, o professor reitera os conceitos aprendidos e pede que os alunos abordem a aprendizagem que tiveram durante o tema desenvolvido e a importância dessas aprendizagens em suas vidas.

Por que esse modelo teórico tem potencial para desenvolver o interesse cognoscitivo pelo tema? Porque parte da vivência pessoal dos alunos, de seus conceitos cotidianos e amplia, em cada unidade, para os conceitos científicos. Outro aspecto é que parte do que o aluno já sabe, da linguagem narrativa, de sua experiência de vida, para o que o aluno ainda não sabe, os conceitos científicos relacionados com o estudo das regiões do Brasil. Assim, une-se a vida e a escola, que são duas fontes de saberes, segundo Schúkina (1978), e o conhecimento apresenta-se relevante para os alunos, porque tem significados em suas vidas, de modo a unir, também, teoria e prática, que tem fundamento em Vigotsky (2000) e Schúkina (1978)

Esse é um exemplo, há sempre muitos caminhos para desenvolver um modelo teórico. Por que nominamos o estudo das regiões do Brasil por modelo teórico, porque é o estudo de uma célula que representa uma parte dos conteúdos de Geografia e nos quais é possível desenvolver os conceitos principais da Geografia. Esse conceito de célula é desenvolvido por Vigotsky (1982d), Davidov e Márkova (1987) e Davidov (1986). Partimos da vivência concreta dos alunos e finalizamos o modelo teórico, também, na vivência concreta. Conforme definição de Davidov (1986), a lógica dialética sempre tem começo e fim na vida concreta das pessoas, assim, o conhecimento torna-se significativo e não é aprendido apenas como formalização ou verbalismo.

A colaboração entre professor e aluno e entre alunos, e a externalização da linguagem interna do aluno, podem ocorrer em vários momentos neste modelo teórico. Em cada unidade, o professor inicia por explicar os conceitos científicos, os unindo aos relatos escritos, estimula os alunos a perguntar, os orienta como fazer perguntas e, ao mesmo tempo, os orienta como

responder, como selecionar os conteúdos do texto escrito (livro didático ou outro material de apoio oferecido pelo professor). A linguagem interna está presente no relato autobiográfico escrito, nas perguntas e nas respostas dos alunos.

A atividade prática é uma forma de diálogo, externalização da linguagem interna, entre os alunos (dentro do grupo) e entre os alunos e o professor. Se os alunos não perguntaram durante a aula suas dúvidas, a atividade prática é uma forma dos alunos mostrarem seus conhecimentos, se apropriarem dele, um novo momento para que apareçam dúvidas e, ao final do trabalho, um outro momento para o professor avançar os conhecimentos dos alunos.

O conteúdo é proposto em unidades e não em aulas, porque, dependendo da necessidade e do interesse do grupo, cada unidade pode demorar mais de uma aula e, desse modo, o conteúdo não fica engessado no espaço tempo. A finalização do modelo teórico é uma forma dos alunos externalizarem sua linguagem interna e sedimentarem conhecimentos apropriados ao explicitar suas aprendizagens. O fechamento do modelo teórico é o momento do professor interligar todos os conceitos desenvolvidos e unir o conhecimento no todo. É um novo momento de aprendizagem para os alunos.

Por meio desse modelo teórico, também, podemos atingir as condições explicadas por Schúkina (1978) para que o desenvolvimento cognoscitivo se desenvolva: o desenvolvimento de conhecimentos de modo a aprender as leis que regem a ciência, os conteúdos devem abordar elementos novos para os alunos, devendo haver a relação entre a ciência que foi estudada e o valor que tem esse conhecimento na vida prática do aluno. Além disso, Schúkina (1978) afirma que o conhecimento somente terá valor se afetar a personalidade do aluno.

Vigotsky (2000) explica três conclusões pedagógicas que são importantes para desenvolver o interesse do aluno: a primeira, é a demonstração de relação entre todas as matérias de um curso. Por esse motivo, propomos o modelo teórico, porque nele sempre as partes se relacionam com o todo. Outra conclusão, a repetição deve ocorrer, como sempre, em momentos em que os conteúdos serão ampliados, assim, repete-se o conhecimento já aprendido como base para o desenvolvimento de um novo conhecimento, de modo que a repetição não se torne monótona. E, como última conclusão, Vigotsky (2000) afirma que o interesse somente aparece quando o conhecimento estudado está estruturado com a vida. Por esse motivo, nos modelos teórico, é sempre importante abordar a experiência pessoal do aluno, não para se paralisar nela, mas como ponte para o conhecimento científico.

Esse modelo teórico que apresentamos pode tanto ser desenvolvido no nível do Ensino Médio quanto no nível do Ensino Fundamental. O que muda no trabalho do mesmo tema entre os dois níveis? O ritmo da aula, em geral, no nível do Ensino Médio, o ritmo é mais rápido, e

há maior exigência de profundidade através da generalização dos conceitos; no nível do Ensino Médio é esperado maior nível de generalização. O professor pode exigir, com mais rigor, respostas mais complexas, texto narrativo com mais detalhes e linguagem mais complexa.

Conforme o enfoque dado na LDB (BRASIL, 1996), além do aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental, também, o objetivo da formação do cidadão é a preparação para o mundo do trabalho. Na realidade brasileira, analisamos duas finalidades do Ensino Médio que se sobrepõem: a preparação para as provas de acesso ao Ensino Superior e o aprofundamento dos conhecimentos científicos. Assim, muitas vezes, a formação fica em segundo plano e os três anos do Ensino Médio, para as classes média e alta da população brasileira, tornam-se anos de treinamento para a provas vestibulares. E, para as classes menos favorecidas, o nível de aprofundamento e abstração presente nas disciplinas do ensino torna-se um ensino vazio e sem sentido.

De acordo com Botía e Bolívar-Ruano (2012), a tendência dos países ibero-americanos é conciliar a “doble vía” e, ao mesmo tempo, preparar o aluno para ingressar no Ensino Superior e no mercado de trabalho. Segundo os autores, com base, principalmente, na realidade da Espanha, há desajuste nos currículos do Ensino Médio:

En el currículum de la Secundaria, en general, padece como herencia una sobrecarga de contenidos, fragmentación de los mismos y desvinculación de los problemas relevantes de la vida de hoy, Así, han predominado metodologías didácticas transmisivas y pasivas que hacen que los aprendizajes escolares sean insostenibles para el alumnado actual, incrementado con formas de evaluación poco formativas, con objetivos selectivos, justo cuando este nivel de enseñanza pretende dejar de serlo. En suma, un sentimiento compartimentado de que los contenidos escolares no responden a las competencias necesarias para la vida junto con una crisis de las formas transmisivas que dejan de tener sentido en una sociedad de la información. (BOTÍA; BOLÍVAR-RUANO, 2012, p. 22).

Para a reflexão teórica do redesenho do currículo do Ensino Médio, os autores partem da seguinte questão: “¿ qué capital cultural (saberes y competencias) la institución escolar debe asegurar a los jóvenes?” (BOTÍA; BOLÍVAR-RUANO, 2012, p. 24). Os autores propõem que os currículos sejam flexíveis, que podem estar organizados por núcleos integradores e tenham, como base, o desenvolvimento de competências:

- *Materias básicas y temas del siglo XXI* (como lenguaje, las matemáticas, la ciencia, la conciencia global y conocimientos económicos).
- *Competencias para el aprendizaje y la innovación* (por ejemplo, la creatividad y la innovación y el pensamiento crítico de problemas).
- *Información, los medios de comunicación y tecnología.*
- *Competencias para la vida y carrera* (tales como espíritu de iniciativa y autonomía personal, espíritu emprendedor) (BOTÍA; BOLÍVAR-RUANO, 2012, p. 26-27).



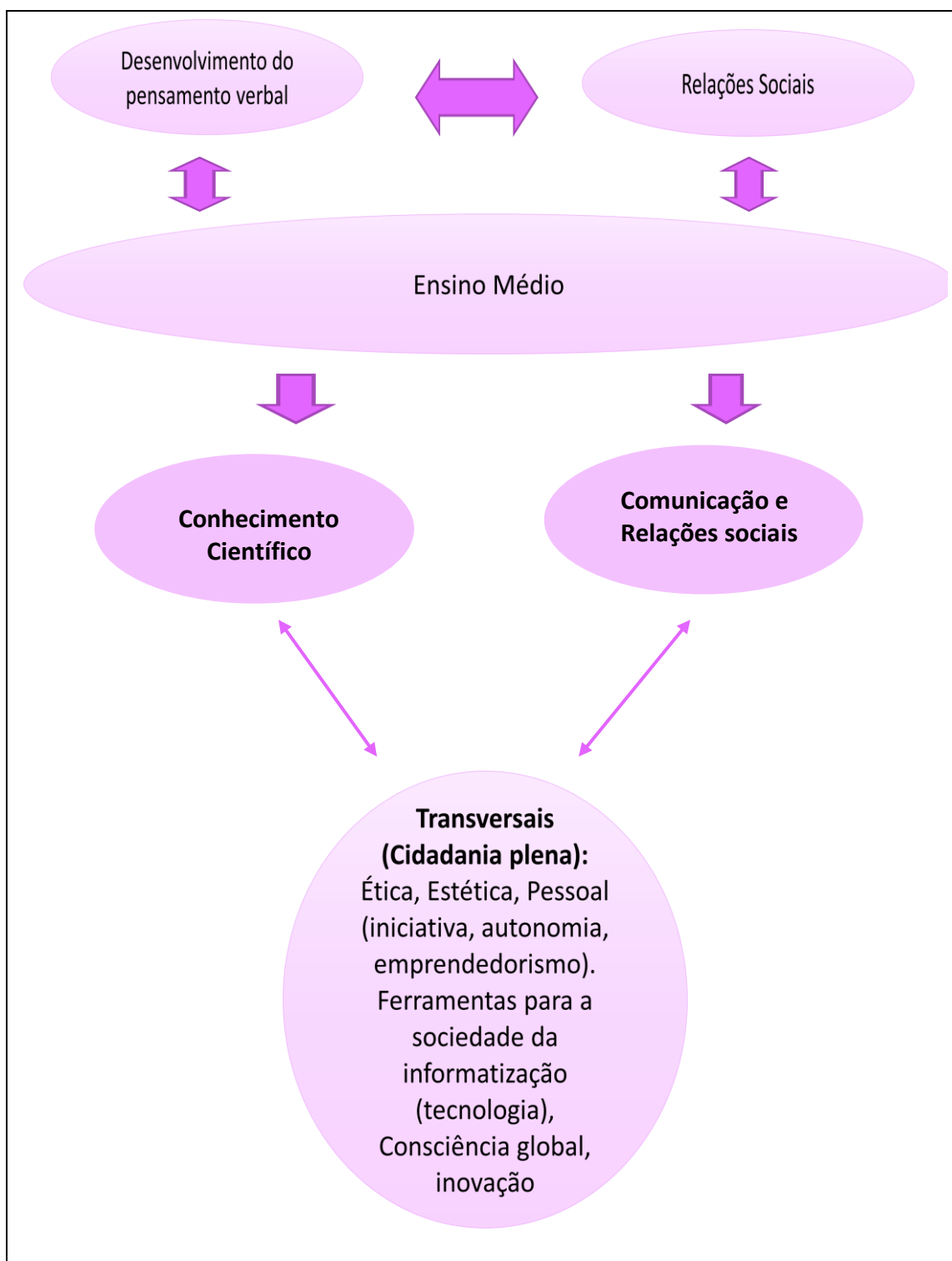
Nós concordamos com os autores de que há uma crise no currículo do Ensino Médio, e que, por vezes, por estar organizado em disciplinas muito especializadas, não atinge o objetivo de formar o cidadão. No entanto, a depender da compreensão da aprendizagem que a escola, ou o grupo de professores se fundamente, entenderá que basta tornar os conteúdos menos complexos, mais próximos do cotidiano e, assim, o Ensino Médio se tornará mais interessante e atingirá seu objetivo.

Nosso enfoque teórico não está voltado somente para os conteúdos desenvolvidos, mas, principalmente, para o desenvolvimento do pensamento verbal e tem-se, como objetivo, que ele se desenvolva no nível do raciocínio abstrato e do conhecimento teórico. É possível que o desinteresse dos alunos do Ensino Médio, em parte, esteja na falta do desenvolvimento do pensamento abstrato.

O percurso do desenvolvimento do pensamento verbal, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento no nível do conhecimento científico, é, para nós, a chave para que a pessoa tenha acesso aos bens culturais, e, com isso, para que possa exercer a cidadania plena. Desse modo, não é a mudança do currículo, mas o fundamento didático do professor e a forma de interligar os conhecimentos que fará a mudança no sentido do desenvolvimento do pensamento.

Essa mesma concepção de aprendizagem aplicamos para a EJA no nível do Ensino Médio. O primeiro objetivo é desenvolver o pensamento verbal e, por meio desse desenvolvimento, propiciar em níveis cada vez maiores a autonomia do aluno diante da atividade de estudo. Desse modo, nós propomos que a organização do currículo seja dividida em modelos teóricos e que, nesses modelos, sejam inseridas as competências, principalmente, as competências relativas às relações humanas. No nosso entendimento, mudar essa lógica e organizar o currículo apenas por competência seria fazer o trajeto do fim para o começo, o que não atingiria o objetivo de desenvolvimento do pensamento verbal. Abaixo, segue a figura 8 que ilustra nossa proposta curricular:

**Figura 7** – Saberes do Ensino Médio



**Fonte:** Figura elaborada com base nos resultados da pesquisa teórica da presente tese.

O trabalho em grupo, sempre que possível, na prisão, deve ser investido, pois é o momento em que os alunos aprendem a se apoiarem em suas aprendizagens e possibilita o

desenvolvimento de um ambiente harmonioso, colaborativo, necessário à aprendizagem. Nestes grupos, o professor também pode apoiar valores relacionados com as relações humanas: como solidariedade, confiança no outro, reciprocidade, superação de dificuldades.

A respeito das relações humanas, a base para desenvolvê-las é a atitude de cooperação entre os alunos mediada pela orientação dos professores. Imbernón (IMBERNÓN, 2012, p. 220) apresenta a tabela intitulada, “Aprendizagem individualista versus cooperativa”, que compara a atitude individualista e a cooperativa entre os alunos. Na atitude cooperativa entre alunos, é possível serem trabalhadas a educação da voluntariedade e a educação dos sentimentos, funções psíquicas tão necessárias para o desenvolvimento de uma personalidade madura. Reproduzimos o quadro abaixo (Quadro 27):

**Quadro 27** – Aprendizagem individualista versus aprendizagem cooperativa

Aprendizagem individualista	Aprendizagem cooperativa
Não existe relação entre os objetivos traçados por cada um dos alunos; as metas são independentes entre si.	São estabelecidas metas que são benéficas para o próprio indivíduo e para os demais membros da equipe.
O aluno percebe que alcançar os seus objetivos depende de sua própria capacidade e esforço, da sorte e da dificuldade da tarefa.	A equipe deve trabalhar em conjunto até que todos os membros do grupo tenham entendido e tenham completado a atividade proposta com êxito.
Existe uma <i>motivação extrínseca</i> com metas orientadas a obter valorização social e recompensas externas.	Busca-se maximizar a aprendizagem individual e, ao mesmo tempo, a aprendizagem dos outros discentes.
Os alunos podem desenvolver uma <i>percepção</i> pessimista de suas capacidades e de sua inteligência.	Os fracassos são tomados como falhas do grupo e não como limitações pessoais nas capacidades de um estudante.
Os estudantes são avaliados em provas baseadas nos critérios e cada um deles trabalha em suas matérias ou textos, ignorando os demais alunos.	Avalia-se o rendimento escolar dos participantes, bem como outros fatores: as atitudes, as relações afetivas que são estabelecidas entre os integrantes, etc.
A comunicação em sala com os companheiros é desestimulada e muitas vezes castigada.	Baseia-se na <i>comunicação</i> e nas relações no respeito com as opiniões dos demais.
Converte-se em um sistema competitivo e autoritário, produzindo uma estratificação social na sala de aula.	É um sistema que valoriza aspectos como <i>socialização</i> , a aquisição de competências sociais, o controle e dos impulsos agressivos, a relatividade dos pontos de vista, o incremento das aspirações e o rendimento escolar.

