



FILOSOFIA E ENSINO NO CÁRCERE:  
LEIS, CONCEITOS, CONTEXTOS E SUJEITOS

Marcio Daniel da Costa Nicodemos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Orientador:  
Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto

Coorientador:  
Prof. MSc. João André Fernandes da Silva

Rio de Janeiro  
Fevereiro / 2019

FILOSOFIA E ENSINO NO CÁRCERE:  
LEIS, CONCEITOS, CONTEXTOS E SUJEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Marcio Daniel da Costa Nicodemos

Banca Examinadora:

---

Presidente, Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto  
Orientador (PPFEN – CEFET/RJ)

---

Prof. MSc. João André Fernandes da Silva  
Coorientador (PPFEN – CEFET/RJ)

---

Prof. Dr. Marcelo Senna Guimarães  
(PPFEN – CEFET/RJ)

---

Prof. Dr. Edgar de Brito Lyra Netto  
Suplente (PPFEN – CEFET/RJ)

---

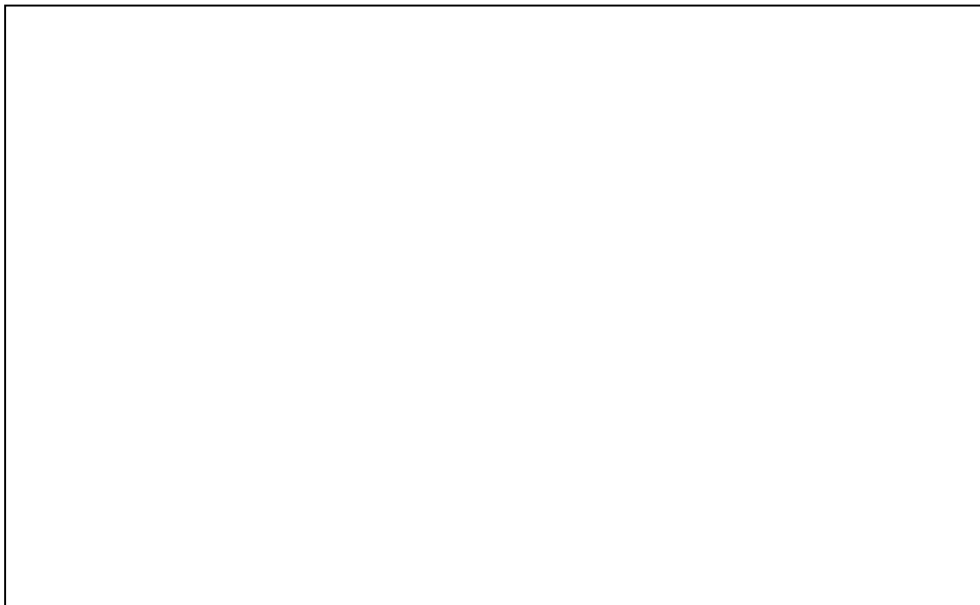
Prof. Dr. Antonio Saturnino Braga  
(PPGLM – UFRJ)

---

Profa. Dra. Nastassja Saramago de Araújo Pugliese  
Suplente (PPGLM – UFRJ)

Rio de Janeiro  
Fevereiro / 2019

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca central do CEFET/RJ



À Alexandre do Lago Rossi (*in memoriam*)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Dr. Felipe Gonçalves Pinto, meu orientador, por todo o apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Ao professor Dr. João André Fernandes da Silva, meu coorientador, por todo o apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Aos/Às professores/professoras do curso de mestrado profissional em filosofia e ensino do PPFEN / CEFET-RJ, por todo o apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Aos/Às meus/minhas colegas de curso do mestrado profissional em filosofia e ensino do PPFEN / CEFET-RJ por todo o apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Aos/Às meus/minhas alunos/alunas das unidades escolares no cárcere do Complexo Penitenciário de Gericinó por toda a inspiração para a elaboração deste trabalho.

A Beatriz Coelho Alves Cordeiro por todo o apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração deste trabalho.

A mim mesmo pelo suporte financeiro prestado a esta pesquisa.

*Enganam-se / os que me julgam vencido. / No desterro  
destas grades / forjo as armas do combate / da batalha do  
oprimido. / Crescem-me na alma/ os germens dos  
proscritos / e irrompe do meu peito / um brado de  
revanche / em surdos gritos: / Eu não fui vencido! /  
Repouso no sepulcro sem nunca ter morrido. / Neste  
desterro / de grades guarnecido / onde às vezes brilham /  
luzes estelares, / dos livros sorvo o saber / e as lições de  
lutas milenares. / Embora da derrota / a lança sangue-me  
ainda o coração / não temerei novas batalhas / se  
empunho agora a arma da razão. / Regressarei à vida /  
onde me espera a luta, / no corpo / levo o execrável  
estigma das grades, / no coração / uma esperança nova, /  
na alma / uma paixão que arde / liberdade, liberdade!*

**André Borges** é coordenador do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) e ex-detento do presídio Cândido Mendes, na Ilha Grande

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é tratar das relações entre a filosofia e o ensino no cárcere, por meio da análise de leis, conceitos, contextos e sujeitos, enfatizando o ensino de filosofia como o elemento criador de condições de possibilidades para que o sujeito encarcerado, enquanto aluno de uma escola no cárcere, possa, por meio do exercício do pensamento crítico, resistir às crises e se libertar dos cárceres (pensar livre e agir livre) para, transformado e transformador, reaparecer socialmente. Para isso, em primeiro lugar, trata-se das leis que orientam o ensino no cárcere e das leis que orientam o ensino de filosofia, abordando-se o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a cidadania, notando-se a relação entre a filosofia e o ensino no cárcere. Em segundo lugar, trata-se de conceitos relacionados ao ensino de filosofia na educação no cárcere, analisando-se especificamente o educador-filósofo, o esclarecimento racional, a liberdade, a emancipação social e a educação como prática de resistência e de liberdade. Em terceiro lugar, trata-se de contextos relacionados ao ensino de filosofia na educação no cárcere, considerando-se especificamente o contexto de crise dentro da crise e o contexto do cárcere dentro do cárcere. Em quarto lugar, trata-se do ensino de filosofia na educação no cárcere como o ensino da sabedoria do amor pelo movimento de alteridade e do acontecimento de justiça para o reaparecimento social do sujeito. Além disso, há a elaboração de um material didático específico para o ensino de filosofia no cárcere: o diário filosófico.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação. Ensino de Filosofia. Educação no cárcere.

## ABSTRACT

The objective of this research is to deal with the relations between philosophy and prison teaching, through the analysis of laws, concepts, contexts and subjects, emphasizing the teaching of philosophy as the element that creates conditions of possibilities so that the incarcerated subject, while a student of a prison school, through the exercise of critical thinking, can resist crises and free himself from prisons (free thinking and free acting), in order to, transformed and transforming, reappear socially. For this, first of all, these are the laws that guide the prison teaching and the laws that guide the philosophy teaching, approaching the critical thinking, the intellectual autonomy, and the citizenship, noting the relationship between philosophy and prison teaching. Secondly, these are concepts related to the philosophy teaching in prison education, specifically analyzing the educator-philosopher, rational enlightenment, freedom, social emancipation and education as a practice of resistance and freedom. Thirdly, these are contexts related to the philosophy teaching in prison education, specifically considering the crisis context within the crisis and the prison context within the prison. Fourthly, it is the philosophy teaching in prison education as the teaching of the wisdom of love by the movement of otherness and the happening of justice for the social reappearance of the subject. Furthermore, there is the elaboration of specific didactic material for the philosophy teaching in prison education: the philosophical diary.

**Keywords:** Philosophy of Education. Philosophy Teaching. Prison Education.



## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
Objetivos .....	11
Justificativa .....	13
Problema .....	14
Metodologia .....	16
Estrutura .....	17
<b>CAPÍTULO 1 – LEIS</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1 – Que leis orientam o ensino no cárcere?</b> .....	<b>19</b>
1.1.1 – Constituição da República Federativa do Brasil (1988) .....	19
1.1.2 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/ 1996) .....	20
1.1.3 – Lei de Execução Penal (lei 7.210/ 1984) .....	20
1.1.4 – Plano Nacional de Educação (lei 10.172/ 2001) .....	21
1.1.5 – Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (lei 5.597 /2009) ....	21
1.1.6 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (parecer CNE/SEB/ 4 / 2010) + Resolução (2/ 2010) .....	23
1.1.7 – Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (decreto 7.626/ 2011) .....	24
1.1.8 – Plano Estadual de Educação em Prisões do Rio de Janeiro (2012) + Termo de Cooperação (SEEDUC/RJ e SEAP) .....	25
<b>1.2 – Que leis orientam o ensino de filosofia?</b> .....	<b>28</b>
1.2.1 – LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/1996) .....	28
1.2.2 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB 3/ 1998) .....	29
1.2.3 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares (2002) .....	31
1.2.4 – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) .....	32
1.2.5 – Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ (2013) .....	33
1.2.6 – Base Nacional Curricular Comum (2018) .....	35
<b>1.3 – Filosofia e ensino no cárcere para quê?</b> .....	<b>36</b>

<b>CAPÍTULO 2 – CONCEITOS .....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 – Quem é o educador-filósofo? .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 – O que é o esclarecimento racional? .....</b>	<b>48</b>
<b>2.3 – O que é a liberdade? .....</b>	<b>55</b>
<b>2.4 – O que é a emancipação social? .....</b>	<b>60</b>
<b>2.5 – O que é a educação como prática de resistência e de liberdade? .....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 3 – CONTEXTOS .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1 – O que é a crise dentro da crise?.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2 – O que é o cárcere dentro do cárcere? .....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO 4 - SUJEITOS .....</b>	<b>86</b>
<b>4.1 – Por que(m) filosofar e ensinar no cárcere? .....</b>	<b>86</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>100</b>
<b>Referencial Legal .....</b>	<b>100</b>
<b>Referencial Teórico .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO A: MATERIAL DIDÁTICO .....</b>	<b>105</b>
<b>Diário Filosófico .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>156</b>
<b>Referencial Legal .....</b>	<b>156</b>
<b>Referencial Teórico .....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

“Por que dar aula de filosofia no cárcere?”, me perguntavam. Dentro de uma kombi caindo aos pedaços e quente, com cheiro de suor e comida, lotada de familiares de detidos e presos, que saía da estação de trem de Bangu rumo ao Complexo Prisional de Gericinó, eu ouvia as primeiras histórias sobre as vidas encarceradas. Havia exclusão e tristeza, medo e violência, tortura e morte. Na Estrada General Emílio Maurell Filho, que dá acesso ao Complexo, uma placa afixada em um poste dizia “Fique vivo!”. Um bom conselho, pensei. Me identifiquei nas guaritas e fui revistado na entrada do presídio. O portão bateu e o cadeado fechou às minhas costas. Segui por uma galeria escura e suja sob olhos de vigias e vigiados. Me apresentei na escola e ouvi: “Eles só pensam em fugir!”. Eu também, pensei. Mais tarde, na sala de aula, um aluno me disse: “Aqui é onde o filho chora e a mãe não vê”. Eu tinha vontade de chorar e minha mãe não me via. Depois do meu primeiro dia no cárcere, voltando para casa, eu encontrei a resposta que eu procurava. “Por que dar aula de filosofia no cárcere? Para criar meios possíveis de resistência, construir caminhos possíveis para a liberdade, e trazer ao âmbito do visível aqueles que estão invisíveis socialmente”.

## Objetivos

O objetivo dessa pesquisa é tratar das relações entre a filosofia e o ensino no cárcere, por meio da análise de leis, conceitos, contextos e sujeitos, enfatizando o ensino de filosofia como o elemento criador de condições de possibilidades para que o sujeito encarcerado, enquanto aluno de uma escola no cárcere, possa, por meio do exercício do pensamento crítico, resistir às crises e se libertar dos cárceres (pensar livre e agir livre) para, transformado e transformador, reaparecer socialmente. Para isso, em primeiro lugar, trata-se das leis que orientam o ensino no cárcere: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/ 1996), a Lei de Execução Penal (lei 7.210/ 1984), o Plano Nacional de Educação (lei 10.172/ 2001), o Plano

Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (lei 5.597 /2009), as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (parecer CNE/SEB/ 4 / 2010) + Resolução (2/ 2010), o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (decreto 7.626/ 2011), o Plano Estadual de Educação em Prisões do Rio de Janeiro (2012) + Termo de Cooperação (SEEDUC/RJ e SEAP); e das leis que orientam o ensino de filosofia: a LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB 3/ 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares (2002), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), o Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ (2013) e a Base Nacional Curricular Comum (2018); abordando-se o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a cidadania, notando-se a relação entre a filosofia e o ensino no cárcere. Em segundo lugar, trata-se de conceitos relacionados ao ensino de filosofia na educação no cárcere, analisando-se especificamente o educador-filósofo, segundo Dermeval Saviani; o esclarecimento racional, segundo Immanuel Kant; a liberdade, segundo Hannah Arendt; a emancipação social, segundo Theodor Adorno; e a educação como prática de resistência e de liberdade, segundo Paulo Freire. Em terceiro lugar, trata-se de contextos relacionados ao ensino de filosofia na educação no cárcere, considerando-se especificamente o contexto de crise dentro da crise (a crise do sistema carcerário e a crise do sistema educacional) e o contexto do cárcere dentro do cárcere (a escola no cárcere como instituição panóptica, segundo Michel Foucault). Em quarto lugar, trata-se do ensino de filosofia na educação no cárcere como o ensino da sabedoria do amor pelo movimento de alteridade e do acontecimento de justiça, segundo Emmanuel Levinás, para o reaparecimento social do sujeito. Além disso, há a elaboração de um material didático específico para o ensino de filosofia no cárcere: o diário filosófico.

## Justificativa

A justificativa teórica que fundamenta a investigação do tema em questão é feita por meio das ideias abordadas nos seguintes autores e obras: Dermeval Saviani (*Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*), Immanuel Kant (*Resposta à pergunta: 'o que é esclarecimento?'*), Hanna Arendt (*O que é Liberdade?*), Theodor Adorno (*Dialética do Esclarecimento, Dialética Negativa e Educação e Emancipação*), Paulo Freire (*Educação como Prática para a Liberdade, Pedagogia do Oprimido*), Michel Foucault (*Vigiar e Punir*), Jean-François Lyotard (*Por que Filosofar?*), Jacques Derrida (*Força de Lei e O Animal que logo Sou*), Emmanuel Lévinas (*Entre Nós*) e Walter Kohan (*Palavras, Passos e Nomes para um Projeto in: A escola pública aposta no pensamento, O Ensino de Filosofia e a Questão da Emancipação in: Filosofia: Ensino Médio, Filosofia – o paradoxo de aprender e ensinar e Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio in: Filosofia no Ensino Médio*). Existem estudos sobre a necessidade do educador (professor), além da atividade educativa, realizar também a atividade filosófica de acordo com a proposta de Saviani, sobre a questão do uso do pensamento de modo livre tendo como base a proposta de Kant de se atingir uma autonomia intelectual (individual), sobre a crítica feita por Adorno enfatizando a necessidade de se buscar uma emancipação social (coletiva) na educação, sobre Arendt abordando o sentido da liberdade enquanto não apenas reflexão racional livre, mas também como ação política livre, sobre Foucault e suas considerações sobre as instituições (presídios e escolas) de vigilância e de controle, sobre Freire buscando o exercício de uma pedagogia que seja um caminho para a liberdade em uma prática de resistência política, sobre a questão do ensino de filosofia como um movimento de alteridade e de acontecer de justiça com base em Lyotard, Derrida e Levinas, existem estudos sobre a questão da especificidade da filosofia enquanto disciplina escolar e enquanto atividade humana, da importância do estudo da filosofia para o desenvolvimento de um pensar e agir livres e críticos, e da importância desse estudo no ensino médio, com base em Walter Kohan. Porém, o motivo que justifica o empreendimento dessa investigação é a análise específica do ensino de filosofia na educação no cárcere

como o elemento criador de condições de possibilidades de resistência, de liberdade (de pensar e de agir pela crítica), e de reaparecimento social para o sujeito encarcerado, considerando as leis, os conceitos, os contextos e os sujeitos envolvidos. Dada a carência de um estudo específico sobre o ensino de filosofia na educação no cárcere e a carência de um material didático específico e adequado para esse contexto e esses sujeitos à luz das orientações das leis (constituição, leis, diretrizes, parâmetros, orientações, planos, resoluções) que regem as propostas teóricas e as ações práticas político-pedagógicas que almejam permitir que o sujeito encarcerado, enquanto estudante, possa ao fim de seus estudos alcançar a autonomia intelectual (pensar de modo livre), exercer plenamente a cidadania (agir de modo livre), desenvolver a sensibilidade para com o outro reconstruindo a sua identidade de modo autônomo e capaz de exercer uma participação democrática, articulando os conhecimentos filosóficos com suas vivências pessoais e sociais; é urgente, necessário e justificada a pesquisa realizada com o objetivo de responder em que medida o ensino de filosofia no cárcere pode contribuir para o alcançar e exercer de um pensamento livre e de uma ação política livre, por meio da crítica, para uma resistência, para a liberdade e para o reaparecimento social do sujeito encarcerado.

## **Problema**

Quando Saviani afirma em sua obra *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica* que o professor deve ser um educador-filósofo, fica claro que o professor de filosofia não é apenas um professor em um sentido técnico, ou seja como alguém que dispõe de inúmeros instrumentos e procedimentos para ensinar um conteúdo por meio de um método didático e posteriormente proceder uma avaliação dos alunos, mas alguém que deve vivenciar em um âmbito existencial os problemas de que trata, ou seja, o professor de filosofia deve também ser um filósofo e ensinar a filosofar. Quando Kant afirma em sua obra chamada *Crítica da Razão Pura* que “só é possível aprender a filosofar”, ele nos chama a atenção para a questão de que o ensino de filosofia deve, acima de proporcionar o acesso a conteúdos histórico-temáticos, proporcionar a capacidade de reflexão crítica autônoma ao estudante, ou

seja, a filosofia não é apenas uma disciplina escolar, mas uma atividade humana. Em outro texto bem conhecido de Kant chamado *Resposta à questão: o que é esclarecimento?* isso fica ainda mais evidente quando ele diz que é o próprio sujeito quem deve por meio de uma decisão corajosa fazer uso de seu próprio pensamento de modo livre, ou seja, “se servir de si mesmo [de seu entendimento] sem a orientação de outrem”. Esse livre pensar é condição de possibilidade para um livre agir no espaço público da comunidade em que esse sujeito se encontra. É preciso “ousar saber” para sair de uma condição de menoridade auto-imposta e através de um esforço pessoal conquistar a liberdade da maioridade. Porém, como aponta Arendt em seu ensaio *O que é Liberdade?*, a liberdade de pensar somente é uma ilusão, pois é preciso que a liberdade de pensar extrapole o próprio pensamento e se faça presente na liberdade de agir. Deve-se ter em consideração, como aponta Adorno em suas obras *Dialética do Esclarecimento* e *Dialética Negativa*, que uma razão puramente instrumental e teórica termina por aprisionar o homem ao invés de libertá-lo, pois desconsidera e/ou perverte a prática das relações sociais em que esse uso se dará. É uma educação filosófica de caráter crítico também no âmbito político-social que permitirá a libertação do homem de suas próprias amarras e o caminhar (pensar e agir) livre consigo mesmo e na sociedade como ele afirma em sua obra *Educação e Emancipação*. Essa educação que visa a liberdade humana é vista claramente no empreendimento pedagógico de Paulo Freire que visa não apenas o desenvolvimento da autonomia intelectual do homem, mas visa também sua emancipação social – e não apenas num sentido individual-pessoal, mas também num sentido coletivo-social, tendo como orientação o processo de humanização constante dessa atividade. No entanto, como bem observou o filósofo francês Michael Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*, há um problema que nos conduz à questão sobre como compatibilizar a liberdade de pensamento do sujeito individual com a organização social e política coletiva? Essa questão fica ainda mais complicada se considerarmos a instituição escolar como uma instituição disciplinadora (com técnicas, instrumentos e procedimentos que visam vigiar, controlar e punir os corpos e o pensamento) ao mesmo tempo que abriga o ensino de filosofia que visa proporcionar condições para possibilitar que os alunos resistam e se libertem. Um dos objetivos dessa investigação é expor e explorar as possibilidades de resolução para esse problema paradoxal

apresentando a proposta de um ensino de filosofia que se configure como *locus* de resistência e busca por liberdade (no pensar e no agir críticos). É preciso considerar-se, portanto, que o ensino de filosofia deve observar a importância de possibilitar o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a emancipação social do sujeito mediada pelo âmbito social – e não apenas por um processo racional no âmbito individual. O problema que se impõe é: “O ensino de filosofia no cárcere pode criar uma condição de possibilidade de, por meio do pensamento crítico, propiciar a prática de resistência às crises, a conquista da liberdade de pensar e de agir, e do reaparecimento social?”, e em relação ao material didático para que isso seja possível: “como abordar os conhecimentos filosóficos por meio de um instrumento que propicie a realização de um procedimento que, considerando os problemas mais imediatos da realidade existencial em que o sujeito encarcerado, enquanto aluno de uma escola no cárcere, se encontra, crie condições possíveis para, com o exercício do pensamento crítico, realizar a resistência às crises, conquistar a liberdade de pensar e de agir e reaparecer socialmente?”

## **Metodologia**

A metodologia de investigação que é utilizada nessa pesquisa é a pesquisa bibliográfica desenvolvida com a análise das leituras e as considerações de e sobre os autores e obras (documentos, livros e artigos) já citados na *Justificativa* e presentes também nas *Referências Bibliográficas* para se obter o domínio do estado da arte sobre o tema e o proceder, então, de uma análise das leis, conceitos, contextos e sujeitos envolvidos no ensino de filosofia na educação no cárcere. É observado as características específicas e as relações existentes nesses âmbitos, tendo em mente o ensino de filosofia na educação no cárcere como o elemento criador de condições de possibilidades para o sujeito encarcerado realizar a resistência às crises, alcançar a liberdade (pensar livre como autonomia intelectual e agir livre como emancipação social) dos cárceres e, sujeito transformado e transformador, realizar o reaparecimento social. A produção do material didático a ser feita se realizará com base no resultado da pesquisa bibliográfica em complemento com a pesquisa descritiva e contemplará a criação de um material didático específico para se ensinar



filosofia no cárcere visando ao estudante a conquista e o exercer de um livre pensar e de um livre agir através da crítica. O material didático a ser produzido pretende suprir uma carência no sentido de elaborar um material didático específico para a realização do trabalho de ensino de filosofia na educação no cárcere na modalidade EJA e possibilitar, através do mesmo, um ensino de filosofia mais proveitoso para que o estudante possa, através das habilidades e competências adquiridas e desenvolvidas, compreender, alcançar e exercer o pensamento e a sua cidadania de maneira plena, crítica e livre.

## **Estrutura**

Essa pesquisa trata das relações entre a filosofia e o ensino no cárcere, por meio da análise de leis, conceitos, contextos e sujeitos, enfatizando o ensino de filosofia como o elemento criador de condições de possibilidades para que o sujeito encarcerado, enquanto aluno de uma escola no cárcere, possa, por meio do exercício do pensamento crítico, resistir às crises e se libertar dos cárceres (pensar livre e agir livre) para, transformado e transformador, reaparecer socialmente. Para isso, no primeiro capítulo “Leis”, trata-se das leis que orientam o ensino no cárcere, no item “Que leis orientam o ensino no cárcere?” e das leis que orientam o ensino de filosofia, no item “Que leis orientam o ensino de filosofia?”, abordando-se o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a cidadania, notando-se a relação entre a filosofia e o ensino no cárcere, no item “Filosofia e ensino no cárcere para quê?”. No segundo capítulo “Conceitos”, trata-se de conceitos relacionados ao ensino de filosofia na educação no cárcere, analisando-se especificamente o educador-filósofo, no item “Quem é o educador-filósofo?”, o esclarecimento racional, no item “O que é o esclarecimento racional?”, a liberdade, no item “O que é a liberdade?”, a emancipação social, no item “O que é a emancipação social?” e a educação como prática de resistência e de liberdade, no item “O que é a educação como prática de resistência e de liberdade?”. No terceiro capítulo, trata-se de contextos relacionados ao ensino de filosofia na educação no cárcere, considerando-se especificamente o contexto de crise dentro da crise, no item “O que é a crise dentro da crise?”, e o contexto do cárcere dentro do cárcere,

no item “O que é o cárcere dentro do cárcere?”. Em quarto lugar, trata-se do ensino de filosofia na educação no cárcere como o ensino da sabedoria do amor pelo movimento de alteridade e do acontecimento de justiça para o reaparecimento social do sujeito, no item “Por que(m) filosofar e ensinar no cárcere?”. Além disso, há no “Anexo A” um material didático “Diário Filosófico” específico para o ensino de filosofia no cárcere: o diário filosófico.

## **CAPÍTULO 1 - LEIS**

### **1.1 – Que leis orientam o ensino no cárcere?**

O ensino no cárcere no Estado do Rio de Janeiro é orientado pelas seguintes leis: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/ 1996), a Lei de Execução Penal (lei 7.210/ 1984), o Plano Nacional de Educação (lei 10.172/ 2001), o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (lei 5.597 /2009), as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (parecer CNE/SEB/ 4 / 2010) junto à Resolução (2/ 2010), o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (decreto 7.626/ 2011) e o Plano Estadual de Educação em Prisões do Rio de Janeiro (2012) junto ao Termo de Cooperação Técnica (SEEDUC/RJ e SEAP). Vejamos o que cada lei em questão orienta sobre o ensino no cárcere:

#### **1.1.1 – Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, é o resultado de um processo de redemocratização e retomada de direitos para o cidadão. Ela é a lei fundamental e suprema no ordenamento jurídico do país e é dos princípios estabelecidos nela que derivam todas as outras leis, decretos, resoluções, etc. Ela estabelece que a educação é um direito social (art.6º) de todos os cidadãos e dever do Estado (art. 205) que deve proporcionar meios de acesso (art. 205) para que todos possam ter assegurada a oferta gratuita em qualquer idade (art. 208), garantindo assim que todos tenham as mesmas oportunidades educacionais com um padrão mínimo de qualidade (art. 211). A educação visa o desenvolvimento pleno do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Caso o Estado não ofereça o acesso à educação para todos os cidadãos nos termos descritos acima poderá ser responsabilizado (art. 208).

### **1.1.2 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/ 1996)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394), de 1996, é a lei que, com base na Constituição, normatiza o direito sobre a educação no Brasil em sua organização e seus fins. Ela reestabelece que a educação é dever do Estado, que pode ser responsabilizado caso não cumpra com sua obrigação (art.5º), e que sua finalidade é o desenvolvimento pleno do cidadão educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º) e, também, que a educação deve ter como princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e que deve ser pública, gratuita e de qualidade (art. 3º). Reestabelece também que deve haver a oferta de educação para os cidadãos educandos em qualquer idade e expõe de modo específico que a educação para jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram oportunidade de cursar e/ou concluir os estudos de nível fundamental e médio na idade própria (art. 37) e, por isso, deve observar características e modalidade adequadas às necessidades e disponibilidades de ensino-aprendizagem e também de acesso e permanência na escola (art. 4º), dado que a educação não ocorre apenas na escola e para a escola, mas é um processo que abrange e está vinculado à organizações e práticas que ocorrem em toda a sociedade (art.1º).

### **1.1.3 – Lei de Execução Penal (lei 7.210/ 1984)**

A lei de execução penal (lei 7.210), de 1984, é a lei que trata dos direitos dos sujeitos encarcerados nos estabelecimentos penais do país. Ela estabelece que é dever do Estado, através de convênios públicos (art.20) para a instalação de escolas, dar assistência educacional, ou seja, instrução escolar (art.17), ao sujeito encarcerado visando sua reinserção social (art. 10 e art.11). Pontua que essa assistência educacional em questão é direito básico (não privilégio, como muitos pensam) e comum tanto de presos condenados como de presos provisórios (art. 37), inclusive dos presos que se encontram em regime disciplinar diferenciado (art. 126). Estabelece ainda as condições da escola no cárcere: 1) no estabelecimento penal deve haver uma área própria para a assistência educacional com a instalação de salas de aula (art. 83); e 2) no estabelecimento penal deve haver uma biblioteca

para uso de todos os presos com livros de caráter instrutivo, recreativo e didático (art. 21), por exemplo, livros de literatura nacional e estrangeira, técnicos e jurídicos (art. 126). A lei de execução penal estabelece ainda um ponto muito importante que é a possibilidade do sujeito condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto de poder remir por estudo parte do tempo de execução da pena.

#### **1.1.4 – Plano Nacional de Educação (lei 10.172/ 2001)**

O Plano Nacional de Educação (lei 10.172), de 2001, é um plano de Estado, ou seja, uma proposta do governo federal que visa estabelecer metas a serem atingidas e estratégias a serem postas em prática na política educacional do país a partir da data em que é publicado e ele deve desdobrar-se em planos estaduais e municipais de educação que devem manter as mesmas metas e práticas na políticas educacionais regionais. Ele estabelece como uma das metas a expansão da oferta de programas de educação na modalidade de jovens e adultos (meta 14), sendo responsabilidade do Ministério da Educação o fornecimento de material didático-pedagógico adequado à essa modalidade (meta 5). Especificamente, ele estabelece a implantação de programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, em todos os estabelecimentos penais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores (meta 17).