**Fonte:** Quadro copiado da tabela 1 “Aprendizagem individualista versus cooperativa”, elaborado pelo autor Imbernón (IMBERNÓN, 2012, p. 220).<sup>21</sup>

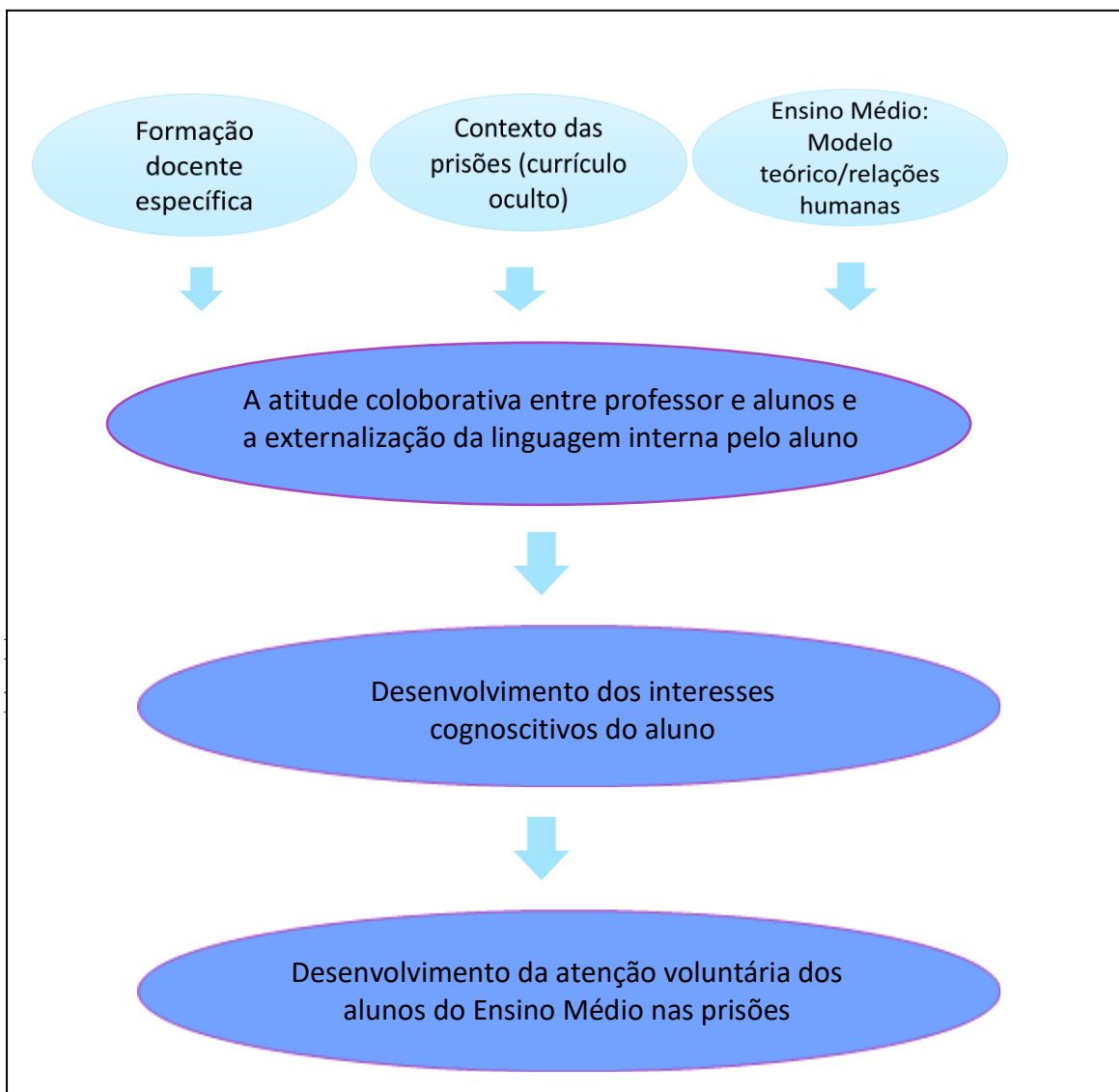
Na educação em prisões, sugerimos que cada unidade do modelo teórico proposto possa ser trabalhada com atividades práticas em grupo. Essa é uma forma de desenvolvimento das

<sup>21</sup> A tabela “Aprendizagem individualista versus cooperativa” da qual foi copiada as informações do Quadro 27 está inserida no Capítulo intitulado “Ensinar, aprender e se comunicar no Ensino Médio”, cuja referência é: IMBERNÓN, Francisco. Ensinar, aprender e se comunicar no Ensino Médio. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. (orgs.) Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012.

relações humanas, em conjunto, e o professor pode trabalhar o respeito à diversidade, sentimento de solidariedade, compaixão, ajuda mútua nas próprias ações da atividade de grupo. Desse modo, tanto o conteúdo teórico, quando as relações humanas são trabalhadas de modo concomitante.

Na figura 08, sintetizamos a tese desenvolvida. Durante todo o percurso de estudo nos questionamos por meio de quais mediadores intencionais pode ser desenvolvida a atenção voluntária do aluno do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade? Respondemos que o professor precisa ter a formação específica para trabalhar neste contexto social. Nesta formação, o professor deve absorver o contexto das prisões e aprender a lidar com o currículo oculto que ele representa na prática educativa. Com base na Teoria Histórico-Cultural, propomos que os processos de ensino e aprendizagem tenham com base a ação colaborativa entre professor e aluno e o professor oriente o processo de ensino do aluno de modo que ele manifeste seu pensamento sobre como resolver o problema teórico por meio da externalização da linguagem interna. O ponto de partida do processo de ensino é o modelo teórico e, por meio dele, o professor orienta a aprendizagem de conteúdos e as habilidades de estudo, além de apoiar as relações humanas durante as aulas no princípio da colaboração. É com base nesta orientação para a prática educativa que concebemos que o aluno pode desenvolver o interesse cognoscitivo pelos conteúdos das disciplinas, ou seja, desenvolver a atenção voluntária para a aprendizagem.

**Figura 8** – Mediadores intencionais para o desenvolvimento da atenção voluntária em alunos Jovens e Adultos do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade.



**Fonte:** Figura elaborada com base nos resultados da pesquisa teórica da presente tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A felicidade não é o prêmio da virtude, mas a própria virtude; e não gozamos dela por refrearmos as paixões, mas ao contrário, gozamos dela por podermos refrear as paixões.* (ESPINOSA, 1991, p. 298).

Para elaboração desta pesquisa, partimos de duas categorias teóricas a princípio distantes, a atenção voluntária com base na Teoria Histórico-Cultural e a educação em prisões. Estudamos essas categorias de modo separado e, durante a realização da pesquisa, fomos realizando as interligações, ora partindo da Teoria Histórico-Cultural, ora da temática da educação em prisões.

Iniciamos nosso estudo pelos conceitos de atenção voluntária e pelo conceito de aprendizagem relacionada ao desenvolvimento do pensamento verbal. Apesar da teoria abordar as fases da infância e adolescência, principalmente, íamos sempre em nossas anotações refletindo por aproximação teórica na aplicação destes conceitos para a idade adulta.

Quando os conceitos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, atividade, personalidade e os conceitos relacionados à aprendizagem, desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos, trabalho colaborativo entre professor e aluno, zona de desenvolvimento proximal já estavam amadurecidos, nos voltamos com maior ênfase ao estudo do contexto institucional das prisões por meio do segundo levantamento bibliográfico.

Apontamos que os dois levantamentos bibliográficos realizados foram importantes tanto para a atualização da pesquisa quanto para analisar, no caso das prisões, como os aspectos normativos e operacionais estão sendo concretizados no espaço de privação de liberdade. No entanto, há ainda desafios para os pesquisadores na realização de levantamentos bibliográficos, como a escolha dos melhores descritores, a forma como os dados são organizados em cada banco de dados e a disponibilidade de muitos documentos de forma incompleta, por exemplo, apenas resumo. A arte do pesquisador nos levantamentos bibliográficos está em realizar boas escolhas quanto à relação entre descritores e os recortes por tema, por área e por período de tempo a ser pesquisado. Para isso, os testes que realizamos nos bancos de dados antes da coleta definitiva foram de extrema importância para aperfeiçoar essas.

Nesse processo dialético de formação de síntese de conhecimentos, realizamos a interligação do desenvolvimento da atenção voluntária voltada para a atividade de estudo com o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos. Essa conexão conceitual foi essencial para que encontrássemos os mecanismos relacionados com o desenvolvimento da atenção voluntária na atividade de estudo.

Outra interligação teórica que fomos realizando durante o estudo foi sobre a linguagem (signos) como forma de regulação da atividade humana, seja no plano social ou mesmo no plano individual. Assim, Vigotsky, no Tomo III, já elabora que o signo se tornou uma forma de regulação da atividade social. Mas, e a autorregulação da atividade? Vigotsky, no Tomo II, explica que a linguagem interna está sempre presente como um “rascunho mental” (borrador em espanhol), desse modo, após o estudo da linguagem na perspectiva de sua funcionalidade, fomos formulando, em nossa análise, a função da linguagem interna como mecanismo autorregulador da atividade, da aprendizagem e da atenção voluntária. Desse modo, o leitor atento desta tese verificará que, nos resultados, os conceitos de linguagem interna e desenvolvimento dos interesses cognoscitivos estão sempre presentes. São dois conceitos que interligamos e, sem os quais, não alcançaríamos a explicação do desenvolvimento da atenção voluntária voltada para atividade de estudo na idade adulta.

Uma primeira aplicação da Teoria Histórico-Cultural é como notamos o “diferente”, pessoas cujas existências se distanciam das práticas culturais que adotamos. Como nossas origens culturais são diversas, por vezes enfatizamos apenas a diferença e criamos um abismo entre as culturas presentes na nossa realidade. A Teoria Histórico-Cultural nos educa a vermos acima de todas as culturas, “a cultura humana”. Somos todos *homo sapiens* e, porque somos iguais filogeneticamente é que devemos nos tratar como iguais. As diversas culturas têm origem na ontogênese e isso significa que, em cada ser humano, há o potencial de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, assim, ele pode alcançar a compreensão e participação nos bens de nossa sociedade letrada, informatizada e tecnológica.

Para a educação, em específico, em nossas análises, encontramos aplicabilidade da Teoria Histórico-Cultural para a realidade brasileira. Constatamos que, na nossa cultura escolar, temos como premissa tácita que o aluno chega na escola com a habilidade voltada para o estudo já desenvolvida e, por isso, nos preocupamos apenas com o ensino de conteúdos. Vigotsky demonstra teoricamente e experimentalmente, como premissa necessária, que a aprendizagem eficaz é aquela que se adianta ao desenvolvimento. No entanto, em nossa realidade, não temos a preocupação com o desenvolvimento do pensamento verbal do aluno.

Outra diferença é que tratamos o tempo de ensino como igual ao tempo de aprendizagem, porque esquecemos do tempo de elaboração dos conceitos pelo aluno. Automaticamente, consideramos que conteúdo ministrado é conteúdo aprendido. Vigotsky também explica que há dois processos interligados na aprendizagem, o processo de ensino e o processo de aprendizagem, que estão interligados, mas que não são coincidentes. O professor

tem a fundamental função de organizar o contexto e os mediadores do ensino, mas a aprendizagem é uma experiência individual do aluno.

Isso, também, não significa que a aprendizagem deva ser tratada de modo individualizado. Vigotsky, ao elaborar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, afirma que a aprendizagem ocorre por meio da ação colaborativa entre professor e aluno. A educação visa desenvolver o que o aluno ainda não aprendeu, o que ele não sabe fazer sozinho, mas que faz com a ajuda do professor.

Outra formulação teórica de Davidov, Elkonin e Márkova e, também aplicável a nossa realidade, é que a atividade de estudo tem por objetivo desenvolver a autonomia do aluno. Também temos um conhecimento tácito de que a aprendizagem sempre vai depender do professor. O objetivo, assim, modifica-se, porque tão importante quanto o desenvolvimento dos conteúdos é o apoio para que o aluno se organize em tempo, espaço, dedicação para a atividade do estudo, esforço volitivo para desenvolvimento da habilidade de estudo e aprendizagem de conteúdos. O professor precisa apoiar o aluno em sua organização pessoal até que ele se torne independente em relação à atividade de estudo.

O professor, assim, não se preocupa apenas com o conteúdo ministrado, mas em como o aluno desenvolve a tarefa de estudo, em como ele desenvolve seu processo de aprendizagem. E, com isso, sempre persegue o objetivo de que o aluno desenvolva o interesse cognoscitivo pela atividade de estudo. Todas essas elaborações são pertinentes para a nossa realidade brasileira. Na Educação de Jovens e Adultos, com a normatização de currículos mais flexíveis, talvez, possamos atingir esses objetivos com mais facilidade, pois podemos flexibilizar o tempo didático para que ele se aproxime do tempo de aprendizagem dos alunos.

Um recurso que utilizamos em nossa pesquisa e que oportunizou ampliar a formulação teórica foi o diálogo com os dados empíricos de pesquisas de outros autores. A realidade sanitária do Brasil, que dificultou as pesquisas de campo, fez com que essa possibilidade fosse considerada e ela foi um importante instrumento de análise.

O uso de dados empíricos de pesquisas na área da educação em prisões teve um efeito de avanço na possibilidade de elaboração dos resultados da pesquisa teórica. No levantamento bibliográfico sobre a temática das prisões, como incorporamos apenas teses, devido ao nosso recorte na metodologia de coleta de dados, no momento dos resultados, sentimos, também, a necessidade de dialogar com dissertações que foram conhecidas pela pesquisadora no seu percurso de estudo durante a tese e anterior a ela. Esses dados empíricos permitiram ilustrar elaborações teóricas já realizadas na tese, mas também propor nossas elaborações por meio das vozes que essas pesquisas trouxeram de alunos, professores e um agente penitenciário.



O Ensino Médio, na nossa compreensão, em sua forma de execução e metodologia didática a ser desenvolvida nas prisões, aproxima-se muito do trabalho do segundo segmento do Ensino Fundamental, com a diferença de ampliação dos conteúdos e de que os conceitos científicos devem ser trabalhados com maior profundidade no nível de generalização.

Em relação ao contexto institucional das prisões, propomos a substituição dos princípios que as regem, de punir/reabilitar para isolar/desenvolver. Assim, constatamos que o ambiente interno das prisões necessita estar mais vinculado ao princípio desenvolver e que, historicamente, no Brasil, o princípio isolar vem sendo mais aplicado. Como não há muitos trabalhos institucionais voltados para o desenvolvimento do potencial humano, a educação em prisões atende principalmente a duas demandas: ensinar conceitos científicos e propiciar relações humanas com pessoas de fora da prisão por meio da figura do professor.

Analisamos que as regras e o funcionamento das prisões interferem como um currículo oculto na prática educativa e que a prisão, como instituição, não pode ser desconsiderada na prática docente. O contexto da prisão é mais uma cultura que deve dialogar com a cultura da escola e da origem territorial do aluno, porém a escola, para atingir seus objetivos, não pode perder a sua essência.

Como melhoramento das condições de trabalho dos professores nas prisões, sugerimos que todos recebam adicional de periculosidade/insalubridade. Em nossa pesquisa, tivemos acesso apenas ao estado de São Paulo, em que os professores recebem o adicional de periculosidade, porém, nos outros estados, não tivemos a informação clara se todos os governos pagam ou não adicional. Consideramos que o ambiente institucional das prisões é diferenciado e os professores precisam de incentivos, inclusive financeiros, para maior motivação para desenvolverem suas práticas educativas.

Outra situação que analisamos que precisa ser aprimorada na realidade brasileira relaciona-se à lotação das unidades prisionais. Com o problema da superlotação das unidades prisionais e com a construção de unidades destinadas a altos números de pessoas em situação de privação de liberdade, torna-se mais difícil a oferta com qualidade dos serviços prestados, incluindo-se, nesta precariedade, o setor de educação. Há orientação nas Regras Mínimas de Tratamento de Reclusos que, em alguns países, as unidades prisionais deveriam ter lotação máxima de 500 pessoas em situação de privação de liberdade. Consideramos que deveria haver esforço político para construção de unidades menores. Sem dúvida, essa mudança diminuiria a força de lideranças negativas entre a população carcerária e a administração poderia se aproximar mais de uma verdadeira política de individualização da pena.

Em específico, para a área da Educação, propomos que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, haja um capítulo específico para a Educação em Contexto de Privação de Liberdade, como ocorre na Argentina. Além de ampliar o debate nacional sobre a educação em contextos de privação de liberdade, neste capítulo, poderiam ser regulamentadas as condições estruturais e didáticas que fortalecessem a execução das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Analizamos que, devido à rotatividade de alunos na prisão, é necessário encontrar saídas para essa situação. Nos resultados, é sugerida a possibilidade do professor aplicar a avaliação continuada e trabalhar com um modelo teórico no qual os conceitos são reiterados sempre que forem ampliados, além de um momento final de fechamento do conhecimento proposto no qual todos os conceitos trabalhados durante um período, no modelo teórico, são relacionados entre si. Verificamos que essa é a possibilidade de avançar os conhecimentos dos alunos e, ao mesmo tempo, essa diversificação didática permite ao professor inserir mediações diferentes, seja na explanação ou na atividade em grupo, e, com isso, permitir que o aluno externalize e desenvolva sua linguagem interna, que propicia o desenvolvimento do pensamento verbal.

Os professores, para planejarem o processo de ensino com mediadores intencionais pertinentes à prática educativa, neste contexto institucional, precisam receber formação em várias áreas do conhecimento: conhecimento teórico da idade adulta, do sentido histórico e contemporâneo das prisões e da prática de delitos, da formação em direitos humanos, além dos conhecimentos relativos às disciplinas e ao conhecimento didático. Incluímos, na prática docente, o estudo de Paulo Freire e propomos a Teoria Histórico-Cultural, principalmente, fundamentada em Vigotsky, para a prática didática do docente. É preciso, também, construir situações em que os professores possam externalizar a vivência de sua prática educativa e, com isso, fazerem o exercício de absorverem o fato de atuarem com pessoas que não respeitaram o pacto social.

Nos resultados, constatamos que é possível um professor atribuir para si o papel de resgate, ou “cura” da pessoa em situação de privação de liberdade. Como já afirmamos, o distanciamento da prática de delitos está relacionado com o desenvolvimento de uma personalidade madura. A educação é um importante instrumento para redução das vulnerabilidades sociais, assim ela contribuiu para o retorno digno e responsável ao meio social. Mas não é o único fator relacionado com a não-reincidência. Desse modo, se há “forças” que mobilizam a pessoa para a prática de delitos, a sociedade e suas instituições, entre elas a educação, devem oferecer “forças” para que a pessoa direcione sua vida de modo diferente.

Assim, há um conjunto complexo de fatores individuais e sociais que levam à prática de delitos e, ao mesmo tempo, há, também, um conjunto complexo de fatores individuais e sociais que levam à não-reincidência. Nem o professor, tampouco a educação, podem assumir essa angústia de centralizar a responsabilidade pela reincidência.

Para o desenvolvimento dos conteúdos, propusemos que o professor trabalhe com modelos teóricos que são células do corpo teórico, desenvolvidos pela proposta de estudo da ciência no Ensino Médio. No modelo teórico, o professor sempre desenvolve as tarefas de estudo de modo que o conceito científico se relacione com a experiência prática do aluno e que o professor sempre persiga o objetivo de desenvolver os interesses cognoscitivos do aluno. Além disso, o professor insere o trabalho com as relações humanas na própria dinâmica de estudo do modelo teórico, inserindo trabalhos práticos e em grupo.

Analisamos que o modelo teórico é a chave para desenvolver competências e que, inverter essa ordem, preocupar-se em desenvolver competências fora de um modelo teórico, não permite a realização do objetivo de desenvolvimento do pensamento verbal. Nas aulas, com base nas relações humanas que ocorrem durante a disciplina, também é possível trabalhar valores de cooperação, a solidariedade, o respeito pelo outros, os acordos em forma de diálogo e não pela força, conceitos que são apropriados na prática. As relações humanas também devem ser foco do trabalho do professor, não só nas prisões, mas em qualquer contexto social na qual a prática educativa se insere.

É o conjunto do trabalho voltado para os conceitos científicos e as relações humanas que formam as competências para a atuação digna e responsável em nossa sociedade. E essa é a nossa proposta didática para a Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Médio nas prisões com base na Teoria Histórico-Cultural.

Apesar de nossa elaboração teórica ter, como base, tanto estudos teóricos quanto empíricos, consideramos que esta tese é apenas um ponto inicial para o aprofundamento do entendimento da aprendizagem na idade adulta com base na Teoria Histórico-Cultural e, em especial, relacionada com a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. É necessário que pesquisas de campo possam aplicar diretamente esses conceitos estudados na tese. A Teoria Histórico-Cultural tem maior avanço em pesquisas experimentais voltadas para as fases da infância e adolescência. Seria importante avançar os experimentos para a idade adulta para consolidar o referencial teórico nesse momento de vida.

O desenvolvimento humano em busca do autodomínio da conduta, que está relacionado, para nós, com o desenvolvimento de uma personalidade madura, é um desafio da idade adulta. Apoiar o ser humano para que ele se desenvolva em alguma área da cultura humana por meio

do desenvolvimento do interesse cognoscitivo é uma forma de apoiar que as pessoas possam desempenhar papéis sociais dignos e responsáveis e contribuir para o bom desenvolvimento da sociedade. Este conceito de autodomínio da conduta, desenvolvido por Vigotsky, relaciona-se com o que Espinosa abordava por felicidade, que é poder refrear as paixões. Usar a racionalidade como forma de desenvolvimento da consciência e atuar com criticidade no meio social. Esse é o objetivo último que pretendemos, uma educação que tem por premissa o ensino de conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Terminamos esse ponto de síntese, no grande universo científico da ciência, esperançosos que outras pesquisas estudem a Educação de Jovens e Adultos e a Educação de Adultos de modo mais geral, com base na Teoria Histórico-Cultural, para que possamos solidificar esse debate científico e, ao mesmo tempo, apoiar os professores e alunos da EJA, que enfrentam contextos sociais com uma série de dilemas para a realização dos processos de ensino e aprendizagem, como é o contexto institucional das prisões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA. Disponível em: <<https://www.academia.edu/>> Acesso em: 07 ago. 2020.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PNAD, Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

AMORIN-SILVA, Karol Oliveira de. **Educar em prisões**: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Margaret Canovan. 13. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ARGENTINA. **Lei de educación nacional**. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2020.

BAUMAN, Zygmunt Bauman. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigar Moores, 2002. *E-book*.

BEHAN, Cormac. Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 1, n. 1, p. 20-31, 2014. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=Learning+to+Escape%3a+Prison+Education%2c+Rehabilitation+and+the+Potential+for+Transformation&id=EJ1148803>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 285-293, Aug. 2017 Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000200285&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200285&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121115>.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BOCHKARIEVA, G. G. Retrato psicológico de la esfera de motivaciones de los jóvenes delincuentes. In: BOZHOVICH, LidiaI. ; BLAGONADIEZHINA, L. V. **Estudio de las motivacones de los niños y los adolescentes**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1972. P. 322-434.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTÍA, Antonio Bolívar; RUANO-BOLÍVAR, María Rosel. Currículum de enseñanza media y formación del profesorado: hacia una convergência para asegurar el êxito educativo para todos. In: PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; LONGAREZI, Andréa Maturano. (orgs). **Ensino Médio: processos, sujeitos e docência**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

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

BOZHOVICH, Lidia I. **La personalidad y suformación em laedad infantil**: Investigaciones psicológicas. Tradução Josefina Lopez Hurtado. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

BOZHOVICH, Lidia I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: Biblioteca de psicologia soviética. **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de Maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes de Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 09 ago. 2021

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. – 05 de out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n.º 14 de 11 de novembro de 1994**. Estabelece as regras mínimas para tratamento de presos no Brasil. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 20 de dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n.º 11/2000**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.159 de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Desmonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministérios da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.159%20DE%2028%20DE%20JULHO%20DE%202004.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.159%20DE%2028%20DE%20JULHO%20DE%202004.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.)>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Brasília: Ministério da Justiça, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010**. 2010b. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SER, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. - 19 de mai. 2010c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010d. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SER, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3)** /Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010e. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Diretrizes básicas para arquitetura prisional**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/resolucao-cnpcp-construcao-prisoos.pdf>>, Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011**. 2011b. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.626%2C%20DE%2024,e%20%C2%A7%204%C2%BA%20do%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.626%2C%20DE%2024,e%20%C2%A7%204%C2%BA%20do%20art.)>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL **Lei n.º 12.433**. Altera da Lei n.º 7.210 de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou trabalho. - 29 de jun. 2011c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 13.163**. Modifica a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. – 9 de set. 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm)>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária**. 2015b. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/plano-nacional-politica-criminal.pdf>>. Acesso em: 23/03/2021.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2021.



BRASIL. Ministério Extraordinário da Segurança Pública/ Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n.º 2, de 12 de abril de 2018**. Dispõe sobre a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal. 2018b. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/13136010/do1-2018-05-07-resolucao-n-2-de-12-de-abril-de-2018-13136006](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/13136010/do1-2018-05-07-resolucao-n-2-de-12-de-abril-de-2018-13136006)>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 9.665 de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. 2019a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm)>, Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária (2020-2023)**. 2019b. Disponível em: <[https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/plano\\_nacional/PNPCP-2020-2023.pdf](https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/plano_nacional/PNPCP-2020-2023.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Código de Processo Penal. **Decreto 3.689 de 03 de outubro de 1941**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/569703/codigo\\_de\\_processo\\_penal\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/569703/codigo_de_processo_penal_3ed.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2020

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/bitstream/handle/id/569701/codigo\\_penal\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/569701/codigo_penal_3ed.pdf)>. Acesso em 02 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria n.º 217, de 19 de outubro de 2020**. Altera a Portaria CHJ n.º que institui o Grupo de Trabalho para elaboração de Plano Nacional de Fomento à Leitura nos Ambientes de Privação de Liberdade. 2020c.

BRASIL. **Emenda Constitucional número 108 de 26 de agosto de 2020**. 2020d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm#art1)>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CAMPOS, Aline. **Educação, escola e prisão**: O “espaço de voz” de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP. 2015. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

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.

CAPES. Coordenação de pessoal de nível superior. Catálogo de Teses e dissertações. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania: tipos e percursos**. Estudos Históricos. V1, n. 18, Rio de Janeiro, 1996, p.337-359. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/163397/mod\\_resource/content/1/Cidadania%20-%20Tipos%20e%20Percursos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/163397/mod_resource/content/1/Cidadania%20-%20Tipos%20e%20Percursos.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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.

CARVALHO, Sérgio Garófalo de; SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos; SANTOS, Ivete Maria. A pandemia no cárcere: intervenções no superisolamento. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p. 3493-3502, Sept. 2020. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020000903493&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000903493&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Apr. 2021. Epub Aug 28, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.15682020>.

CARVALHO FILHO, Luís Francisco. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **As bases éticas da ação socioeducativa: Referenciais normativos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006a.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Parâmetros para a formação do socioeducador: Uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006b.

DAVIDOV, VasilyVasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, VasilyVasilyevich. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – Livro I. Curitiba/Uberlândia: Editora CRV/ EDUFU, 2019.

DAVIDOV, VasilyVasilyevich.; MARKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: Biblioteca de psicologia soviética. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DE MAEYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania**, n.19, p.17-38, 2006.

DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. **Em Aberto**, v.24, n.86, p.43-55, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2314/2277>>. Acesso: 23 jan. 2017.

DE MAEYER, Marc. Educação na prisão não é mera atividade. **Educação e Realidade**, v.38, n.1, p.33-49, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30702/24322>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

DEMO, Pedro. **Metologia Científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DELLARI JUNIOR, Achilles. **A que se refere a vivência?** 2020. Disponível em: <[http://estmir.net/Delari\\_2020\\_A-que-se-refere\\_vivencia.pdf](http://estmir.net/Delari_2020_A-que-se-refere_vivencia.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2021.

DEPEN. **Departamento Penitenciário Nacional**. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmU4ODAwNTAtY2IyMS00OWJiLWE3ZTgtZGNjY2ZhNTYzZDliIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>>. Acesso em 13 nov. 2020.

DEPEN. INFOPEN. **Relatórios Analíticos. 2019**. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/relatorios-analiticos>. Acesso em: 01 mar. 2021.

DI LORENZO, Wambert Gomes. **O que é bem comum?** In: Estado de Direito! Formando Opinião. 2010. Disponível em: <<http://estadodedireito.com.br/o-que-e-o-bem-comum/>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

DICIONÁRIO MICHAELLIS ON LINE. Editora Melhoramentos. Disponível em: <[www.michaelis.uol.com.br](http://www.michaelis.uol.com.br)>. Acesso em: 19 dez. 2020.

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.

DUARTE, Newton. **Educação moral na sociedade capitalista em crise**. In: LINHARES, Celia Frazão et al. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

ERIC. **Institute of Education Sciences**. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**: demonstrada à maneira dos geômetras. In: Os pensadores: Espinosa. E.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

FERREIRA, Carlos Lélío Lauria; SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna. **O custo do encarceramento no Brasil sob a ótica da análise econômica do Direito**. **Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos**, vol 11, n.º 1, p. 201-216, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/constituicaoegarantiadedireitos/article/view/15359/10781>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FRASES FAMOSAS. Frases de Nelson Mandela. Disponível em: <<https://www.frasesfamosas.com.br/frases-de/nelson-mandela/>>. Acesso em 22 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FUNAP. Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel”. Disponível em: <<http://www.funap.sp.gov.br/site/>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir. Palestra de Encerramento com Moacir Gadotti. In: MAIDA, José Domenici. **Anais do encontro de monitores de alfabetização de adultos presos do estado de São Paulo**: presídios e educação. São Paulo: Funap, 1994.

GARLAND, David. As contradições da "sociedade punitiva": o caso britânico. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 13, p. 59-80, Nov. 1999. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44781999000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44781999000200006&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44781999000200006>.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**. Ano XX, n. 50, abril, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GONZAGA, Maria Teresa Claro; SANTOS, Helena Maria Ramos dos; BACARIN, Juliane Nanuzzi Bedin. (orgs). **A cidadania por um fio**: a luta pela inclusão dos apenados na sociedade. Maringá: Dental Press Editora, 2002.

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões**: um estudo sobre a participação da sociedade civil. 2010. 261 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sergio. O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. **Conjectura: Filos. e Educ.**, v. 20, n. especial, p. 39-66, 2015. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3649>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Aug. 2000. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População. Disponível em: <[https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm\\_source=portal&utm\\_medium=popclock&utm\\_campaign=novo\\_popclock](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock)> Acesso em: 01 mar. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. Ensinar, aprender e se comunicar no Ensino Médio. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. (orgs.) **Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

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.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e cidadania**, n. 19, 2006. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178568/mod\\_resource/content/1/5.%20Diversidade%20do%20P%C3%BAblico%20da%20EJA.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178568/mod_resource/content/1/5.%20Diversidade%20do%20P%C3%BAblico%20da%20EJA.pdf). Acesso em: 26 fev. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação de jovens e adultos no sistema penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v.21, n.75, p.1-18, 2013. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/292340723\\_Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_no\\_Sistema\\_Penitenciario\\_notas\\_d\\_e\\_pesquisa\\_sobre\\_a\\_experiencia\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/292340723_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_no_Sistema_Penitenciario_notas_d_e_pesquisa_sobre_a_experiencia_brasileira)>. Acesso em: 9 mar. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Por um paradigma democrático e descentralizador na política de execução penal. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RITA, Rosângela Peixoto Santa (orgs.). **Privação de liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014

JULIAO, Elionaldo Fernandes. ESCOLA NA OU DA PRISÃO? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, Apr. 2016 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100025&lng=en&nrm=iso)>. accesson 14 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>.

LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revista Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Disponível em: <<https://www.latindex.org/latindex/Solar/Busqueda>> Acesso em: 07 ago. 2020.

LEME, José Antonio Gonçalves. **Educação nas prisões do estado de São Paulo: esforços históricos e limites institucionais**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del hombre, 1978a.

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

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. The development of voluntary attention in the child. In: VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **The Vygotsky reader**. Massachusetts: Blackwell, 1994. p. 288-312.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovic; LURIA, Aleksandr Romanovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15 ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

LIBANEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. In: EDUCERE (LIVRO 4). **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a Escola, Formação de Professores e a Sociedade**. Edipe 2014. Disponível em: <<http://uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=DID%C3%81TICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIV>> . Acesso em: 15 jan. 2021.

LURIA, Aleksandr Romanovitch. **El cérebro en acción**. 2. ed. Barcelona: Editorial Fontanella/Escorial, 50, 1979.

LURIA, Aleksandr Romanovitch. **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**. Madrid: Ediciones Akal, 1987.

LURIA, Aleksandr Romanovitch. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, Lev. Semiónovich; LURIA, Aleksandr Romanovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15 ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 39-58.

MACHADO, Anna Rachel (org.); LOUSADA, Eliane ; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, V.; ETTORE, J.. SC tem ao menos 3 mil presos sem estudar por causa da pandemia; professores temem por empregos. **G1 – SANTA CATARINA**. 22/0/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/07/22/sc-tem-ao-menos-3-mil-presos-sem-estudar-por-causa-da-pandemia-professores-temem-por-empregos.ghtml>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

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.

MELLO, Maria Aparecida. **Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na Teoria Histórico-Cultural**: implicações no ensino e na aprendizagem na educação infantil. Tese Acadêmica. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

MILLS, Charles. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MIRANDA, M. Em ação integrada entre Seciju e Seduc, pessoas privadas de liberdade retornam as aulas. **Portal Tocantis**, 30/06/2020. Disponível em: <<https://portal.to.gov.br/noticia/2020/6/30/em-acao-integrada-entre-seciju-e-seduc-pessoas-privadas-de-liberdade-retomam-as-aulas/>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

NUCLEO DE ESTUDOS DE VIOLÊNCIA. **Projetos especiais**: Monitor da Violência. Disponível em: <<https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia/>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

O BRASIL é o país com 3.<sup>a</sup> maior população carcerária. **Conectas direitos humanos**, 2017. Disponível em: <[https://www.conectas.org/noticias/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-encarcera-pessoas-no-mundo?gclid=EA1aIQobChMIn5-hhMH\\_7AIVTwaRCh08FQS2EAAYASAAEgKWbfD\\_BwE](https://www.conectas.org/noticias/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-encarcera-pessoas-no-mundo?gclid=EA1aIQobChMIn5-hhMH_7AIVTwaRCh08FQS2EAAYASAAEgKWbfD_BwE)>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades**: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, v.35, n.96, p.239-255, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622015000200239&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000200239&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set. 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A PRISÃO: INSTITUIÇÃO EDUCATIVA?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, Apr. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso)>. accesson 14 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162569>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948**. Disponível em: <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. Regras Mínimas das Nações Unidas para tratamento de reclusos. **Resolução 70/175 da Assembleia Geral, adotada a 17 de dezembro de 2015**. Disponível em: <[https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson\\_Mandela\\_Rules-P-ebook.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PAIVA, Jane; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas. In: PAIVA, Jane; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (orgs). **Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas**. Petrópolis: De petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

PETROVSKI, Arthur Vladimirovich. **Psicologia General**. Moscou : Editorial Progreso, 1980.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Educ. Pesqui.**, v. 27, n. 2, p. 355-374, 2001a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27871>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da Inserção da Educação Escolar no programas 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.

RAMOS, Ellen Taline de. **Entre salas, celas e vozes: relatos sobre formação escolar em prisões femininas**. 2019. 352 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 81-93, Apr. 2007 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100007&lng=en&nrm=iso)>. accesson 31 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100007>.