#### **1.1.5 – Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (lei 5.597 /2009)**

O Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (lei 5.597), de 2009, é um desdobramento do Plano Nacional de Educação (lei 10.172), de 2001, e é uma proposta do governo estadual que visa estabelecer metas a serem atingidas e estratégias a serem postas em prática na política educacional do Estado do Rio de Janeiro. Ele reafirma direitos educacionais garantidos na Constituição e na Lei de Execução Penal para os sujeitos encarcerados em estabelecimentos penais do Estado e destaca que a possibilidade de remir a pena pelo estudo foi concedida pela Vara de Execuções Penais, pelo Ministério Público e pelo Conselho

Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, de maneira que a cada 18 horas de estudo, reduz-se um dia de pena do condenado. Observa que é de extrema importância que a educação da EJA no cárcere considere as especificidades dos sujeitos educandos que estão privados de liberdade e não seja apenas reprodução de conteúdos técnicos, mas que tenha relação com o ambiente, os objetivos e as práticas sociais desses sujeitos (fazendo referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Parecer CNE/CEB 11, de 2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos).

A especificidade dos sujeitos apenados traz um sentido de reinserção social e de reconstrução, mas, sobretudo, o de que a educação deve ser entendida como direito de todos. A educação, como também o trabalho, oferecida durante o tempo da prisão, pode favorecer aos internos o entendimento de sua realidade e a percepção das causas e consequências dos atos que os levaram à privação de liberdade. Dentro desse contexto, é de extrema relevância pensar e garantir a educação profissionalizante dentro do sistema prisional, entendendo o trabalho como princípio educativo, ético-político, e, ao mesmo tempo, como um dever e um direito. É fundamental avançar na afirmação da Educação Básica (Fundamental e Médio) unitária, politécnica e, portanto, não-dualista, que articule conhecimento, cultura, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia. (RIO DE JANEIRO, 2009, pp. 29-30)

O Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro estabelece como objetivos e metas a serem atingidas a partir de sua publicação os seguintes pontos que merecem destaque: 1) a garantia do acesso à educação básica a todos os sujeitos educandos que se encontram em situação de privação e restrição de liberdade, independente do regime de pena que estejam cumprindo, por meio de um planejamento pedagógico da Secretaria Estadual de Educação (meta 49) pela a garantia de políticas públicas que tratem da oferta de Educação de Jovens e Adultos (meta 14) inclusive com a construção de um currículo específico e de uma metodologia didática específica (meta 32), 2) a ampliação regular do acervo bibliográfico das unidades escolares no cárcere (meta 52), 3) definir padrões necessários para a infra-estrutura das escolas estaduais (e aqui incluem-se as unidades escolares no cárcere), visando a construção, adequação e reforma das escolas de modo a garantir um padrão mínimo de conforto e segurança de acordo com a realidade de cada escola para garantir assim melhor condição de ensino e aprendizagem (meta 27). É interessante notar também que há uma proposta de

garantir a obrigatoriedade do ensino de filosofia (meta 34) e de garantir também sua ampliação de carga horária.

#### **1.1.6 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (parecer CNE/SEB/ 4 / 2010) + Resolução (2/ 2010)**

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (parecer CNE/SEB 4), de 2010, junto à Resolução 2, também de 2010, propõem, retomando como base as leis anteriores como a Constituição, a Lei de Execução Penal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e considerando que o Brasil é um país com muitos problemas nos campos educacional e penal, que:

É importante destacar que a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros é direito público subjetivo, dever do Estado e da sociedade e que somente por meio da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão, condição para satisfazer esse direito. Para esta institucionalização, é necessário o estabelecimento de um marco normativo até hoje inexistente. Neste sentido, justifica-se a necessidade premente da aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.  
(BRASIL, 2013, p. 310)

E a partir dessa consideração, resolvem que todos os planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão incluir objetivos e metas para ações educativas em espaços de privação e restrição de liberdade de acordo com as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação (art. 13). Essas ações educativas podem contemplar, além da atividade de educação formal, propostas de educação não-formal ou educação para o trabalho na modalidade EJA (art. 12) e devem estar baseadas nas leis educacionais vigentes no país e devem se estender a todos os presos, sejam ele provisórios, condenados, ou até mesmo egressos do sistema carcerário e aqueles que cumprem medidas de segurança (art. 2º). Resolve ainda que a oferta de educação para jovens e adultos em unidades escolares no cárcere deve ser oferecida em todos os turnos

(levando em conta as peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária) e é responsabilidade direta da Secretaria de Educação do Estado em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária que deverão estabelecer programas de práticas educacionais que envolvam também os familiares e a comunidade do sujeito encarcerado (art. 3º). É importante notar que fica resolvido também que qualquer ação, projeto ou programa do governo destinado à EJA (por exemplo, em relação ao provimento de material didático e escolar, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes) incluirá necessariamente as unidades escolares no cárcere (art. 8). Há ainda um ponto muito curioso que resolve que o sujeito privado de liberdade, possuindo perfil ou qualificação adequada, poderá atuar apoiando o profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo (art. 11).

#### **1.1.7 – Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (decreto 7.626/ 2011)**

O Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (decreto 7.626), de 2011, observa as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e é coordenado pelo Ministério da Educação (que é responsável por equipar e aparelhar as salas de aula, distribuir livros didáticos e compor as bibliotecas, e oferecer a modalidade de educação de jovens e adultos) (art. 6º) e pelo Ministério da Justiça (que é responsável por financiar a construção, ampliação e reforma dos espaços escolares no cárcere) (art.8º). Ele tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta educacional em unidades escolares no cárcere, principalmente em relação à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e institui que a reintegração do sujeito que se encontra em privação e/ou restrição de liberdade se dá por meio da educação (art. 3º). Por isso, visa incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema carcerário com metas e estratégias específicas para ampliar, fortalecer, promover e viabilizar a oferta educacional em ambientes de privação e restrição de liberdade (art. 4º).



### **1.1.8 – Plano Estadual de Educação em Prisões do Rio de Janeiro (2012) + Termo de Cooperação (SEEDUC/RJ e SEAP/RJ)**

O Plano Estadual de Educação em Prisões do Rio de Janeiro, de 2012, junto ao Termo de Cooperação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro, surgem devido às Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (parecer CNE/SEB 4), de 2010, junto à Resolução 2, também de 2010. O plano estabelece um termo de cooperação firmado entre a SEEDUC/RJ e a SEAP/RJ e um plano de ação para garantir e viabilizar com maior qualidade a educação em unidades escolares no cárcere e uma das ações que merece destaque é a criação da Diretoria especial de unidades escolares prisionais e socioeducativas (DIESP), que é uma regional da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro com o objetivo específico de coordenar as atividades educacionais nesses espaços, pois é necessária *a busca da garantia da dignidade e cidadania aos sujeitos privados de liberdade, o que não significa constituir privilégio e sim direito* (p. 4). O documento discorre, inicialmente, sobre algumas concepções fundamentais e norteadoras da oferta de educação no sistema carcerário no Estado do Rio de Janeiro e, logo em seguida, apresenta o diagnóstico, os objetivos e as metas, as ações propostas e as diretrizes a serem seguidas para tal empreendimento. É dado como ponto de partida considerar que:

No Estado do Rio de Janeiro, a oferta de Educação nas Prisões é feita através da educação de jovens e adultos, contemplando as diferentes realidades de alfabetização e de escolarização de forma a ser realizada segundo as demandas e experiências dos educandos. Em geral, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem história de percursos educativos irregulares, principalmente, devido à condição de exclusão (social, econômica, cultural, política) em que vivem. (...) O quadro se agrava enormemente quando a referência passa a ser o perfil do segmento das pessoas encarceradas. É fato que a oferta de educação no sistema prisional convive com problemas crônicos de diferentes ordens, como, por exemplo, estrutura precária e cultura da violência, aspectos que dificultam a compreensão e a implementação de processos educacionais mais conectados a uma visão emancipadora de educação; uma visão de educação como direito humano. Portanto, investir na EJA significa comprometer-se com a democratização dos bens culturais e conseqüentemente, com a abertura de novas possibilidades de exercícios de cidadania e de inserção de pessoas em sistemas produtivos nos quais as habilidades operatórias de

pensamento e a capacidade de resolver problemas de forma autônoma têm sido cada vez mais demandadas. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 13)

A partir dessa consideração, apresenta-se o termo de cooperação técnica entre a SEEDUC/RJ e a SEAP/RJ em que fica estabelecido o objetivo comum de oferecer educação básica aos internos dos estabelecimentos penais do sistema penitenciário da SEAP/RJ (cláusula primeira) e os deveres de cada secretaria: à SEEDUC/RJ compete oferecer a educação básica em todas as unidades escolares no cárcere, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394), de 1996, e em atendimento aos artigos 17 e 18 da Lei de Execução Penal (Lei 7.210), oferecendo material didático-pedagógico e implantando projetos que visem melhorar a qualidade da educação; à SEAP/RJ compete construir e reformar os espaços das unidades escolares no cárcere para garantir melhor qualidade das atividades pedagógicas, garantir a liberação dos internos, nos horários devidos, para a sala de aula, e respeitar o espaço da unidade escolar sob orientação da SEEDUC/RJ (cláusula segunda). O plano de ação a ser implementado estabelece como objetivos e metas que a oferta de educação em todo o sistema carcerário deve ser ampliada de modo a garantir o acesso a todo sujeito privado de liberdade (meta 1), a construção ou reforma de espaços escolares no cárcere (meta 2), elaborar materiais pedagógicos e didáticos específicos para os alunos das unidades escolares no cárcere (meta 9). Estabelece como ações a serem realizadas a ampliação e reforma das unidades escolares existentes (ação 1) e a criação de unidades escolares no cárcere onde não exista ainda o oferecimento da educação básica (ação 2), a conscientização dos alunos sobre a importância do estudo para a reinserção social (ação 3), a busca da elaboração de materiais didáticos específicos para a educação de jovens e adultos em unidades escolares no cárcere (ação 8) e a implementação do terceiro turno nas unidades escolares no cárcere em que houver viabilidade (ação 15). Estabelece como diretrizes norteadoras de todo o processo que a educação nas unidades escolares no cárcere é um direito e não um privilégio (diretriz 1), que deve haver uma valorização da experiência dos alunos com o resgate de suas identidades e a *construção de sujeitos históricos, críticos, éticos e participativos, capazes de transformar a realidade social e política numa relação*

*de respeito consigo, com a sociedade* (ação 4) e enfatizar a importância de que a remição pelo estudo possa ser garantido como um direito (ação 5).

## 1.2 – Que leis orientam o ensino de filosofia?

O ensino de filosofia no Estado do Rio de Janeiro é orientado pelas seguintes leis: a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (lei 9.394/ 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB 3/ 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares (2002), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), o Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ (2013) e a Base Nacional Curricular Comum (2018). Vejamos o que cada lei em questão orienta sobre o ensino de filosofia:

### 1.2.1 – LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394), de 1996, além de ser a lei que normatiza o direito sobre a educação no Brasil em sua organização e seus fins, é também a lei que dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio (incluindo aí o ensino médio oferecido na modalidade de educação de jovens e adultos) através da lei 11.684, de 2008, nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e que hoje dispõe devido à Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415), de 2017, junto à Base Nacional Comum Curricular, de 2018, sobre a obrigatoriedade de estudos e práticas de filosofia:

Art. 35 - A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1o A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017a, p. 24)

Cabe destacar também o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394) que dispõe sobre as finalidades da educação básica no ensino médio (incluindo aí o ensino médio oferecido na modalidade de educação de jovens e adultos) em que se destacam pontos como a preparação para a cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 2017a, p. 25)

### **1.2.2 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB 3/ 1998)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB 3), de 1998, estabelecem orientações curriculares comuns e orientações didáticas dadas pelo governo federal a serem seguidas em toda a educação básica em relação ao próprio conteúdo curricular, em relação à avaliação do conteúdo curricular e em relação aos objetivos a serem alcançados. A parte IV do documento trata da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e especificamente das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos conhecimentos de filosofia e ressalta que

A construção de identidades solidamente alicerçadas em conhecimentos originados nas Ciências Humanas e na Filosofia constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social, evitando-se os riscos da fragmentação ou da perda de referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas. (BRASIL, 1998, p. 13)

O documento retoma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em relação às finalidades (especialmente em relação à preparação básica para a cidadania, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do

pensamento crítico), destacando que a disciplina de filosofia tem uma contribuição decisiva para o alcançar dessas mesmas finalidades.

O documento trata ainda da especificidade da atividade filosófica (e esse é um ponto importante, pois além do reconhecimento da filosofia enquanto disciplina, há um reconhecimento da filosofia enquanto atividade humana), afirmando que apesar de existir uma multiplicidade de linhas e orientações filosóficas não se pode deixar de reconhecer que a especificidade da filosofia é a sua natureza reflexiva. É essa natureza reflexiva, que possui um caráter crítico de reconstrução racional da realidade social e que permitirá o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e, também, da formação ética e da preparação para a cidadania para o sujeito educando:

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do éthos que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma.

Do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. É o aspecto que poderíamos chamar de participação democrática. (BRASIL, 1998, p. 49)

Ou seja, a possibilidade da construção de uma identidade autônoma e a possibilidade da construção de uma efetiva participação democrática é o que norteia, como condição de possibilidade para toda e qualquer vida social, de maneira geral, o ensino de filosofia. Desse modo, ao trazer à tona as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de filosofia, nota-se que há uma

preocupação de que o ensino de filosofia não seja apenas um ensino de um conteúdo técnico e teórico, mas que se articule com a prática da vida e isso fica claro quando analisamos os três eixos de habilidades e competências, a saber: representação e comunicação (práticas de leitura, escrita, reflexão e argumentação filosóficas), investigação e compreensão (articulação dos conteúdos filosóficos com outras áreas, como as artes e as ciências, por exemplo) e contextualização sócio-cultural (o reconhecimento no âmbito pessoal e social dos conteúdos filosóficos).

### **1.2.3 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares (2002)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio possuem Orientações Educacionais Complementares, de 2002, que tratam dos conceitos estruturadores da filosofia e do significado das competências específicas da filosofia, articulando os primeiros com os segundos, além de oferecer uma proposta de organização de eixos temáticos para a disciplina de filosofia. Ao investigar os conceitos estruturadores da filosofia e seu ensino, o documento retoma os artigos 2º, 27, 35 e 36 (já citados anteriormente) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394) para estabelecer que o ensino de filosofia no ensino médio é uma tarefa peculiar, pois possui dificuldades intrínsecas como, por exemplo, a dificuldade em se definir a filosofia e o apelo prático da reflexão filosófica exigido pela própria lei. Assim, propõe que, apesar da filosofia possuir uma natureza reflexiva própria de caráter teórico,

Não há como negar a vocação do filósofo, como pessoa do seu tempo, em estabelecer vínculos com a educação. Basta lembrarmos da alegoria da caverna, em *A República*, de Platão: aqueles que foram libertos das correntes e voltaram para o convívio dos demais, após terem contemplado as coisas mesmas e superado o conhecimento ilusório dado pelas sombras projetadas na caverna, têm um compromisso com a *paideia*. Assim diz Platão, pela boca de Sócrates: *A educação é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que este já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-lo à boa direção.* (BRASIL, 2002, p. 42)

Desse o modo, o ensino de filosofia é feito por um filósofo-educador que necessariamente está comprometido com a realidade política e os problemas sociais de sua época e local, de maneira que, ainda que existam muitos modos de se definir a filosofia, dependendo da orientação própria de cada filósofo-educador, ela pode ser definida como

uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas. (BRASIL, 2002, p. 44)

O ensino de filosofia é, portanto, o ensino de uma disciplina comprometida com uma formação cidadã, ou seja, comprometida em reconhecer que os conteúdos técnicos e teóricos podem ser utilizados para solucionar problemas práticos da vida social e nortear as ações do sujeito educando no âmbito da escola, do trabalho, da família, do lazer etc.

#### **1.2.4 – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006)**

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2006, no volume 3, tratam das Ciências Humanas e suas Tecnologias, e aí tratam dos conhecimentos de filosofia, retomando as questões da identidade da filosofia, dos objetivos do ensino de filosofia no ensino médio, das competências e habilidades a serem desenvolvidas no estudante, dos conteúdos e de uma possível metodologia. O objetivo desse documento é contribuir para aprofundar as discussões sobre a relação entre professor e escola e a prática docente. É importante ressaltar o destaque dado pelo documento à questão de que a filosofia deve ser uma disciplina obrigatória no ensino médio devido às habilidades e competências de caráter teórico e prático que ela desenvolve no educando:

A Filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação. Nesse sentido, além da tarefa geral de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), destaca-se a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se “com flexibilidade a novas condições de



ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Artigo 36, Inciso II) – o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. A educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas. (BRASIL, 2006, p. 28)

Desse modo, a filosofia é uma disciplina viva, que não visa propiciar ao estudante um simples acúmulo de conteúdos de conhecimento, mas visa propiciar ao aluno a capacidade de reflexão crítica e autônoma, de modo que ele possa aplicar, quando houver necessidade, à sua própria realidade e nas mais diversas situações.

### **1.2.5 – Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ (2013)**

O Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ, de 2013, estabelece no volume *FILOSOFIA*, as orientações aos professores de filosofia sobre as habilidades e competências mínimas que os alunos devem desenvolver em cada período e os componentes curriculares relacionados a cada uma delas, respeitando a modalidade de ensino em questão. É esse currículo, com as devidas habilidades e competências e os devidos componentes curriculares que é utilizado na EJA em unidades escolares no cárcere e é com base nele que os professores que atuam no sistema carcerário elaboram seus planos de aula e seus planos de curso. A proposta desse currículo é também garantir uma qualidade mínima aos estudantes que se encontram realizando os estudos em idade que não é a adequada. Um dos objetivos principais expostos é que

espera-se, até o fim do curso, fornecer aos alunos as ferramentas críticas e investigativas que o coloquem em pé de igualdade frente às oportunidades profissionais e sociais. (...) Pretende-se, com o Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos, pautando-se nos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade, tornar todo aluno um ator social, com o compromisso de ajudar na construção de uma sociedade mais justa e solidária, respeitando as diversidades de gênero, raça, etnia, religiosidade e sexualidade, após identificar-se como sujeito de seu próprio viver. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2)

Por isso, o currículo é construído de modo a proporcionar um processo de diálogo particular com os sujeitos educandos, e não é construído como um currículo conteudista universal que despreza os sujeitos educandos, para possibilitar o desenvolvimento de um pensamento reflexivo crítico que o permita compreender, mas também, caso seja necessário, transformar a realidade. Ao analisarmos as habilidades e competências a serem desenvolvidas no conteúdo do currículo mínimo observamos que os verbos imperativos utilizados são, por exemplo, *contextualizar, situar, distinguir, reconhecer, desenvolver, compreender, avaliar e refletir*, deixando claro que o jogo de análise conceitual não será feito de modo passivo como simples decorar de conteúdos técnicos, mas exigirá uma ativa e efetiva participação do estudante .

Ao longo dos bimestres o que se é proposto trabalhar são os conteúdos de introdução à filosofia e de lógica: “O que é filosofia? O nascimento da filosofia: mito e razão” (no primeiro bimestre) e “Ordenando o pensamento: noções de lógica, argumentação e sofisma” (no segundo bimestre), na primeira fase; os conteúdos de epistemologia e estética: “O que é conhecimento? Ciência, senso-comum e senso-crítico” (no primeiro bimestre) e “Estética: questões acerca da arte, da contemplação e da sensibilidade” (no segundo bimestre), na segunda fase; os conteúdos de ética e política: “A dimensão ética: felicidade e liberdade” (no primeiro bimestre) e “A política: democracia, justiça e cidadania” (no segundo bimestre), na terceira fase.

Para o ensino de filosofia na EJA em unidades escolares no cárcere há uma pequena mudança de caráter prático devido a uma reestruturação do ensino (Nova EJA) em módulos do seguinte modo: o ensino de filosofia é oferecido em dois módulos divididos em dois bimestres. No primeiro módulo, no primeiro bimestre é visto o conteúdo de introdução à filosofia e de antropologia filosófica, e no segundo bimestre é visto o conteúdo de epistemologia (teoria do conhecimento e filosofia das ciências). No segundo módulo, no primeiro bimestre é visto o conteúdo de estética e no segundo bimestre é visto o conteúdo de ética e política. O material didático fornecido para as unidades escolares do sistema carcerário segue a mesma divisão de conteúdos.

### 1.2.6 – Base Nacional Curricular Comum (2018)

A Base Nacional Curricular Comum, de 2018, é uma publicação do governo federal, do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, que tem um caráter normativo e visa estabelecer um conteúdo curricular comum mínimo de aprendizagens essenciais no âmbito nacional para o ensino médio (e aí inclui-se a modalidade de educação de jovens e adultos). Um dos pontos mais polêmicos da BNCC é que junto à Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415, de 2017, ela retira a obrigatoriedade da *disciplina* de filosofia e institui a obrigatoriedade de *estudos e práticas* de filosofia diluídos dentro da área de ciências humanas e sociais aplicadas (a modificação se dá no § 2º do Art. 35.A. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394, de 1996) A despeito de toda a polêmica, a área citada, que inclui os estudos e práticas de filosofia, estabelece como competências específicas os seguintes pontos:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570)

### 1.3 – Filosofia e ensino no cárcere para quê?

A educação é um direito social de todo e qualquer cidadão, em toda e qualquer idade, que deve ser garantido e oferecido pelo Estado de forma pública, gratuita e de qualidade (podendo este ser responsabilizado caso não o faça). O cidadão que se encontra preso (seja preso provisório ou condenado) em alguma instituição penal (e até mesmo o egresso do sistema carcerário) mantém o direito de ser assistido em relação à educação (instrução escolar), sendo a mesma um direito básico garantido por lei (e não um privilégio). É dever do Estado instalar escolas (com salas de aulas e biblioteca) nos estabelecimentos penais para os presos e garantir políticas públicas de reinserção social pelo estudo para o egresso.

O objetivo da educação é que o cidadão possa alcançar um desenvolvimento completo que se constitui de 1) estar preparado para o exercício da cidadania, 2) estar preparado (qualificado) para o trabalho que escolher; e, 3) no caso dos cidadãos presos ou egressos, visar a reinserção social (com a possibilidade de remir parte do tempo da pena pelo estudo – 1 dia da pena a cada 18h de estudo – para os presos).

A educação de jovens e adultos é a modalidade de ensino específica para os cidadãos que não tiveram a oportunidade de cursar ou concluir seus estudos do ensino fundamental e do ensino médio na idade adequada. Por isso, ela tem características próprias como dever considerar e se adequar às necessidades sociais (tempo, espaço e grupos) e disponibilidades pedagógicas (currículo, avaliação e didática) específicas para possibilitar o melhor desenvolvimento do cidadão.

Esta é a modalidade de ensino que deve ser oferecida em todas as unidades escolares no cárcere, em todos os turnos, para todos os jovens e adultos em situação de privação e/ou restrição de liberdade, sendo o Estado o responsável por fornecer o material didático-pedagógico adequado (tanto à modalidade como ao ambiente) e permitir, além da atividade de educação formal, propostas de educação não-formal e educação para o trabalho, integrando a família e os membros da comunidade do preso nessas atividades e propostas, sejam elas frutos de ações, projetos, programas ou políticas públicas.

O Estado, além de ampliar, fortalecer, promover e viabilizar a educação em unidades escolares no cárcere através da modalidade de educação de jovens e

adultos, também é obrigado a oferecer a alimentação e garantir a saúde dos cidadãos que estudam em unidades escolares no cárcere, para, assim, possibilitar que estes cidadãos que tiveram uma história de exclusão e violência (com direitos básicos negados), possam, através de uma educação democrática, de caráter esclarecedor e emancipador, obter a conscientização pelo estudo para alcançar o resgate de uma identidade autônoma e crítica e do exercício da cidadania, transformando-se a si mesmos e à sua realidade intelectual e social pelo trabalho.

O ensino de filosofia é obrigatório no ensino médio (e aqui se inclui o ensino médio ofertado na modalidade de educação de jovens e adultos nas unidades escolares no cárcere) enquanto estudos e práticas da área de ciências humanas e sociais aplicadas e seu objetivo é permitir ao cidadão, através do estudo do conhecimento filosófico, o desenvolver de habilidades e competências que permitam a construção de uma identidade sólida e não-fragmentada (não líquida, não excluída e não violentada) preparada para as práticas da vida social, ou seja, a filosofia, além de uma disciplina, ou de um estudo teórico, é uma atividade, uma prática. E seja como teoria, seja como prática, a especificidade da filosofia está em ser uma atividade de natureza reflexiva (independentemente das diversas linhas e orientações filosóficas existentes) capaz de, a partir da realidade intelectual, se voltar para a realidade social e transformá-la e vice-versa.

Podemos considerar o cidadão que estuda filosofia como um ser que se constrói e se constitui ontologicamente em uma e para uma realidade ética e política. De um ponto de vista ético, podemos considerar que o cidadão, ao estudar filosofia, deve ser capaz de pensar e agir com liberdade realizando sempre um movimento de alteridade, ou seja, ele deve ser capaz de desenvolver, teorizar e aplicar, o que se chama de *identidade autônoma*: ser capaz de se construir, se constituir e reconhecer a si mesmo, ao outro e à sociedade de maneira livre, respeitando as regras de convivência estabelecidas, mas podendo criticá-las para reinventar-se, reinventar o outro e reinventar a sociedade. De um ponto de vista político, podemos considerar que o cidadão, ao estudar filosofia, deve ser capaz de pensar e agir de modo participativo, privadamente e publicamente, com respeito aos outros cidadãos e às leis constituídas visando a construção de uma sociedade justa (igualitária, inclusiva e pacífica), ou seja, ele deve ser capaz de desenvolver,

teorizar e aplicar, o que se chama de *participação democrática*: ser capaz de respeitar o diferente, em suas opiniões intelectuais e práticas sociais, e engajar-se para a construção de uma sociedade democrática.

Assim, o ensino de filosofia (e aqui se inclui o ensino de filosofia ofertado na educação de jovens e adultos nas unidades escolares no cárcere) tem como conceitos centrais e reguladores a (construção de uma) identidade autônoma e a (possibilidade de uma) participação democrática para que o cidadão tenha uma vida social plena. O ensino de filosofia não deve ser simplesmente um ensino técnico e teórico, mas também um ensino vivencial e prático e isso se torna bem claro e evidente ao observarmos 1) os três eixos das habilidades e competências filosóficas a serem desenvolvidas (representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural), pois a leitura e a escrita, a reflexão e a argumentação filosóficas devem ser feitas tendo-se em vista as soluções dos problemas imediatos da realidade pessoal e social do cidadão que estuda filosofia e os conteúdos filosóficos devem ser articulados com os conteúdos de outras áreas do saber e da vida desse mesmo cidadão; e 2) o percurso curricular de filosofia sugerido para a educação de jovens e adultos, pois os temas norteadores podem ser convertidos em perguntas norteadoras e aplicados facilmente à realidade pessoal e social do cidadão que estuda, por exemplo, introdução à filosofia (o que eu posso fazer ao filosofar?), antropologia filosófica (quem sou eu?), epistemologia (o que eu sei?), ética e política (para que eu sei?).

Então, o que podemos perguntar agora é: **filosofia e ensino no cárcere para quê?** ou **“o ensino de filosofia no cárcere pode criar uma condição de possibilidade de, por meio do pensamento crítico, propiciar ao sujeito aluno a prática de resistência às crises, a conquista da liberdade de pensar e de agir, e do reaparecimento social?”**; e em relação ao material didático: **“como abordar conhecimentos filosóficos por meio de um instrumento que propicie a realização de um procedimento que, considerando os problemas mais imediatos da realidade existencial em que o sujeito encarcerado, enquanto aluno de uma escola no cárcere, se encontra, crie condições possíveis para, com o exercício do pensamento crítico, realizar a resistência às crises, conquistar a liberdade de pensar e de agir e reaparecer socialmente?”**

## CAPÍTULO 2 - CONCEITOS

### 2.1 – Quem é o educador-filósofo?

Saviani postula uma questão que serve como possível ponto de partida para a análise conceitual da atividade filosófica (o exercício do pensamento crítico), assim como serve para a análise conceitual da atividade educativa (o processo de conquista da autonomia intelectual e do exercer da cidadania) e das relações estabelecidas por ambas entre si: o “que é que leva o educador a filosofar?” (SAVIANI, 1989, p. 17). Podemos reformular a questão para “o que é que leva o sujeito que realiza a atividade educativa a realizar também a atividade filosófica?” E podemos desdobrar essa questão em inúmeras outras questões: O que é a atividade educativa? Qual a origem da atividade educativa? Qual o fim da atividade educativa? O que é a atividade filosófica? Qual a origem da atividade filosófica? Qual o fim da atividade filosófica? Que tipo de relação existe entre a atividade educativa e a atividade filosófica? A partir dessas questões, o que se pretende realizar não é uma investigação dos elementos constituintes de objetos estáticos, mas o engajamento possível em processos dinâmicos; o que se pretende não é investigar as origens e os fins em sentidos cronológicos e subjacentes, mas as origens e os fins em sentidos lógicos e intrínsecos; o que se pretende não é investigar uma relação de influência mútua, mas uma relação de constituição e geração mútuas. Ou seja, não vamos investigar como a educação e a filosofia foram vistas ao longo do tempo e do espaço, desde a antiguidade até a contemporaneidade, e como uma estabelece com a outra uma relação de troca em algum aspecto, mas vamos investigar a dinâmica do processo do educar e a dinâmica do processo do filosofar no aqui e no agora, e como um estabelece com o outro uma relação ontológica fundamental e processual.

Começemos pela investigação das seguintes questões: o que é a atividade filosófica?, qual a origem da atividade filosófica? e qual o fim da atividade filosófica?

A atividade filosófica é uma “atitude não habitual, não espontânea à existência humana” que “interfere no processo [do existir] alterando a sua sequência natural” (SAVIANI, 1989, p.17), ou seja, o ser humano existe (é, pensa

e age) no mundo, mas uma dada atitude o leva a romper com o curso habitual e espontâneo de seu existir e altera tudo o que se segue nele e dele (aquilo que ele é, o que ele pensa e como ele age) e sua relação com o mundo. Que atitude é essa que é a essência da atividade filosófica? É a atitude de estar perplexo frente a um dado evento ou objeto da realidade que se apresenta como um problema. Aqui, podemos dizer que Saviani, de algum modo, faz eco à tradição filosófica, pois, para afirmarmos que a perplexidade (ou a admiração ou o maravilhamento) é a essência da atitude filosófica, basta lembrarmos de Sócrates e sua conversa com Teeteto, no diálogo homônimo, de Platão:

Teeteto: - Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter vertigens.

Sócrates: - Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia. (PLATÃO, 2001, p. 55)

Ou de Aristóteles em sua obra *Metafísica*:

É por força de seu maravilhamento que os seres humanos começam agora a filosofar e, originalmente, começaram a filosofar; maravilhando-se primeiramente ante perplexidades óbvias e, em seguida, por um progresso gradual, levantando questões também acerca das grandes matérias. (ARISTÓTELES, 2012. p. 45)

É o contemplar de um dado evento ou objeto e o auto-questionamento em busca de seu significado e, mais que isso, o engajamento em determinado processo dinâmico e a admiração frente a suas dificuldades (simples e complexas), que permitem ao ser humano estar diante de um problema [filosófico].

O problema é, assim, o ponto de partida da atividade filosófica que tem como essência a perplexidade. Porém, o que é um problema? O primeiro procedimento necessário para a compreensão do que é um problema, é dizer o que ele não é. Então, vejamos: em primeiro lugar, um problema não é uma questão (ou uma pergunta). Um problema pode estar expresso em uma única questão (ou pergunta), ou mesmo estar estruturado em inúmeras questões (ou perguntas) relacionadas de inúmeros modos entre si, no entanto, um problema é sempre mais que uma única questão (ou pergunta) ou uma estrutura de inúmeras questões (ou perguntas). Em segundo lugar, um problema é sempre mais que uma questão (ou pergunta) ou uma estrutura de questões (ou perguntas) seja(m) ela(s) simples ou



complexa(s). Em terceiro lugar, um problema não possui uma resposta conhecida previamente por outros, resposta essa que deve ser descoberta pelo sujeito que investiga e se engaja no problema. Em quarto lugar, um problema não é um mistério, ou seja, ele não é um não-saber de todos e eterno, ele demanda uma possibilidade mínima de engajamento empírico e de investigação lógica e uma possibilidade real de solução. Em quinto lugar, um problema não é uma mera reunião de termos que utilizamos cotidianamente como sinônimos para expressar um problema, ou seja, um problema não é uma dúvida (pois há dúvidas que não são problemáticas) ou uma dificuldade (pois há dificuldades que não são problemáticas) (SAVIANI, 1989, pp. 18-20).

Por exemplo, podemos nos perguntar “que horas são agora?”, e essa questão (ou pergunta) simples não é um problema, pelo contrário, não é problema algum, não demanda um prévio nem um posterior estado de perplexidade para ser formulada nem investigada, pode ser respondida facilmente consultando-se um relógio. Podemos nos perguntar também “que horas são agora se a hora que é agora é igual a raiz quadrada de dezesseis?” e ainda assim essa questão (ou pergunta) complexa também não é um problema, também não demanda um prévio nem um posterior estado de perplexidade para ser formulada nem investigada, embora demande uma maior complexidade operacional técnica para ser respondida. Podemos nos perguntar “que horas são agora em Daca, capital de Bangladesh?” e mesmo não sabendo calcular a diferença pelo fuso-horário para encontrar a hora exata, podemos pesquisar como realizar esse cálculo para saber a hora que é agora em Daca e, calculando, descobrir a resposta. Podemos nos perguntar “que hora exata morrerei?” e isso também não configura um problema, dado que não há a menor possibilidade de investigar por meios lógicos ou comprovar previamente por meios empíricos tal resposta - e o não-saber que não se pode saber de modo algum não é um problema. E podemos nos perguntar “agora são seis ou sete horas?” (explicitando uma dúvida nada problemática) ou “que horas meu relógio digital está marcando com o visor quebrado?” (explicitando uma dificuldade nada problemática também).

No dia-a-dia, no senso-comum, estamos habituados a viver em meio a inúmeros problemas que não são problemáticos, ou seja, estamos habituados a

viver em meio a inúmeros problemas que, na verdade, não são nem nunca foram problemas. Utilizamos o termo *problema* a todo momento e não nos damos conta de que ele não é capaz de explicitar, seja pelo aspecto sintático, seja pelo aspecto semântico, a problematicidade do problema no aspecto existencial, ou seja, a relação estabelecida com o sujeito que vivencia e enuncia o problema e sua essência constitutiva. De maneira que:

Se o problema deixou de ser problemático, cumpre, então, recuperar a problematicidade do problema. Estamos aqui diante de uma situação que ilustra com propriedade o processo global no qual se desenrola a existência humana. Examinamos alguns fenômenos, ou seja, algumas formas de manifestação do problema. No entanto, o fenômeno, ao mesmo tempo que revela (manifesta) a essência, a esconde. Trata-se daquilo a que Karel Kosik denominou "o mundo da pseudo-concreticidade". Importa destruir esta "pseudo-concreticidade" a fim de captar a verdadeira concreticidade. Esta é a tarefa da ciência e da filosofia. Ora, captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência. Não se trata, porém, de algo subsistente em si e por si que esteja oculto por detrás da cortina dos fenômenos. A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência. Quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que as produziu, ele está vivendo no mundo da "pseudo-concreticidade". Ele toma como essência aquilo que é apenas fenômeno, isto é, aquilo que é apenas manifestação da essência. No caso que estamos examinando, ele toma por problema aquilo que é apenas manifestação do problema." (SAVIANI, 1989, pp. 20-21)

E qual é, então, a essência do problema? A essência do problema é a necessidade, ou seja, é o elemento que caracteriza a impossibilidade do sujeito de se desviar do problema e seguir por quaisquer outros caminhos que não o caminho que conduza única e inevitavelmente a lidar com o problema buscando solucioná-lo, pois é dessa solução que depende a continuidade da própria existência do sujeito.

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema (SAVIANI, 1989, p. 21)

É preciso observar que quando se afirma que o problema tem como essência a necessidade em seu aspecto existencial, não se quer, assim, afirmar que o problema ocorre inteiramente na dimensão subjetiva do ser humano, muito pelo contrário, se quer afirmar que o problema ocorre em uma relação dialética entre a

instância subjetiva e a instância objetiva do ser humano e do mundo - há uma imposição da situação conscientizadora da necessidade na instância objetiva e a assunção da conscientização da situação de necessidade na instância subjetiva. Por exemplo, podemos nos perguntar “o que é o tempo?” e aí estamos diante de um problema filosófico.

Podemos agora, retomando as questões “o que é a atividade filosófica?” e “qual a origem da atividade filosófica?”, afirmar, momentaneamente, que a atividade filosófica é o enfrentamento das necessidades que a existência impõe ao ser humano, no mundo, a partir de uma atitude de perplexidade diante de um evento ou objeto da realidade que se apresenta como um problema. Esse enfrentamento do problema exigirá do ser humano um caminho para buscar uma solução e esse caminho se chama reflexão.

E o que é a reflexão [filosófica]? A reflexão é um modo de pensar em que se está consciente do que se pensa, um modo de pensar em que se realiza um procedimento lógico de análise conceitual subjetivo frente aos dados objetivos da realidade empírica vivenciada, para avaliar as sensações, as emoções, os discursos emitidos como opiniões e como conhecimentos, ou seja, “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isto é [também] o filosofar.” (SAVIANI, 1989, p. 23)

Porém, é preciso que, além disso, a reflexão atenda a três exigências para ser considerada filosófica: a *radicalidade*, a *rigorosidade* e a *globalidade*. Vejamos cada uma delas: a radicalidade da reflexão é a exigência de que se investigará o problema filosófico buscando-o em suas causas mais profundas e levando-o às últimas consequências, ou seja, considerando-se as raízes fundamentais do problema e todas as suas ramificações possíveis de seus desdobramentos; a rigorosidade da reflexão é a exigência de que se procederá com rigor a investigação do problema, ou seja, considerando-se a aplicação de um dado método para a realização do escrutínio crítico; e a globalidade da reflexão é a exigência de que se considerará o problema não apenas de um dado ponto de vista ou sob determinado aspecto específico apenas, mas também levando-se em conta o aspecto geral de todo o contexto em que ele ocorre e está inserido e por meio de

quem ele vem à tona. É importante observar que essas três características da reflexão filosófica estão intrinsecamente relacionadas e operam sob uma lógica dialética, de maneira que sua separação é apenas para fins didáticos de explicação teórica (a reflexão é única) e suas contradições (especificidade x generalidade, por exemplo) são apenas aparentes.

Podemos concluir afirmando que a reflexão filosófica “se caracteriza por um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando um salto qualitativo que leva à superação do problema no seu nível originário” (SAVIANI, 1989, p. 25), ou seja, existe uma relação dialética problema-reflexão, que se evidencia pela atitude que o ser humano toma frente à realidade quando procede sua investigação filosófica. Esta dialética de difícil compreensão e observação deve ser mencionada e mantida, pois o ser humano que realiza a atividade filosófica não pode privilegiar a reflexão em sua investigação, desvinculando-a do problema, caindo na armadilha do subjetivismo (acreditando que ele tem um poder completo sobre a origem e a solução dos problemas), assim como não pode privilegiar o problema em sua investigação, desvinculando-o da reflexão, caindo na armadilha da reificação (acreditando que ele não possui vínculo existencial com o problema).

A atividade filosófica, portanto, pode ser conceituada como uma atividade que tem origem na atitude de perplexidade frente a um dado problema (necessário) da realidade que, por sua vez, objetiva uma reflexão (radical, rigorosa e global) do sujeito que a realiza visando por fim uma tentativa de solução desse mesmo problema (necessário).

Prossigamos com a investigação das seguintes questões: o que é a atividade educativa?, qual a origem da atividade educativa? e qual o fim da atividade educativa?

A atividade educativa é uma atividade essencialmente humana. Ela ocorre sempre como ato máximo de criação no mundo da cultura, seja a partir do próprio mundo da cultura, seja a partir do mundo da natureza. Se o ser humano se adapta ou resiste e transforma o mundo da natureza e/ou o mundo da cultura é porque é capaz de desenvolver um trabalho não-material, capaz de transformar primeiro sua própria existência. Esse trabalho não-material é a base de todo o trabalho material,

pois o antecipa em termos de finalidades (fim) a partir de uma intenção (origem), expondo as atitudes, os conceitos, os valores e as habilidades que orientam a ação criativa humana. No trabalho não-material não é possível separar o produto elaborado de seu ato de produção:

A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 1991, p.12)

E qual é o produto que é produzido e consumido durante a aula, essa atividade educativa, por exemplo? Outras atitudes, conceitos, valores e habilidades. Tudo o que não é garantido ao ser humano pela natureza, incluindo aí o próprio pensar sobre ser humano e a criação de seu mundo. Podemos dizer que a atividade educativa ensina o ser humano a ser humano: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 13)

Saviani (1989, p. 43) identifica quatro objetivos específicos da educação: a subsistência, a libertação, a comunicação e a transformação. Vejamos cada um deles. A educação para a subsistência visa fazer com que o sujeito possa a partir das próprias condições adversas que enfrenta elaborar os meios para sobreviver; por exemplo, deliberando melhor sobre suas escolhas e assumindo a responsabilidade pelas ações tomadas a partir delas. A educação para a libertação visa ampliar as possibilidades reais de escolhas para o sujeito; por exemplo, trazendo à consciência aquilo que antes não havia sido pensado. A educação para a comunicação visa conceder ao sujeito o domínio sobre técnicas para a interação inter-subjetiva; por exemplo, o domínio do instrumental para a leitura e para a escrita. A educação para a transformação visa provocar mudanças no mundo a partir da mudança no próprio ser humano.

O objeto geral da atividade educativa é a identificação dos elementos humanos que precisam ser assimilados necessariamente pelos próprios seres humanos e a descoberta de uma forma adequada para que se realize tal ação. Podemos facilmente lembrar da pedagogia, a ciência da educação, que visa

construir um currículo e uma didática adequadas a tal fim em um ambiente chamado escola.

É na escola que a atividade educativa ocorre de modo sistemático com o objetivo de transformar no sujeito o conhecimento *doxa* (opinião) do senso-comum em conhecimento *episteme* (ciência) para o despertar da consciência filosófica, ou seja, é na escola que se objetiva estabelecer a atividade educativa como o despertar do pensamento crítico para a conquista da autonomia intelectual e o exercer da cidadania, por meio da ação de um educador-filósofo.

Podemos nos perguntar agora: que tipo de relação existe entre a atividade educativa e a atividade filosófica?

A relação existente entre a atividade educativa e a atividade filosófica é uma relação de necessidade no aspecto ontológico por meio de um processo dialético, pois, em momentos alternados, uma antecede a outra em sentido lógico e a constitui essencialmente com o objetivo de criar o novo como instrumento de resistência a e de libertação de problemas postos pela realidade.

O infinito processo do filosofar (perplexidade => problema => reflexão => solução => nova perplexidade => ...) antecede e constitui o infinito processo do educar (subsistência => libertação => comunicação => transformação => subsistência => ...) e vice-versa. Os seres humanos produzem conhecimentos e, simultaneamente, os conhecimentos produzem os seres humanos, e ambos produzem o mundo que habitam. Os seres humanos se configuram como a origem e o fim de ambas as atividades.

Finalmente, podemos nos perguntar: “o que é que leva o educador a filosofar?”, ou “o que é que leva o sujeito que realiza a atividade educativa a realizar também a atividade filosófica?” Podemos responder que é a necessidade de se realizar uma atividade educativa que seja mais que uma atividade meramente técnica de realização de procedimentos e aplicação de instrumentos, mas uma atividade educativa que conscientiza de que se é um sujeito particular que faz parte de uma comunidade universal de sujeitos que são produtores e produtos de si mesmos, tendo de enfrentar problemas e encontrar soluções não conhecidas através da criação de condições de possibilidade de se realizar modos de resistência e de libertação para que todos possam conquistar a autonomia

intelectual e exercer a cidadania, vivendo sua plenitude existencial humana. É isso que leva o sujeito que é professor a pensar criticamente e ser um educador-filósofo.

A filosofia da educação não terá como função fixar 'a priori' princípios e objetivos para a educação; também não se reduzirá a uma teoria geral da educação enquanto sistematização dos seus resultados. Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim. (SAVIANI, 1989, p. 30)

## 2.2 – O que é o esclarecimento racional?

Kant, em sua obra “*Resposta à questão: o que é esclarecimento?*”, aborda a ideia da atividade educativa como um processo individual de esclarecimento racional que visa a autonomia intelectual, ou seja, educar é jogar luzes sobre a faculdade da razão do sujeito para criar condições de possibilidade para que este possa conquistar (alcançar e exercer) sua liberdade de pensar por conta própria. Afirma ele que:

Esclarecimento é a saída do ser humano de sua menoridade, menoridade essa na qual ele se inseriu por sua própria culpa. Menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a condução de outrem. É-se culpado por tal menoridade, se a causa da mesma não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de resolução e de coragem para se servir de seu próprio entendimento se a condução de outrem. Sapere aude! [Ouse saber!] tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento! - este é, portanto, o lema do Esclarecimento. (KANT, 2011, p. 23)

A divisa do processo de esclarecimento é *sapere aude*, ou seja, *ousar saber*. O sujeito que deseja realizar o processo de esclarecimento precisa ter a audácia de se lançar em um empreendimento arriscado de seguir por um caminho cheio de obstáculos difíceis de serem vencidos. Este caminho pelo qual seguem todos aqueles que buscam a sabedoria, que os concederá a liberdade de pensar por conta própria, pode ser entendido como a própria atividade filosófica. O lema *ousar saber* poderia, então, ser posto conjuntamente ao lema *ousar filosofar*. É preciso que o sujeito ouse realizar durante a atividade educativa também a atividade filosófica (seja ele professor ou aluno).

Em sua obra *Lógica*, Kant observa a dificuldade que existe em se realizar a atividade filosófica, de modo muito semelhante ao que Saviani observa a dificuldade de se realizar a atividade educativa: a atividade filosófica (assim como a atividade educativa) não está dada, ou seja, a atividade filosófica não é simplesmente o ensinar ou o aprender um conjunto de saberes (teóricos) e o desenvolver de habilidades e competências (práticas) de caráter técnico, por meio da realização de procedimentos e da aplicação de instrumentos, universal e pré-determinados. É preciso levar em conta os sujeitos que realizam tal atividade e o contexto em que tal atividade é realizada, pois “a filosofia não é uma arte que



serve para fazer algo do homem, mas [antes] algo que ele deve fazer por si mesmo” (KANT, apud KLEIN, 2009, p. 219).

Sendo assim, ousar saber é ousar filosofar e o ousar saber-filosofar é antes de tudo uma atividade humana que se configura como um trabalho não-material, como Saviani observa em relação à atividade educativa. Ousar saber-filosofar é, portanto, ousar saber educar-se para educar. É trabalhar não-materialmente na criação e recriação de atitudes, conceitos, valores e habilidades de sujeitos (eu e o outro) e contextos (mundo), ou como nos diz Kant: “exercitar o talento da razão na observância de seus princípios universais em certas tentativas dadas, mas sempre guardando o direito da razão de investigar esses princípios em suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los” (KANT, 2012, p. 603). Como todo trabalho (material ou não-material), ousar saber-filosofar é um processo que não é natural, pelo contrário, é essencialmente humano, e, assim como educar, demanda um enorme esforço por parte de quem o empreende:

A questão é se a sabedoria é lançada na pessoa de cima para baixo (por inspiração), ou escalada de baixo para cima através da força interior da sua razão prática. Quem a afirma a primeira como um meio de conhecimento passivo imagina o absurdo da possibilidade de uma experiência supra-sensível, que está em exata contradição consigo mesma, (representar o transcendente como imanente) e baseia-se em uma tal doutrina secreta chamada misticismo, o qual é o exato contrário de toda filosofia e justamente por ele ser isso, (como o alquimista) ele estabelece como a maior das descobertas que ele está dispensado de todo trabalho racional, mas árduo das investigações da natureza. (KANT, apud KLEIN, 2009, p. 220)

É por isso que Kant afirma que é preciso que o sujeito tenha primeiro vontade e depois uma atitude de coragem e e uma postura de desenvoltura para empreender tal atividade. Os maiores obstáculos para a realização do ousar saber-filosofar são, inicialmente, a preguiça e a covardia do próprio sujeito que visa a autonomia intelectual. Antes de enfrentar e vencer o outro, é preciso enfrentar e vencer a si mesmo. E isso é muito difícil, pois é uma situação muito confortável estar sob a tutela de alguém ou de algo e não ter de fazer nenhum esforço para pensar por conta própria nem assumir a responsabilidade pelas consequências de suas ideias:

É tão cômodo ser menor. Se tiver um livro, que possua entendimento por mim, um assistente espiritual, que possua consciência por mim, um médico, que me avalie a dieta, e assim por diante, então não precisarei eu mesmo me esforçar. Não me é necessário pensar, se posso apenas pagar; outros, prontamente, se encarregarão da aborrecida tarefa (KANT, 2011, p. 24)

Por exemplo, podemos pensar no contexto da sala de aula e observar que é muito confortável para o aluno permanecer em seu estado de menoridade, pois ele tem um professor que pensa por ele e um livro didático que sabe por ele. O aluno não precisa fazer o menor esforço para pensar e saber, para vivenciar existencialmente os problemas que tem diante de si. Basta ouvir, ler e reproduzir tecnicamente por meio de procedimentos e instrumentos determinados e ofertados por um outro. A situação de heteronomia fica mais clara quando observamos que o sujeito, enquanto aluno, não escolhe nunca: o que estudar, como estudar, com quem estudar, para que estudar, quando estudar, onde estudar. Ele está sempre em uma situação em que é submetido à vontade de outro e eximido de fazer o menor esforço de pensar por conta própria. E passa a naturalizar e gostar dessa situação. O aluno coloca-se a si mesmo em um cárcere confortável, por mais paradoxal que isso pareça.

A atividade filosófica trabalhando conjuntamente à atividade educativa enquanto esclarecimento racional visa criar condições de possibilidade para o aluno se conscientizar desse seu estado de menoridade e de sua condição de heteronomia e ter vontade de realizar o movimento de resistência a esse estado de coisas que está dado e de realizar o movimento de saída desse cárcere para alcançar a liberdade no estado de maioridade em uma condição de autonomia intelectual.

Depois de vencer a si mesmo o desafio é vencer ao outro que o tutela. Muitas vezes ao menor movimento indicativo do sujeito (aluno) de vontade de sair da condição de aprisionamento e heteronomia, o próprio sujeito tutor (professor), que deveria esclarecer e emancipar, obscurece e domina, apontando as dificuldades, os perigos e os riscos que pensar por conta própria apresenta:

Depois de terem primeiro emburrecido seu gado doméstico e de terem cuidadosamente impedido que essas tranquilas criaturas pudessem arriscar um passo fora do andador dentro do qual eles as confinaram, eles mostram em seguida, o perigo que as ameaçaria, se elas tentassem caminhar sozinhas. Ora, esse perigo não é assim tão grande, pois é provável que elas aprendessem finalmente a andar

após algumas quedas. No entanto, um exemplo deste tipo intimida e comumente desencoraja todas as tentativas ulteriores. (KANT, 2011, p. 24-25)

Portanto, é extremamente difícil para o sujeito (aluno) que deseja se esclarecer e alcançar a autonomia intelectual obter êxito. Como diz Kant, não porque não possuam a capacidade de pensar por conta própria, mas porque para pensar por conta própria terão primeiro de se conscientizar de que não pensam por conta própria e depois vencer a si mesmo e ao outro (professor) que o tutela.

Sendo assim, existe um caminho seguro a ser seguido por aqueles que desejam se esclarecer e alcançar e exercer a autonomia intelectual? Sim. O exercício da razão junto a um tutor (professor) que pense por si mesmo e propague a importância e o valor de cada sujeito (aluno) pensar por si mesmo. O sujeito que assume o papel de professor deve ser um educador-filósofo, como afirma Saviani, e deve permitir e criar condições que possibilitem que o sujeito que é aluno seja também um aluno-filósofo. Em outras palavras, é preciso uma reforma na maneira de pensar em que o exercício do pensamento crítico seja o caminho para a conquista da autonomia intelectual.

O exercício do pensamento crítico se dá com a liberdade de se fazer um uso público da razão, ou seja, de se pensar por conta própria, tal qual um intelectual, colocando todo e qualquer tema ou problema sob questionamento para si mesmo e para os outros. Nada deve ser inquestionável quando se pensa e se fala em seu próprio nome. E é aqui que se tem início a conquista e o exercício da autonomia intelectual, pois em pouco tempo se poderá postular os próprios princípios e as próprias regras para a formação de um pensamento próprio.

Para este esclarecimento, porém, nada mais se exige a não ser a liberdade; e, de fato, a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa efetivamente chamar de liberdade, a saber: a liberdade de fazer um uso público de sua razão por toda parte. Ora, ouço, contudo, clamarem de todos os lados: não raciocine! O Oficial diz: não raciocine, exercite-se! O conselheiro de finanças: não raciocine, pague! O clérigo: não raciocine, crê! [...] Aqui a restrição da liberdade está por toda parte. Que restrição, no entanto, obstrui o esclarecimento? Qual não o obstrui, mas sim o promove de fato? - eu respondo: o uso público de sua razão precisa ser livre a todo o momento e só ele pode concretizar o esclarecimento entre os seres humanos. (KANT, 2011, p. 26-27)

Vejamos então um exemplo: pode e deve um professor exercitar seu pensamento crítico junto aos seus alunos, questionando a própria atividade

educativa (em aspectos didáticos ou sócio-políticos, por exemplo) e pode e deve um aluno exercitar seu pensamento crítico junto ao seu professor, questionando a própria atividade educativa (também em aspectos didáticos ou sócio-políticos, por exemplo)?

Parece que a resposta mais óbvia é: sim. É justamente o exercício livre do pensamento crítico que permite ao professor manter e exercer a sua autonomia intelectual e criar condições possíveis para que o aluno também possa desenvolver o pensamento crítico e conquistar, alcançar e exercer também a autonomia intelectual. O problema é que o professor está ocupando um cargo público e Kant levanta uma objeção nesse caso:

Entretanto, o uso privado da razão pode ser muitas vezes restrito de um modo demasiadamente estreito, sem impedir particularmente, porém, o progresso do esclarecimento por causa disto. Compreendo, porém, por uso público de sua própria razão aquele uso que alguém, enquanto erudito, faz diante de todo o público do mundo letrado. Chamo de uso privado, por outro lado, aquele que o erudito pode fazer de sua razão em um específico cargo civil ou em uma função que foram confiados a ele. Ora, para muitos negócios geridos em interesse da coletividade, é necessário um certo mecanismo, por intermédio do qual alguns membros da coletividade necessitam se comportar de maneira meramente passiva, de modo que, mediante uma unanimidade artificial, eles sejam conduzidos pelo governo em direção a finalidades públicas ou, pelo menos, impedidos de causar uma destruição dessas finalidades. Aqui, certamente não é permitido raciocinar, mas, muito pelo contrário, é necessário obedecer. (KANT, 2011, p. 27)

Estamos, portanto, diante de um grande problema. Se o sujeito quando está ocupando um cargo público de professor deve fazer um uso privado de sua razão, com uma liberdade restrita no uso da mesma, pois pensa e fala em nome de outro e as consequências de seu pensamento e de sua fala poderiam ser desastrosas, não estaria ele sendo um professor tutor que impede o esclarecimento de seus alunos e ele mesmo um professor que se mantém sob a tutela de um outro, o Estado ou a escola, sem nenhuma autonomia intelectual?

A crítica que podemos dirigir a Kant é em relação a divisão no uso da razão: é possível uma distinção tão clara de um uso público da razão e de um uso privado da razão, ou seria essa divisão apenas uma forma de legitimar uma situação de dominação político-social sob aparente autonomia intelectual?

Embora Kant afirme que o uso privado da razão é estreitamente limitado, mas não oferece obstáculo ao processo de esclarecimento, tendemos a discordar e

notamos que ele parece cometer alguns pequenos equívocos com graves consequências, comprometendo a possibilidade do processo de esclarecimento e a conquista da autonomia intelectual do sujeito. É complicado afirmar que no uso privado da razão (ou seja, quando se ocupa um cargo público) se pensa e se age em nome de um outro que se deve obedecer. Outro quem? Outro o que? A tentativa de substancializar um outro completamente abstrato e genérico parece um recurso para legitimar uma situação de dominação político-social de um sujeito passivo que não oferece risco algum porque, na verdade, não pensa e não age. Dizer que um sujeito pensa e age em nome de um outro em uma dada situação é simplesmente uma maneira mais branda de dizer que esse sujeito obedece a esse outro em todas as situações.

Em relação ao uso público da razão, embora Kant afirme que ele não constitui nenhum obstáculo, sendo mesmo favorável ao processo de esclarecimento, tendemos também a discordar e notamos também que ele parece cometer alguns pequenos equívocos com graves consequências, comprometendo a possibilidade do processo de esclarecimento e a conquista da autonomia intelectual do sujeito. É complicado afirmar que no uso público da razão (ou seja, quando não se ocupa um cargo público) se pensa e se age em nome próprio, mas que em última instância, também se deve obedecer. A tentativa de conceder ao sujeito uma liberdade irrestrita no âmbito da razão e restrita no âmbito da ação parece simplesmente ser um artifício para evitar dizer que o pensamento crítico não toca a prática social e evitar que a reforma na maneira de pensar transforme-se em uma revolução político-social.

No entanto, o modo de pensar de um chefe de Estado que promove o esclarecimento vai ainda além e percebe: que mesmo com relação à sua legislação, não haveria perigo em permitir a seus súditos fazer um uso público de sua própria razão e exibir publicamente ao mundo seus pensamentos a respeito de uma melhor formulação da mesma, até mesmo com uma franca crítica da legislação corrente. Nós temos um exemplo resplandecente disto, com o qual vemos que nenhum monarca ainda ultrapassou aquele que veneramos. Contudo, é também apenas aquele monarca que, ele mesmo esclarecido, não se amedronta diante de sombras, mas tem à mão ao mesmo tempo um bem disciplinado e numeroso exército para garantir aos cidadãos a tranquilidade pública, que pode dizer aquilo que não se permite a um Estado livre arriscar: raciocinai, tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes; apenas obedecei! (KANT, 2011, p. 35)

Podemos dizer que se, em relação à liberdade, o uso privado da razão diz “*não pense e obedeça!*” e o uso público da razão diz “*pense, mas obedeça!*”, existe uma terceira possibilidade que Kant não vislumbrou que diz “*pense e desobedeça!*”. Esse terceiro uso da razão, em relação à sua própria liberdade, não apenas não constitui obstáculo ao processo de esclarecimento como cria condições reais de possibilidade de conquista da autonomia intelectual. É o uso da razão em que, independentemente de se ocupar um cargo público ou não, se tem a liberdade de pensar e de agir em nome próprio, com a possibilidade de desobedecer qualquer outro, enquanto instância superior tuteladora, caso pareça necessário. O equívoco que impediu Kant de vislumbrar essa terceira possibilidade não está no conceito de razão, mas no conceito de liberdade.