RANGEL, Hugo. Educación contra corriente em las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 1, p. 15-32, Mar. 2013 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100003&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100003>.

RODRIGUES, Y.. Com 927 presos a cada 100 mil habitantes, Acre tem a maior taxa de aprisionamento do mundo. **G1- ACRE**. 19/02/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2020/02/19/com-927-presos-a-cada-100-mil-habitantes-acre-tem-maior-taxa-de-aprisionamento-do-mundo.ghtml>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. v-vi, June 2007 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso)>. accesson 06 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. 9 ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SÃO PAULO. Secretaria da administração penitenciária. Disponível em: <<http://www.sap.sp.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2021.



SÃO PAULO. **Lei n.º 1.238, de 22 de dezembro de 1976.** Autoriza o Poder Executivo a instituir Fundação denominada “Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso”. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/original-lei-1238-22.12.1976.html>> Acesso em: 09 ago. 2021.

SÃO PAULO. **Lei n.º 8.643 de 25 de março de 1994.** Dá denominação à entidade fundacional que especifica. Disponível em: Acesso em: 09 ago. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 42.209 de 15 de setembro de 1997.** Institui o Programa Estadual de Direitos Humanos, cria A Comissão Especial de Acompanhamento da execução desse programa. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1997/decreto-42209-15.09.1997.html>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto 45.271 de 05 de Outubro de 2000.** Cria e organiza na Secretaria da Administração Penitenciária, os Centros de Ressocialização. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2000/decreto-45271-05.10.2000.html>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SÃO PAULO. **Saiba a diferença entre CDP, CPP, CRP e Penitenciária Compacta. Últimas notícias.** 2001. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/saiba-a-diferenca-entre-cdp-cpp-crp-e-penitenciaria-compacta/>>. Acesso em: 20 dez.

SÃO PAULO. **Decreto 46.483 de 02 de janeiro de 2002.** Extingue o Centro de Observação Criminológica, cria e organiza, no Centro Hospitalar do Sistema Penitenciário, o Núcleo de Observação Criminológica e dá providências correlatas. 2002a.

Disponível em:

<<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.legislacao.sp.gov.br%2Flegislacao%2Fdg280202.nsf%2F5aeda0f13cd3be5f83256c1e00423b1d%2Fe9be96f8e406aa7f83256c40003e7cc7%2F%24FILE%2F46.483.doc>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SÃO PAULO. Governo do Estado Inaugura Centro de Readaptação Penitenciária no Interior. **Últimas Notícias.** 2002b. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/eventos/governo-do-estado-inaugura-centro-de-readaptacao-penitenciaria-no-interior/>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução Conjunta SE/SAP 1.** Dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do estado de São Paulo, e dá outras providências correlatas. – 16 de jan. 2013. 2013a. Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/sp/sites/forumeja.org.br.sp/files/Resolucao%20Conjunta%20SE\\_SAP%201\\_2013.pdf](http://forumeja.org.br/sp/sites/forumeja.org.br.sp/files/Resolucao%20Conjunta%20SE_SAP%201_2013.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2020.

SÃO PAULO. São Paulo in foco. **A Casa de Detenção de São Paulo:** A história do Carandiru. 2013b. Disponível em:

<<http://www.saopauloinfoco.com.br/historia-carandiru/>>. Acesso em 20 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Da Administração Penitenciária. **Governo do estado de São Paulo esvazia Cadeia Pública de São Roque.** 2013c. Disponível em:

<<http://www.sap.sp.gov.br/noticias/not264.html>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n.º 1.246, de 27 de junho de 2014**. Altera as Leis Complementares n.º 959, de 2004, n.º 898, de 2001, n.º 842, de 1998, n.º 315, de 1983, e dá providências correlatas. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/lei.complementar-1246-27.06.2014.html>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Lei n.º 16.279 de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de S. Paulo e dá outras providências. 2016a. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 4 de maio de 2016**. Altera a Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16.1.2013, que dispõe sobre a oferta da educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do estado de São Paulo, e dá providências correlatas. 2016b. Disponível:

<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE-SAP%20N%C2%BA%201\\_16.HTM?Time=06/05/2016%2015:49:16](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE-SAP%20N%C2%BA%201_16.HTM?Time=06/05/2016%2015:49:16)>. Acesso em 23 de Nov. de 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SAP-94, de 25/06/2020**. Institui e Disciplina a execução da primeira fase do projeto Conexão Familiar nas Unidades Prisionais do Sistema Penitenciário do estado de São Paulo. 2020a. Disponível em:

<[http://www.sap.sp.gov.br/download\\_files/covid-19/res-sap-94\\_2020.pdf](http://www.sap.sp.gov.br/download_files/covid-19/res-sap-94_2020.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SAP-110, de 22/07/2020** –Disciplina a execução da segunda fase do projeto "Conexão Familiar - Visitas Virtuais" nas Unidades Prisionais do Sistema Penitenciário do estado de São Paulo. 2020b. Disponível em:

<[http://www.sap.sp.gov.br/download\\_files/covid-19/res-sap-110\\_2020.pdf](http://www.sap.sp.gov.br/download_files/covid-19/res-sap-110_2020.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2020b.

SÃO PAULO. **Resolução SAP- 164, de 24/09/2020**. Prorroga o prazo estabelecido pela Resolução SAP 141, de 25-08-2020, que disciplina as visitas nas Unidades Prisionais do Sistema Penitenciário do estado de São Paulo em caráter temporário e emergencial. 2020c. Disponível em: <[http://www.sap.sp.gov.br/download\\_files/covid-19/res-sap-164\\_2020.pdf](http://www.sap.sp.gov.br/download_files/covid-19/res-sap-164_2020.pdf)>. Acesso em 14 nov. 2020.

SÃO PAULO. Presos de São Paulo mantêm os estudos em dia durante a pandemia de COVID-19. **Últimas Notícias**. 27/09/2020. 2020d. Disponível em:

<<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/presos-de-sao-paulo-mantem-os-estudos-em-dia-durante-a-pandemia-de-covid-19/>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SCARFO, 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 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100099&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100099&lng=en&nrm=iso)>.

accession 16 Oct. 2020. <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.

SCIELO. **Scientific Eletronic Library online**. Disponível em: <<https://scielo.org/>> Acesso em: 07 ago. 2020.

SHUARE, Marta. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade**.

Educação e Pesquisa, v.41, n.1, p.33-48, 2015. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000100033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100033&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 dez. 2019.

SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. 16. ed. México, D.F.; Barcelona; Buenos Aires: Editorial Grijalbo, 1960.

SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANNA, Tania Vicente. O papel da escola na prisão: o ponto de vista dos privados de liberdade. **Rev. Humanidades**, v. 32, n. 2, p. 139-147, 2017.

Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7471>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Maria Celeste Fernandes; NONATO, Eunice Maria Nazareth; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 45-61, Jan. 2017

. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000100045&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100045&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. Epub Jan 05, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016158634>.

SOUZA, Adilson Fernandes de; BRITTO, Luiz Percival Leme; FORTUNATO, Marisa.

(orgs) **Tecendo a liberdade: a educação no sistema penal paulista**. São Paulo: FUNAP, 2005.

SYKES, Gresham M. **The society of captives: a study of a maximum security prison**.

Princeton: Princeton University Press, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Conferência internacional sobre educação de adultos V: Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. 1997. Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja\\_prisao/educando\\_liberdade\\_unesco.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2021.

VIANA, Danielle Aparecida Barbosa Pedrosa; AMORIM-SILVA, Karol Oliveira de. A Educação Básica nas prisões de Minas Gerais frente à Covid-19. **SCIAS, Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte/MG, v.3, n.2, p. 44-62, jul/dez2020. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseduacao/article/view/5139>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

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.

VIEIRA, Elisabeth de Lima Gil. **A construção da memória da cultura escolar prisional**: uma análise do espaço, das práticas pedagógicas e das interações no Colégio Estadual Mário Quintana. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Conferência 1: La percepción y su desarrollo en la edad infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II**: Pensamiento y Lenguaje; Conferências sobre Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1982. (a)

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Conferência 2: La memoria y su desarrollo en la edad infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II**: Pensamiento y Lenguaje; Conferências sobre Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1982. (b)

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Conferência 3: El pensamiento y su desarrollo en la edad infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II**: Pensamiento y Lenguaje; Conferências sobre Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1982. (c)

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. (d)

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

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

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Psicología del arte**. Barcelona: Paidós, 2013. *E-book*.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Acerca de la dinámica del carácter infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015a. *E-book*.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015b. *E-book*.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. El defecto y la compensación. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015c. *E-book*.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. El desarrollo del niño difícil y su estudio. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015d. *E-book*.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. El significado histórico de la crisis de la psicología. Uma investigación metodológica. (1927) In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas I**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015e. *E-book*.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. La infância difícil. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015f. *E-book*.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Los problemas fundamentales de la defectología contemporanea. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015g. *E-book*.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich; LURIA, Aleksandr Romanovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15 ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. Metodología del estudio de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas VI**: Herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2018. *E-book*

WACQUANT, lóic. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Bointempo, 2008.

WACQUANT, Löic. **As prisões da miséria**. Tradução André Telles. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WESTERN, Bruce. **Introduction to the Princeton Classic Edition**. In: SYKES, Gresham M. The society of captives: a study of a maximum security prison. Princeton: Princeton University Press, 2007.

WEG, Rosana Morais. **Fichamento**. São Paulo: Editora Paulistana, 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, Aug. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200004&lng=en&nrm=iso)>. accesson 10 Jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>.

## REFERÊNCIA DOS DADOS (PESQUISA BIBLIOGRÁFICA – ATENÇÃO VOLUNTÁRIA)

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque. **Problemas de atenção: Implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica.** 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2013%20-%20Rosana.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2020.

COSTA, Beatriz Lima. **Políticas Educacionais e Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade.** 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Departamento em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia. Rondônia, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6385014](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6385014)> Acesso em: 17 ago. 2020.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar.** 2018. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2018. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/4733.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4733.pdf)> Acesso em: 17 ago. 2020.

GRACILIANO, Eliana Claudia. **Possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária com crianças de 5 anos.** 2019. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciência Humana, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019. Disponível em: <[https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12271/ElianaGraciliano\\_BCE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12271/ElianaGraciliano_BCE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 17 ago. 2020.

LEITE, Hilusca Alves. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural.** 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062015-120929/publico/leite\\_corrigida.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062015-120929/publico/leite_corrigida.pdf)> Acesso em: 17 ago. 2020.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. **Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 111-119, June 2011**  
 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100012&lng=en&nrm=iso)>.  
 accession 04 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100012>.

LUCENA, Jéssica Elise Echs. **Desenvolvimento da atenção voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas.** 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5679/1/Jessica%20Elise%20Echs%20Lucena\\_2016.pdf](http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5679/1/Jessica%20Elise%20Echs%20Lucena_2016.pdf)> Acesso em: 17 ago. 2020.

NASCIMENTO, Edinalva Fernandes Alves do. **Jogos didáticos o ensino de química como mediadores na mobilização da atenção de alunos com diagnósticos de TDAH no Ensino Médio**. 2018. 194 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2018. Disponível em:

<<https://www.bdttd.ueg.br/bitstream/tede/154/2/Dissertacao%20de%20Mestrado%20-%20Edinalva%20Fernandes.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2020.

NEVES, Anderson Jonas das; LEITE, Lúcia Pereira. O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 181-184, June 2013

. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000100020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100020&lng=en&nrm=iso)>.

accession 04 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100020>

PATEZ, Amanda Mendes Amude. **Subsídios da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento da atenção na educação escolar**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010. Disponível em:

<[http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2010\\_Amanda.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2010_Amanda.pdf)> Acesso em: 17 ago. 2020.

SANTOS, Roseli de Melo Germano Marques dos. **O transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva de psicólogos que atuam na clínica e na escola**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012. Disponível em:

<<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3070/1/000202912.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2020.

PEREIRA, João Junior Bonfin Joia. **Organização do trabalho docente no processo de alfabetização: práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento intelectual da criança**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Ciência Humanas e Educação. Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Paranavaí, 2016. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5010933](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5010933)> Acesso em: 17 ago. 2020.

RIANO GARZON, Manuel Ernesto; QUIJANO MARTINEZ, María Cristina. La función reguladora dellenguaje, intervenciónenun caso de trastorno por atencióndeficitaria. **Acta Neurol Colomb.**, Bogotá, v. 31, n. 1, p. 71-78, Jan. 2015

. Available from <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-87482015000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87482015000100011&lng=en&nrm=iso)>.

accession 04 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.22379/2422402211>.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. 2015. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Salvador. Salvador, 2015. Disponível em:

<[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17307/1/Tese\\_Doutorado\\_Maria\\_Izabel\\_Souza\\_Ribeiro.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17307/1/Tese_Doutorado_Maria_Izabel_Souza_Ribeiro.pdf)> Acesso em: 17 ago. 2020.

VELASCO, C.; CAESAR, G.; REIS, T. Brasil tem 338 encarcerados a cada 100 mil habitantes; taxa coloca país na 26.<sup>a</sup> posição do mundo. **G1-MONITOR DA VIOLÊNCIA** 19/02/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/02/19/brasil-tem-338-encarcerados-a-cada-100-mil-habitantes-taxa-coloca-pais-na-26a-posicao-do-mundo.ghtml>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ZAMONER, Angela. **Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança: atenção voluntária**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus de Chapecó, Chapecó, 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/718/1/ZAMONER%2c%20Angela.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2020.



**REFERÊNCIA DOS DADOS (PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PRISÕES - TESES)**

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em unidades penais do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em:

<[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-935MRV/1/tese\\_alexandre\\_da\\_silva\\_aguiar\\_ufmg\\_2012.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-935MRV/1/tese_alexandre_da_silva_aguiar_ufmg_2012.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

ALVISI, Cátia. **Cartografias de um currículo encarcerado**. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2368594](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2368594)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Educação Escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba**. 2005. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:

<[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253061/1/Araujo\\_DoracinaAparecidaCastro\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253061/1/Araujo_DoracinaAparecidaCastro_D.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BONATTO, Bruna Mayara. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado**. 2019, 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em:

<<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2932/1/Bruna%20Mayara%20Bonatto.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

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. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31677/1/Tese\\_Thayane%20Silva%20Campos\\_VF.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31677/1/Tese_Thayane%20Silva%20Campos_VF.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

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. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13675/1/EntreCelaSala.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2021,

GOMES, Priscila Ribeiro. **Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em:

<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250810>>. Acesso em: 31 mai. 2021,

GONÇALVES, Davidson Sepini. **LEITORES, ESCRITORES, EU VI!** uma experiência de leitura e escrita no sul do Estado de Minas Gerais. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em:

<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181884/gon%c3%a7alves\\_ds\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181884/gon%c3%a7alves_ds_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões:** um estudo sobre a participação da sociedade civil. 2010. 261 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-140835/pt-br.php>>. Acesso em: 31 mai. 2021,

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. Disponível em:

<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182025/jose\\_gom\\_dr\\_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182025/jose_gom_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

LEME, José Antonio Gonçalves. **Educação nas prisões do estado de São Paulo:** esforços históricos e limites institucionais. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21495/2/Jos%c3%a9%20Antonio%20Gon%c3%a7alves%20Leme.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

LOBO, Edileuza Santana. **A escola por trás dos muros da prisão:** percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana. 2009. 170 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=9011](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9011)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

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. Disponível em:

<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180256/Mendes\\_GML\\_te\\_fran.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180256/Mendes_GML_te_fran.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

MOREIRA, Fabio Aparecido. **Educação Prisional:** gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de Educação. 2016. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052018-132205/pt-br.php>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

NEDEL, Ana Paula. **Educação profissionalizante de presos e o enfrentamento de vulnerabilidades**: armadilhas, desafios e esperanças numa experiência Prisão e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. 2017. 144 f. Tese (Doutorado em Política Social e Direitos humanos) – Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/684/2/ANA%20PAULA%20NEDEL%20%281%29.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

NEVES, Edmar Souza. **Minha história conto eu**: escola e cultura prisional em instituição carcerária do Amapá. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1653/2/Edmar%20Souza%20das%20Neves.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

OLIVEIRA, Andréa dos Santos. **Pássaros sem asas**: uma compreensão sobre a educação em prisões. 2019. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2025/2/Andr%c3%a9a%20dos%20Santos%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A Educação nas Prisões Brasileiras: a responsabilidade da universidade pública**. 2017. 293 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-111844/publico/CAROLINA\\_BESSA\\_FERREIRA\\_DE\\_OLIVEIRA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-111844/publico/CAROLINA_BESSA_FERREIRA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf)>. Disponível em: 31 mai. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

RAMOS, Ellen Taline de. **Entre salas, celas e vozes**: relatos sobre formação escolar em prisões femininas. 2019. 352 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-25062019-150202/publico/ramos\\_do.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-25062019-150202/publico/ramos_do.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

RIBEIRO, Maria Luzineide P. da costa. Uma teia de relações: **O livro, a leitura e a prisão** - um estudo sobre a remição de pena pela leitura em Penitenciárias Federais Brasileiras. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Literatura) – Instituto de Letras, Departamento de Teoria literária e literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/25177>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. **A Educação nas penitenciárias**: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2725/1/Vanessa%20Elisabete%20Raue.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

SANTOS, Pollyana dos. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade**. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129426/329172.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

SILVA, Maria Cristina da. **A escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula**. 2016. 210 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3593634](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3593634)> Acesso em: 31 mai. 2021.

SILVA, Roberto. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação de liberdade**. 2001. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em:

<[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25022014-154503/publico/ROBERTO\\_DA\\_SILVA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25022014-154503/publico/ROBERTO_DA_SILVA.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2021.

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. Disponível em: <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese77.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2021,

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **A construção da memória da cultura escolar prisional: uma análise do espaço, das práticas pedagógicas e das interações no Colégio Estadual Mário Quintana**. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11560/Tese38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

## REFERÊNCIA DOS DADOS (ARTIGOS E LIVROS):

ALVAREZ, Rosario Martha Larrea. De las políticas penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de educación em el sistema carcelario. **Fides Et Ratio**, La Paz , v. 8, n. 8, p. 41-58, sept. 2014

. Disponible en <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2014000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2014000200004&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 16 oct. 2020.

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, Fanny T.; MORENO, Laura Llorente; TORRES, Martha Chávez. Educación y reinserción de los jóvenes em prisión. **Res, Revista de Educación Social**, n. 22, p. 262-277, 2016. Disponible em: <[https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/educacionreinserccion\\_res\\_22.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/educacionreinserccion_res_22.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 1, p. 179-204, Mar. 2013

. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100011&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100011>

BEHAN, Cormac. Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 1, n. 1, p. 20-31, 2014.

Disponível em:

<<https://eric.ed.gov/?q=Learning+to+Escape%3a+Prison+Education%2c+Rehabilitation+and+the+Potential+for+Transformation&id=EJ1148803>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 21, n. 2, p. 285-293, Aug. 2017

. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000200285&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200285&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121115>.

BLAZICH, Gladys Susana. La educación en contextos de encierro. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 44, p. 53-60, 2007. Disponible em:

<<https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BURGOS, Victoria Amalia Preciado. Educación o resocialización: problemática abordada desde la administración penitenciaria em Colombia. **Utopía y praxis latinoamericana revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social**, v. 25, n. extra 3, p. 139-153. Disponible em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524694>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CABELLO, Úrsula Ruiz; LÓPEZ-RIBA, José. Consideraciones sobre la educación em prisión: un análisis de la realidad española a partir de la lectura de Stateville. **Papers**, v. 104, n. 3, p. 593-600, 2019. Disponible em:

<[https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL\\_TODO=Consideraciones+sobre+la+educaci%C3%B3n+em+prisi%C3%B3n](https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=Consideraciones+sobre+la+educaci%C3%B3n+em+prisi%C3%B3n)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CÁNOVAS, Ramón. Apuntes para um estudio de la educación en prisiones. *Educar(NOS)*, n. 52, p. 9-13, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3621490>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CANTERO, Fernando Gil. Decálogo pedagógico de la educación social em prisión. Res, **Revista de Educación Social**, n. 22, p. 50-68, 2016. Disponível em: <[http://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/decalopedago\\_res\\_22.pdf](http://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/decalopedago_res_22.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CANTERO, Fernando Gil. Derechos humanos y reeducación em las prisiones. El derecho a la educación en el modelo goodlives. **Revista de Educación**, n. 360, p. 48-68, 2013. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/derechos-humanos-y-reeducacion-en-las-prisiones-el-derecho-a-la-educacion-en-el-modelo-good-lives--human-rights-and-re-education-in-prisons-the-right-to-education-in-the-good-lives-model/educacion-presos/15540>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARVALHO, Odair França de. A educação que leva ao trabalho - o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 79-97, Apr. 2016  
. Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100079&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100079&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162655>.

CORDERO, Pilar Cantillo; FERNÁNDEZ, Ramón Tena; DÍAZ, Gemma Villegas. La alfabetización digital como instrumento de inclusión social em prisión. In: FARRAN, F. Xavier Carrera et al. **Educación con tecnología: un compromiso social**. Edutec: Lleida, 2018. p. 1517-1523. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7271282>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CORTI, Isabel Novo; GEN, Maria Barreiro; FORMOSO, Bárbara Espada. Mujeres reclusas y el papel de la educación. **Hekademos: revista educativa digital**, n. 16, p. 17-24, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238526>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CRUZ, Juan Beltrán. La educación em prisiones: elemento fundamental del tratamiento penitenciario. **Educar(NOS)**, n. 52, p. 5-8, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3621475>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, Aug. 2010  
. Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200003&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000200003>.

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  
. Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100004&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100004>.

ECHEGARAY, Mariela N. Educación en contextos de encierro: Análisis de los problemas de gobernabilidad. **Archivos de Criminología, Seguridad Privada Y Criminalística**, n. 20, p. 7-19, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370958>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ELVIRA-VALDES, María Antonieta; DURAN-APONTE, Emilse. Estudiar en mayúsculas: La educación formal en instituciones penitenciarias venezolanas. **Sophia**, Armenia , v. 10, n. 1, p. 64-73, Jan. 2014  
. Availablefrom<[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322014000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322014000100006&lng=en&nrm=iso)>. accesson 10 Nov. 2020.

GARCÍA, Ramón Flecha; GONZÁLEZ, CARRION, Rocío García; GONZÁLEZ, Airtor Gómez. Transferencia de tertúlias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. **Revista de educación**, n. 360, p. 140-161, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4098269>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sergio. O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. **Conjectura: Filos. e Educ.**, v. 20, n. especial, p. 39-66, 2015. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3649>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

IRELAND, Timothy D.; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. O presídio feminino como espaço de aprendizagens. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 1, p. 113-136, Mar. 2013  
. Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100008&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100008>.

IRELAND, Timothy Denis; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. EDUCAÇÃO E TRABALHO EM UM CENTRO DE REEDUCAÇÃO FEMININA: UM ESTUDO DE CASO. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 98, p. 61-78, Apr. 2016  
. Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100061&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100061&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162651>.

JIMENEZ DURAN, José Isaac; STRICKLAND, Danielle. ¿Empoderado o desempoderado? Los efectos del Inside-Out Prison Exchange Program en México. **Diálogos sobre educ. Temas actuales en investig. educ.**, Zapopan , v. 9, n. 16, 00010, jun. 2018  
. Disponibleen<[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712018000100010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100010&lng=es&nrm=iso)>. accedidoen 16 oct. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 75, p. 1-23, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650363>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

JULIAO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão?. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 98, p. 25-42, Apr. 2016  
. Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100025&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>.

LUKACOVA, Silvia; LUKAC, Marek; LUKAC, Eduard; PIROHOVA, Ivana; HARTMANNOVA, Lucia. Prison Education in Slovakia from the Teacher's Perspective, **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 5, n. 1, p. 63-79, 2018. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=Prison+Education+in+Slovakia&id=EJ1191265>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MANCHADO, Mauricio. Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 6, n. 1, p. 125-142, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268318>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MOLEDO, Mariadel Mar Lorenzo; MONTOLÍO, Concepción Aroca; ROBLES, José Luis Alba. La pedagogia penitenciaria em España: luces y sombras. **Revista de educación**, n. 360, p. 119-139, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4098232>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MONTEIRO, Angélica; LEITE, Carlinda; BARROS, Rita. "Eu ganhei mais o gosto de estudar": O E-learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 129-150, Jan. 2018  
. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000100129&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000100129&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. Epub Nov 10, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-7330216156650>.

MORENO, Matías Bedmar; LÓPEZ, M.<sup>a</sup> Dolores Freneda. Excluidos y recluidos: educación em la prisión. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n. 6-7, p. 125-142, 2000-2001. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2658809>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NEVADO, Carmen Osuna. «Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar»: Reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres. **AIBR Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 14, n. 2, p. 277-298, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997297>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-968, Dec. 2013  
. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400009&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. Epub Aug 30, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000017>.

OLIVEIRA, Rannyelly Rodrigues; ALVES, Evangeline de Albuquerque; ALVES, Francisco Régis Vieira. Engenharia didática sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7342182>>. Acesso em: 09 nov. 2020.



- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: Instituição educativa? **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 98, p. 43-59, Apr. 2016  
 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso)>.  
 accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162569>.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. **Revista NUPEM**, v. 11, n. 23, p. 99-108, 2019. Disponível em:  
 <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7136940>>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIAO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 1, p. 51-69, Mar. 2013  
 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100005&lng=en&nrm=iso)>.  
 accesson 16 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100005>.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 35, n. 96, p. 239-255, Aug. 2015  
 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000200239&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200239&lng=en&nrm=iso)>.  
 accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>.
- PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 27, n. 2, p. 355-374, July 2001  
 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200011&lng=en&nrm=iso)>.  
 accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200011>.
- PUNTES, Elizabeth Torres; GÓMEZ, Diego Hernán Arias. La pedagogia crítica en la experiencia carcelaria de presas políticas. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 4, n. 7, p. 27-43, 2011. Disponível em:  
 <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4435095>>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- RAMOS, Emilio Lucio-Villegas. A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 19, n. 1, p. 129-152, 2006 . Disponível em  
 <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2020.
- RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 81-93, Apr. 2007  
 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100007&lng=en&nrm=iso)>.  
 accesson 31 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100007>.

RANGEL, Hugo. Educación contra corriente em las cárceles latino americanas: la enseñanza VS el castigo. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 1, p. 15-32, Mar. 2013 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100003&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100003>.

ROJAS, Óscar Antonio Ramírez. El alcance limitado de la resocialización como educación carcelaria. **Pedagogia y Saberes**, n. 52, p. 117-129, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9555>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCARFO, Francisco José; CUELLAR, Maria Eugenia; MENDOZA, Deborah Sabrina. Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos em las cárceles. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 98, p. 99-107, Apr. 2016 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100099&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100099&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>.

SCARFO, Francisco; LALLI, Florencia Pérez; MONTSERRAT, Ivana. Avances em la normativa del derecho a la educación em cárceles de la Argentina. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 1, p. 71-92, Mar. 2013 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100006&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100006>.

SCARFO, Francisco; CASTRO, Juan. Estado, educación y cárceles. **Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata**, v. 13, n. 46, p. 409-425, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526755>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHNEIDER, Gretel. De la educación em cárceles de Argentina y España. Entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal. **REMS - Revista de Estudios Marítimos y Sociales**, v. 11, n. 12, p. 10-23, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6298893>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SIERRA, William Frank Español; FARIÁS, Bethy Edith Moreno. Educar en prisiones: ¿un desafío y una urgência? **Hojas y Hablas**, n. 12, p. 118-130, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628761>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, Roberto da. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 1, p. 33-48, Mar. 2015 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000100033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100033&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011381>.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 98, p. 9-24, Apr. 2016 . Availablefrom<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-)

32622016000100009&lng=en&nrm=iso>.

accession 16 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162557>.

SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANNA, Tania Vicente. O papel da escola na prisão: o ponto de vista dos privados de liberdade. **Rev. Humanidades**, v. 32, n. 2, p. 139-147, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7471>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SOLBES, Victor M.; MERINO, Eduardo S. Vila; COTS, José Manuel de Oña. La investigación educativa em el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorâmica, desafios y propuestas. **Revista de Educación**, n. 360, p. 16-35, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097960>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOUZA, Maria Celeste Fernandes; NONATO, Eunice Maria Nazareth; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. LÓGICAS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO PRISIONAL FEMININO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 45-61, Jan. 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000100045&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100045&lng=en&nrm=iso)>. accession 16 Oct. 2020. Epub Jan 05, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016158634>.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; BICALHO, Valadares Maria Gabriela Parenti; NONATO, Maria Nazareth. Trajetórias e Vivências Escolares de Mulheres em Situação de Privação de Liberdade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 76, 2013. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1335/1157>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NONATO, Eunice Maria Nazareth; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 811-832, Sept. 2020. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300811&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300811&lng=en&nrm=iso)>. accession 16 Oct. 2020. Epub Apr 06, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801758>.

SOUZA, Wemberson José de; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Práticas de leitura em uma penitenciária masculina acesso, cerceamentos e sentidos. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 27, n. 51, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434536>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SZIFRIS, Szifris; FOX, Chris; BRADBURY, Andrew. A Realist Model of Prison Education, Growth, and Desistance: A New Theory. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 5, n. 1, p. 41-62, 2018. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183845.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VARELA, Cristina; LORENZO, Mar; GARCIA-ÁLVAREZ, Jesús. La Escuela en Prisión ante el Covid-19. Un Desafío Sobre el que Repensar la Educación. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3e, p. 1-12. Disponível em: <[https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL\\_TODO=La+Escuela+en+Prisi%C3%B3n+ante+el+Covid-19](https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=La+Escuela+en+Prisi%C3%B3n+ante+el+Covid-19)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VERGARA, Marcela Gaete; COLLADO, Violeta Acuña; MUGA, Marisol, Ramirez. **Liderazgo social, motor de las prácticas directivas em educación en contextos de encierro**. *Psicoperspectivas*, v. 19, n. 1, p. 13-20, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7308343>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 1, p. 93-112, Mar. 2013 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100007&lng=en&nrm=iso)>. accesson 16 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100007>.

WRIGHT, Randall. Identities, Education and Reentry (Part One of Two): Identities and Performative Spaces. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 1, n. 1, p. 32-41, 2014. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=+Identities+and+Performative+Spaces&id=EJ1148802>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

**REFERÊNCIAS DAS NORMAS DA ABNT CONSULTADAS:**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002, 2002. 24p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003, 3p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR- 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003, 2 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002, 7 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-10719**: informação e documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro, 2011. 11 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-15287**: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro, 2011, 8 p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - HISTÓRICO DA INAUGURAÇÃO DAS UNIDADES PRISIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO

**Quadro 28** - Unidades prisionais inauguradas entre 1920 e 1990

<b>Unidades prisionais inauguradas entre 1920 e 1990</b>	
<b>Ano</b>	<b>Unidades Inauguradas</b>
1920	Penitenciária do estado de São Paulo (Em sua última denominação subdividida em três unidades, Carandiru I, II e III – foram extintas em 16 de setembro de 2002 pelo Decreto 47.091)
1933	Manicômio Judiciário (Juqueri)– Penitenciária de Franco da Rocha (Decreto 46.277, de 19/11/2001 – Altera a denominação para CPP de Franco da Rocha
1955	Bauru - CPP III "Prof. Noé Azevedo" Tremembé - Penit. II "Dr. José Augusto César Salgado" Taubaté - Casa de Custódia e Tratamento
1961	Presidente Venceslau -Penit. I "Zwinglio Ferreira"
1970	Avaré -Penit. I "Dr. Paulo Luciano Campos"
1973	São Paulo -Penit. Feminina da Capital
1976	Sorocaba -Penit. I "Dr. Danilo Pinheiro"
1977	Araraquara - Penit. "Dr. Sebastião Martins Silveira" São Vicente – Penit. I “Dr. Geraldo de Andrade Vieira”
1978	Itirapina -Penit. I "Dr. Antônio de Queiróz Filho" Pirajuí Penit. I Dr. Walter Faria Pereira de Queiroz” Tremembé – Penit. Feminina I “Santa Maria Eufrásia Pelletier”
1983	São Paulo - Centro de Observação Criminológica (extinto pelo Decreto DECRETO Nº 46.483, DE 2 DE JANEIRO DE 2002).
1986	Campinas - CPP "Professor Ataliba Nogueira"
1988	Hortolândia -Penit. III Mongaguá - CPP "Dr. Rubens Aleixo Sendin"
1989	Sorocaba -Penit. II "Dr. Antonio de Souza Neto" Sorocaba - CDP Marília -Penit. Tremembé - CPP "Dr. Edgar Magalhães Noronha"
1990	São Vicente - Penit. II Hortolândia - CPP Tremembé -Penit. I "Tarcizo Leonce Pinheiro Cintra" São Paulo - Parelheiros - Casa de Detenção São Paulo - Butantan - CPP Feminino "Dra. Marina Marigo Cardoso de Oliveira" Presidente Bernardes - Penit. "Silvio Yoshihiko Hinohara" Bauru - CPP II "Dr. Eduardo de Oliveira Vianna" Bauru - CPP I "Dr. Alberto Brocchieri" Guarulhos -Penit. I "José Parada Neto" Presidente Prudente - Penit. "Wellington Rodrigo Segura"

**Fonte:** Secretaria da Administração Penitenciária – SAP (SÃO PAULO, 2021)

**Quadro 29** - Unidades prisionais inauguradas entre 1991 e 2000

<b>Unidades prisionais inauguradas entre 1991 e 2000</b>	
<b>Ano</b>	<b>Unidades Inauguradas</b>
1991	Assis -Penit. Mirandópolis -Penit. I "Nestor Canoa"
1992	Hortolândia -Penit. II "Odete Leite de Campos Critter" Itapetininga -Penit. I "Jairo de Almeida Bueno"
1993	Mirandópolis -Penit. II "ASP Lindolfo Terçariol Filho" Campinas -Penit. Feminina
1996	Itapetininga - Penit. II "ASP Maria Filomena de Sousa Dias"
1997	
1998	Andradina - Penit. "ASP Anísio Aparecido de Oliveira" Riolândia -Penit. "João Batista de Santana" Itirapina -Penit. II "João Batista de Arruda Sampaio" Lucélia -Penit. Guarulhos - Penit. II "Desembargador Adriano Marrey" Getulina -Penit. "Osiris Souza e Silva" Junqueirópolis -Penit. Valparaíso -Penit. Pacaembu - Penit. São Paulo - Franco da Rocha - Penit. II "Nilton Silva" Avaré - Penit. II "Nelson Marcondes do Amaral" Álvaro de Carvalho -Penit. "Valentim Alves da Silva" São Paulo - Franco da Rocha - Penit. I "Mário Moura Albuquerque" Casa Branca - Penit. "Joaquim de Sylos Cintra" Pirajuí -Penit. II "Luiz Gonzaga Vieira"
1999	Presidente Venceslau - Penit. II "Maurício Henrique Guimarães Pereira" Iperó -Penit. "Odon Ramos Maranhão" Martinópolis -Penit. "Tacyan Menezes de Lucena"
2000	Santo André - CDP Bragança Paulista - CR Itaí - Penit. "Cabo PM Marcelo Pires da Silva" Iaras - Penit. "Orlando Brando Filinto" Ribeirão Preto – Penit. Ribeirão Preto – Penit. Feminina Osasco - CDP II "ASP Vanda Rita Brito do Rego" São Paulo - Vila Independência - CDP Campinas - CDP Osasco - CDP I "ASP Ederson Vieira de Jesus" São Miguel Paulista - CPP Feminino São Paulo - Chácara Belém - CDP II "ASP Paulo Gilberto de Araújo" São Paulo - Chácara Belém - CDP I