### 2.3 – O que é a liberdade?

Segundo Hannah Arendt, quando nos colocamos a questão: “*o que é a liberdade?*”, estamos diante de uma questão cuja resposta parece ser uma tarefa irrealizável. Por quê? Porque toda e qualquer questão do tipo “*o que é x?*” é uma questão de investigação formulada dentro do âmbito ontológico e estruturada de maneira que a única resposta possível seja uma definição conceitual que possa servir como explicação do significado da essência do objeto em questão. Nenhum proceder investigativo sobre uma questão formulada e estruturada de tal modo conduz senão à contradições lógicas em relação à razão e à impossibilidades empíricas em relação à experiência vivida. Ela expõe uma dessas contradições e impossibilidades do seguinte modo:

Em sua forma mais simples, a dificuldade pode ser resumida como a contradição entre a nossa consciência e nossos princípios morais, que nos dizem que somos livres e portanto responsáveis, e a nossa experiência no mundo externo, na qual nos orientamos em conformidade com o princípio da causalidade. (ARENDDT, 2014, p. 188-9)

Ou, seja, parece que quando tentamos investigar a questão “*o que é a liberdade?*” no âmbito ontológico, devido aos obstáculos lógicos e empíricos intransponíveis encontrados para proceder tal investigação, caímos no equívoco de responder buscando e fornecendo exemplos localizados (na consciência e no mundo externo) de liberdade ao invés de buscar e responder dizendo o que é a liberdade em si mesma.

Arendt se aproveita desse equívoco para, indiretamente, dizer que talvez haja uma má formulação da questão reformulando-a em seguida, de maneira que ao invés de se perguntar “*o que é a liberdade?*”, ela se pergunta “*onde está a liberdade?*”, ou seja, ela se desvia dos primeiros obstáculos e utiliza o equívoco como um artifício metodológico para dizer que é mais interessante procurar saber onde podemos observar aquilo que chamamos de liberdade, antes de dizer o que é aquilo que chamamos de liberdade, ainda que não saibamos dizer exatamente o que ela é. E talvez depois seja possível voltar à primeira questão e respondê-la. E onde está a liberdade?

Se observarmos o mundo externo, o mundo da natureza física, a partir das experiências diárias que temos nele com nosso corpo, diremos que este é um mundo sem liberdade. Tudo o que nele existe está submetido ao rígido princípio da causalidade, ou seja, todos os objetos que o compõem em todas as suas ações estão inseridos em e submetidos a uma cadeia causal em que nada é por acaso ou opera por vontade própria, mas que em tudo segue leis bem postas e pré-determinadas. As teorias científicas que nos ajudam a fazer a leitura desse mundo natural, nos demonstram que:

Procedemos de acordo com a verdade [...] do *nihil ex nihilo*, do *nihil sine causa*, isto é, na suposição de que até mesmo nossas próprias vidas são, em última análise, sujeitas à causação, e de que, se há porventura um eu primariamente livre em nós mesmos, ele certamente jamais aparece de modo claro no mundo fenomênico e, portanto, nunca pode se tornar objeto de verificação teórica. (ARENDT, 2014, p. 189)

É a partir do princípio da causalidade (que estabelece que dada uma coisa outra deve se seguir necessariamente) que as ciências naturais (física, química, biologia) podem, admitindo a existência de uma regularidade fenomênica natural no mundo, por meio do método indutivo, elaborar suas leis naturais, e estabelecer suas teorias explicativas sobre o mesmo mundo aplicando frequentemente testes de previsibilidade experimentais com alta taxa de sucesso e, por isso, mesmo, demonstrando que nele não há liberdade alguma.

Será que a liberdade está, então no mundo interior, o mundo da natureza mental? Se observarmos as experiências que temos nele com nossa mente ou consciência, tendemos, inicialmente, a dizer que, sim, somos livres e que, portanto, aqui está a liberdade. Porém, será que estamos certos? Se procedermos metodologicamente através de uma analogia e estabelecermos que: “a parte que a força desempenha na natureza, como causa do movimento, tem por contrapartida, na esfera mental, o motivo como causa da conduta” (ARENDT, 2014, p. 189), e admitirmos o princípio da causalidade e a aplicação com sucesso do teste da previsibilidade em uma experiência, poderemos dizer que existem leis mentais (da consciência) e que, portanto, também não somos livres no mundo mental.

Entretanto, será mesmo que esse método analógico (estabelecendo a comparação do funcionamento do mundo mental como semelhante ao



funcionamento do mundo físico) procede e será que é possível encontrar causas como motivos para condutas como efeitos sob a forma de uma lei confirmada por testes de previsibilidade em experiências?

Inúmeros problemas aparecem quando tentamos empreender tal linha de investigação. O primeiro é que há uma dificuldade de se encontrar e controlar variáveis causais (motivos) que não são observáveis empiricamente por outros e, às vezes, nem subjetivamente pelo próprio sujeito que investiga e é investigado, como crenças, desejos e intenções, por exemplo. O segundo problema é que há uma dificuldade de se encontrar variáveis do efeito (conduta) como resultado de uma relação de conexão necessária de uma causa (motivo), dado que as possibilidades de escolha de uma ação no âmbito mental e sua posterior manifestação parecem ser muito amplas. O terceiro é que devido aos dois problemas anteriores é impossível aplicar um teste de previsibilidade por meio de uma experiência no mundo mental. Parece que todas as ações humanas não seguem lei alguma e, por isso, mesmo não possuem a menor possibilidade de serem previstas. Então, isso quer dizer que a liberdade está no mundo mental, o mundo da consciência humana? Não. Segundo Arendt, devemos ser mais cautelosos antes de afirmar tal coisa, pois:

É verdade que o teste da causalidade - a previsibilidade do efeito se todas as causas forem conhecidas - não pode ser aplicado ao âmbito dos assuntos humanos, mas essa imprevisibilidade prática não é nenhum critério de liberdade: significa meramente que não estamos capacitados a chegar algum dia a sequer conhecer todas as causas que entram em jogo e isso, em parte, pelo simples número de fatores implicados, mas também porque os motivos humanos, distintamente das forças da natureza, ainda são ocultos de todos os nossos observadores, tanto da inspeção pelo nosso próximo como da introspecção. (ARENDR, 2014, p. 189)

Sendo assim, se não podemos afirmar que a liberdade está no mundo físico (natural) nem no mundo mental (da consciência), onde, então, ela está? É preciso investigar um terceiro mundo existente em que consideramos a liberdade como algo presente e sua presença como uma verdade apodítica: o mundo das práticas sociais que chamamos de política.

De acordo com Hannah Arendt, ao tratar a liberdade como um problema teórico a ser investigado no âmbito metafísico-ontológico (o debate entre livre-arbítrio e determinismo, como exemplo, e a pergunta fundamental “*o que é a*

*liberdade?*”) que demanda uma solução e não como uma prática realizada no âmbito social humano, a filosofia cometeu um grave equívoco. Podemos dizer que a liberdade não é um problema teórico e não está, nem nunca esteve, nem no mundo físico nem no mundo mental. A liberdade é uma prática a ser realizada no mundo político.

O campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política. E mesmo hoje em dia, quer o saibamos ou não, devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular, sem implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana. A liberdade além disso, não é apenas um dos inúmeros problemas e fenômenos da esfera política propriamente dita, tais como a justiça, o poder ou a igualdade; a liberdade [...] é na verdade o motivo por que os homens convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d'être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação. (ARENDDT, 2014, p. 191-192)

É importante observar que a liberdade é, não apenas, um dos inúmeros elementos problemáticos que compõem essa prática social que chamamos de política, mas é o elemento essencial dessa prática. Sem liberdade não há política com justiça social, equilíbrio de poder, igualdade de oportunidades, etc. A política só é possível porque existe a liberdade humana de ação como o elemento fundamental desse âmbito. E ela é evidente por si mesma no âmbito político, pois a ação humana é capaz de mudar os princípios estabelecidos e as regras reguladoras da própria ação humana no mesmo âmbito político.

Ter a crença, assim como Kant, de que é possível existir uma liberdade interior, de pensar, no âmbito da razão, e uma liberdade exterior, de agir, no âmbito político, e que a primeira prescinde da segunda, é um problema que surge da negação da segunda e da afirmação exclusiva da primeira. É um problema que surge da negação de si como cidadão, ou seja, da negação da necessária participação do sujeito na ação política como elemento indissociável de afirmação de um pensamento realmente livre por parte do mesmo sujeito. De um pensamento que não conhece os limites psicológicos imaginários e se estende por toda a sociedade como condição de possibilidade de resistência e de livre transformação

da própria sociedade. Essa crença e essa atitude de negação constituem as grades do maior de todos os cárceres: o pensamento que se encarcera a si mesmo.

O pensamento que se aprisiona a si mesmo é aquele que ocorre no sujeito que foge do local em que a liberdade (enquanto vontade de se fazer o que se deseja) lhe é negada e vai em busca de um local em que possa ser livre de toda e qualquer coação de modo a poder fazer o que quiser. Por exemplo, Imagine um sujeito que andando pelas vias públicas da cidade não se sente livre devido a inúmeras leis que o coagem e busca a liberdade fugindo para dentro da sua própria casa. Em casa ele não se sente livre, pois descobre que também está submetido a inúmeras leis que o coagem e busca a liberdade fugindo para dentro de seu próprio corpo. Dentro de seu próprio corpo ele também não se sente livre devido a inúmeras leis que o coagem e foge para dentro de seu próprio pensamento. Aí sim ele se sente totalmente livre, embora essa liberdade cobre um preço um pouco alto: a própria liberdade. Esse sujeito é capaz de pensar tudo o que quiser, mas não é capaz de fazer absolutamente nada do que quer:

Toda tentativa de derivar o conceito de liberdade de experiências no âmbito político soa de maneira estranha e surpreendente porque todas as nossas teorias a respeito dessa questão são em sua totalidade dominadas pela noção de que a liberdade é um atributo da vontade e do pensamento, muito mais que da ação. (ARENDDT, 2014, p. 202)

A liberdade não está na possibilidade de se realizar o que se deseja sem nenhum tipo de coação. Ela está na possibilidade de se modificar até mesmo o que se deseja e na possibilidade de se modificar, como já foi dito, os princípios e as regras daquilo que está estabelecido socialmente e que gera a coação. A liberdade não está na fuga do conflito para o refúgio inútil do monólogo consigo mesmo, mas na busca pela resolução do conflito no útil diálogo com o outro. A liberdade é a própria política.

Sendo assim, o sujeito que realiza o processo de esclarecimento racional visando a conquista da autonomia intelectual deve ter em mente que a realização desse processo é indissociável do processo de exercício pleno da cidadania, pois a liberdade de pensar é indissociável da liberdade de agir; ou seja, uma reforma na maneira de pensar implica necessariamente uma revolução político-social na vida do sujeito.

## 2.4 – O que é a emancipação social?

Adorno afirma que “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO, 1985, p. 17), pois “o saber que é poder não conhece barreira alguma” (ADORNO, 1985, p. 18), ou seja, o esclarecimento racional não é apenas um processo de saída de um estado de heteronomia e aprisionamento para um estado de autonomia e liberdade no âmbito do pensamento, mas também no âmbito da ação, pois a liberdade no primeiro, implica também a liberdade no segundo. Se saber é também poder, como afirma Adorno, fazendo eco às palavras do filósofo Francis Bacon, podemos dizer que pensamento é também ação. E assim por diante. Saber e poder, pensamento e ação, teoria e prática, filosofia e política, estabelecem uma relação de conexão necessária, pois não apenas são indissociáveis, mas são uma só e mesma coisa. “*Pense e desobedeça!*”, a terceira possibilidade livre de uso da razão não vislumbrada por Kant, mas apontada por Arendt em sua crítica ao conceito de liberdade, é a única divisa possível para o esclarecimento racional que visa a autonomia intelectual e que é também, e necessariamente, emancipação social que visa o exercer pleno da cidadania.

É preciso notar, ainda, que se o esclarecimento racional enquanto liberdade de pensamento tinha um caráter individual e abstrato na proposta kantiana, a emancipação social enquanto liberdade de ação tem um caráter coletivo e concreto na proposta adorniana. Adorno faz uma crítica ao sujeito concebido em uma perspectiva ontológica pura enquanto um indivíduo (um único) abstrato (ser em si) e propõe uma virada em uma perspectiva ético-política contextual que compreenda o sujeito enquanto um parte de um coletivo (um com outros) concreto (em um contexto social).

Por exemplo, as sociedades democráticas atuais se originam e se constituem fundamentadas na educação de um sujeito individual capaz de exercer a autonomia intelectual como liberdade de pensar na hora de votar e escolher seus representantes nas instituições. Este sujeito, porém, está inserido em um contexto social com outros sujeitos e, por isso mesmo, tem de ser capaz de alcançar a emancipação social como liberdade política de agir coletivamente, ou seja, ser cidadão. Não apenas no ato de tornar concreta sua liberdade abstrata de escolha no

ato do voto, mas também no ato de criar outras escolhas possíveis como, por exemplo, no ato de se manifestar coletivamente em um protesto e não votar.

Expresso de maneira ao mesmo tempo mais rigorosa e mais kantiana, o sujeito empírico que toma tais decisões — e somente um sujeito empírico pode tomá-las, o “eu penso” transcendentalmente puro não seria capaz de nenhum impulso — é ele mesmo momento do mundo “exterior” espaço-temporal e não tem nenhuma prioridade ontológica em face dele. (...) No momento em que a pergunta sobre a liberdade da vontade se reduz à pergunta sobre a decisão de cada particular, em que esses particulares são destacados de seu contexto e o indivíduo separado da sociedade, a sociedade cede à ilusão de um puro ser-em-si absoluto: uma experiência subjetiva restrita usurpa a dignidade do que é maximamente certo. (...) O sujeito que é pretensamente em si é mediado nele mesmo por aquilo do que ele se separa: a conexão de todos os sujeitos. Por meio da mediação, ele mesmo se torna aquilo que, segundo a sua consciência da liberdade, ele não quer ser: heterônomo. (ADORNO, 2009, p. 138)

Sendo a educação na escola a atividade formativa de sujeitos cidadãos para a sociedade, portanto, temos de buscar a construção de uma pedagogia, enquanto uma ciência da educação, que seja uma pedagogia da liberdade de pensar por conta própria, mas também de agir com os outros. As reflexões sobre a construção da escola, do currículo, da didática e da avaliação, devem ser orientados para a criação de condições de possibilidade do aluno alcançar a autonomia intelectual enquanto liberdade de pensar e a cidadania enquanto liberdade de agir através do pensamento crítico enquanto manifestação da reflexão para a transformação em um contexto histórico-social específico. Existem, porém, inúmeros obstáculos para a efetivação de uma pedagogia da liberdade na sociedade atual e o principal é a contradição social.

“A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em suas consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente (...) pode enfrentá-lo.” (ADORNO, 1985, p. 181)

Adorno acredita que a saída para essa situação paradoxal está dentro da escola na ação conjunta de professores e alunos que devem orientar suas atividades para a construção de uma pedagogia da resistência (juntamente com a

construção de uma pedagogia da liberdade) (ADORNO, 1985, p. 183), ou seja, uma educação capaz de problematizar todo e qualquer princípio e/ou regra para a condução do pensamento técnico-lógico (caráter epistemológico) e para a ação moral (caráter ético e político), colocando-os sob o escrutínio crítico, resistindo a um dado estado de coisas que a realidade impõe e libertando para um outro estado de coisas escolhido por todos, criando, assim, um novo modo de existência e uma nova organização social quando for necessário.

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento. (ADORNO, 1985, p. 183)

A primeira exigência para a criação e efetivação de uma pedagogia da resistência e da liberdade é “*que Auschwitz não se repita*”. Para Adorno, essa é a meta principal que toda proposta educacional político-pedagógica deve visar. O campo de concentração e extermínio de milhares de pessoas chamado Auschwitz é o acontecimento monstruoso que nos tira da civilização e nos leva de volta à barbárie e declara a falência da educação moderna enquanto educação para o esclarecimento racional de um sujeito individual abstrato e de caráter técnico, pois ele não foi resultado de uma ação irracional ocorrida ao acaso em um momento, mas de uma ação racional e planejada ao longo de anos. Se Auschwitz é a barbárie gestada no seio da nossa civilização, precisamos repensar nosso plano civilizacional e para isso, é claro, precisamos repensar nossa atividade educativa.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 1985, p. 119)

Para Adorno, um bom caminho a ser seguido é a compreensão da atividade educativa como uma atividade de auto-reflexão crítica (ADORNO, 1985, p. 121),

ou seja, uma atividade teórica de investigação de si mesmo para identificar e destruir os mecanismos psicossociais que permitiram o acontecer de Auschwitz.

Um desses mecanismos é a autoridade institucional estabelecida (principalmente na escola) que muitas vezes coloca o sujeito em uma confortável situação de heteronomia e aprisionamento que resulta em uma afirmação vazia do indivíduo e em uma identificação cega com o coletivo, construindo o “cidadão de bem” (o sujeito bem formado tecnicamente e sem nenhum compromisso moral com outros sujeitos) que é capaz de torturar e assassinar milhares de pessoas para manter a ordem social estabelecida sem nunca questioná-la.

Nada deve ser inquestionável, já nos ensinou Kant, e a nada se deve uma obediência cega, já nos ensinou Arendt e Adorno. Desse modo, deve-se fazer da impotência que vivenciamos diante da autoridade estabelecida um caminho para a autonomia intelectual e a emancipação social, através do exercício da resistência e da prática da liberdade, e não para um reforço sádico da autoridade por meio de uma confortável heteronomia e do aprisionamento. As estruturas fundamentais da sociedade são as estruturas fundamentais do sujeito e vice-versa. O primeiro lugar para evitar que Auschwitz se repita é em nós mesmos. E depois, nos sujeitos com quem nos relacionamos.

Na escola deve-se evitar toda e qualquer atividade educativa baseada na severidade, exercida pela força e voltada à disciplina. Aquele professor que fundamenta e exerce sua autoridade por meio de castigos severos, pois acredita que ser educado é aprender a suportar dores gera apenas alunos inicialmente indiferentes à própria dor e depois indiferentes à dor dos outros. Um esquema de sadomasoquismo é estabelecido e perpetuado através de consciências coisificadas (sujeitos que são cidadãos incapazes de pensar e de agir livremente) incapazes de assumir um compromisso de responsabilidade ética com o outro. Esse esquema, por exemplo, é um dos mecanismos que precisa ser identificado e destruído (ADORNO, 1985, p. 128).

Podemos nos perguntar agora: se o princípio da atividade educativa é “que Auschwitz não se repita”, qual o seu objetivo? Adorno acreditava que a atividade educativa, enquanto atividade política, devia conduzir para a criação de condições

de possibilidade de construção de consciências emancipadas socialmente para a construção de uma sociedade efetivamente democrática:

Gostaria de apresentar a minha concepção ideal de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1985, p. 141)

Dois problemas aparecem quando colocamos a criação de condições de possibilidade para a construção de sujeitos emancipados socialmente como o objetivo principal da educação (e ambos já foram de algum modo tratados anteriormente). O primeiro problema é relativo a difícil dialética entre sujeito, ou o cidadão, e a sociedade, pois em que medida um sujeito, enquanto cidadão, que é resultado da sociedade em que vive, pode exercer seu pensamento crítico para se libertar do obscurecimento do pensamento alcançando e exercendo a autonomia intelectual e se libertar da dominação da ação alcançando a emancipação social? O segundo problema é relativo a difícil dialética entre os processo de adaptação e de resistência na consciência do sujeito, enquanto cidadão, pois em que medida o sujeito, enquanto cidadão, deve adaptar sua consciência ao mundo para compreendê-lo e em que medida deve exercer o pensamento crítico em relação a ele para resistir e transformá-lo? Para ambos os problemas Adorno afirma que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1985, p. 143)

E é por não nos desviarmos desses problemas que percebemos que a impossibilidade de respondê-los advém justamente por conta da atividade educativa se modificar de acordo com o contexto histórico-social. As forças do



obscurcimento do pensamento e da dominação da ação agem sobre os sujeitos cidadãos ora com mais força a partir do Estado, ora a partir da igreja, ora a partir da família, ora a partir da própria escola, ora a partir de si mesmo. Já o sujeito age ora precisando se adaptar, ora precisando resistir e se libertar para transformar sua própria consciência e sua própria realidade. Não há aqui a possibilidade de uma resposta essencial e estática, pois o processo educativo de formação cidadã é contextual e dinâmico.

Se o princípio da atividade educativa é evitar que a monstruosidade de Auschwitz se repita, e se ela foi uma barbárie resultado de um projeto de educação de uma civilização, o objetivo da atividade educativa é fazer uma análise crítica desse projeto e proceder uma humanização da própria atividade educativa que ao invés de produzir o cidadão de bem deve produzir o bem do cidadão.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1985, p. 155)

## 2.5 – O que é a educação como prática de resistência e de liberdade?

Paulo Freire realiza um trabalho que engloba dois aspectos: um aspecto reflexivo, em que ele procede a uma investigação no âmbito teórico-filosófico; e um aspecto prático, em que ele apresenta uma proposta de ação no âmbito político-pedagógico. Ele pretende considerar primeiro a atividade educativa como uma prática social humana, e especificamente uma prática política, de um ponto de vista filosófico, para depois elaborar uma pedagogia, enquanto uma ciência da educação, que tenha como objetivo conduzir os sujeitos oprimidos pelas instituições sociais e por outros sujeitos, por meio de um processo de esclarecimento racional e de emancipação social, através da prática da resistência e do exercício da liberdade de pensar e de agir, para a conquista da autonomia intelectual e da possibilidade de exercer plenamente a cidadania.

Se em Adorno a primeira constatação era a de que a atividade educativa havia sido desumanizada (uma constatação negativa), em Freire a primeira constatação (reconhecendo também a anterior) será a de que a atividade educativa precisa ser (re)humanizada (uma constatação positiva). É preciso colocar o ser humano como o elemento chave dos questionamentos e das buscas por soluções para os problemas que envolvem os princípios e os fins da atividade educativa. Educar pelo esclarecimento racional, educar pela emancipação social, educar para a resistência, educar para a liberdade, educar para a autonomia intelectual, educar para a cidadania é, antes de tudo, educar para a humanidade.

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico. O seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. (FREIRE, 2015, p. 39-40)

Para Freire a relação entre desumanização e humanização da atividade educativa é uma relação dialética no âmbito social que têm início no próprio ser humano no âmbito racional. A relação dialética dentro do ser humano (que educa a

si mesmo e aos outros) é uma relação entre a possibilidade de realização no plano ontológico e também histórico de “ser mais” ou “ser menos”.

O “ser mais”, ou o ser humano humanizado, é aquele que pode se realizar plenamente em todas as suas potencialidades: é o ser autônomo, emancipado, livre, que vive uma vida justa e em paz. Já o “ser menos”, ou o ser humano desumanizado, é aquele que não pode se realizar plenamente em todas as suas potencialidades: é o ser heterônomo, dominado, encarcerado, que vive uma vida injusta e violenta. É preciso observar, no entanto, que essa diferença não é uma diferença de natureza, pois ambos são seres humanos, é uma diferença de grau, o ser humano mais ou menos humanizado.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2015, p. 41)

É interessante notar que a desumanização não está presente apenas naqueles que tem suas potencialidades ontológicas impedidas de serem realizadas historicamente, o “ser menos”, os oprimidos, mas também naqueles que juntos criam e perpetuam a ordem social injusta e violenta que gera esse impedimento, os opressores. Ou seja, em uma sociedade desumanizada, tanto opressores, como oprimidos, são “seres menos”. O processo de humanização, portanto, não se dá no âmbito de uma luta de oprimido contra opressor, para que em algum momento o primeiro se torne o opressor do seu opressor, apenas invertendo os papéis, mas para restaurar a humanidade de ambos - embora a tarefa de luta deva partir dos oprimidos (por motivo óbvio de o oprimido ter a vivência direta da opressão, da injustiça, da violência).

Se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais de todos*. (FREIRE, 2015, p. 47)

Para Paulo Freire, o ser humano é um ser que não é, mas está sendo. O oprimido, portanto, está oprimido, não é oprimido; e o opressor, está opressor, não

é opressor. E isso faz toda a diferença para uma reflexão antropológica no âmbito da pedagogia, pois se o ser humano é um ser em constante construção, seu conhecimento também é algo em constante construção, e assim também construção de seu mundo e suas relações sociais.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. (FREIRE, 2014b, p. 52)

É possível, portanto, transformando a si mesmo, transformar aos outros e ao mundo. Como? Paulo Freire ressalta, para isso, a importância do diálogo, da reflexão crítica e da conscientização como elementos centrais para a prática educativa que visa a luta para a transformação de si, dos outros e do mundo.

O diálogo é o resultado necessário do encontro do sujeito em construção com outros sujeitos em construção em várias práticas sociais do mundo, também em construção. Desse encontro fica evidente a existência da diferença de várias identidades e lugares em construção. A diferença que constrói pluralidade não é problema, mas quando a diferença constrói desigualdade, injustiça e violência, é problema. O diálogo é uma disponibilidade de realizar esse encontro entre sujeitos e mundos em construção e solucionar de maneira conjunta os problemas que surgem, permitindo que todos possam *ser mais*. Dialogar é “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tornar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica” (FREIRE, 2014b, p.133).

O diálogo faz com que a atividade educativa aconteça em um movimento de abertura entre realidades psicológicas, históricas e sociais de professores e alunos. Esse movimento de abertura diminui as distâncias entre as realidades nas quais os sujeitos agem e os aproxima. Dialogar é assumir um compromisso no âmbito ético e político com o outro, é colocar a alteridade engajada como problema central de todo o projeto político-pedagógico, criando condições de possibilidade para que o *ser menos* possa falar.

Não é possível pensar seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2014b, p. 34-35)

A reflexão crítica, portanto, é a derivação necessária do diálogo, pois a abertura exige uma tomada de posição que não seja meramente técnica, mas, antes, compromissada e conjunta frente aos problemas da realidade. A reflexão crítica é o *pensar correto* (a capacidade de raciocinar a partir de uma *curiosidade epistemológica* que implica um procedimento de análises de problemas e possibilidades de soluções e objeções por meio de argumentos válidos e justificados lógica e empiricamente) que fundamenta a ação de um ser humano com outros e do ser humano no mundo quando há o encontro dos saberes com o poderes, dos pensamentos com as ações, das teorias com as práticas, das filosofias com as políticas.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, á curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor - de que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” (FREIRE, 2014b, p. 47)

A conscientização, enquanto resultado do diálogo e da reflexão crítica, é o processo de desvelamento da verdade que implica um engajamento do sujeito que assume um compromisso consigo mesmo e com outros sujeitos e produz um saber capaz de agir no mundo de modo a transformar a si, aos outros e ao próprio mundo.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15)

Assim, a conscientização também pode ser vista como a demonstração “da unidade indissolúvel entre ação e reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15) que consolida a atividade educativa como “um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação” (FREIRE, 2014, p. 159); ou seja, a conscientização é um processo de esclarecimento racional que permite a conquista da autonomia intelectual e que, por meio do pensamento crítico, implica necessariamente um processo de emancipação social que permite a criação de possibilidades de se exercer plenamente a cidadania.

[A] conscientização, é óbvio, que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 2015, p. 158)

E para vencer os obstáculos que se impõem à humanização na educação é preciso lutar, ou seja, é preciso resistir para libertar, pois os seres humanos são os únicos para quem “aprender (...) é construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 2014b, p. 68).

Os oprimidos precisam de uma pedagogia, enquanto uma ciência e/ou técnica da educação, que sirva como ferramenta para realizar a obra de recuperar sua humanidade e de recuperar a humanidade no seu opressor, transformando as instituições sociais que montam uma estrutura de opressão, obscurecimento e dominação, cessando a injustiça e a violência, reestabelecendo sujeitos com existências dialógicas e uma sociedade justa e em paz.