Fonte: Secretaria da Administração Penitenciária – SAP (SÃO PAULO, 2021)

**Quadro 30** - Unidades prisionais inauguradas entre 2001 e 2010 – Parte I

<b>Unidades prisionais inauguradas entre 2000 e 2010</b>	
<b>Ano</b>	<b>Unidades Inauguradas</b>
2001	Araraquara - CR Dracena -Penit. "Asp Adriano Aparecido de Pieri" Valparaíso - CPP Pacaembu - CPP Taubaté - CDP "Dr. Félix Nobre de Campos" Mococa - CR Piracicaba - CDP "Nelson Furlan" Itapetininga - CR Limeira - CR Mogi Mirim - CR "Prefeito João Missaglia" Sumaré - CR Avaré - CR "Dr. Mauro de Macedo" Marília - CR Lins - CR "Dr. Manoel Carlos Muniz" Araçatuba – CR
2002	São José do Rio Preto - CDP São Paulo - Parelheiros - CDP Mogi das Cruzes - CDP Rio Claro - CR Feminino São José dos Campos - CR Feminino Taubaté - Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico "Dr. Arnaldo Amado Ferreira" São José dos Campos - CDP Guarulhos - CDP II Hortolândia - CDP Presidente Bernardes - Centro de Readaptação Penitenciária "Dr. José Ismael Pedrosa" (M e F) Potim - Penit. II Potim - Penit. I "AEVP Jair Guimarães de Lima" Serra Azul - Penit. II Serra Azul - Penit. I Osvaldo Cruz - Penit. Guarulhos - CDP I "ASP Giovani Martins Rodrigues" Ribeirão Preto - CDP São Vicente - CDP "Luis César Lacerda" Presidente Prudente - CR "ASP Gláucio Reinaldo Mendes Pereira" Pracinha - Penit. Compacta Lavínia - Penit. I "Frederico Geometti" Paraguaçu Paulista - Penit. Compacta São Paulo - Franco da Rocha - Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico II

**Fonte:** Secretaria da Administração Penitenciária – SAP (SÃO PAULO, 2021)



**Quadro 31** - Unidades prisionais inauguradas entre 2000 e 2010 – Parte II

<b>Unidades prisionais inauguradas entre 2000 e 2010</b>	
<b>Ano</b>	<b>Unidades Inauguradas</b>
2003	Jaú - CR "Dr. João Eduardo Franco Perlati" São Paulo - Franco da Rocha -Penit. III "José Aparecido Ribeiro" Avanhandava - Penit. Bauru - CDP Birigui – CR Suzano - CDP São Paulo - Pinheiros - CDP I “ASP Vicente Luzan da Silva”
2004	Praia Grande - CDP Reginópolis - Penit. II "Sgto. PM Antonio Luiz de Souza" Reginópolis - Penit. I "Tenente PM José Alfredo Cintra Borin" São Paulo - Franco da Rocha - CDP Feminino Americana - CDP "AEVP Renato Gonçalves Rodrigues" Mauá - CDP Rio Claro - CR "Dr. Luis Gonzaga de Arruda Campos" São José do Rio Preto - CR Feminino São Paulo - Pinheiros - CDP II "ASP Willians Nogueira Benjamin" Araraquara - CR Feminino
2005	São Paulo - Santana - Penit. Feminina Sant"Ana Ourinhos - CR Diadema - CDP São Bernardo do Campo - CDP "Dr. Calixto Antonio" Guareí - Penit. II Guareí - Penit. I "Nelson Vieira" Irapuru - Penit. Caiuá - CDP "Tácio Aparecido Santana" Flórida Paulista - Penit. "AEVP Cristiano Oliveira" Tupi Paulista - Penit. Marabá Paulista - Penit. Compacta "João Augustinho Panucci" Piracicaba - CR Feminino "Carlos Sidnes de Souza Cantarelli" Atibaia – CR
2006	Itapecerica da Serra - CDP "ASP Nilton Celestino" Balbinos -Penit. II Balbinos -Penit. I "Rodrigo dos Santos Freitas" Lavínia -Penit. III "ASP Paulo Guimarães" Lavínia - Penit. II "Luiz Aparecido Fernandes"

**Fonte:** Secretaria da Administração Penitenciária – SAP (SÃO PAULO, 2021)

**Quadro 32** - Unidades prisionais inauguradas entre 2000 e 2010 – Parte III

<b>Unidades prisionais inauguradas entre 2000 e 2010</b>	
<b>Ano</b>	<b>Unidades Inauguradas</b>
2008	São Paulo - Pinheiros - CDP III São Paulo - Pinheiros - CDP IV Caraguatatuba - CDP "Dr. José Eduardo Mariz de Oliveira" Serra Azul – CDP
2009	São Paulo - Parelheiros -Penit. "ASP Joaquim Fonseca Lopes" São Paulo - Centro Hospitalar do Sistema Penitenciário
2010	São José do Rio Preto - CPP "Dr. Javert de Andrade" Jundiaí - CDP "Marcos Antônio Alves Bezerra" Franca - Decreto n. 62.762, de 04.08.2017 - Altera denominação de CDP para Penitenciária

**Fonte:** Secretaria da Administração Penitenciária – SAP (SÃO PAULO, 2021)

**Quadro 33** – Unidades prisionais inauguradas entre 2011 e 2020

<b>Unidades prisionais inauguradas entre 2011 e 2020</b>	
<b>Ano</b>	<b>Unidades Inauguradas</b>
2011	Tupi Paulista - Penit. Feminina Tremembé -Penit. Feminina II
2012	Pirajuí -Penit. Feminina "Sandra Aparecida Lario Vianna" Pontal - CDP Taiúva – CDP
2013	Riolândia - CDP "ASP Valdecir Fabiano" Jardinópolis - CPP Capela do Alto - Penit. Capela do Alto - CDP Cerqueira César - Penit. Cerqueira César – CDP
2014	Taquarituba -Penit. Porto Feliz - CPP Bernardino de Campos - Penit.
2015	Mogi Guaçu - Penit. Feminina Mairinque - Penit.
2016	Itatinga - CDP Piracicaba - Penit. Florínea - Penit.
2017	Votorantim - Penit. Feminina Icém - CDP “Marcos Amilton Raysaro”
2018	Nova Independência - CDP Limeira - CDP Guariba - Penit. Feminina
2019	Caiuá -Penit. Lavínia - CDP Paulo de Faria – CDP Pacaembu - CDP I Pacaembu CDP II
2020	Registro – Penit. Álvaro de Carvalho – CDP

**Fonte:** Secretaria da Administração Penitenciária – SAP (SÃO PAULO, 2021)

## APÊNDICE B – TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE (ATENÇÃO VOLUNTÁRIA)

**Quadro 34** – Teses selecionadas para análise (atenção voluntária)

Título	Autor	Programa/Universidade	Ano
1. Possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária com crianças de 5 anos	Eliana Cláudia Graciliano	Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE – Universidade Federal de São Carlos	2019
2. Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar	Marcelo Ubiali Ferracioli	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Unesp – Universidade Estadual Paulista (Araraquara)	2018
3. A Atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Hilusca Alves Leite	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar de do Desenvolvimento Humano - Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo	2015
4. A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	Maria Izabel Souza Ribeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia	2015
5. Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica	Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá	2013

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em julho de 2020.

**APÊNDICE C – DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE  
(ATENÇÃO VOLUNTÁRIA)**

**Quadro 35** – Dissertações selecionadas para análise (atenção voluntária)

Título	Autor	Programa/Universidade	Ano
1. Jogos didáticos no Ensino de Química como mediadores na mobilização da atenção de alunos com diagnósticos de TDAH no Ensino Médio	Edinalva Fernandes Alves do Nascimento	Programa de Pós-Graduação em Ciências – Mestrado Profissional – Universidade Estadual de Goiás	2018
2. Políticas Educacionais e Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade	Beatriz Lima Costa	Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Rondônia	2018
O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas	Jéssica Elsie Echs Lucena	Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Estadual de Maringá	2016
4. Organização do Trabalho docente no processo de alfabetização: práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento intelectual da criança	João Junior Bonfim Joia Pereira	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade Estadual do Paraná	2016
5. Educação Escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança: atenção voluntária	Angela Zamoner	Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá	2015
6. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva de psicólogos que atuam na clínica e na escola	Roseli de Melo Germano Marques dos Santos	Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó – SC)	2012
7. Subsídios da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento da atenção na educação escolar	Amanda Mendes Amude Patez	Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá	2010

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em julho de 2020.

**APÊNDICE D - ARTIGOS COLETADOS NA BASE SCIELO SELECIONADOS PARA ANÁLISE (ATENÇÃO VOLUNTÁRIA)**

**Quadro 36** – Artigos coletados na base Scielo selecionados para a análise (atenção voluntária)

SCIELO				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
1.	Acta Neurológica Colombiana Revista oficial da “Asociación Colombiana de Neurología” (Volume 31, n. 1) ISSN 0120-8748 (versão impressa) ISSN 2422-4022 (versão on-line)	La función reguladora del lenguaje, intervención en un caso de trastorno por atención deficitaria	2015	Manuel Ernesto Riaño Garzón Maria Cristina Quijano Martínez (Colômbia)
2.	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – SP (volume 17, n. 1) ISSN 2175-3539 (versão on-line)	O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural	2013	Anderson Jonas das Neves Lúcia Pereira Leite (Brasil)
3.	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)- SP (volume 15, n.1) ISSN 2175-3539 (versão on-line)	Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH	2011	Hilusca Alves Leite Silvana Calvo Tuleski (Brasil)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-Scielo, coleta em agosto de 2020.

## APÊNDICE E – TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE (PRISÕES)

**Quadro 37** – Teses selecionadas para análise (prisões) – Parte I

Título	Autor	Programa/Universidade	Ano
1. Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado	Bruna Mayara Bonatto	Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa	2019
2. Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula	Gesilane de Oliveira Maciel José	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente)	2019
3. Leitores, escritores, eu vi: uma experiência de leitura e escrita em presídios no sul do Estado de Minas Gerais	Davidson Sepini Gonçalves	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Rio Claro)	2019
4. Pássaros sem asas: uma compreensão sobre a educação em prisões	Andréa dos Santos Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho	2019
5. “ <i>Un pueblo sin piernas pero que camina</i> ”: formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade	Thayane Silva Campos	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais	2019
6. Entre salas, celas e vozes: relatos sobre formação escolar em prisões femininas	Ellen Taline de Ramos	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade de São Paulo	2019
7. A Educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná	Vanessa Elisabete Raue Rodrigues	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa	2018
8. Educação nas prisões do estado de São Paulo: esforços históricos e limites institucionais	José Antonio Gonçalves Leme	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 38** – Teses selecionadas para análise (prisões) – Parte II

Título	Autor	Programa/Universidade	Ano
9. Percepções de uma Supervisora de Ensino, sobre a escola numa instituição prisional: estudo de caso	Célia Maria Lopes Mendes	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista (Franca)	2018
10. A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública	Carolina Bessa Ferreira de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo	2017
11. A escola na prisão: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação	José Paulo de Moraes Souza	Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.	2017
12. Educação profissionalizante de presos e o enfrentamento de vulnerabilidades: armadilhas, desafios e esperanças numa experiência Prisão e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense	Ana Paula Nedel	Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Universidade Católica de Pelotas	2017
13. Minha história conto eu: escola e cultura prisional em instituição carcerária no Amapá	Edmar Souza Neves	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho	2017
14. Uma teia de relações: o livro, a leitura e a prisão - um estudo sobre a remição de pena pela leitura em Penitenciárias Federais Brasileiras	Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro	Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras, Universidade de Brasília	2017
15. Educação Prisional: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de Educação	Fabio Aparecido Moreira	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo	2016
16. A escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula	Maria Cristina da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais	2016

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em outubro de 2020.



**Quadro 39** – Teses selecionadas para análise (prisões) – Parte III

Título	Autor	Programa/Universidade	Ano
17. Cartografias de um currículo encarcerado	Cátia Alvisi	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas	2015
18. A construção da memória da cultura escolar prisional: uma análise do espaço, das práticas pedagógicas e das interações no Colégio Estadual Mário Quintana	Elizabeth de Lima Gil Vieira	Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2014
19. Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista	Odair França de Carvalho	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia	2014
20. Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade	Pollyana dos Santos	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina	2014
21. Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão	Priscila Ribeiro Gomes	Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas	2013
22. Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em unidades penais do Estado do Rio de Janeiro	Alexandre da Silva Aguiar	Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais	2012
23. A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil	Mariângela Graciano	Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo	2010

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 40** – Teses selecionadas para análise (prisões) – Parte IV<sup>22</sup>

Título	Autor	Programa/Universidade	Ano
24. A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana	Edileuza Santana Lobo	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2009
25. Educação Escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba	Doracina Aparecida de Castro Araujo	Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas	2005
26. Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado	Elenice Maria Cammarosano Onofre	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Araraquara)	2002
27. A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação de liberdade	Roberto da Silva	Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo	2001

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base nos bancos de teses e dissertações da plataforma eletrônica-CAPES/BDTD, coleta em outubro de 2020.

<sup>22</sup> A tese “Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado” da autora Elenice Maria Cammarosano Onofre foi obtida por meio de contato direto com a autora.

**APÊNDICE F – ARTIGOS DE AUTORES NACIONAIS COLETADOS NA BASE DIALNET E SELECIONADOS PARA A ANÁLISE**

**Quadro 41** – Artigos de autores nacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte I

DIALNET				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
1.	Research, Society and Development, (v. 9, n.1, e164911761, 2020 ) (Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências da Universidade Federal de Itajubá - Campus Itabira.) ISSN 2525-3409	Engenharia didática sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional	2020	Rannyelly Rodrigues de Oliveira Evangeline de Albuquerque Alves Francisco Régis Vieira Alves (Brasil)
2.	Revista NUPEM (v. 11, n. 23, p. 99-108, maio/ago. 2019 100) (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD da Universidade Estadual do Paraná – Câmpus de Campo Mourão) ISSN 2176-7912	Educação Escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades	2019	Elenice Maria Cammarosano Onofre (Brasil)
3.	Education Policy Analysis Archiquest (EEPAA) Arizona State University (Volume 27 Número 51 - 13 de maio 2019) ISSN 1068-2341	Práticas de Leitura em uma Penitenciária Masculina: Acesso, Cerceamentos e Sentidos	2019	Wemberson José de Souza Maria Celeste R. F. de Souza (Brasil)
4.	Rev. Humanidades (v. 32, n. 2, p. 139-147, jul./dez. 2017) E-ISSN: 2318-0714	O papel da escola na prisão: o ponto de vista dos privados de liberdade	2017	Carla Poennia Gadelha Soares Tania Vicente Viana (Brasil)
5.	Conjectura: Filosofia e Educação (v. 20, n. especial, p. 39-66, 2015) (Universidade de Caxias do Sul) ISSN 0103-1457 e-ISSN 2178-4612	O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas	2015	Mariângela Graciano Sérgio Haddad (Brasil)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 42** – Artigos de autores nacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte II

DIALNET				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
6.	Education Policy Analysis Archives (EEPAA) (Volume 21 Número 75 23 de Setembro 2013) (Arizona State University) ISSN 1068-2341	Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira	2013	Elionaldo Fernandes Julião (Brasil)
7.	Education Policy Analysis Archives (EEPAA) (Volume 21 Número 76 23 de Setembro 2013) (Arizona State University) ISSN 1068-2341	Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade	2013	Maria Celeste Reis Fernandes Souza Maria Gabriela Parenti Bicalho Eunice Maria Nazareth Nonato (Brasil)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, coleta em outubro de 2020.