## CAPÍTULO 3 – CONTEXTOS

### 3.1 – O que é a crise dentro da crise?

Em 2012, o então ministro da Justiça José Eduardo Cardoso, afirmou: “Do fundo do meu coração, se fosse para cumprir muitos anos em alguma prisão nossa, eu preferia morrer”, pois “temos um sistema prisional medieval que não é só violador de direitos humanos, ele [também] não possibilita aquilo que é mais importante em uma sanção penal que é a reinserção social”. (in: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/11/ministro-da-justica-diz-que-preferia-morrer-ficar-presos-por-anos-no-pais.html>) (Acesso em 25/09). Já em 2018, o atual ministro da justiça Torquato Jardim, afirmou que gerir o sistema carcerário é um desafio brutal, pois há a corrupção e a incompetência dos Estados, e que “o desleixo dos governos estaduais com o sistema carcerário beira o crime contra a humanidade.” (in: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/01/1947848-desleixo-de-estados-com-presidios-beira-o-crime-contra-a-humanidade-diz-ministro-da-justica.shtml>) (Acesso em 01/10), ou seja, o sistema carcerário brasileiro está em crise, pois, além de não realizar um efetivo trabalho de reeducação social com o sujeito encarcerado, ainda viola seus direitos mais básicos, condenando-o a uma vida de precariedade e de violência, devido à corrupção e à incompetência, e as próprias fontes governamentais de informação confirmam essa crise.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) possui um projeto de mapeamento de presos e estabelecimentos penais chamado Geopresídios (in: [www.cnj.jus.br/geopresidios](http://www.cnj.jus.br/geopresidios)). Esse mapeamento é feito a partir de inspeções nos estabelecimentos penais realizadas por juízes de execução penal e pela coleta de dados fornecidos pela administração penitenciária local e registrado no Cadastro Nacional de Inspeções em Estabelecimentos Penais (CNIIEP) (<http://www.cnj.jus.br/sistemas/sistema-carcerario-e-execucao-penal/21234-cadastro-nacional-de-inspecoes-nos-estabelecimentos-penais-cniep>) (Acesso em 01/10) que alimenta o sistema Geopresídios.

Segundo o mapeamento do sistema Geopresídios, existem 2.634 estabelecimentos penais. Ao serem avaliados pelo próprio Poder Judiciário, apenas

23 (0,9%) receberam a classificação de situação *excelente*, 263 (10%) receberam a classificação de situação *boa*, 1.200 (48,5%) receberam a classificação de situação *regular*, 323 (12,3%) receberam a classificação de situação *ruim* e 726 (27,6%) receberam a classificação de situação *péssima*; ou seja, 1.049 (39,9%) estabelecimentos penais brasileiros estão em situação de classificação *ruim* e *péssima*.

Especificamente no Estado do Rio de Janeiro existem 56 estabelecimentos penais. Ao serem avaliados pelo próprio Poder Judiciário, nenhum estabelecimento penal (0%) recebeu a classificação de situação *excelente*, 4 (7,1%) receberam a classificação de situação *boa*, 43 (76,78%) receberam a classificação de situação *regular*, 7 (12,05%) receberam a classificação de situação *ruim* e 2 (3,57%) receberam a classificação de situação *péssima*; ou seja, 9 (16,07%) estabelecimentos penais do Estado do Rio de Janeiro estão em situação de classificação *ruim* e *péssima*.

Para essa avaliação são levados em conta fatores como infraestrutura para acomodação dos presos, lotação e serviços oferecidos como assistência médica, jurídica, educacional e de trabalho. (in: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84896-juizes-dizem-que-menos-de-1-dos-presidios-e-excelente-2>) (Acesso em 01/10), ou seja, segundo o mapeamento do sistema Geopresídios, os estabelecimentos penais do sistema carcerário brasileiro estão em crise, pois apresentam graves problemas relativos às condições gerais em questão de estrutura e funcionamento.

Podemos explorar alguns desses problemas de modo mais específico. Por exemplo, em relação à infraestrutura para acomodação dos presos e lotação, há o problema da superlotação dos estabelecimentos penais. O sistema carcerário brasileiro é composto de 2.634 estabelecimentos penais, com um total de 412.090 vagas para um total de 693.689 presos, ou seja, há um déficit de 281.599 vagas. Especificamente no Estado do Rio de Janeiro, há 56 estabelecimentos com 30.391 vagas para 51.278, ou seja, há um déficit de 19.401 vagas. O problema da superlotação é agravado com o problema dos encarcerados provisórios (aqueles sujeitos encarcerados que ainda aguardam julgamento).

É evidente que existem problemas relativos aos serviços oferecidos de assistência jurídica, pois segundo o mapeamento do sistema Geopresídios há nos



estabelecimentos penais do sistema carcerário brasileiro 243.532 presos provisórios (35%) e especificamente no Estado do Rio de Janeiro há 19.610 (39%) presos provisórios, ou seja, o número de sujeitos encarcerados que não deveriam ainda estar encarcerados é significativo. Analisando os dados, vemos que em relação aos estabelecimentos penais brasileiros, o número de presos provisórios é muito próximo ao número do déficit de vagas, tanto em âmbito nacional (281.599 vagas em déficit e 243.532 presos provisórios), como em âmbito estadual (19.401 vagas em déficit e 19.610 presos provisórios). Podemos concluir claramente que o encarceramento como programa de política pública de segurança gera mais problemas e o desencarceramento de presos provisórios poderia ser uma solução eficaz a esse problema de maneira imediata. Porém, o que tem ocorrido é justamente o contrário. Segundo o INFOPEN 2016 (relatório de levantamento nacional de informações penitenciárias) (in: [http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorio\\_2016\\_22-11.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorio_2016_22-11.pdf)) (Acesso em 01/10) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e do Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP), e da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro (SEAP), há um crescimento de 157% na taxa de aprisionamento nas últimas duas décadas, significando 352,6 sujeitos encarcerados para cada 100 mil habitantes. Especificamente em relação ao Estado do Rio de Janeiro, a taxa de aprisionamento é de 301,9 sujeitos encarcerados para cada 100 mil habitantes.

Desse modo, além da permanência do problema da superlotação, existe um quadro de agravamento do mesmo. O Relatório de Gestão do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/04/23902dd211995b2bcba8d4c3864c82e2.pdf>), em 2017, apontou o Brasil como o país que possui a quarta maior população carcerária do mundo, ficando apenas atrás de EUA, China e Rússia. O INFOPEN 2016, apontou o Estado do Rio de Janeiro como o estado que possui a quarta maior população carcerária do Brasil.

Há, também, problemas relativos aos serviços oferecidos de assistência médica, pois segundo o INFOPEN 2016, 15% dos sujeitos encarcerados encontram-se em estabelecimentos penais que não possuem módulos de saúde e o

Relatório de Gestão do CNJ afirma que os os espaços de localização desses módulos de saúde nos estabelecimentos penais são espaços precários destinados a atendimento médico básico e/ou emergencial. O resultado é o agravamento e o aumento do índice de sujeitos encarcerados doentes. Segundo o Relatório de Gestão do CNJ, as doenças mais corriqueiras no sistema carcerário são HIV/AIDS, sífilis, hepatites, tuberculose, hanseníase, hipertensão e diabetes. Estima-se que aproximadamente 235.628 sujeitos encarcerados possuam alguma doença mencionada. Levando em conta que boa parte delas é infectocontagiosa, o quadro é preocupante.

Há uma concentração importante de epidemias de HIV/AIDS, Tuberculose, e outras DST. Os dados nos informam que, a cada 100 pessoas presas em dezembro de 2014, 1,3 viviam com HIV. É uma taxa de prevalência bem superior à da população em geral, que gira em torno de 0,4%. Da mesma forma, 0,5% da população prisional vivia com sífilis, 0,6% com hepatite, 0,9% com tuberculose e 0,5% com outras doenças. Segundo dados do Portal da Saúde, pessoas privadas de liberdade têm, em média, uma chance 28 vezes maior do que a população em geral de contrair tuberculose. (BRASIL, 2017b, p.36)

Especificamente em relação ao Estado do Rio de Janeiro, a situação é ainda mais grave, pois segundo o INFOPEN 2016, 66% dos sujeitos encarcerados encontram-se em estabelecimentos penais sem módulos de saúde.

Em relação aos problemas relativos aos serviços oferecidos de assistência educacional, o INFOPEN 2016 aponta que apenas 12% dos sujeitos encarcerados estão envolvidos em alguma atividade educacional, distribuídos do seguinte modo: 16% em alfabetização, 50% no ensino fundamental, 23% no ensino médio, 1% no ensino superior, 9% no ensino técnico e profissional. Especificamente em relação ao Estado do Rio de Janeiro, o INFOPEN 2014 (última base de dados disponível específica sobre o RJ) aponta que apenas 7% dos sujeitos encarcerados estão envolvidos em alguma atividade educacional, distribuídos do seguinte modo: 17% em alfabetização, 75% no ensino fundamental, 7% no ensino médio, 0% no ensino superior e 1% no ensino técnico e profissional. É importante notar que tanto ao considerar o Brasil como ao considerar o Estado do Rio de Janeiro, é muito baixa a taxa de sujeitos encarcerados que estão envolvidos em alguma atividade educacional e que há um número significativo de sujeitos que não possuem uma educação formal (analfabetos) ou que possuem uma educação formal incompleta

em nível de educação básica (ensino fundamental e ensino médio). É significativo também o número quase nulo de sujeitos encarcerados que cursam o ensino superior. Segundo o Relatório de Gestão do CNJ, 60% dos estabelecimentos penais brasileiros não possuem escolas e, especificamente, em relação ao Estado do Rio de Janeiro, segundo o INFOPEN 2014, 35% dos estabelecimentos penais do estado não possuem escolas.

Em relação aos problemas relativos aos serviços oferecidos de assistência para o trabalho, o INFOPEN 2016 aponta que apenas 15% dos sujeitos encarcerados trabalha, distribuídos do seguinte modo: 87% de sujeitos encarcerados em trabalho interno (no estabelecimento penal) e 13% de sujeitos encarcerados em trabalho externo (fora do estabelecimento penal). Em relação à remuneração desses sujeitos encarcerados que trabalham, 33% não recebe remuneração, 41% recebe menos que 3/4 do salário mínimo e 22% recebe de 3/4 a 1 salário mínimo mensalmente. Nenhum sujeito encarcerado recebe mais que 1 salário mínimo mensalmente. Especificamente em relação ao Estado do Rio de Janeiro, o INFOPEN 2014 aponta que apenas 6% dos sujeitos encarcerados trabalha, distribuídos do seguinte modo: 84% de sujeitos encarcerados em trabalho interno (no estabelecimento penal) e 16% de sujeitos encarcerados em trabalho externo (fora do estabelecimento penal). Em relação à remuneração desses sujeitos encarcerados que trabalham, 47% não recebe remuneração, 8% recebe menos que 3/4 do salário mínimo, 42% de 3/4 a 1 salário mínimo mensal e 1% recebe de 1 a 2 salários mínimos mensalmente. Nenhum sujeito encarcerado recebe mais de 2 salários mínimos mensalmente.

Além da crise evidente em relação à vida precária devido a problemas na estrutura e no funcionamento, mais especificamente em relação à problemas na infraestrutura para acomodação dos presos, problemas na lotação e problemas na oferta de serviços como assistência médica, jurídica, educacional e de trabalho, existem os problemas relativos à violência sofrida pelo sujeito encarcerado.

Em 2016, a Pastoral Carcerária publicou m relatório chamado *Tortura em tempos de encarceramento em massa*, em que denuncia inúmeros casos de violência (considerados tortura) dentro de estabelecimentos penais brasileiros. São 105 casos de torturas, denunciados pela própria Pastoral Carcerária, no período de

2005 à 2016, que, embora não sejam expressivos em quantidade, pois não representam de modo algum a quantidade de violações ocorridas registradas e não registradas nos diversos estabelecimentos penais do país, são expressivas em qualidade, pois representam bem a violência perpetrada pelo Estado que fere os direitos mais básicos dos sujeitos encarcerados, submetidos a tratamento cruel e degradante.

Em relação à violência dos casos, 71% são relativos às condições degradantes de aprisionamento, 70% são relativos à agressão física, 37% são relativos ao tratamento humilhante ou degradante, 35% são relativos à agressão verbal, 10% são relativos ao óbito e 6% são relativos à violência sexual. Desses casos todos, 62% ocorreram dentro de estabelecimentos penais e 38% ocorreram durante a detenção ou na delegacia. As denúncias envolvem ainda casos específicos relativos à estrutura física precária e funcionamento administrativo ineficaz dos estabelecimentos penais, celas de castigo e castigos coletivos, intervenções de grupos táticos, violência de agentes penitenciários e policiais, proibições de banho de sol, carência de materiais básicos de higiene pessoal, carência de remédios e médicos, injúria racial e racismo, violência de gênero contra a mulher.

O atual coordenador da Pastoral Carcerária do Brasil, Padre Valdir Silveira, afirmou em entrevista ao jornal GGN:

Nós todos, agentes da Pastoral Carcerária, que em alguns casos vamos diariamente aos presídios e cadeias do Brasil, lembramos usualmente da frase do padre Chico. Ele se perguntava e nos questionava: “É possível morrer-se em Auschwitz, depois de Auschwitz?” A resposta é sempre a mesma: sim! Os nossos presídios são extensões do que aconteceu nos campos de concentração. As torturas e os maus tratos são as práticas corriqueiras das casas de punição e castigos, que chamamos de presídios. Enquanto houver presídios e cadeias feitos campos de torturas e de maus tratos, Auschwitz continuará sendo uma triste realidade –no Brasil inteiro. (in: <https://jornalggn.com.br/noticia/pastoral-carceraria-sistema-prisional-esta-estruturado-para-torturar-e-matar>)

Portanto, podemos considerar que a primeira exigência de Adorno para a criação de uma pedagogia da resistência e da liberdade, para a criação de cidadãos aptos à vida em uma sociedade democrática, “*que Auschwitz não se repita*” é ainda a exigência mais urgente e necessária. Esse acontecimento monstruoso que

colocou nossa civilização frente à barbárie ainda nos assombra e ainda exige uma resposta efetiva. Os nossos estabelecimentos penais (campos de concentração e extermínio) são a barbárie gestada no seio da nossa civilização brasileira e precisamos repensar nosso plano civilizacional nacional e para isso, é claro, precisamos repensar nossa atividade educativa.

Segundo o relatório *Educação nas Prisões Brasileiras*, da Plataforma DhESCA, de 2009, a crise do sistema carcerário influencia e agrava a crise do sistema educacional. Os sujeitos encarados e os professores envolvidos em atividades educativas dentro de estabelecimentos penais, vivenciam uma crise dentro de uma crise: a escola em crise dentro de um cárcere em crise.

A situação de precariedade da estrutura e do funcionamento dos estabelecimentos penais se reflete, influencia e agrava a situação da estrutura e do funcionamento da escola no cárcere, assim como a situação de violência institucional sofrida pelos sujeitos encarcerados se reflete na situação de violência institucional sofrida pelos alunos da escola no cárcere. Os problemas resultados da situação de precariedade e de violência nos estabelecimentos penais se refletem (influenciando e agravando) o serviço de assistência educacional em seu locus principal: a escola no cárcere.

Por exemplo, a assistência educacional tem problemas específicos relativos à: salas de aulas inadequadas, úmidas, sem ventilação e sem iluminação; carência de livros, cadernos, lápis, canetas, borrachas; carência de computadores; dificuldade de acompanhamento da vida educacional do sujeito encarcerado devido à transferências e soltura (p.85-86); interrupção das atividades educacionais quando há boatos e/ou risco real de motins e rebeliões ou revistas; período de aulas reduzido; dificuldades na comunicação entre as instituições responsáveis por oferecer o serviço de assistência educacional; falta de formação profissional específica aos professores; gratificação salarial incompatível ou ausente; problemas psicológicos como estresse, depressão e *burnout* (esgotamento), devido à exposição à situações de extrema violência; desconfiança mútua entre professores e agentes penitenciários (p. 84-85); procedimentos como castigos ao sujeito enquanto encarcerado do estabelecimento penal por ter perdido um livro da biblioteca enquanto aluno da escola; triagem por sujeitos encarcerados

com bom comportamento para poder estudar (educação vista como um privilégio); punição coletiva dos sujeitos encarcerados proibindo a frequência dos alunos à escola no cárcere; conflitos em relação à horário de estudo e horário de trabalho dos sujeitos enquanto alunos e enquanto encarcerados; agentes penitenciários que não liberam os encarcerados das celas do estabelecimento penal para as salas de aula da escola (seja por castigo ou por pensar a educação no cárcere como um privilégio e não como direito do sujeito encarcerado); abordagem insuficiente do tema educação no cárcere por conselhos de educação e de administração penitenciárias; carência e dificuldade de obtenção de dados relativos aos estabelecimentos penais (p.86-87).

Por meio da missão da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, pudemos constatar que [1] há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares; [2] a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional; [3] a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar; [4] a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras percebem a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional. (BRASIL, 2009, p.83)

### 3.2 – O que é o cárcere dentro do cárcere?

Como podemos visar a construção de um sujeito cidadão que resiste e busca a liberdade de pensar (o esclarecimento racional para a autonomia intelectual, como pretende Kant) e a liberdade de pensar e de agir (a emancipação social como exercício de cidadania, como pretendem Arendt e Adorno) e o exercer de um pensamento crítico (a reflexão filosófica, como pretende Saviani), conforme as leis que orientam o ensino no cárcere, dentro de uma instituição que, ao invés de criar as condições de possibilidade para tal pela pedagogia (como pretende Freire), submete o sujeito à heteronomia (ao obscurecimento racional para a heteronomia intelectual e à dominação social para a impossibilidade do exercício da cidadania) e à acriticidade no pensar e no agir, ou seja, ao aprisionamento e à apatia intelectual e política? Não estamos aqui fazendo referência apenas à instituição chamada cárcere, mas também à instituição chamada escola. O sujeito da educação no cárcere se encontra duas vezes encarcerado: primeiro no cárcere, depois na escola.

O que nos leva a afirmar isso? Tanto o cárcere como a escola são instituições sociais modernas muito semelhantes entre si em relação à origem e fim e em relação a vários aspectos estruturais e funcionais. “Devemos nos admirar que a prisão se pareça com as escolas, e estas se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1987, p. 187), se pergunta Foucault e é o que vamos investigar.

A prisão (...) se constituiu (...) quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão (...). (FOUCAULT, 1987, p. 195)

No trecho acima citado, se trocarmos a palavra *prisão* pela palavra *escola*, perceberemos claramente que em relação à origem e fim, ambas são muito semelhantes. Vejamos:

A **escola** (...) se constituiu (...) quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-**escola** (...). (FOUCAULT, 1987, p. 195, com troca da palavra *prisão* pela palavra *escola*)

Ou seja, tanto o cárcere como a escola têm origem e fim semelhantes: ambas surgem de um esforço organizacional da sociedade para criar uma instituição de vigilância e controle dos sujeitos que, por meio de um treinamento (ou retreinamento) técnico, visa transformar esses sujeitos em indivíduos com corpos e saberes dóceis e úteis à própria sociedade.

Contudo, será que a produção de sujeitos com corpos e saberes dóceis e úteis à sociedade feitas por essas instituições pode, de algum modo, ser compatibilizada com a proposta de criação de sujeitos de pensamento crítico e autônomos; esclarecidos intelectualmente e emancipados socialmente?

É muito difícil afirmar que sim, pois o processo técnico envolvido nesse treinamento é extremamente violento e exaustivo e de caráter disciplinador e normatizador (contrários a toda e qualquer possibilidade de crítica, autonomia e exercício pleno de cidadania). Ainda mais em uma escola que está dentro do cárcere, ou seja, um cárcere dentro de um cárcere.

*Instituições completas e austeras*, dizia Baltard. A prisão **[ou a escola]** deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições (...). Além disso, a prisão **[ou a escola]** é sem lacuna; não se interrompe, a não ser depois de terminada totalmente sua tarefa; sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta: disciplina incessante. Enfim, ela dá um poder quase total sobre os detentos **[ou alunos]**; tem seus mecanismos internos de repressão e de castigo (...). Ela tem a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; seu modo de ação é a coação de uma educação total. (FOUCAULT, 1987, p. 198-9)

Essa educação total que é levada a cabo na escola e no cárcere, por meio da coação dos sujeitos, dispõe de um procedimento técnico chamado *disciplina*. A disciplina é um conjunto de métodos (instrumentos e procedimentos) que “esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” do corpo, permitindo “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante



de suas forças e lhes impõem uma realação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118) e que visa, assim, produzir sujeitos que sejam máquinas vazias autômatas e não sujeitos que sejam seres-humanos críticos autônomos. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119). A disciplina não age sobre o corpo social colocando regras momentâneas que limitam sua ação (proibindo ou obrigando), mas sobre o corpo individual como um exercício constante que regula sua organização e eficácia.

A técnica disciplinar é uma *anatomia política do detalhe* e implica uma microfísica do poder, pois se compõe de inúmeros dispositivos coercitivos cotidianos, pequenos e insuspeitos. Foucault divide a ação disciplinar sobre os sujeitos em dois momentos: *a arte das distribuições* dos indivíduos no espaço e *o controle das atividades* dos indivíduos.

A arte das distribuições dos indivíduos no espaço é ordenado por quatro princípios: o princípio da clausura, o princípio da localização imediata, o princípio das localizações funcionais e o princípio da fila. O princípio da clausura (ou da cerca) remete ao estabelecimento de um *local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo* (por exemplo, o local da instituição-cárcere e o local da instituição-escola com seus territórios bem demarcados com seus muros e suas grades que os isolam do restante da sociedade); O princípio da localização imediata (ou do quadriculamento) remete à possibilidade constante de se dissolver a coletividade e de se estabelecer o indivíduo como alguém que pode ser localizado, vigiado e utilizado (por exemplo, o espaço das celas e das salas de aula nas quais o indivíduo está e pode a qualquer momento ser vigiado e requisitado); O princípio das localizações funcionais remete ao estabelecimento de um espaço útil em todas as suas partes (por exemplo, a instituição-cárcere com suas celas, pátios, refeitórios, enfermarias, diretoria, inspetoria, etc., e a instituição-escola com suas salas, pátios, refeitórios, enfermarias, diretoria, inspetoria, etc.); O princípio da fila remete ao estabelecimento de uma posição em uma classificação para o indivíduo que, de acordo com ela, estará imerso em uma ou outra rede de relações (por exemplo, a instituição-cárcere com seus sujeitos classificados e

divididos nos estabelecimentos penais por facções ou delitos cometidos, e a instituição-escola como suas divisões de indivíduos por classes em salas e fileiras).

O controle das atividades dos indivíduos se compõe de cinco pontos: o horário, a elaboração temporal do ato, o corpo e o gesto em correlação, a articulação corpo-objeto e a utilização exhaustiva. O horário remete ao controle de ciclos temporais rigorosos (por exemplo, os horários para o banho de sol e para a visita na instituição-cárcere, e os horários para o recreio e para as aulas na instituição-escola); a elaboração temporal do ato remete ao controle da relação corpo-tempo segundo determinadas obrigações (por exemplo, a relação corpo-tempo para a revista na cela da instituição-cárcere, ou a relação corpo-tempo para a realização de uma avaliação na instituição-escola); o corpo e o gesto em correlação remete à eficácia do corpo em relação ao tempo (por exemplo, a rapidez com que os encarcerados se colocam nus para serem revistados na instituição-cárcere, e a rapidez com que os alunos terminam um exercício de uma avaliação na instituição-escola); a articulação corpo-objeto remete às relações estabelecidas entre o próprio corpo e os objetos que ele manipula (por exemplo, os encarcerados que devem colocar as mãos para trás e manter a cabeça baixa permanecendo em silêncio ao se locomoverem pelas galerias da instituição-cárcere, e os alunos que devem permanecer sentados na carteira olhando para a frente e copiando o que está sendo escrito no quadro-negro permanecendo em silêncio na sala da instituição-escola); a utilização exhaustiva remete à correlação da rapidez com a eficiência na busca por um aproveitamento total do tempo disponível para um determinado corpo evitando, assim, a ociosidade (por exemplo, a obrigação dos encarcerados ao trabalho na instituição-cárcere, e a obrigação dos alunos ao exercício na instituição-escola).

Como vemos, seja no cárcere, seja na escola, os sujeitos estão em uma instituição de vigilância, controle e correção, submetidos a ação de um micro-poder em uma micro-política que, através de técnicas (instrumentos e procedimentos) disciplinares, visa normatizar o pensamento e a ação desses sujeitos para torná-los dóceis politicamente e úteis economicamente, criando assim sujeitos autômatos e não sujeitos autônomos no pensar e no agir.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarrar as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais (...). A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. (...) O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 1987, p. 143)

E, além do controle do ambiente, do tempo, do corpo e do saber (vigia- dos), a existência de uma estrutura hierárquica (diretores, coordenadores e inspetores, tanto na instituição-cárcere como na instituição-escola) e de um funcionamento autoritário e punitivo-corretivo (impositor de micro-penalidades como o isolamento na instituição-cárcere, e a falta, a advertência e a suspensão na instituição-escola) permitem a aplicação da disciplina sobre os sujeitos com grande sucesso.

Especificamente, na instituição-escola, a pedagogia, enquanto ciência da educação, muitas vezes utiliza a didática, o currículo e a avaliação como instrumentos técnicos disciplinadores, vigia- dores e normatizadores, ao invés de utilizá-los como instrumentos libertadores. De todos esses, talvez, o mais importante seja a avaliação, ou como escreve Foucault, o exame, pois este combina as técnicas da hierarquia vigilante com as da punição-correção normatizadora. O exame é o instrumento que permite classificar e qualificar um indivíduo e se confunde com a própria escola:

(...) a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (...) O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. (FOUCAULT, 1987, p. 155)

O exame estabelece uma relação entre a formação de um tipo de saber e o exercício de um tipo de poder sobre o corpo do sujeito, devido à: inversão da economia da visibilidade no exercício do poder (o poder disciplinar é exercido de modo invisível sobre os corpos dos sujeitos que estão visíveis a todo momento), individualidade adentrar um campo documentário (o poder disciplinar é exercido por meio de um “poder de escrita” sobre os corpos dos sujeitos que são identificados, classificados, avaliados, etc., a todo momento), transformação de cada indivíduo em um “caso” (o poder disciplinar é exercido por meio da transformação do corpo do sujeito em um caso, ou seja, o indivíduo descrito, mensurado, comparado, treinado, normatizado ou excluído). O exame está no “centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 1987, p. 160).

É por tudo isso que a escola pode ser considerada, assim como o cárcere, uma instituição panóptica. O Panóptico é um projeto de cárcere ideal, proposto pelo filósofo Jeremy Bentham, que se estrutura do seguinte modo:

(...) Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar de luz e esconder - só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1987, p. 165-6)

A instituição-panóptica é o exemplo máximo de vigilância e controle dos sujeitos através de um poder disciplinar que tem um instrumento visível (a torre), mas inverificável (não há como saber se há algum vigia lá dentro). Isso faz com que o poder disciplinador se transforme em um poder autônomo, um poder que está em todas as partes e que não está em parte alguma. Os sujeitos submetidos a esse poder autônomo são trancados em um ambiente muito bem delimitado em que seus corpos e suas ações são constantemente vigiados: identificados, avaliados

e corrigidos. Para cada sujeito há um acontecimento específico de acordo com o uso que ele faz do seu corpo no decorrer do tempo em seu treinamento ou retreinamento.

(...) a obviedade da prisão se fundamenta também em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos. Como não seria a prisão imediatamente aceita, pois se só o que ela faz, ao encarcerar, ao retrainar, ao tornar dócil, é reproduzir, podendo sempre acentuá-los um pouco, todos os mecanismos que encontramos no corpo social? A prisão: (...) uma escola sem indulgência, (...) mas levando ao fundo, nada de qualitativamente diferente. (FOUCAULT, 1987, p. 196)

Portanto, como fazer para a escola no cárcere não ser uma instituição panóptica, ou seja, um cárcere dentro do cárcere, intensificando ainda mais os dispositivos de vigilância e controle sobre os sujeitos encarcerados que ali se encontram como alunos?

## CAPÍTULO 4 – SUJEITOS

### 4.1 – Por que(m) filosofar e ensinar no cárcere?

O local do ensino de filosofia na escola no cárcere é o local de um cárcere dentro de um cárcere que vivencia uma crise dentro de uma crise. O sujeito encarcerado é encarcerado duas vezes, como encarcerado dentro do estabelecimento penal e como aluno dentro da escola no cárcere, e tem sua vida precarizada e violentada por duas crises que se refletem uma na outra, que se influenciam e que se agravam mutuamente. Pode, então, o ensino de filosofia na escola no cárcere criar condições de possibilidade para que o sujeito encarcerado possa resistir às crises e se libertar dos cárceres, por meio do esclarecimento racional e da emancipação social, formando-se como um sujeito autônomo intelectualmente, capaz de pensar criticamente e de exercer plenamente sua cidadania, capaz de transformar a si mesmo e ao mundo visando a construção de uma vida humanamente digna e em uma sociedade democrática justa?

O ensino de filosofia não apenas pode, como deve criar as condições de possibilidade para que o sujeito encarcerado possa realizar uma prática de resistência às crises e alcançar o exercício da liberdade de pensar e de agir, por meio do esclarecimento racional e da emancipação social, formando-se um sujeito autônomo intelectualmente, capaz de pensar criticamente e de exercer plenamente sua cidadania, transformando a si mesmo e à sociedade em que vive em uma sociedade mais humana e mais justa. Para isso, é preciso descobrir, entre crises e cárceres, o elo de ligação entre o sujeito-cidadão-eu e a sociedade, ou seja, é preciso descobrir o sujeito-cidadão-outro.

Samuel Lourenço, escritor e egresso do sistema carcerário, afirma que “a cadeia pega geral”. Dentro da cadeia, ninguém fica ileso. De dentro da cadeia ninguém sai ileso. Você sai da cadeia, mas a cadeia não sai de você. Seja você detento, preso, agente, médico, professor... A cadeia pega geral. A violência atinge todo mundo. A exclusão atinge todo mundo. As histórias de violência e exclusão dos sujeitos se confundem e os próprios sujeitos se confundem. Quem é quem no cárcere? Quem é o professor e quem é o aluno? Quem é o bandido e quem é o

cidadão de bem? Quem é o justo e quem é o injusto? Quem sou eu e quem é o outro? Quem é o sujeito da educação no cárcere?