**APÊNDICE G – ARTIGOS DE AUTORES NACIONAIS COLETADOS NA BASE SCIELO E SELECIONADOS PARA A ANÁLISE**

**Quadro 43** – Artigos de autores nacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte I

SCIELO				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
1.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (v.28, n.108, p. 811-832, jul./set. 2020) (Rio de Janeiro) ISSN 0104-4036 e-ISSN 1809-4465	Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro	2020	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza a Eunice Maria Nazareth Nonato b Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Brasil)
2.	Psicologia Escolar e Educacional (Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017) Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) ISSN 2175-3539 (versão on-line)	A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional	2017	Marcela HauptBessil Álvaro Roberto Crespo Merlo (Brasil)
3.	Educação & Sociedade (volume 38, número 138, janeiro a março, 2017) Revista de Ciência da Educação (Campinas) ISSN 1678- 4626 (versão on-line)	Lógicas De exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino	2017	Maria Celeste Fernandes Souza Eunice Maria Nazareth Nonato Maria Gabriela Parenti Bicalho (Brasil)
4.	Cadernos Cedes (volume 36, ano 98, janeiro a abril, 2016) (Campinas) ISSN 1678-7110 (On-line version)	A educação que leva ao trabalho — o trabalho que leva à escola: Superando a dicotomia entre educação e trabalho	2016	Odair França de Carvalho (Brasil)
5.	Cadernos Cedes (volume 36, ano 98, janeiro a abril, 2016) (Campinas) ISSN 1678-7110 (On-line version)	A prisão: Instituição educativa?	2016	Elenice Maria Cammarosano Onofre (Brasil)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Scielo, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 44** – Artigos de autores nacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte II

SCIELO				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
6.	Cadernos Cedes (volume 36, ano 98, janeiro a abril, 2016) (Campinas) ISSN 1678-7110 (on-line version)	Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro	2016	Roberto da Silva Fábio Aparecido Moreira Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (Brasil)
7.	Cadernos Cedes (volume 36, ano 98, janeiro a abril, 2016) (Campinas) ISSN 1678-7110 (on-line version)	Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso	2016	Timothy Denis Ireland Helen Halinne Rodrigues de Lucena (Brasil)
8.	Cadernos Cedes (volume 36, ano 98, janeiro a abril, 2016) (Campinas) ISSN 1678-7110 (on-line version)	Escola na ou da prisão?	2016	Elionaldo Fernandes Julião (Brasil)
9.	Educação e Pesquisa Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (v. 41, n. 1, janeiro a março de 2015) (São Paulo) Print version ISSN 1517-9702 On-line version ISSN 1678-4634	A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade	2015	Roberto da Silva (Brasil)
10.	Cadernos Cedes (volume 35, número 96, maio a agosto, 2015) (Campinas) ISSN 1678-7110 (on-line version)	Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade	2015	Elenice Maria Cammarosano Onofre (Brasil)
11.	Educação e Realidade (volume 38, número 1, janeiro a março de 2013) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação versão impressa ISSN 0100-3143 versão on-line ISSN 2175-6236	A Cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte	2013	Elizabeth de Lima Gil Vieira (Brasil)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Scielo, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 45** – Artigos de autores nacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte III

SCIELO				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
12.	Educação e Pesquisa (volume 39, número 4, 2013) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Print version ISSN 1517-9702 On-line version ISSN 1678-4634	A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)	2013	Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (Brasil)
13.	Educação e Realidade (volume 38, número 1, janeiro a março de 2013) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação versão impressa ISSN 0100-3143 versão on-line ISSN 2175-6236	A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas	2013	Elenice Maria Cammarosano Onofre Elionaldo Fernandes Julião (Brasil)
14.	Educação e Realidade (volume 38, número 1, janeiro a março de 2013) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação versão impressa ISSN 0100-3143 versão on-line ISSN 2175-6236	Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	2013	Wagner Bandeira Andriola (Brasil)
15.	Educação e Realidade (volume 38, número 1, janeiro a março de 2013) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação versão impressa ISSN 0100-3143 versão on-line ISSN 2175-6236	O presídio feminino como espaço de aprendizagens	2013	Timothy D. Ireland Helen Halinne Rodrigues de Lucena (Brasil)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Scielo, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 46** – Artigos de autores nacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte IV

SCIELO				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
16.	Cadernos Cedes (volume 30, número 81, maio a agosto, 2010) (Campinas)  ISSN 1678-7110 (on-line version)	Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino	2010	Elizangela Lelis Da Cunha (Brasil)
17.	Educação e Pesquisa (volume 27, número 2, julho a dezembro, 2001) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Print version ISSN 1517-9702 On-line version ISSN 1678-4634	Educação de adultos presos	2001	Manoel Rodrigues Portugues (Brasil)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Scielo, coleta em outubro de 2020.



**APÊNDICE H – ARTIGOS DE AUTORES INTERNACIONAIS COLETADOS NA  
BASE DIALNET E SELECIONADOS PARA A ANÁLISE**

**Quadro 47** – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte I

DIALNET				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
1.	Utopía y práxis latinoamericana. Año: 25, n° extra 3, 2020, pp. 139-153 (cesa-fces-universidaddelzulia. Maracaibo-venezuela) Issn 1316-5216 / issn-e: 2477- 9555	Educación o resocialización: Problemática abordada desde la administración penitenciaria en Colombia	2020	Victoria Amalia Preciado Burgos (Colômbia)
2.	Pedagogía y Saberes (n.º 52 – 2020) (Centro de Invetigações da Universidad Pedagógica Nacional- Colômbia) ISSN 0121-2494	El alcance limitado de la resocialización como educación carcelaria	2020	Óscar AntonioRamírez Rojas (Colômbia)
3.	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 2020, (3e) Número extraordinário (Cátedra Unesco em Educação para la Justicia Social de la Universidad Antónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Antónoma de Madrid (UAM) em colaboracion la Red Iberoamericana de Investigaciónsobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)) ISSN: 2254-3139	La Escuela em Prisión ante el Covid-19. Un Desafío Sobre el que Repensar la Educación	2020	Cristina Varela Mar Lorenzo Jesús García- Álvarez (Espanha)
4.	Psicoperspectivas – Individuo y Sociedad (Escuela de Psicología – PontíficaUniversidad Católica de Valparaiso - Chile) ISSN 0717-7798 ISSNe 0718 6924	Liderazgo social, motor de las prácticas directivas em educación en contextos de encierro	2020	Marcela Gaete Vergara, Violeta AcuñaCollado Marisol Ramírez Muga (Chile)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 48** – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet seleccionados para a análise – Parte II

DIALNET				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
5.	Papers – revista de Sociología 2019 104/3 (Espanha) ISSN 2013-9004 (digital) ISSN 0210-2862	Consideraciones sobre la educación em prisión: un análisis de la realidad española a partir de la lectura de Stateville	2019	Úrsula Ruiz Cabello José M. López-Riba (Espanha)
6.	AIBR - Revista de Antropología Iberoamericana (Volumen 14-Número 2 Mayo - Agosto 2019)	«Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar»: Reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres	2019	Carmen Osuna Nevado (Espanha)
7.	REMS – Revista de Estudios Marítimos y Socles (Año 11/ n.º 12/ Enero de 2018) ISSN 2545 – 6237 (en línea)	De la educación em cárceles de Argentina y España. Entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal	2018	Gretel Schneider (Argentina)
8.	Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística (Año 5, vol. X enero-julio 2018/Year 5, vol. X January-July 2018) ISSN 2007-2023	Educación en contextos de encierro: Análisis de los problemas de gobernabilidad	2018	Lic. Mariela N. Echegaray (Argentina)
9.	EDUCación con TECnología : um compromisso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación / editores F. Xavier Carrera Farran, Francisco Martínez Sánchez, Jordi L. Coiduras Rodríguez, Enric BrescóBaiges, Eduard VaqueroTió. – Lleida :Edicions de laUniversitat de Lleida; Palma de Mallorca : Asociación EDUTEC, 2018. – 2143 pàgines :il·lustracions ; 29,7cm. ISBN 978-84-9144-126-7 (en línea) (Livro)	La alfabetización digital como instrumento de Inclusión social em prisión. (Início na pág. 1517)	2018	Pilar CantilloCordero Ramón Tena Fernández Gemma Villegas Díaz (Espanha)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 49** – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte III<sup>23</sup>

DIALNET				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
10.	RES, Revista de Educación Social (Número 22, Enero de 2016) ISSN 1698-9007.	Decálogo pedagógico de la Educación Social en Prisión	2016	Fernando Gil Cantero (Espanha)
11.	RES, Revista de Educación Social (Número 22, Enero de 2016) ISSN 1698-9007.	Transferencia de tertúlias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias	2016	Ramón Flecha García Rocío García Carrión Airtor Gómez González
12.	RES, Revista de Educación Social (Número 22, Enero de 2016) ISSN 1698-9007.	La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas	2016	Victor M. Martín Solves Eduardo S. Vila Merino José Manuel de Oña Cots
13.	RES, Revista de Educación Social (Número 22, Enero de 2016) ISSN 1698-9007.	La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras	2016	Mar Lorenzo Moledo Concepción Aroca Montolio José Luis Alba Robles
14.	RES, Revista de Educación Social (Número 22, Enero de 2016) ISSN 1698-9007.	Educación y reinserción de los jóvenes em prisión	2016	Fanny T. Añños-Bedriñana (Espanha) Laura Llorente Moreno (Espanha) Martha Chávez Torres (México)
15.	UNLP Revista Anales de laFacultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. ( Año 13 / Nº 46 – 2016). ISSN 0075-7411	Estado, educación y cárceles	2016	Francisco Scarfó (Argentina) Juan Castro (Argentina)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, coleta em outubro de 2020.

<sup>23</sup> Os artigos 11, 12 e 13 forma selecionados pela autora por meio indireto, após o acesso à ao artigo “Decálogo pedagógico de la Educación Social en Prisión” do autor Fernando Gil Cantero que conta no item 10 do Quadro 45.

**Quadro 50** – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte IV

DIALNET				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
16.	Hojas y Hablas (No 12. Año 2015.) (Bogotá - Colômbia) (FundaciónUniversitaria Monserrate – Unimonserrate) ISSN (En línea): 2539- 3375 - ISSN impreso: 1794- 7030	Educación en prisiones: ¿un desafío y una urgencia?	2015	William Frank EspañolSierra (Colômbia) Bethy Edith Moreno Farías (Colômbia)
17.	Revista Científica Sophia (Vol 10 (1) 12014) (Centro Universitario Avantis – Camboriú) ISSN 2176-2511 e-ISSN 2317 - 3270	Estudiar en mayúsculas: La educación formal en instituciones penitenciarias venezolanas	2014	María Antonieta Elvira-Valdés EmilseDurán- Aponte (Venezuela)
18.	Revista Educativa Hekademos (16, Año VII, Diciembre 2014) Espanha  ISSN: 1989-3558	Mujeres reclusas y el papel de la educación	2014	Isabel Novo Corti María Barreiro Gen Bárbara Espada Formoso (Espanha)
19.	Revista de Educación (Número 360 – Enero-Abril de 2013) (Governo da Espanha) ISSN línea: 0034-592-X	Derechos humanos y reeducción en las prisiones. El derecho a la educación em el modelo goodlives	2013	Fernando Gil Cantero (Espanha)
20.	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile, em colaboración con RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar) ISSN (version digital): 0718- 7378	Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo em las prisiones santafesinas	2012	Mauricio Manchado (Argentina)
21.	MAGIS – Revista Internacional de Investigación em Educación (Volume 4, número 7 de Diciembre- 2011) (Bogotá-Colombia) ISSN: 2027-1182 (En línea)   ISSN: 2027-1174 (Impreso)	La pedagogía crítica en la experiencia carcelaria de presas políticas	2011	Elizabeth TorresPuentes Diego Hernán AriasGómez (Colômbia)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 51** – Artigos de autores internacionais coletados na Base Dialnet selecionados para a análise – Parte V

DIALNET				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
22.	Educar(NOS). (Número 52/2010) Salamanca - Espanha	Apuntes para un estudio de La educación en prisiones	2010	Ramón Cánovas (Espanha)
23.	Educar(NOS). (Número 52/2010) Salamanca - Espanha	La educación en prisiones: elemento fundamental del tratamiento penitenciario	2010	Juan Beltrán Cruz (Espanha)
24.	RIE - Revista Iberoamericana de Educación. (N.º 44 (2007) ) Madrid - España ISSN: 1022-6508 ISSNe: 1681-5653	La educación en contextos de encierro	2007	Gladys Susana Blazich (Argentina)
25.	Pedagogia Social. Revista Interuniversitária n.º 6-7 – Segunda Época – Diciembre 2000 a Junio 2001 – pp125-149 e- ISSN: 1989-9742 ISSN: 1139-1723	Excluidos y recluidos. Educación en la prisión	Dez 2000 a jun 2001	Matias Bedmar Moreno y M. <sup>a</sup> Dolores Fresneda Lopez (Espanha)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Dialnet, coleta em outubro de 2020.

**APÊNDICE I – ARTIGOS DE AUTORES INTERNACIONAIS COLETADOS NA  
BASE SCIELO E SELECIONADOS PARA A ANÁLISE**

**Quadro 52** – Artigos de autores internacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte I

SCIELO				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
1.	Dialogos sobre educación – Temas actuales sobre investigación educativa (año9, número 16, enero-junio 2018) ISSN 2007-2171	¿Empoderado o desempoderado? Los efectos del Inside-Out Prison Exchange Program en México	2018	José Isaac Jiménez Durán Danielle Strickland (México)
2.	Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação (volume 39, número 142, janeiro- março, 2018) (Campinas) ISSN 1678- 4626 (versão on-line)	“Eu ganhei mais o gosto de estudar”: O E- Learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português	2018	Angélica Monteiro Carlinda Leite Rita Barros (Portugal)
3.	Cadernos Cedes (volume 36, ano 98, janeiro a abril, 2016) (Campinas)  ISSN 1678-7110 (on-line version)	Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles	2016	Francisco José Scarfó Maria Eugenia Cuellar Deborah Sabrina Mendoza (Argentina)
4.	Revista Fides et Ratio (volume 8, septiembre 2014) (España)  ISSN 2071- 081X	De las políticas penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de educación en el sistema carcelario	2014	Dra. Rosario Martha Larrea Alvarez (Bolívia)
5.	Educação e Realidade (volume 38, número 1, janeiro a março de 2013) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação versão impressa ISSN 0100-3143 versão on-line ISSN 2175-6236	A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade	2013	Marc De Maeyer (Bélgica)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Scielo, coleta em outubro de 2020.

**Quadro 53** – Artigos de autores internacionais coletados na Base Scielo selecionados para a análise – Parte II

SCIELO				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
6.	Educación e Realidade (volume 38, número 1, janeiro a março de 2013) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação versão impressa ISSN 0100-3143 versão on-line ISSN 2175-6236	Avances en la Normativa Del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina	2013	Francisco Scarfó Florencia Pérez Lalli Ivana Montserrat (Argentina)
7.	Educación e Realidade (volume 38, número 1, janeiro a março de 2013) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação versão impressa ISSN 0100-3143 versão on-line ISSN 2175-6236	Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la Enseñanza vs el castigo	2013	Hugo Rangel (México)
8.	Revista Brasileira de Educação ( volume 12, número 34, janeiro a abril, 2007) ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação versão impressa ISSN 1413-2478 versão On-line ISSN 1809-449X	Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões	2007	Hugo Rangel (México)
9.	Revista Portuguesa de Educação (volume 19, número 1, 2006) Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação Uminho ISSN: 0871-9187 E-ISSN: 2183-0452	A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social	2006	Emilio Lucio-Villegas Ramos (Portugal)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Scielo, coleta em outubro de 2020.

**APÊNDICE J – ARTIGOS DE AUTORES INTERNACIONAIS COLETADOS NA  
BASE ERIC E SELECIONADOS PARA A ANÁLISE**

**Quadro 54** – Artigos de autores internacionais coletados na Base Eric selecionados para a análise

ERIC				
	Revista	Título	Ano	Autor(es)
1.	Journal of Prison Education and Reentry: Dialogue for researches and practitioners (volume5, number 1, June 2018) (Virginia Commonwealth University Library - EUA) ISSN: 2387 2306	A Realist Model of Prison Education, Growth, and Desistance: A New Theory	2018	KirstineSzifris, Chris Fox Andrew Bradbury (Inglaterra)
2.	Journal of Prison Education and Reentry: Dialogue for researches and practitioners (volume1, number 1, October, 2014) (Virginia Commonwealth University Library - EUA) ISSN: 2387 2306	Identities, Educationand Reentry (Part OneofTwo): Identities and Performative Spaces	2014	Randall Wright (EUA)
3.	Journal of Prison Education and Reentry: Dialogue for researches and practitioners (volume1, number 1, October, 2014) (Virginia Commonwealth University Library - EUA) ISSN: 2387 2306	Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation	2014	CormacBehan (Inglaterra)
4.	Journal of Prison Education and Reentry: Dialogue for researches and practitioners (volume5, number 1, June 2018) (Virginia Commonwealth University Library - EUA) ISSN: 2387 2306	Prison Education in Slovakia from the Teacher's Perspective	2018	Silvia Lukacova Marek Lukac Eduard Lukac Ivana Pirohova Lucia Hartmannova (Slovakia)

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base dos bancos de dados da plataforma eletrônica: Eric, coleta em outubro de 2020.



**APÊNDICE K – FICHA BIBLIOGRÁFICA (ATENÇÃO VOLUNTÁRIA)****FICHA BIBLIOGRÁFICA:****(atenção voluntária)**

Referência:

Palavras-chave:

Objetivos:

Métodos e principais resultados:

Diretrizes teóricas iniciais:

- 1) Como é conceituada na Teoria Histórico-Cultural a atenção voluntária? Por meio de quais autores?
- 2) Como tem sido aplicado o conceito de atenção voluntária para a Educação: em quais níveis de ensino? Em quais faixas etárias? Há análises de práticas educativas que aprimorem a atenção voluntária?