Segundo o relatório INFOPEN 2016, no Brasil, os sujeitos encarcerados se compõem de 55% de sujeitos entre 18 e 29 anos, e, especificamente, no Rio de Janeiro, de 59% de sujeitos entre 18 e 29 anos; de 64% de sujeitos negros, e, especificamente, no Rio de Janeiro, de 72% de sujeitos negros; de 51% de sujeitos com ensino fundamental incompleto, e, especificamente, no Rio de Janeiro, de 65% de sujeitos com ensino fundamental incompleto. Ou seja, os sujeitos encarcerados são, em sua maioria, sujeitos, jovens, negros e sem educação básica formal completa e a maioria desses sujeitos está preso pelos crimes de tráfico (28%) e roubo e furto (37%). Por que?

Segundo o relatório *Novas Configurações das Redes Criminosas após a Implantação das UPPS*, da ONG Observatório das Favelas, 40,4% desses sujeitos jovens, negros e sem educação básica formal completa abandonaram os estudos e ingressaram no crime devido a razões econômicas para “*ganhar dinheiro para ajudar e sustentar a família*”, ou seja, abandonaram os estudos porque são pobres e precisam optar entre dedicar seu tempo para estudar ou dedicar seu tempo para trabalhar pela sua própria subsistência. Desses sujeitos, ainda, 66,3% desenvolvia anteriormente algum trabalho relacionado à construção civil, comércio e atividades de caráter informal com vínculos precários e dificuldades de fixação no mercado de trabalho, ou seja, abandonaram o trabalho devido à precariedade do mesmo e à dificuldade de se manter no mesmo. Desses sujeitos, 62,1% disseram que entraram no tráfico para ganhar dinheiro e ajudar a família, 15,7% também devido a dificuldade de conseguir qualquer outro emprego e 3,8 também devido a dificuldade de estudar. Ou seja, esses sujeitos jovens, negros e com educação básica formal incompleta entram para o crime pois abandonam os estudos para trabalhar pela própria subsistência e abandonam o trabalho devido a condições precárias e mesmo a falta dele para ingressar no crime. E é aí que acabam mortos ou presos e punidos.

Entretanto, é importante notar que o encarceramento em massa desses sujeitos não é uma política de privação de liberdade em massa desses sujeitos, mas uma política de desaparecimento em massa desses sujeitos, pois o encarceramento

não tem como objetivo privar esses sujeitos de liberdade, pois não se pode tirar a liberdade de quem nunca foi, de fato, livre. E a maioria desses sujeitos, hoje presos, nunca foram, de fato, livres. Eles foram, sim, sujeitos indesejados socialmente, com vidas indesejáveis, com vidas inicialmente precarizadas e posteriormente criminalizadas, e por isso mesmo, vidas que não são dignas de serem vividas e que, por isso, devem desaparecer, pois assim, cria-se a ilusão de que os problemas sociais que eles evidenciam (evasão escolar, desemprego, pobreza) desaparecerão também.

A inexistência de moradia, o desemprego, dependência química, a doença mental, e analfabetismo são apenas alguns dos problemas que **desaparecem** da vista do público quando os seres humanos em luta com eles, são relegados para gaiolas. Assim a prisão, acaba por ser um “feito de magia”, ou melhor, as pessoas que defendem a prisão e tacitamente parecem favoráveis a uma rede de proliferação de prisões e cadeias, são levadas a acreditar na magia do aprisionamento. Mas, nas prisões não desaparecem os problemas, elas desaparecem com os seres humanos. E a prática de desaparecer um grande número de pessoas pobres, imigrantes e comunidades racialmente marginalizadas, literalmente se tornou um grande negócio. A magia das prisões cria uma ausência de esforço para compreender os problemas sociais, escondendo assim, a realidade por trás do encarceramento em massa. As prisões desaparecem com os seres humanos, a fim de transmitir a ilusão de resolver os problemas sociais. (DAVIS, 1998)

O estabelecimento penal é apenas parte da estrutura de um processo funcional que começa fora das grades do cárcere e promove injustamente o desaparecimento de determinados sujeitos. Da sociedade disciplinar à sociedade de controle, da sociedade de controle à sociedade do desaparecimento. Do poder soberano ao biopoder, do biopoder ao necropoder. Estamos, hoje, na sociedade do desaparecimento que realiza a política da morte.

Vladimir Safatle, diz que “o Brasil é, acima de tudo, uma forma de violência” em que o Estado assume o mote de que “governar é fazer desaparecer” (SAFATLE, 2017, p. 59-65). E, infelizmente, assim é. No Brasil, sob os olhos condescendentes e muitas vezes sob a ação direta do violento governo estatal desaparecem jovens, mulheres, LGBT’s, negros, indígenas, pobres e encarcerados. Não apenas porque são invisibilizados em sua cidadania, não tendo suas vozes ouvidas nem seus direitos assegurados em processos democráticos cotidianos da sociedade, mas porque são mesmo eliminados em seus corpos, ou seja, são mortos. Todos vítimas de um modelo de gestão social injusto que odeia a diferença e, por



isso, normatiza, que odeia a crítica e, por isso, silencia, que odeia a resistência e, por isso, assimila, que odeia a liberdade e, por isso, aprisiona, que odeia o aparecer e, por isso, faz desaparecer, que odeia a multiplicidade da vida, dos saberes e dos corpos e, por isso, a todos, igualmente, mata.

Com uma mão, ele massacra parte da população através de seu aparato policial, a encarcera em um espaço de não direito, permite a criação de zonas urbanas e rurais de anomia nas quais a violência e a morte são invisíveis, nas quais os corpos desaparecem sem deixar rastros. Sobre essa parte da população, o Estado não tem apenas o direito de vida e morte, ele tem o direito de desaparecimento. Por que o eixo fundamental do processo de gestão é gerir a invisibilidade. Sobre essa violência, não haverá marcas, não haverá nomes, não haverá imagens, não haverá afeto nem identificação. (SAFATLE, 2017, p. 60)

Como enfrentar e vencer o Brasil de hoje que é a sociedade do desaparecimento promovendo a política da morte? É preciso pensar. E pensar filosoficamente. E é preciso mais do que pensar filosoficamente, é preciso ensinar a pensar filosoficamente. Ensinar a pensar filosoficamente é a afronta máxima a essa sociedade do desaparecimento e a sua política da morte, porque ensinar a pensar filosoficamente é justamente ensinar a diferença, a crítica, a resistência, a liberdade, o aparecer, o viver.

Os sujeitos que estruturam o governo da sociedade do desaparecimento e fazem funcionar a política da morte são sujeitos que odeiam e ensinam a odiar. Já nós, filósofos, somos sujeitos que amamos e ensinamos a amar. Amamos a sabedoria e ensinamos o amor à sabedoria. Mas, o ensino de filosofia como o ensino do amor à sabedoria não é suficiente para resistir àqueles que odeiam e ensinam a odiar. Por que? Porque o ensino do amor à sabedoria está fundamentado na pergunta “por que filosofar?” e ensina o amor como um desejo que estabelece como objeto a sabedoria que, encerrada em si mesma, necessita apenas do mesmo sujeito desejante para existir. Por isso, é preciso transformar o ensino de filosofia, do ensino do amor à sabedoria, no ensino da sabedoria do amor, que, por sua vez, está fundamentado na pergunta “por quem filosofar?” e ensina a sabedoria como um princípio que estabelece um desejo que, não se encerra em si mesmo, mas necessita sempre do outro sujeito como um objeto para existir. Ou seja, precisamos repensar o ensino de filosofia para que ele seja, na escola, o ensino de um conhecimento que permita desejar realizar e promover a descoberta amorosa

do outro. Somente assim não propagaremos e até impediremos o proceder do qual somos também vítimas. Para vencermos a ignorância solitária do ódio, precisamos da sabedoria conjunta do amor.

Jean-François Lyotard afirma que a pergunta “porque filosofar?” enfatiza uma descontinuidade negativa da filosofia consigo mesma, a possibilidade de a filosofia estar ausente. E aponta que, de fato, para a maioria das pessoas, a filosofia está ausente de suas preocupações, de seus estudos, de sua vida. E que se para o próprio filósofo, ela tem, a todo momento, de ser lembrada e reestabelecida, é porque ela se perde e escapa muito facilmente.

Ao nos indagar não “o que é a filosofia?”, mas “por que filosofar?”, enfatizamos a descontinuidade da filosofia consigo mesma, a possibilidade de a filosofia estar ausente. Para a maioria das pessoas, para a maioria de vocês, a filosofia está ausente de suas preocupações, de seus estudos, de sua vida. E para o próprio filósofo, se ela tem, o tempo todo, necessidade de ser lembrada, reestabelecida, é porque ela se perde, porque ela lhe escapa de entre os dedos, porque ela submerge. (LYOTARD, 2013, p. 24)

Podemos afirmar a mesma coisa em relação à pergunta “por quem filosofar?”, pois ela enfatiza uma descontinuidade positiva do sujeito consigo mesmo, a possibilidade do mesmo estar ausente e haver, além do mesmo, um outro. E, podemos observar que, infelizmente, para a maioria das pessoas, essa descontinuidade positiva não ocorre, pois o outro está ausente de suas preocupações, de seus estudos, de sua vida. E que se para o próprio filósofo, o outro tem, a todo momento, de ser lembrado e reestabelecido, é porque ele se perde e escapa muito facilmente.

O ensino de filosofia como ensino da sabedoria do amor tem que lembrar sempre que ele tem origem no acontecimento que se dá em um momento (em um aqui e em um agora) no encontro com o outro (e em um outro).

Jacques Derrida já nos chamava a atenção de que pensar filosoficamente não é uma atividade solitária, mas é uma atividade que tem início justamente quando olhamos o outro e o outro nos olha. Filosofar não é dialogar consigo mesmo, encarcerado em si mesmo. Filosofar é dialogar com o outro, livre com o outro. O problema é que geralmente evitamos esta troca de olhares, este diálogo e esta liberdade, porque tudo isto gera um incômodo, um desconforto, um mal-estar (DERRIDA, 2011). Por que?

Por que muitas vezes o que salta aos olhos é uma completa falta de compromisso que temos com o outro e de falta de responsabilidade que temos pelo outro, uma invisibilidade do outro e suas necessidades, feita por nós mesmos, e, então, temos vergonha de sermos nós mesmos, procedendo então a negação do outro. E é a negação do outro que dá início e justifica a invisibilização e a eliminação (o desaparecimento e a morte) do outro. É preciso, então, não desviar o olhar quando este se entrecruza com o olhar do outro, é preciso não cessar o diálogo quando este se estabelece com o outro, é preciso ampliar a liberdade quando esta se faz com o outro. Mas, é preciso mais que isso. Exige que olhando nos olhos do outro eu me reconheça e me identifique no outro.

Para isso, não basta utilizar o substantivo singular e genérico “outro”, pois com quem se entrecruza o olhar?, com quem se dialoga?, com quem se é livre? Não é apenas com um outro, mas com muitos outros. Mas também não basta utilizar o substantivo plural e genérico “outros”, pois esse outro não é um ser abstrato, homogêneo e único, mas é uma multiplicidade de seres heterogêneos e concretos, seres com suas experiências singulares e insubstituíveis. Seres que, como afirma Emmanuel Lévinas, têm rostos.

O rosto não é uma forma que expressa um conteúdo, ele é o próprio conteúdo exposto. O rosto do outro são suas crenças, seus desejos, suas histórias, suas frustrações, suas alegrias, suas necessidades, etc. Quando eu me reconheço no rosto do outro e o outro se reconhece no meu rosto, nós nos aproximamos, e realizamos a ética do encontro. O ensino de filosofia como ensino da sabedoria do amor deve promover a ética do encontro.

Ética do encontro, socialidade. Desde toda a eternidade um homem responde por um outro. De único a único. Que ele me olhe ou não, “ele me diz respeito”; devo responder por ele. Chamo rosto o que, assim, em outrem, diz respeito ao eu - me concerne - lembrando , por detrás da postura que ele exhibe em seu retrato, seu abandono, seu desamparo e sua mortalidade, e seu apelo à minha antiga responsabilidade, como se ele fosse único no mundo - amado. Apelo do rosto do próximo que, em sua urgência ética, adia o apaga as obrigações que o “eu interpelado” deve a si próprio e onde a preocupação pela morte de outrem pode , no entanto, ser mais importante para o eu do a preocupação consigo (LÉVINAS, 2010).

Esse encontro estabelece com o outro um compromisso de responsabilidade pelo outro. Ou seja, quando e como eu devo assumir uma

responsabilidade pelo outro no momento em que este outro não pode assumir uma responsabilidade por si mesmo? A única resposta possível é sempre e até a morte, pois o ser (seja o ser-para-si ou o ser-aí) é, acima de tudo, um ser-para-o-outro.

O maior exemplo que temos de sacrifício de um ser-para-o-outro na história da filosofia é o de Sócrates. Ele não ensinava filosofia como quem ensina o amor à sabedoria em si mesmo, mas ensinava a filosofia como quem ensina a sabedoria do amor com o outro e para o outro. Ele dialogava livremente com o outro, ao invés de encerrar-se calado em si mesmo, pois amava mais ao outro que a própria sabedoria. Tanto é que ao considerar a possibilidade de absolvição em troca do silêncio pelo resto da vida, ele diz que prefere morrer muitas vezes a ter de se calar diante de algum jovem que dá mais valor à riqueza e à glória que à sabedoria e que, por isso mesmo, pode e deve ser objeto de amor para despertar como ser-para-si e realizar o movimento de alteridade como ser-para-o-outro. Sócrates foi às últimas consequências pelo outro e é por causa de seu sacrifício que todos nós ensinamos filosofia.

Lévinas afirma que “o único valor absoluto [na ética] é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro” (LÉVINAS, 2010, p. 136) e que é aí que começa a filosofia. O ensino da filosofia como o ensino da sabedoria do amor com o outro tem início justamente quando eu deixo claro ao outro que ele não está sozinho no mundo, que há diálogo, que há liberdade, que a vida não é um jogo em que cada um está por si, que é possível construir um outro mundo possível nesse mesmo mundo, que é possível ser mais humano e mais justo.

Ao invés de competir, eu ensino a cooperar, ao invés do mérito, eu ensino a generosidade, ao invés da punição eu ensino o acolhimento, ao invés da solidão, eu ensino a companhia, ao invés do desprezo, eu ensino a consideração, ao invés do meu ódio, eu ensino o amor pelo outro. E ensino tudo isso para o outro, pelo outro e com o outro. E é por meio desse movimento de alteridade que existe a possibilidade de acontecer a justiça. Mas o que é a justiça?

A justiça é, segundo Derrida, a decisão impossível por meio do cálculo incalculável:

O indecível não é somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões. Indecível é a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do

calculável e da regra, deve entretanto – é dever que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra. Uma decisão que não enfrentasse a prova do indecível não seria uma decisão livre, seria apenas a aplicação programável ou o desenvolvimento contínuo de um processo calculável. Ela seria, talvez, legal, mas não seria justa (DERRIDA, J. 2010, p. 46-47).

E Lévinas pensa de modo muito semelhante.

“Para fazer justiça, é preciso saber: objetivar, comparar, julgar, formar conceitos, generalizar, etc. [E que] diante da multiplicidade humana, tais operações se impõem e a responsabilidade por outrem - que é caridade e amor - extravia-se, e conseqüentemente, busca-se uma verdade.” (LÉVINAS, 2010, p. 244)

Ou seja, a justiça não é um amor à sabedoria, enquanto desejo de uma verdade à qual se chega pela decisão racional e pela aplicação de uma regra lógica, mas uma sabedoria do amor, enquanto desejo verdadeiro (pelo outro).

Não é possível calcular a justiça, pois ela não é um conhecimento racional sobre a ação de alguém, muito menos sobre alguém que age. A justiça é o fundamento da consciência comum a todo ser que se sabe único e, por isso mesmo, incomparável com outros, mas que estabelece uma relação com o outro como ser-para-o-outro pelo amor. Podemos dizer que ser justo com o outro é, antes de tudo, saber que se é responsável por esse outro (mesmo que esse outro não seja responsável por você): “a Justiça brota do amor”, diz Lévinas (2010, p.135).

E a Justiça brota do amor em uma relação tríplice entre você, o outro e o outro em relação a ambos. Esse terceiro elemento é Estado, é o outro que assume um compromisso de responsabilidade mútua com todos e garante a ocorrência da relação da ética do encontro buscando a justiça e a paz social.

Porém, quando esse outro não só não assume um compromisso de responsabilidade com você, mas também impede a ocorrência da ética do encontro, ele promove a injustiça e a violência social, e, desse modo, não possui um rosto.

Quando esse outro é o Estado com um governo que invisibiliza e elimina seus cidadãos, que desconsidera as necessidades de cada um, que cala e mata, que faz desaparecer, ele não é, por isso mesmo, sequer, um Estado legítimo. E não devemos assumir um compromisso de responsabilidade por esse outro sem rosto que nos ameaça violentamente por meio da hostilidade promovendo a injustiça. Devemos, ao contrário, resisti-lo e combatê-lo, pois um Estado em que a relação de alteridade e de justiça entre os outros é impossível é um Estado totalitário.

É a partir da relação com o Rosto ou de mim diante de outrem que se pode falar da legitimidade de do Estado ou de sua não legitimidade. Um Estado em que a relação interpessoal é impossível, em que ela é por antecipação dirigida pelo determinismo próprio do Estado, é um Estado totalitário. (LÉVINAS, 2010, p. 132).

Não é difícil perceber que o Brasil de hoje possui um Governo de legitimidade questionável e um Estado totalitário que governa fazendo desaparecer.

O ensino de filosofia na educação no cárcere deve ser, portanto, o ensino da sabedoria do amor com o outro e pelo outro. Devemos colocar como elementos centrais do ensino de filosofia o movimento de alteridade e o acontecimento da justiça, para tornar visíveis e presentes, todos aqueles sujeitos que podem e devem resistir e buscar a liberdade de pensar e agir para reaparecer e lutar pela construção de um mundo mais humano e mais justo.

## CONCLUSÃO

O ensino de filosofia na educação no cárcere pode objetivar e permitir, criar condições de possibilidade para que os sujeitos possam resistir, exercer a liberdade de pensar e de agir criticamente, para por meio do esclarecimento racional e da emancipação social, conquistar a autonomia intelectual e o exercer da cidadania, reaparecendo socialmente.

Walter Kohan, professor de filosofia da UERJ e filósofo da educação, apresenta algumas propostas ao se considerar o ensino de filosofia que são muito relevantes e merecem ser consideradas se objetivamos alcançar o que foi acima mencionado: (1) a filosofia é mais que uma disciplina, é uma atividade; (2) a filosofia transcende os muros da escola e as grades do cárcere, (3) a filosofia é uma experiência do pensamento e do corpo (do pensar e do agir), (4) a filosofia deve levar à autonomia intelectual (liberdade do pensar) e à emancipação social (liberdade do agir), (5) a prática pedagógica da filosofia é uma composição de momentos por meio de um percurso (individual e coletivo) que deve permitir a resistência e conduzir à liberdade.

Podemos dizer que a primeira proposta a ser evidenciada é: (1) a filosofia é mais que uma disciplina, é uma atividade. A filosofia é uma disciplina e como toda disciplina escolar possui um currículo sugerido com temas e problemas a serem estudados, com autores e obras a serem lidos, com exercícios a serem feitos, com avaliações a serem aplicadas. Porém, a filosofia é mais que isso. A filosofia não é (apenas) um conjunto de conteúdos a serem transmitidos e avaliados, ela não é (apenas) um saber teórico; a filosofia é acima de tudo, uma atividade de investigação transformadora, uma maneira prática de se relacionar com o saber teórico e daí consigo mesmo e com o mundo. Vejamos o que Kohan nos diz a respeito da atividade desempenhada por Sócrates:

“O que Sócrates empreende é uma busca de sentido, e o modo de realizá-la é a interrogação de si e dos outros. [...] Sócrates não é um professor de filosofia que vai ensinar aos outros algo que não sabem; na verdade, é a própria busca que dá forma a uma prática que faz de Sócrates – e quando seus encontros são mais interessantes, também dos outros – algo que ele não era no início.” (KOHAN, 2009)

A filosofia é uma atividade de investigação transformadora que tem início no examinar-se a si mesmo, aos outros e ao mundo e sendo mais que uma disciplina escolar, podemos dizer que a segunda proposta evidenciada é: (2) a filosofia transcende os muros da escola e as grades do cárcere. A educação filosófica envolverá não apenas o professor de filosofia e seus alunos, mas também envolverá todos os outros professores, os outros funcionários da escola, os outros alunos, e irá além, envolverá também, espaços como a biblioteca e, além dos muros da escola, as universidades e a comunidade na qual se encontra, pois a filosofia é um “modo de vida” que afeta a tudo e a todos os que estão em volta, e não apenas o que pratica tal atividade.

“[...] Viver uma vida filosófica exige haver-se com o pensamento [e a vida] dos outros e intervir sobre ele. [...] A própria vida é a filosofia e sua didática. Nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida.” (KOHAN, 2009)

A filosofia é uma política do pensamento, um modo de proceder que exige um envolvimento afetivo de busca e desejo tensionado entre si mesmo, os outros e o mundo, e por isso mesmo, é muito difícil de ser limitada a uma instituição enquanto uma disciplina. Podemos dizer que a terceira proposta evidenciada é: (3) a filosofia é uma experiência do pensamento e do corpo (do pensar e do agir). É uma atividade que envolve não apenas compreender e articular conceitos conhecidos, mas também aplicar e produzir novos conceitos sobre acontecimentos imediatos.

“A filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos. Escalar as alturas e mergulhar nas profundezas, sem perder o sentido da superfície. [...] Não se contentar com as explicações corriqueiras, com a doxa, com as facilidades oferecidas por uma literatura barata e pela mídia eletrônica ainda mais diluída; mas experimentar, buscar estados alterados, buscar o diferente, o desviante, o devir.” (KOHAN, 2000)

O pensamento filosófico (essa experiência de pensamento) possui algumas características que o tornam diferente de outros tipos de pensamento. Essas características são, segundo Kohan: 1) o pensamento filosófico é conceitual (filosofar é pensar sobre um determinado estado de coisas apreendendo, criando e recriando conceitos implicando um acontecimento); 2) o pensamento filosófico é



dialógico (filosofar requer o estabelecimento de um diálogo consigo mesmo e com os outros e com o próprio mundo); 3) o pensamento filosófico é radical (filosofar é um investigar crítico que tem início num questionamento gerado por um incômodo); 4) o pensamento filosófico é histórico (filosofar exige, de algum modo, que se volte à história da filosofia, mas um retorno com o objetivo de problematizar, recriar e transformar de acordo com as necessidades atuais); e 5) o pensamento filosófico é resistência (filosofar é se colocar contra a corrente dominante, contra o que é dado sem reflexão, contra os interesses imediatos, contra a apatia, contra a ignorância, contra o ódio) (KOHAN, 2000). É interessante notar aqui a criação da “sala do pensamento” no projeto “Em Caxias a filosofia em-caixa?” que, ao contrário do que pode inicialmente parecer, não tinha o objetivo de ser um laboratório localizado e estático para pensar, mas justamente um local aberto, como foi dito a diferentes formas de ocupações e atividades.

A partir dessa última característica do pensamento filosófico mencionada anteriormente: a resistência, podemos dizer que a quarta proposta evidenciada é: (4) a filosofia deve levar à autonomia intelectual (liberdade do pensar) e à emancipação social (liberdade do agir). A filosofia é emancipadora, ou seja, a atividade de investigação transformadora que transcende a disciplinarização e a institucionalização e se estabelece como uma constante experiência de pensamento tem por fim a emancipação – no sentido de liberdade – (tanto intelectual, como política).

“Em certo sentido, a educação é também o espaço de encontro do indivíduo com a sociedade: uma educação que permita a emancipação individual, através da formação crítica, é a condição e o caminho mais sólido para a emancipação social.” (KOHAN, 2010)

É necessário notar aqui que no projeto de extensão havia a busca por uma escola que conferisse um sentido ético e político a todo o trabalho e, por isso, se escolheu uma escola localizada em uma comunidade extremamente carente, cujos impactos de um pensamento e diálogo que criam resistência e conduzem à emancipação é necessário e urgente. Mas como, tendo em mente as disposições filosóficas e políticas acima evidenciadas, proceder na prática pedagógica?

Podemos dizer que a quinta proposta a ser evidenciada é: (5) a prática pedagógica da filosofia é uma composição de momentos por meio de um percurso (individual e coletivo) que deve permitir a resistência e conduzir à liberdade. Ela não se dá por meio de uma metodologia estruturada, pronta e acabada. A experiência de pensamento filosófico envolve pedagogicamente inúmeras atitudes que podem melhor potencializar as investigações feitas, como por exemplo: é importante manter na disposição com relação às questões e aos temas investigados, o espanto, o interesse, a investigação constante, a abertura ao novo; na disposição com relação aos estudantes: a ajuda, a confiança, o diálogo, o ouvir e o falar construtivamente, o envolvimento; na disposição com relação à própria investigação: manter o diálogo em elevado nível conceitual, concretizar as investigações, focar na investigação, evitar certezas, ajudar o esclarecimento, conectar convergências e divergências, ter empatia pelo outro com opiniões diferentes, elaborar uma conscientização do caminho percorrido.

As propostas de ensino de filosofia de Walter Kohan, em seus aspectos político-pedagógicos, brevemente mapeadas e comentadas podem servir como um elemento norteador em toda a investigação e também na elaboração do material didático. Inserir em uma escola no cárcere que (1) a filosofia é mais que uma disciplina, é uma atividade; (2) que a filosofia transcende os muros da escola e as grades do cárcere, (3) que a filosofia é uma experiência do pensamento e do corpo (do pensar e do agir), (4) que a filosofia deve levar à autonomia intelectual (liberdade do pensar) e à emancipação social (liberdade do agir), (5) que a prática pedagógica da filosofia é uma composição de momentos por meio de um percurso (individual e coletivo) que deve permitir a resistência e conduzir à liberdade, pode ser uma experiência muito interessante e, talvez, mais que isso, uma tarefa urgente e necessária.

A própria definição conceitual da disciplina (ou dos estudos e práticas de) filosofia se constitui, considerando-se, além do caráter técnico e teórico, o caráter vivencial e prático da atividade filosófica realizada pelo cidadão e suas circunstâncias existenciais (psicológicas e culturais, ou seja, histórico-sociais). A filosofia é, assim, considerada uma atividade de reflexão crítica a respeito do pensamento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e,

portanto, como fundamentação crítica teórica e prática dos conhecimentos e das práticas (cf. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares*, de 2002, p. 44) e a educação (filosófica) deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende de modo livre e com uma utilidade para sua vida (cf. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006, p. 28).

Podemos, então, considerar o ensino de filosofia no cárcere como o elemento que permite, em relação à educação, a criação de um sentido de reinserção social e de reconstrução (...) [para] favorecer aos sujeitos o entendimento de sua realidade e a percepção das causas e consequências dos atos que os levaram à privação de liberdade. (...) [Sendo] fundamental avançar na afirmação do ensino de filosofia na educação básica (ensino fundamental e ensino médio) como criação de condição possível para a construção da democracia (cf. Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, lei 5.597, de 2009, pp. 29-30) por meio do pensamento e da ação livres do sujeito como um cidadão autônomo e crítico, ou seja, do aluno como um ator social, que assume o compromisso consigo mesmo, com o outro e com toda a sociedade de, através do uso de ferramentas críticas, e da atuação profissional e social, buscar a justiça e refazer sua própria vida para reaparecer completamente livre (cf. *Currículo Mínimo de Filosofia para o EJA da SEEDUC-RJ*).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Referencial Legal

**BRASIL.** *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016(a).

**BRASIL.** *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). Lei n. 9394*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017(a).

**BRASIL.** *Lei de Execução Penal. Lei n. 7.210 (1984)*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

**BRASIL.** *Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (2011)*. DECRETO Nº 7.626. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/11/2011, Página 2.

**BRASIL.** *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (parecer CNE/SEB, 4/2010 e resolução 2/2010)*. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

**BRASIL.** *Plano Nacional de Educação (lei 10.172/2001)*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

**BRASIL.** *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB 3/1998). Conhecimentos de Filosofia. In: Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

**BRASIL.** *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares (2002). Filosofia. In: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

**BRASIL.** *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Conhecimentos de Filosofia. In: Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

**BRASIL.** *Base Nacional Curricular Comum (2018)*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

**BRASIL.** *Relatório de gestão e supervisão do departamento de monitoramento e fiscalização do sistema carcerário e do sistema de execução de medidas socioeducativas*. Conselho Nacional de Justiça, CNJ, 2017(b).

**BRASIL.** *INFOPEN 2016 - Levantamento nacional de informações penitenciárias*. Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP); Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2017(c).

**BRASIL.** *INFOPEN 2014 - Levantamento nacional de informações penitenciárias.* Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP); Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2016(b).

**BRASIL.** *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras.* São Paulo: Plataforma DhESCA, 2009.

**BRASIL.** *Ciências Humanas e suas tecnologias. Filosofia: Módulo 1, vols. 1 e 2; e Módulo 2, vols. 1 e 2 – Ciências Humanas / Alexandre Cabral ... [et.al.].* – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ (NOVA EJA).

**PASTORAL CARCERÁRIA.** *Tortura em tempos de encarceramento em massa (relatório).* 2016.

**RIO DE JANEIRO (Estado).** *Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (lei 5.597 /2009).* Rio de Janeiro: Secretaria de Educação, 2009.

**RIO DE JANEIRO (Estado).** *Plano Estadual de Educação em Prisões do Rio de Janeiro (2012) e Termo de Cooperação (SEEDUC/RJ e SEAP).* Rio de Janeiro: Secretaria de Educação, 2012.

**RIO DE JANEIRO (Estado).** *Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ (2013).* Rio de Janeiro: Secretaria e Educação, 2013.

### Referencial Teórico

**ADORNO, T.** *A educação contra a barbárie* in: *Educação e Emancipação.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação — para quê?* in: *Educação e Emancipação.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação* in: *Educação e Emancipação.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação após Auschwitz* in: *Educação e Emancipação.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

**ADORNO, T.** *Dialética Negativa.* Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

**ADORNO, T. & HORKHEIMER, M.** *Dialética do Esclarecimento*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

**ARENDT, H.** *O que é liberdade?* In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

**ARISTÓTELES.** *Metafísica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

**DAVIS, A.** *O Racismo Mascarado: Reflexões sobre o Complexo Penitenciário Industrial*. Tradução de Jaque Conceição. In: <https://kilombagem.net.br/pensadores/artigos-textos/o-racismo-mascarado-reflexoes-sobre-o-complexo-penitenciario-industrial/> (Originalmente publicado em 10 de setembro de 1998 em <http://www.colorlines.com/articles/masked-racism-reflections-prison-industrial-complex>).

**DERRIDA, J.** *O Animal que Logo Sou (A seguir)*. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *Força de Lei: O Fundamento Místico da Autoridade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**FOUCAULT, M.** Terceira Parte: *Disciplina* (Capítulo I: Os Corpos Dóceis, Capítulo II: Os Recursos para o bom adestramento, Capítulo III: O Panoptismo) in: *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

**FREIRE, P.** *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014(a).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014(b).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014(c).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

**IRELAND, T.** *Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios*. In: IRELAND, T. (org.). Em Aberto – Educação em Prisões. Brasília: INEP, 1981.

**JULIÃO, E.** *A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. In: IRELAND, T. (org.). Em Aberto – Educação em Prisões. Brasília: INEP, 1981.

\_\_\_\_\_. *Escola na ou da prisão?* In: Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan. - abr., 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação e trabalho como programas de “reinserção social”*. In: LOURENÇO, A. & ONOFRE, E. (org.). O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

**KANT, I.** *Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?* In: *O que é esclarecimento?* Tradução de Paulo César Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

**KANT, I.** *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2012.

**KLEIN, J.** *A Resposta Kantiana à Pergunta: Que é Esclarecimento?* In: Revista Ética, v. 8, n. 2, p. 211-227, Florianópolis, 2009.

**KOHAN, W.** *Palavras, Passos e Nomes para um Projeto*. In: *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. *O Ensino de Filosofia e a Questão da Emancipação*. In: *Filosofia: Ensino Médio (Coleção Explorando o Ensino; v. 14)*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. *Filosofia – o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. In: *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**LÉVINAS, E.** *Entre Nós: Ensaio sobre a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

**LIMA, W.** *400 x 1: Uma história do comando vermelho*. Rio de Janeiro: ANF, 2017.

**LYOTARD, J. F.** *Porque Filosofar?* Tradução: Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2013.

**MATOS, A.** *A condição estudante.* Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2009.

**MUÑOZ, V.** *O direito à educação das pessoas privadas de liberdade.* In: IRELAND, T. (org.). *Em Aberto – Educação em Prisões.* Brasília: INEP, 1981.

**OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS.** *Novas Configurações das Redes Criminosas Após a Implantação das UPPS.* Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2018.

**PLATÃO.** *Teeteto.* Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.

**SAFATLE, V.** *Só mais um Esforço.* São Paulo: Três Estrelas, 2017.

**SAVIANI, D.** *A Filosofia na Formação do Educador.* In: *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Valores e Objetivos da Educação.* In: *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo: Cortez, 1989.

**SCARFÓ, F., BREGLIA, F. & FREJTMAN.** *Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão.* In: LOURENÇO, A. & ONOFRE, E. (org.). *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.* São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

**VASQUEZ, E.** *Educação prisional no Brasil: discursos, práticas e culturas.* In: LOURENÇO, A. & ONOFRE, E. (org.). *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.* São Carlos: EDUFSCAR, 2011.



**ANEXO A: MATERIAL DIDÁTICO**

# DIÁRIO



# FILOSÓFICO

ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_

## O QUE É E COMO UTILIZAR ESTE DIÁRIO FILOSÓFICO?

### AO(À) PROFESSOR(A)

Prezado(a) professor(a), a elaboração deste Diário Filosófico como material didático de auxílio ao professor de filosofia no cárcere partiu da questão: “*como abordar os conhecimentos filosóficos por meio de um instrumento que propicie a realização de um procedimento que, considerando os problemas mais imediatos da realidade existencial em que o sujeito encarcerado, enquanto aluno de uma escola no cárcere, se encontra, crie condições possíveis para, com o exercício do pensamento crítico, realizar a resistência às crises, conquistar a liberdade de pensar e de agir e reaparecer socialmente?*”.

Esta questão emergiu ao considerarmos e analisarmos as leis, conceitos, contextos e sujeitos envolvidos no ensino de filosofia no cárcere.

O sujeito encarcerado possui o direito de estudar para se preparar plenamente para a cidadania e para o trabalho (Art. 205 da *Constituição Federal* e Art. 2o da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) e suas atividades educativas devem considerar as especificidades (tempo, espaço e sujeito) dos regimes penais (Art. 13 das *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*). Nessas atividades educativas do sujeito encarcerado é obrigatório o estudo da filosofia e, além da já mencionada preparação para a cidadania e para o mercado de trabalho, também, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Art. 35 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*). Ou seja, espera-se que o sujeito encarcerado, enquanto aluno de uma escola no cárcere, seja capaz de refletir e buscar por conta própria, por meio de seus pensamentos e de suas ações, ser sujeito de sua própria história e ser um ator social comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e solidária (Cf. *Currículo Mínimo de Filosofia para a Educação de Jovens e Adultos*).

A partir dessas considerações, o material didático produzido pretende suprir uma carência no sentido de elaborar um material didático específico para a realização do trabalho de ensino de filosofia no cárcere na modalidade EJA e possibilitar,

também, através do mesmo, um ensino de filosofia mais proveitoso, alcançando assim os objetivos propostos, acima mencionados.

O Diário Filosófico é um material didático auxiliar que cria condições possíveis para que o sujeito encarcerado, enquanto aluno de uma escola no cárcere, desenvolva e exercite o pensamento crítico, a autonomia no âmbito intelectual e a emancipação no âmbito social, construindo meios de resistência e caminhos para a liberdade.

O Diário Filosófico está estruturado com base na proposta temática do Currículo Mínimo de Filosofia do Estado do Rio de Janeiro para a EJA e dos volumes de livros didáticos fornecidos para a EJA do Estado do Rio de Janeiro. Ele está dividido em seis grandes temas geradores: Sabedoria (Introdução à Filosofia), Humanidade (Antropologia Filosófica), Conhecimento (Epistemologia), Arte (Estética), Ética (Filosofia Moral) e Política (Filosofia Política). Cada um desses temas contém perguntas orientadoras: Sabedoria (5 perguntas), Humanidade (5 perguntas), Conhecimento (10 perguntas), Arte (10 perguntas), Ética (5 perguntas) e Política (5 perguntas).

Seu funcionamento se dá na medida em que o professor de filosofia ministra as aulas e realiza atividades com os alunos ao longo do curso e concomitantemente escolhe uma pergunta orientadora por semana (de acordo com o tema e problema da aula) para permitir que o aluno anote suas próprias reflexões, respostas e mais perguntas, dialogando consigo mesmo e com os outros.

Ao final do curso, o aluno terá um Diário Filosófico ao qual poderá recorrer para reorganizar e basear seus próprios pensamentos e ações, compartilhando-os com os outros. O objetivo do Diário Filosófico é mostrar aos alunos que filosofar não é um ato solitário, mas conjunto e que, por isso mesmo, eles não estão sozinhos, invisíveis e encarcerados, mas com os outros, visíveis e livres.

## O QUE É E COMO UTILIZAR ESTE DIÁRIO FILOSÓFICO?

AO(À) ALUNO(A)

*Mas quem vai acreditar no meu depoimento?*

(Diário de um detento, Racionais MC's)

Prezado(a) aluno (a), o Diário Filosófico que você tem em mãos é um material didático auxiliar para as aulas de filosofia.

O Diário Filosófico está dividido em seis grandes temas: Sabedoria, Humanidade, Conhecimento, Arte, Ética e Política. Cada um desses temas contém perguntas: Sabedoria (5 perguntas), Humanidade (5 perguntas), Conhecimento (10 perguntas), Arte (10 perguntas), Ética (5 perguntas) e Política (5 perguntas).

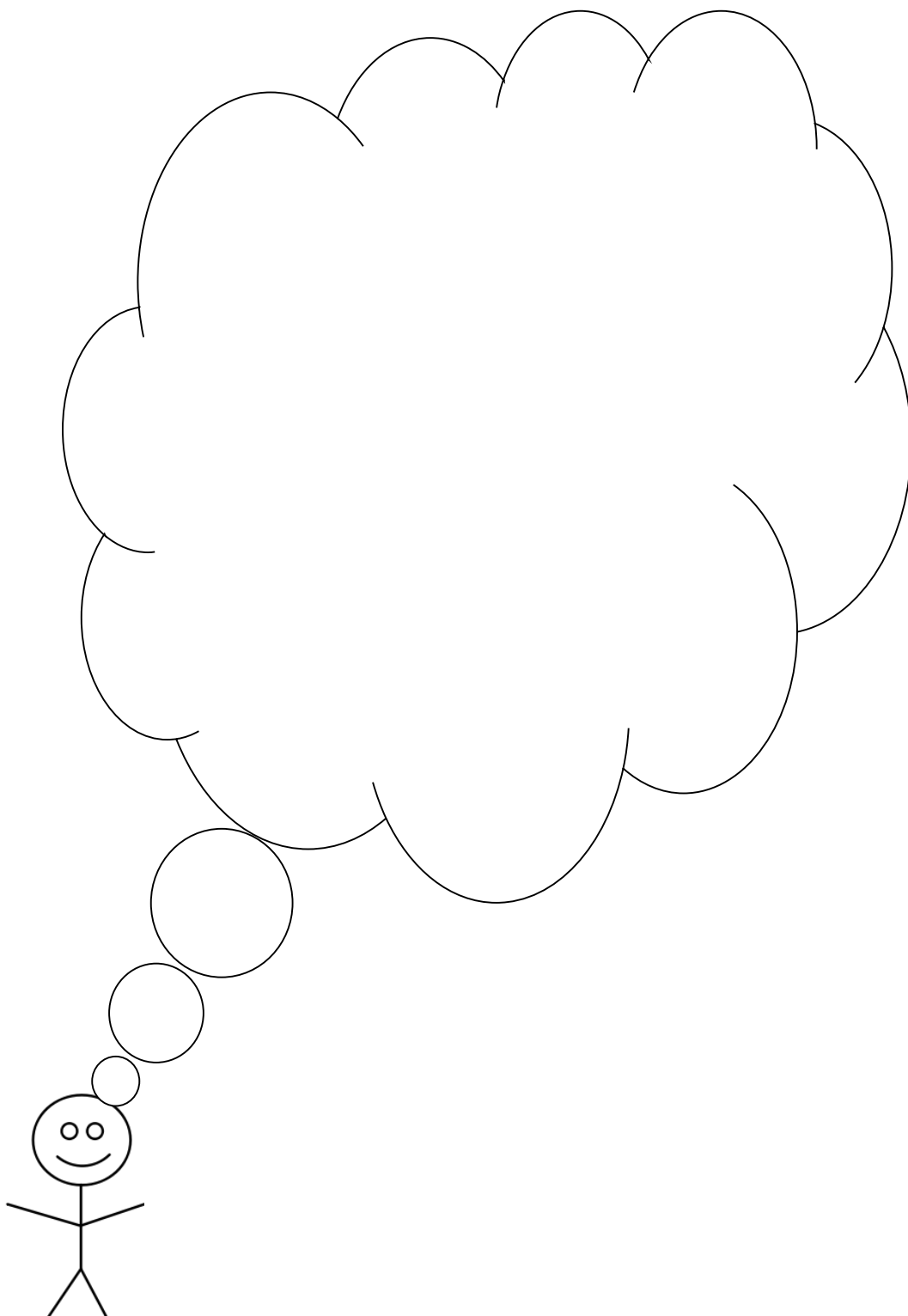
Seu professor irá trabalhar com um tema e escolherá a cada semana uma pergunta de acordo com a aula e permitirá que você, aluno, anote suas próprias reflexões, respostas e mais perguntas, dialogando consigo mesmo e com os outros alunos na elaboração do seu diário filosófico.

A partir das perguntas apresentadas em cada uma das unidades você poderá exercitar a livre reflexão e a livre ação: escrevendo, desenhando, pintando, colando, etc., respondendo à pergunta e elaborando mais perguntas junto com os outros alunos, construindo um meio de resistência às dificuldades e um caminho para a liberdade.

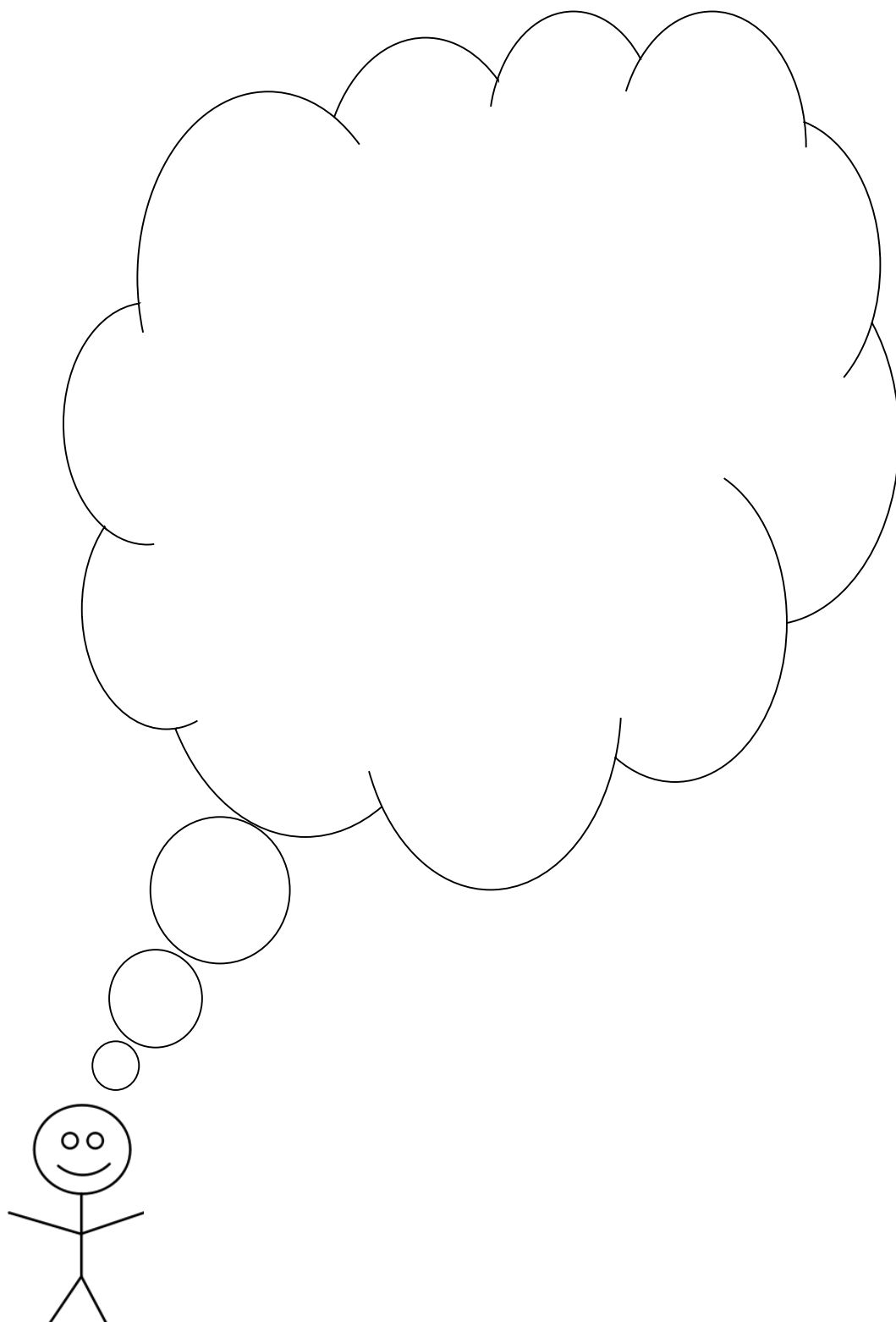
Bom trabalho!