Comentários:

Desenvolvida com base na fonte:

<https://sites.google.com/site/pesquisabibliografica20141/analise-e-sintese-de-bibliografia/6-2-fichas-de-leitura>

**APÊNDICE L – FICHA BIBLIOGRÁFICA (PRISÕES)**  
**FICHA BIBLIOGRÁFICA:**  
(prisões)

Referência:

Palavras-chave:

Objetivos:

Métodos e principais resultados:

Resultados:

Diretrizes teóricas iniciais:

1. O contexto institucional e as implicações para a execução da Educação Básica
2. Quais metodologias estão sendo investigadas e aplicadas.

Comentários:

Referências:

Desenvolvida com base na fonte:

<https://sites.google.com/site/pesquisabibliografica20141/analise-e-sintese-de-bibliografia/6-2-fichas-de-leitura>

## ANEXOS

## ANEXO A - DOCUMENTO DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM UNIDADES PRISIONAIS DE UMA CIDADE DA REGIÃO NOROESTE DO ESTADO DE SÃO PAULO

**Pesquisador:** Magda Sílvia Donega

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 34147819.5.0000.5504

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.280.205

## Apresentação do Projeto:

"Esta pesquisa visa a investigar a atenção voluntária dos alunos do Ensino Médio em unidades prisionais de uma cidade de médio porte da Região Noroeste do Estado de São Paulo. Como será abordado nos objetivos, ela se inicia por um estudo piloto focalizado em um aluno que cumpre pena em uma unidade prisional de regime semiaberto e posteriormente irá buscar os dados no paradigma da pesquisa de intervenção. O paradigma da pesquisa é fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. Por meio da presente pesquisa buscam-se como resultados investigar o Ensino Médio nas prisões e contribuir para aprimoramento do conhecimento teórico e da política de educação nas prisões."

## Objetivo da Pesquisa:

"Ao considerar os delineamentos apresentados anteriormente, apresentamos como questão de pesquisa: Como podemos relacionar a atenção voluntária dos alunos do Ensino Médio com a execução desse nível de Ensino na prisão? O objetivo geral é analisar a especificidade do Ensino Médio e a relação com a atenção voluntária em todas as unidades prisionais da cidade de Araraquara pertencente à Região Noroeste do Estado, e quais a relação entre os conteúdos das aulas e a atenção voluntária dos alunos."

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## DOCUMENTO DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.280.205

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"A pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, visto que não serão expostos a nenhum tipo de procedimento clínico que interfira sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco prevista refere-se a eventuais constrangimentos e desconfortos, a respeito do conteúdo da entrevista que será realizada, mas que poderá ser controlado pelo diálogo e pelos procedimentos metodológicos da pesquisa e caso haja necessidade poderá ocorrer a suspensão da entrevista e/ou recusa para responder alguns dos questionamentos que forem solicitados."

"A pesquisa traz benefícios importantes, principalmente, no que se refere a contribuir para melhores propostas de implantação e execução do Ensino Médio em unidades prisionais. Você pode solicitar esclarecimento de suas dúvidas sempre que precisar."

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta tem relevância acadêmica, social e científica e respeita os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510/2016, CNS 466/12 e suas complementares.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos de apresentação obrigatória encontram-se adequados.

### Recomendações:

- Orienta-se impressão do TCLE em frente e verso e, quando não for possível, as páginas devem ser enumeradas da seguinte forma: 1/4; 2/4; 3/4; 4/4, nesse caso deve ter um espaço para as rubricas do pesquisador e participante da pesquisa.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

### Considerações Finais a critério do CEP:

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1455217.pdf	10/08/2020 17:04:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEP2.pdf	10/08/2020 17:04:13	Magda Sílvia Donega	Aceito
Declaração de	RespostaParecer4192766.pdf	10/08/2020	Magda Sílvia	Aceito

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## DOCUMENTO DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.280.205

Pesquisadores	RespostaParecer4192766.pdf	15:33:59	Donega	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Magda2020CE.pdf	10/08/2020 15:29:55	Magda Sílvia Donega	Aceito
Investigador				
Folha de Rosto	folhaderostomagda.pdf	12/03/2020 11:13:22	Magda Sílvia Donega	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 16 de Setembro de 2020

Assinado por:

**ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

**ANEXO B- ARTIGOS DO PROGRAMA ESTADUAL EM DIREITOS HUMANOS  
QUE ABORDAM O SISTEMA PENITENCIÁRIO E A  
RESSOCIALIZAÇÃO DA PESSOA EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

**PROGRAMA ESTADUAL DE DIREITOS HUMANOS  
(Decreto n.º 42.209 de 15 de setembro de 1997)**

[...]

“3.3. Sistema prisional e ressocialização

146. Desenvolver parcerias entre Estado e entidades da sociedade civil para o aperfeiçoamento do funcionamento do sistema penitenciário e para a proteção dos direitos de cidadania e da dignidade do preso.

147. Incentivar a aplicação de penas alternativas pelo Poder Judiciário, contribuindo para a melhor reintegração dos condenados à sociedade.

148. Desenvolver programas de identificação de postos de trabalho para cumprimento da pena de prestação de serviços à comunidade, por meio de parcerias entre órgãos públicos e sociedade civil.

149. Apoiar o Projeto de Lei 2.684/96, em tramitação no Congresso Nacional, que trata das penas alternativas.

150. Incentivar a criação dos conselhos comunitários para supervisionar o funcionamento das prisões, nos termos da Lei de Execução Penal e exigir visitas mensais de juízes e promotores para verificar as condições do sistema penitenciário.

151. Construir novas unidades para o regime semiaberto, incentivando o cumprimento de penas nesse sistema e no regime aberto, nos termos da Lei de Execução Penal.

152. Criar grupo de trabalho, destinado a propor ações urgentes para melhorar o funcionamento da Vara de Execuções Criminais, com a participação de representantes do Poder Judiciário, Ministério Público, Procuradoria do Estado, Secretarias de Administração Penitenciária e Segurança Pública, OAB e organizações da sociedade civil.

153. Criar as condições necessárias ao cumprimento da Lei de Execução Penal, no que toca à classificação de presos para individualização da execução da pena, com a contratação e capacitação de profissionais para elaborar e acompanhar programas de ressocialização e reeducação de presos, em parceria com entidades não governamentais.

154. Aperfeiçoar o tratamento prisional da mulher em razão de suas especificidades, garantindo progressivamente a alocação de agentes femininas para vistoria e guarda dos pavilhões e a realização de visitas íntimas e familiares.

155. Instituir a Ouvidoria do Sistema Penitenciário.

156. Expandir e fortalecer a assistência judiciária ao preso.

157. Desenvolver programas de informatização do sistema penitenciário e integração com o Ministério Público e o Poder Judiciário, para agilizar a execução penal.

158. Garantir acesso aos mapas da população de presos no sistema penitenciário, das cadeias públicas e distritos policiais, a fim de permitir monitoramento da relação entre número de vagas e número de presos no sistema.

159. Garantir a separação dos presos por tipo de delito e entre presos condenados e provisórios.

160. Prever mecanismos de defesa técnica para presos acusados em processos disciplinares.

161. Agilizar o exame de corpo de delito nos casos de denúncia de violação à integridade física do preso.
162. Aperfeiçoar a formação e reciclagem dos diretores e agentes do sistema penitenciário, de acordo com as normas para seleção e formação de pessoal penitenciário da ONU e OEA.
163. Criar Escola Estadual Penitenciária.
164. Implementar os procedimentos do Manual de Segurança Física das Unidades Prisionais em todo o sistema prisional do Estado.
165. Apoiar o trabalho do grupo de negociadores, que tem por objetivo a resolução pacífica de incidentes prisionais e elaborar manual com regras mínimas para tratamento de rebeliões no sistema penitenciário.
166. Adotar providências que permitam a desativação do complexo do Carandiru, vinculando os recursos obtidos com a negociação da área à construção de novas unidades prisionais nos termos das regras mínimas fixadas pela ONU.
167. Criar condições para absorção pelo sistema penitenciário dos presos condenados e recolhidos nos distritos policiais e cadeias públicas do Estado.
168. Facilitar o acesso dos presos a educação, ao esporte e a cultura, fortalecendo projetos como Educação Básica, Educação pela Informática, Telecurso 2000, Teatro nas Prisões e Oficinas Culturais, privilegiando parcerias com organizações não governamentais e universidades.
169. Promover programas de capacitação técnicoprofissionalizante para os presos, possibilitando sua reinserção profissional nas áreas urbanas e rurais, privilegiando parcerias com organizações não governamentais e universidades.
170. Desenvolver programas visando a absorção pelo mercado de trabalho de egressos do sistema penitenciário e de presos em regime aberto e semiaberto, privilegiando parcerias com organizações não governamentais.
171. Apoiar propostas legislativas para estender ao trabalhador preso os direitos do trabalhador livre, incluindo a sua integração à Previdência Social, ressalvadas apenas as restrições inerentes à sua condição.
172. Aperfeiçoar o atendimento da saúde no sistema penitenciário, inclusive estabelecendo convênios entre Governo Estadual e governos municipais para garantir assistência médica e hospitalar aos presos.
173. Realizar o monitoramento epidemiológico da população carcerária.”

**ANEXO C – DIRETRIZ 16 DO PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS  
(PNDH-3) SOBRE A POLÍTICA DE EXECUÇÃO PENAL**

**PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS PNDH-3**

**(Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009; atualizado pelo Decreto n.º 7.177, de 12 de maio de 2010)**

**Diretriz 16: Modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário.**

**Objetivo estratégico I:**

**Reestruturação do sistema penitenciário.**

Ações programáticas:

a) Elaborar projeto de reforma da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), com o propósito de:

- Adotar mecanismos tecnológicos para coibir a entrada de substâncias e materiais proibidos, eliminando a prática de revista íntima nos familiares de presos;
- Aplicar a LEP também a presas e presos provisórios e aos sentenciados pela Justiça Especial;
- Vedar a divulgação pública de informações sobre perfil psicológico do preso e eventuais diagnósticos psiquiátricos feitos nos estabelecimentos prisionais;
- Instituir a obrigatoriedade da oferta de ensino pelos estabelecimentos penais e a remição de pena por estudo;
- Estabelecer que a perda de direitos ou a redução de acesso a qualquer direito ocorrerá apenas como consequência de faltas de natureza grave;
- Estabelecer critérios objetivos para isolamento de presos e presas no regime disciplinar diferenciado;
- Configurar nulidade absoluta dos procedimentos disciplinares quando não houver intimação do defensor do preso;
- Estabelecer o regime de condenação como limite para casos de regressão de regime;
- Assegurar e regulamentar as visitas íntimas para a população carcerária LGBT.

**Responsável:** Ministério da Justiça

**Recomendações:**

- Recomenda-se ao Poder Judiciário que firme convênios para criação de Conselhos da Comunidade, previstos na LEP, com recursos humanos e materiais suficientes, bem como para capacitação dos conselheiros.



- Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal que assegurem o direito de visitas íntimas e regulares dos apenados, bem como espaço apropriado nos estabelecimentos prisionais que levem em conta as diferentes orientações sexuais.

b) Elaborar decretos extraordinários de indulto a condenados por crimes sem violência real, que reduzam substancialmente a população carcerária brasileira.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça

c) Fomentar a realização de revisões periódicas processuais dos processos de execução penal da população carcerária.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça

**Recomendações:**

- Recomenda-se ao Poder Judiciário e às Defensorias Públicas a realização de mutirões periódicos para análise dos benefícios na execução penal da população encarcerada.

- Recomenda-se à Defensoria Pública assegurar a presença de defensores públicos nos estabelecimentos prisionais.

d) Vincular o repasse de recursos federais para construção de estabelecimentos prisionais nos estados e no Distrito Federal ao atendimento das diretrizes arquitetônicas que contemplem a existência de alas específicas para presas grávidas e requisitos de acessibilidade.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República.

**Recomendação:** Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal que garantam a acessibilidade para presos com deficiência nos estabelecimentos prisionais ou que cumpram penas alternativas.

e) Aplicar a Política Nacional de Saúde Mental e a Política para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas no sistema penitenciário.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Ministério da Saúde

**Recomendação:** Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal a efetiva implantação do Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, com a implantação de equipes de atenção básica nos estabelecimentos penais.

f) Aplicar a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM) no contexto prisional, regulamentando a assistência pré-natal, a existência de celas específicas e período de permanência com seus filhos para aleitamento.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Ministério da Saúde; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República

**Recomendação:**

Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal a criação de programas voltados à atenção à saúde das mulheres grávidas encarceradas, garantindo a assistência pré-natal, bem como a criação de alas específicas nos estabelecimentos prisionais.

g) Implantar e implementar as ações de atenção integral aos presos previstas no Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Ministério da Saúde

h) Promover estudo sobre a viabilidade de criação, em âmbito federal, da carreira de oficial de condicional, trabalho externo e penas alternativas, para acompanhar os condenados em liberdade condicional, os presos em trabalho externo, em qualquer regime de execução, e os condenados a penas alternativas à prisão.

**Responsável:** Ministério da Justiça; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão  
**Recomendação:**

Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal que estudem a viabilidade de criação da carreira de oficial de condicional, trabalho externo e penas alternativas.

i) Avançar na implementação do Sistema de Informações Penitenciárias (InfoPen), financiando a inclusão dos estabelecimentos prisionais dos estados e do Distrito Federal e condicionando os repasses de recursos federais à sua efetiva integração ao sistema.

**Responsável:** Ministério da Justiça  
**Recomendação:** Recomenda-se ao Poder Judiciário a adoção de medidas tecnológicas que possibilitem a integração de seus dados no InfoPen.

j) Ampliar campanhas de sensibilização para inclusão social de egressos do sistema prisional.

**Responsável:** Ministério da Justiça

k) Estabelecer diretrizes na política penitenciária nacional que fortaleçam o processo de reintegração social dos presos, internados e egressos, com sua efetiva inclusão nas políticas públicas sociais.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Ministério do Esporte

**Parceiro:** Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República

**Recomendação:**

Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal a criação de programas específicos para reinserção social dos egressos do sistema prisional e a aplicação de políticas públicas sociais já existentes.

l) Debater, por meio de grupo de trabalho interministerial, ações e estratégias que visem assegurar o encaminhamento para o presídio feminino de mulheres transexuais e travestis que estejam em regime de reclusão.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República  
**Recomendação:**

Recomenda-se a elaboração de políticas de respeito às mulheres transexuais e travestis nos presídios estaduais.

**Objetivo estratégico II:**

**Limitação do uso dos institutos de prisão cautelar.**

Ações programáticas:

a) Propor projeto de lei para alterar o Código de Processo Penal, com o objetivo de:

- Estabelecer requisitos objetivos para decretação de prisões preventivas que consagrem sua excepcionalidade;
- Vedar a decretação de prisão preventiva em casos que envolvam crimes com pena máxima inferior a 4 (quatro) anos, excetuando crimes graves como formação de quadrilha e peculato;
- Estabelecer o prazo máximo de 81 dias para prisão provisória. Responsável: Ministério da Justiça  
Recomendação: Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal eliminar carceragens em Delegacias de Polícia e outras unidades policiais.

b) Alterar a legislação sobre abuso de autoridade, tipificando de modo específico as condutas puníveis.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República

**Objetivo estratégico III:**

**Tratamento adequado de pessoas com transtornos mentais.**

Ações programáticas:

a) Estabelecer diretrizes que garantam tratamento adequado às pessoas com transtornos mentais em consonância com o princípio de desinstitucionalização.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Ministério da Saúde

**Recomendação:**

Recomenda-se aos estados, Distrito Federal e municípios mobilizar os serviços da rede de atenção à saúde mental para oferta do tratamento especializado dos portadores de transtornos mentais, após o cumprimento das medidas de segurança, com o devido encaminhamento aos serviços substitutivos à internação.

b) Propor projeto de lei para alterar o Código Penal prevendo que o período de cumprimento de medidas de segurança não deve ultrapassar o da pena prevista para o crime praticado, e estabelecendo a continuidade do tratamento fora do sistema penitenciário quando necessário.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Ministério da Saúde

**Recomendação:**

Recomenda-se ao Poder Judiciário a realização de mutirões periódicos para revisão dos processos que envolvam aplicação de medidas de segurança, analisando a necessidade de sua manutenção.

c) Estabelecer mecanismos para a reintegração social dos internados em medida de segurança quando da extinção desta, mediante aplicação dos benefícios sociais correspondentes.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça; Ministério da Saúde; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

#### **Objetivo estratégico IV:**

#### **Ampliação da aplicação de penas e medidas alternativas.**

Ações programáticas:

a) Desenvolver instrumentos de gestão que assegurem a sustentabilidade das políticas públicas de aplicação de penas e medidas alternativas.

**Responsáveis:** Ministério da Justiça

#### **Recomendação:**

Recomenda-se ao Poder Judiciário, estados, Distrito Federal e municípios a manutenção de equipes técnicas multidisciplinares nas estruturas de aplicação e execução de penas e medidas alternativas.

b) Incentivar a criação de varas especializadas e de centrais de monitoramento do cumprimento de penas e medidas alternativas.

**Responsável:** Ministério da Justiça

c) Desenvolver modelos de penas e medidas alternativas que associem seu cumprimento ao ilícito praticado, com projetos temáticos que estimulem a capacitação do cumpridor, bem como penas de restrição de direitos com controle de frequência. Responsável: Ministério da Justiça

d) Desenvolver programas-piloto com foco na educação, para aplicação da pena de limitação de final de semana. Responsáveis: Ministério da Justiça; Ministério da Educação