SABEDORIA

*O que é melhor: dinheiro, status ou sabedoria?*

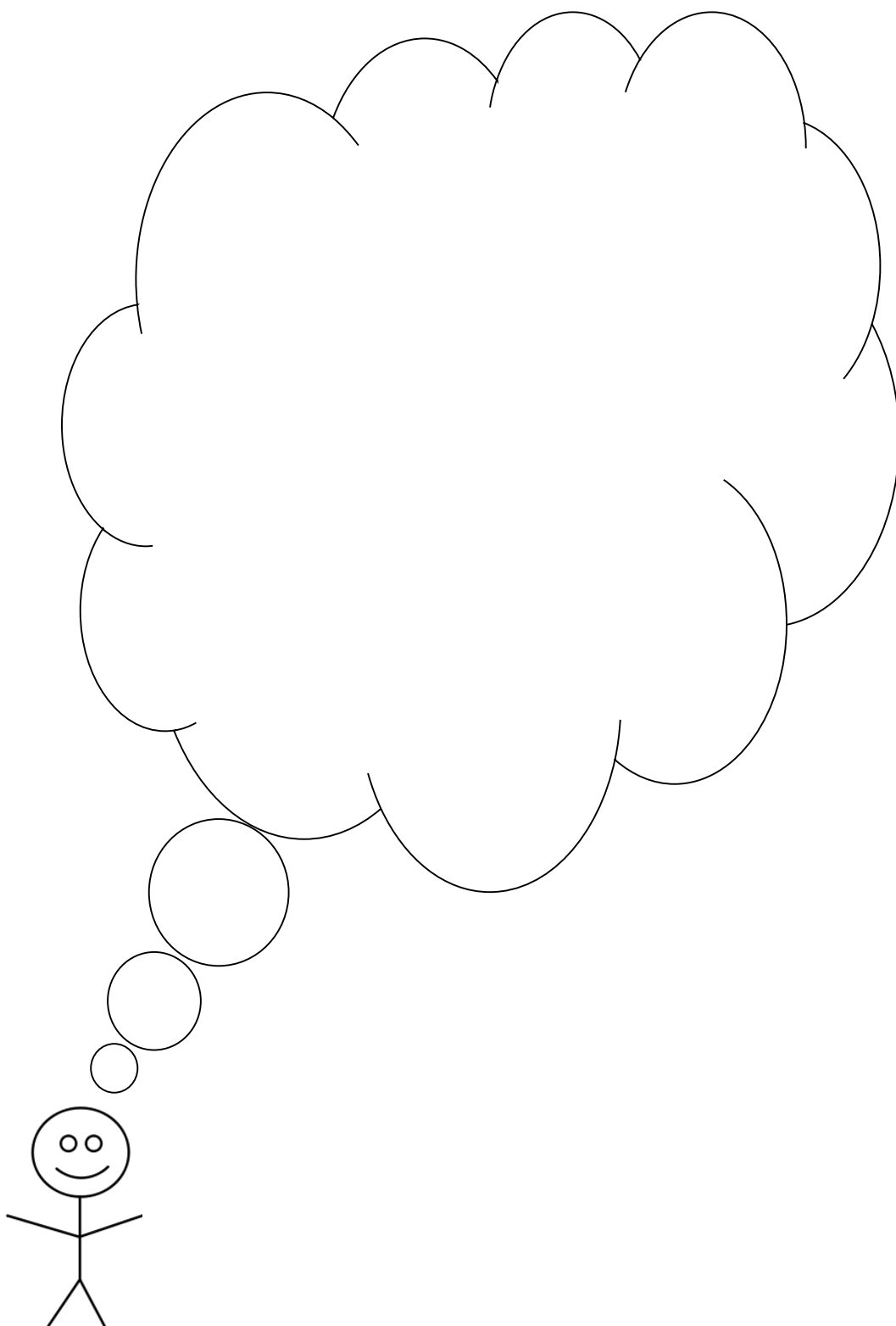


*O que há dentro de mim?*

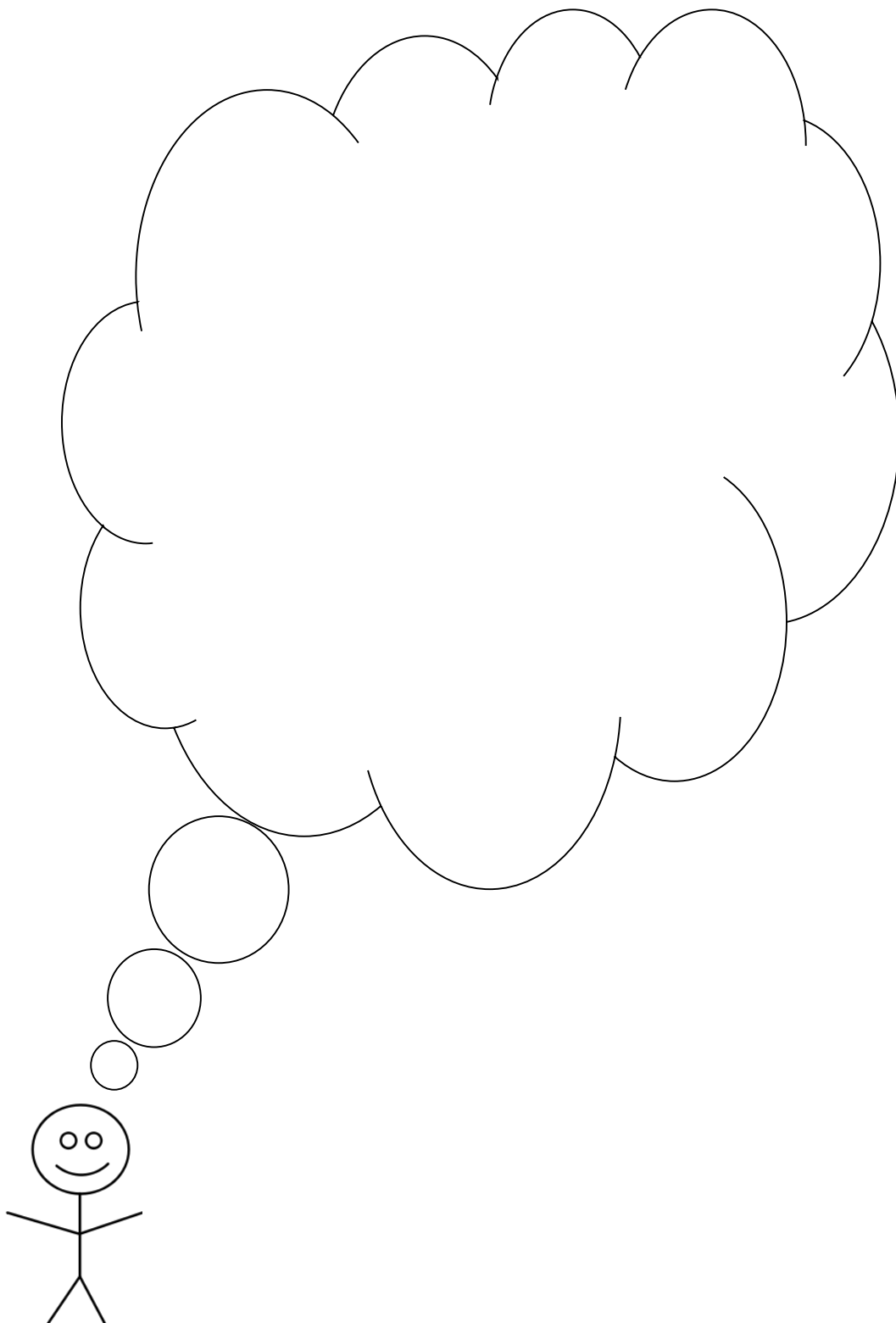




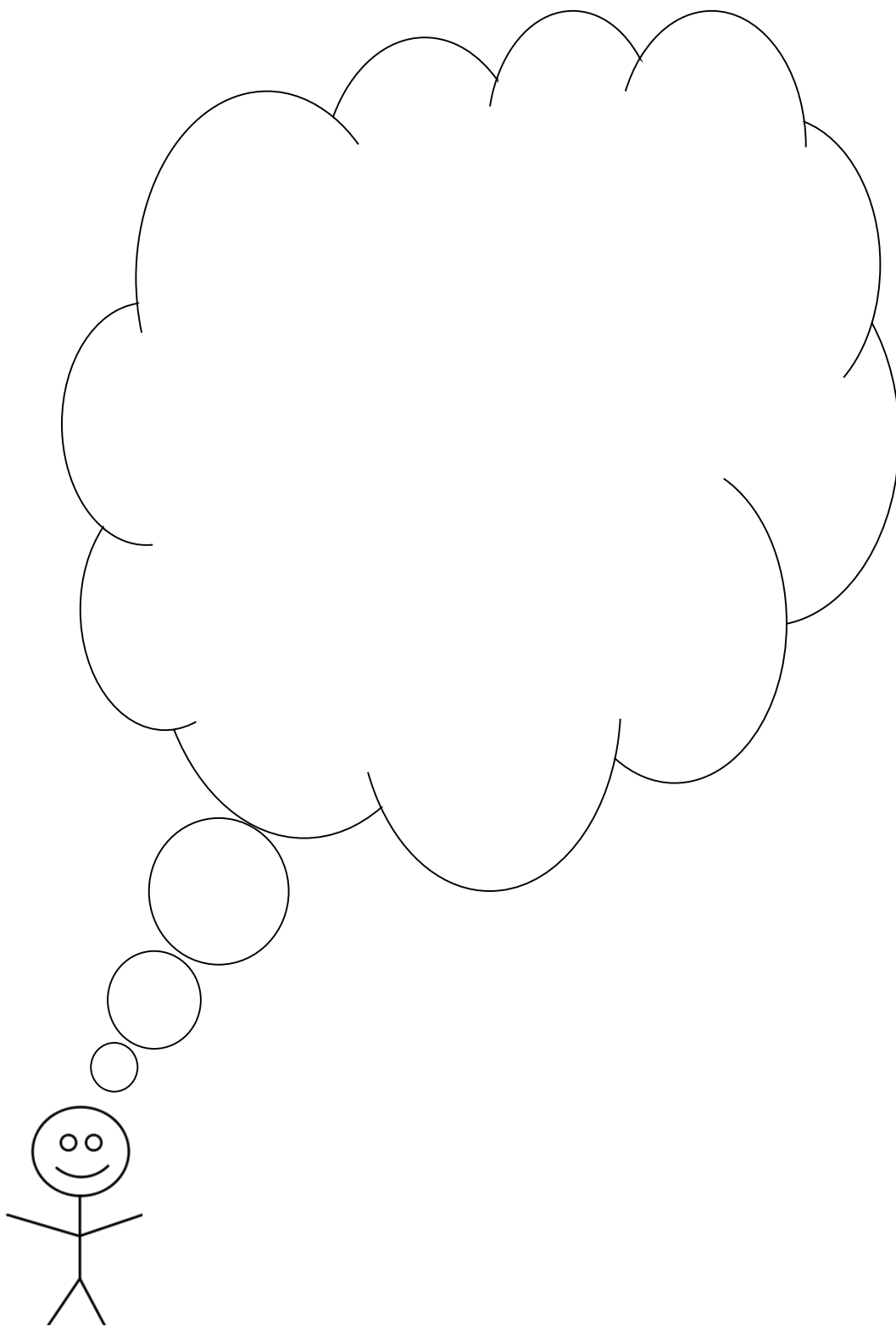
*O que há lá fora no mundo?*



*O que eu faço no mundo?*

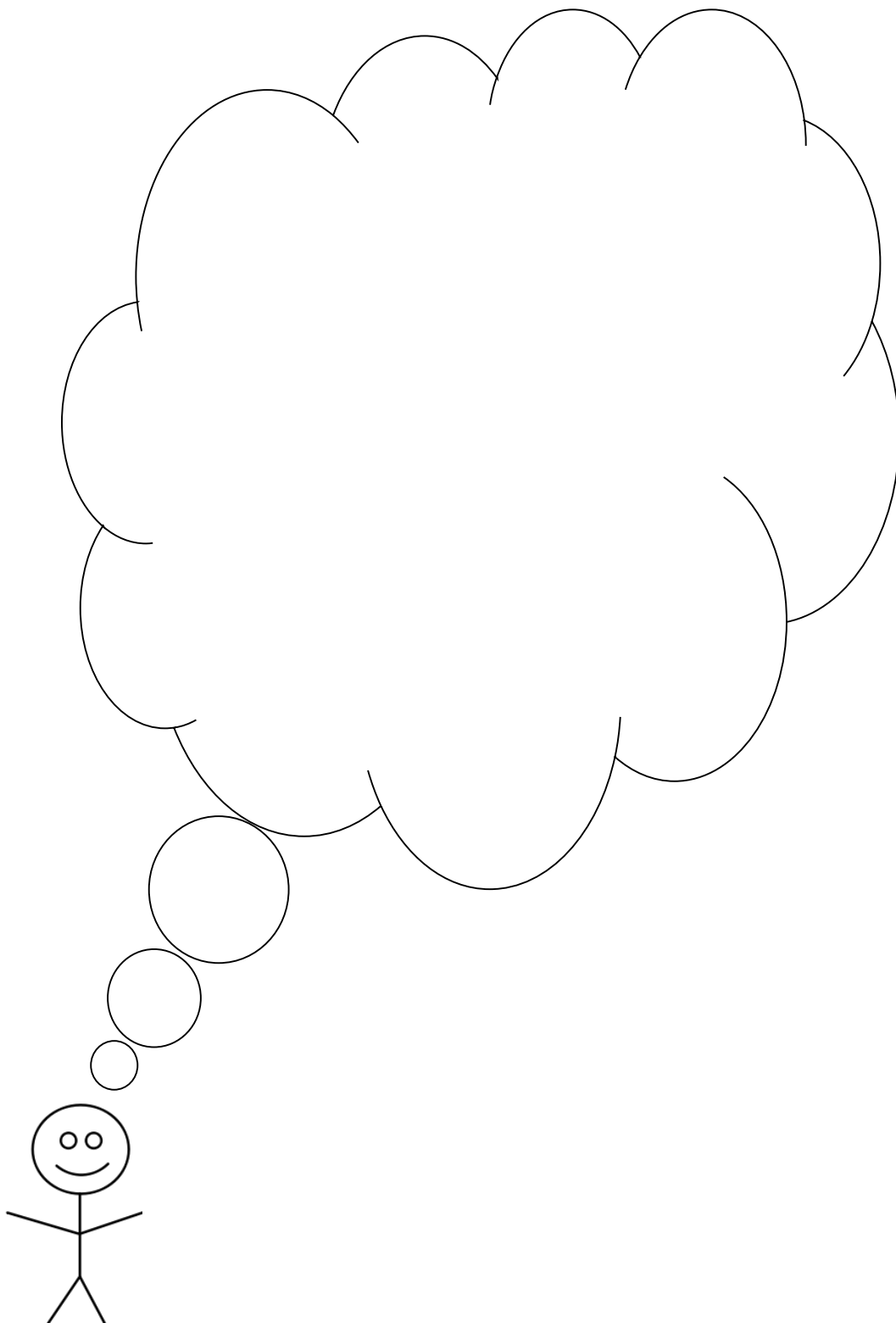


*O que o mundo faz comigo?*

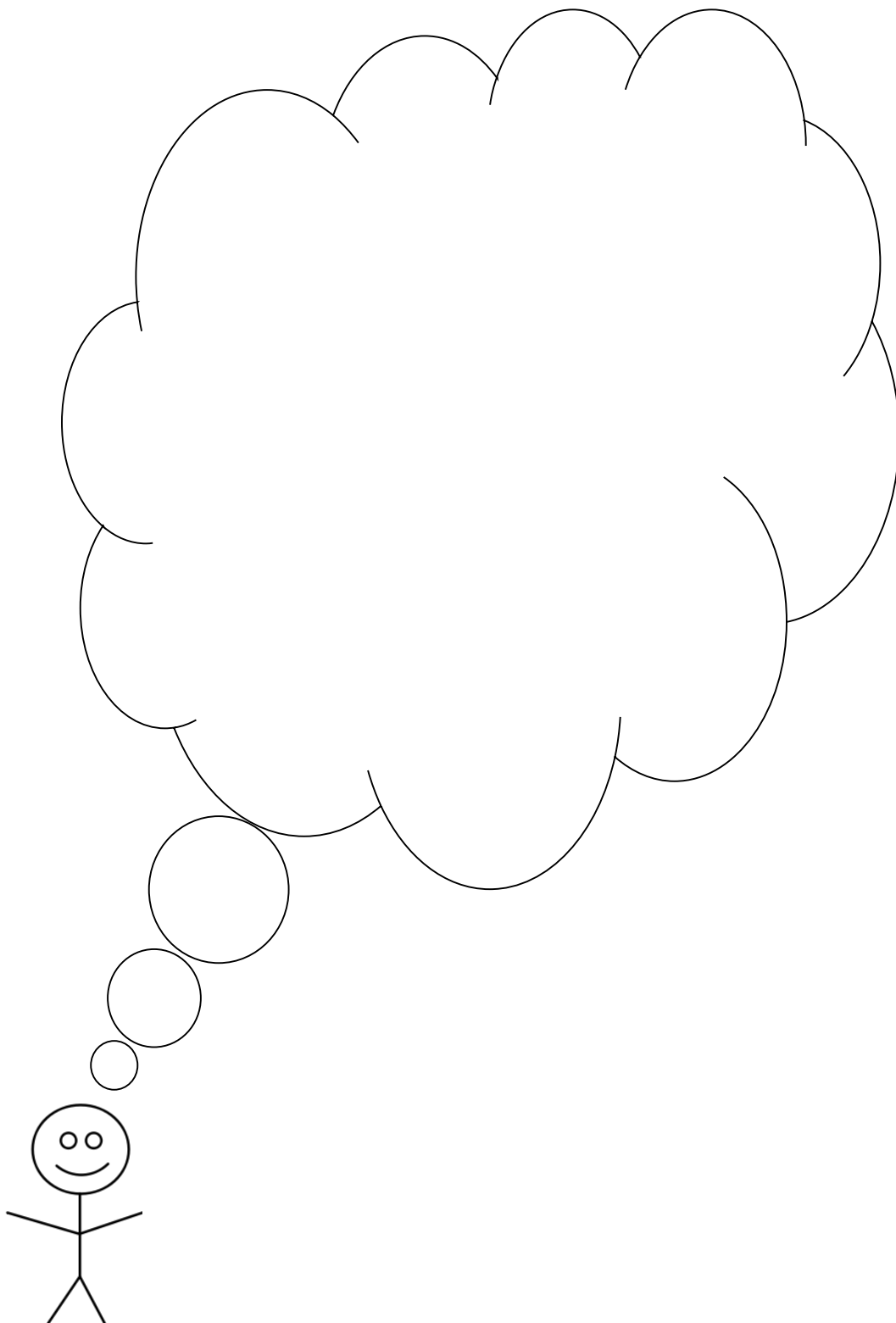


HUMANIDADE

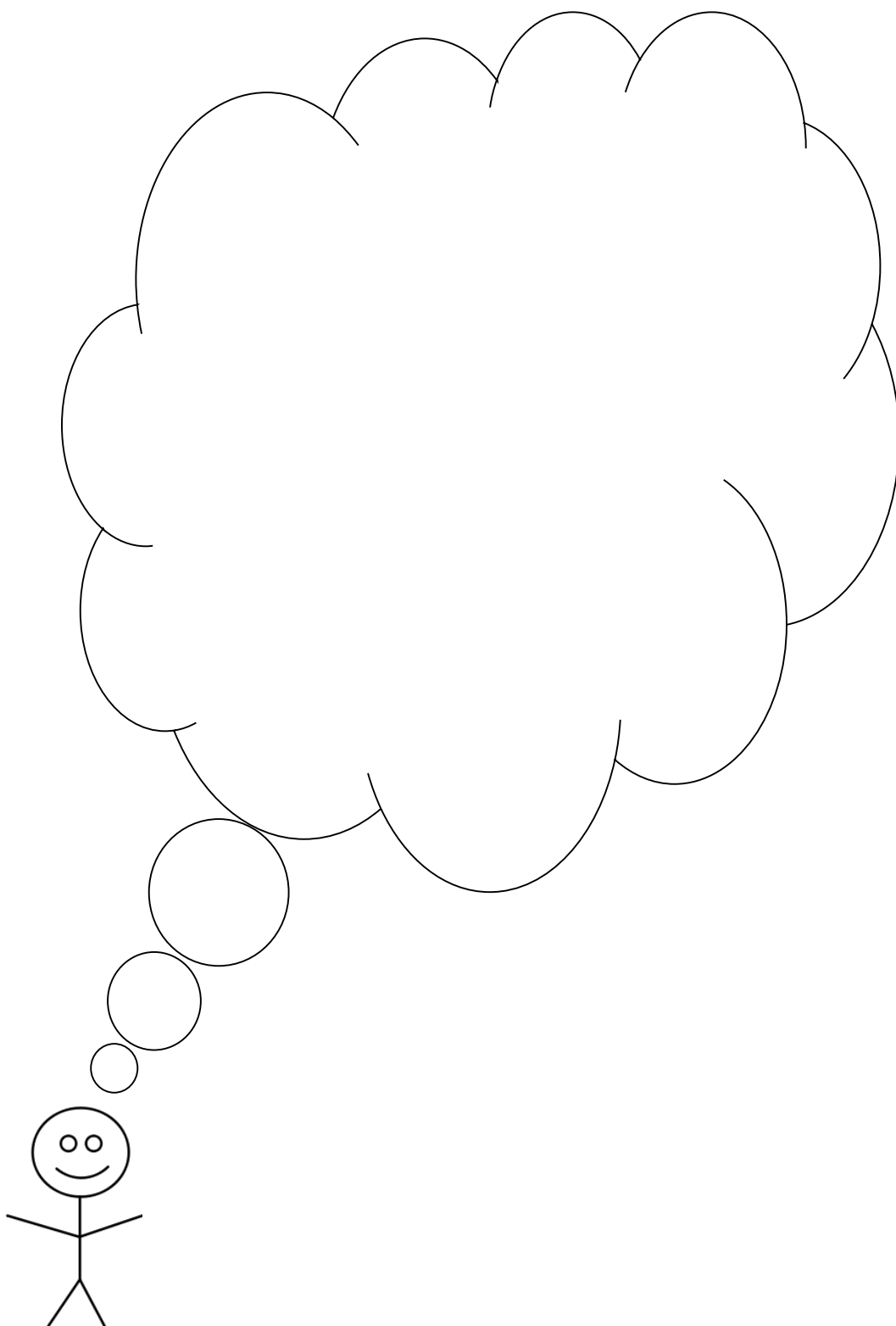
*Quem sou eu?*



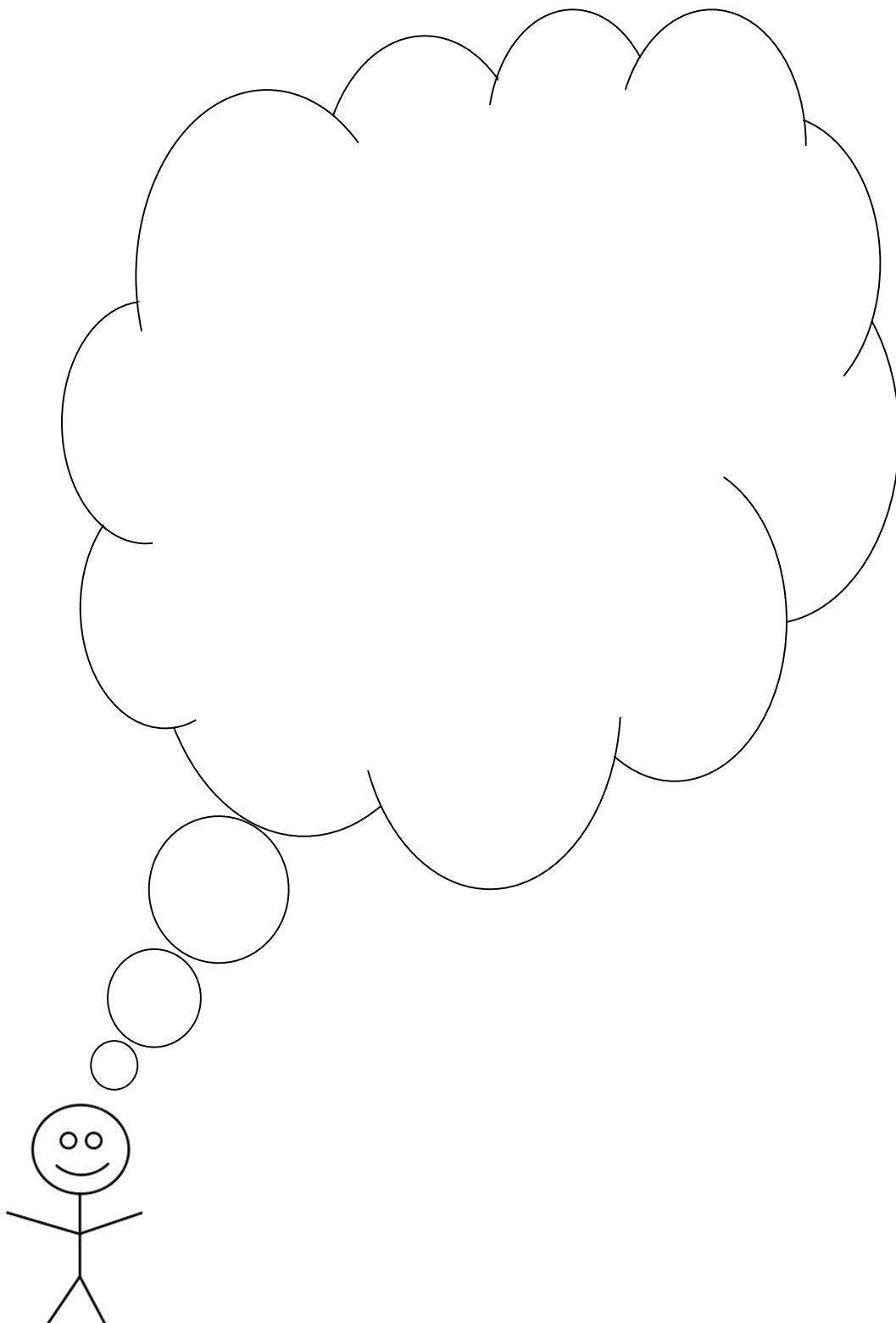
*De onde eu venho?*



*O que eu gosto de fazer?*

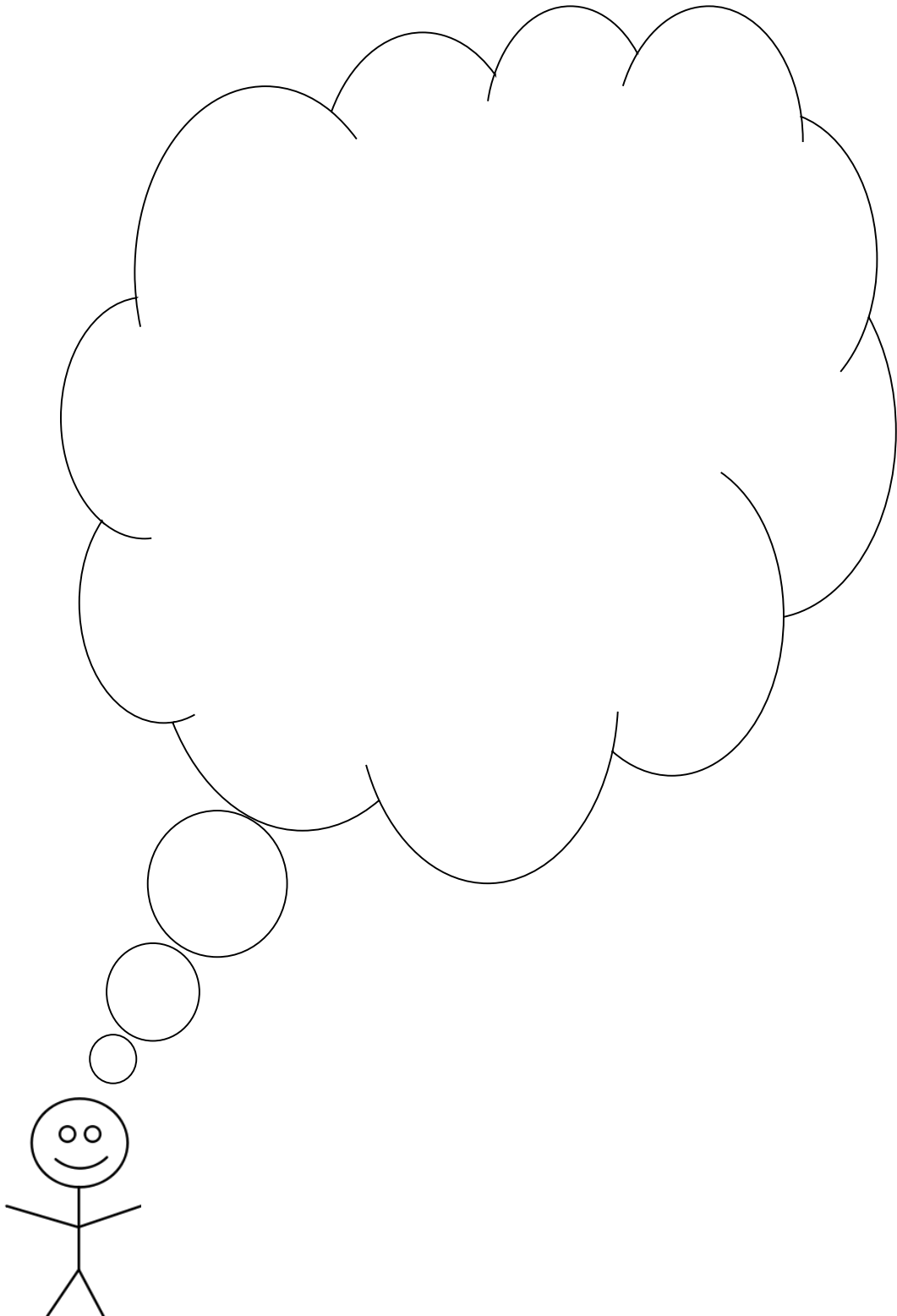


*Do que eu preciso?*



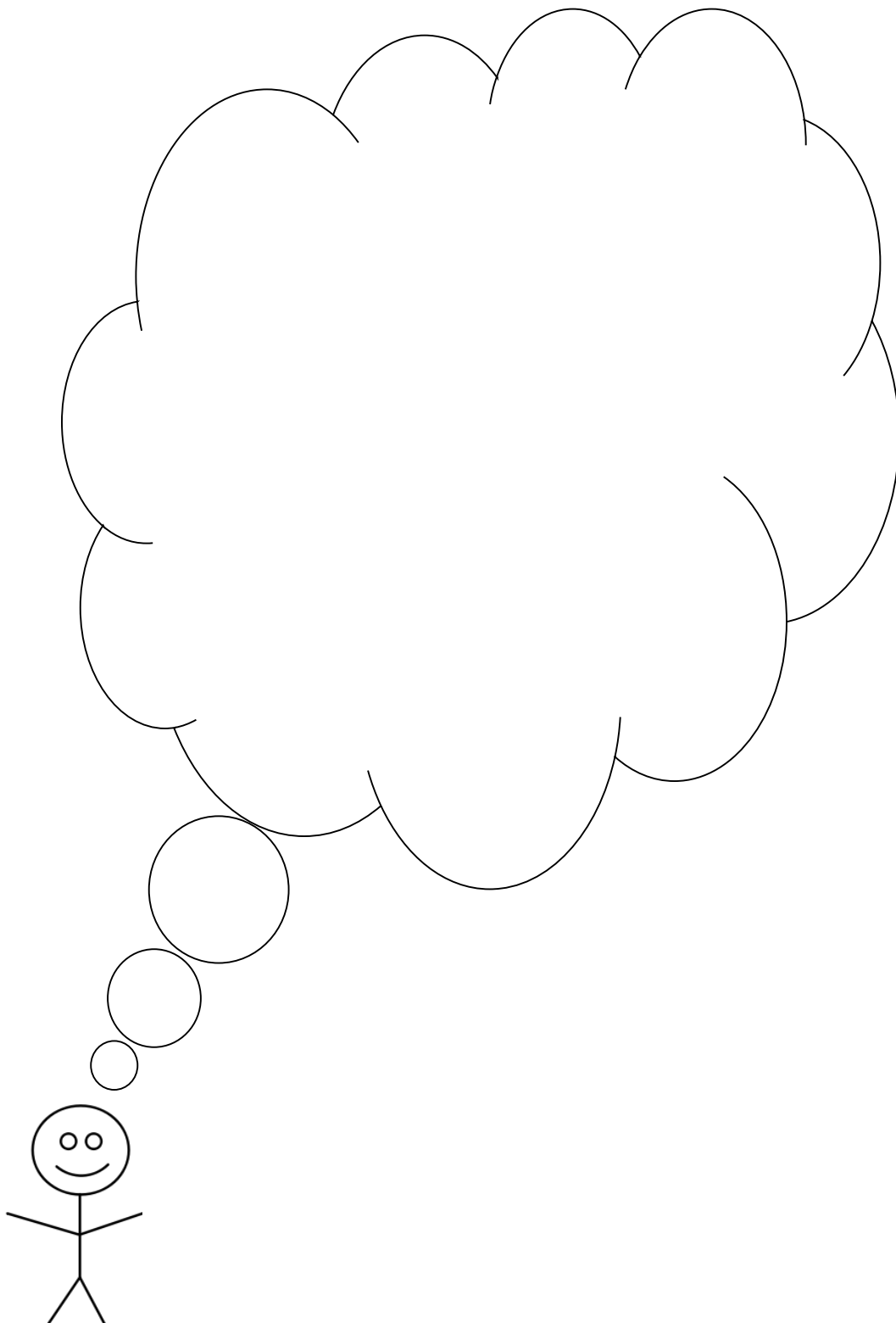


*Eu sou feliz?*

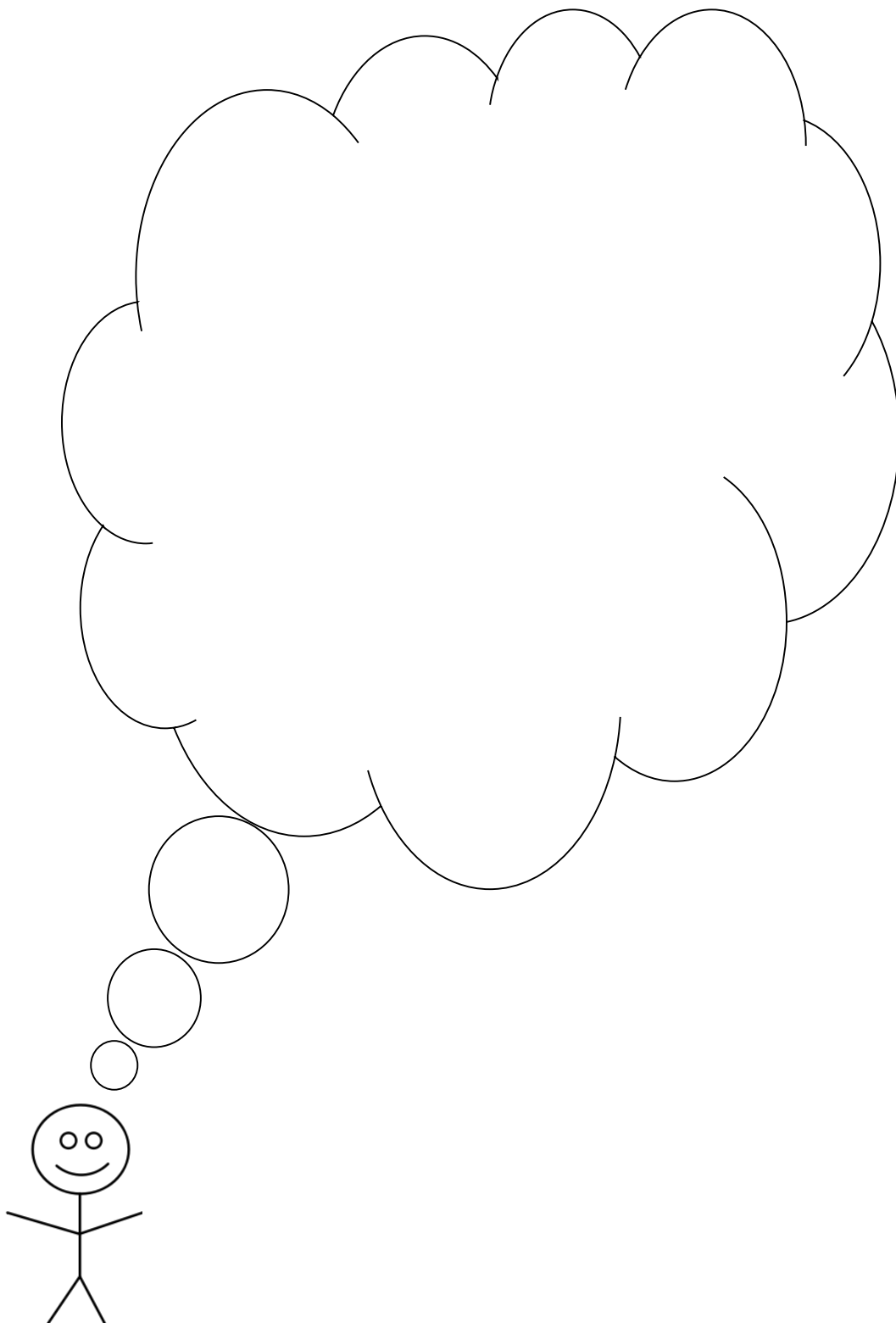


# CONHECIMENTO

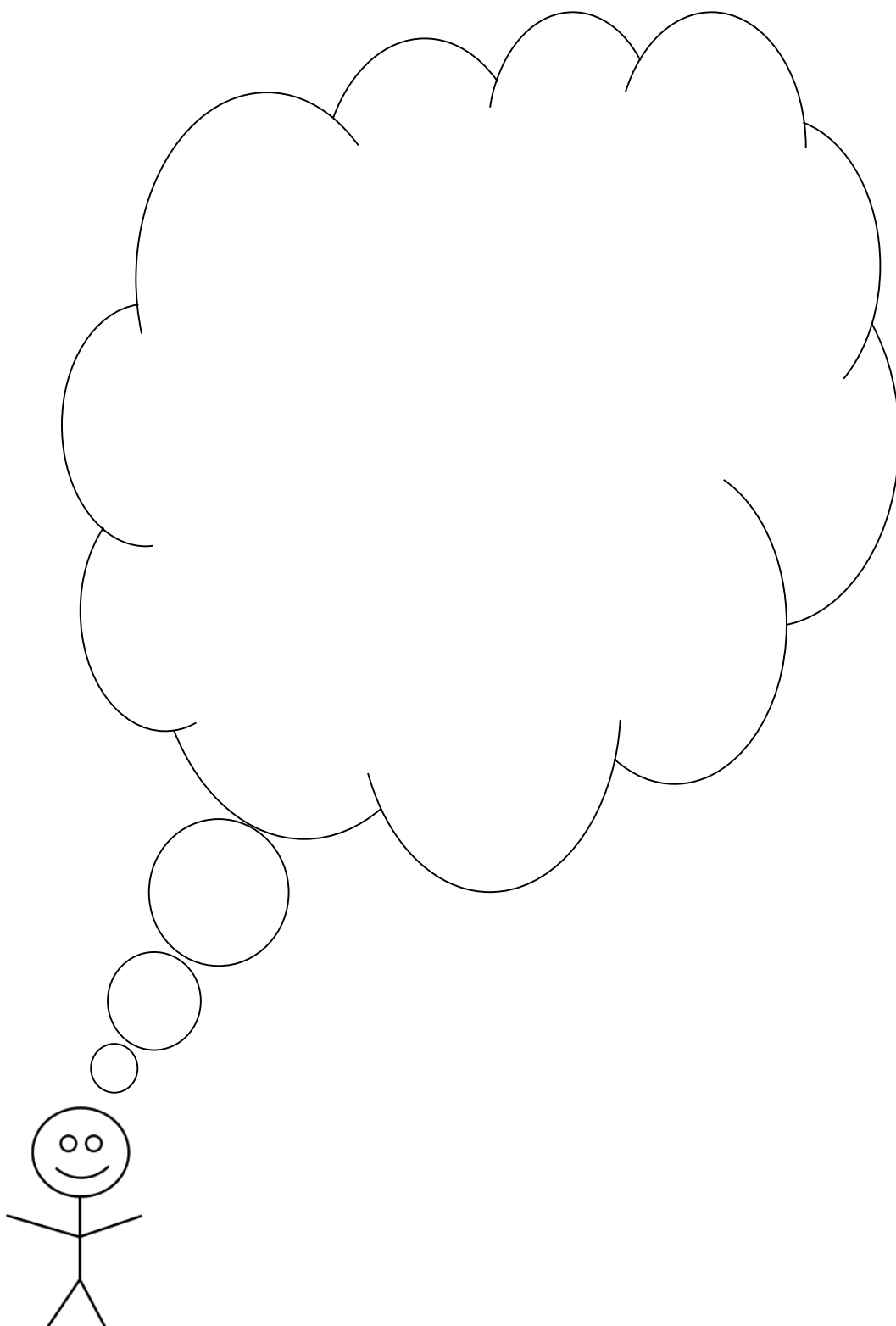
*O que eu sei de mim e do mundo?*



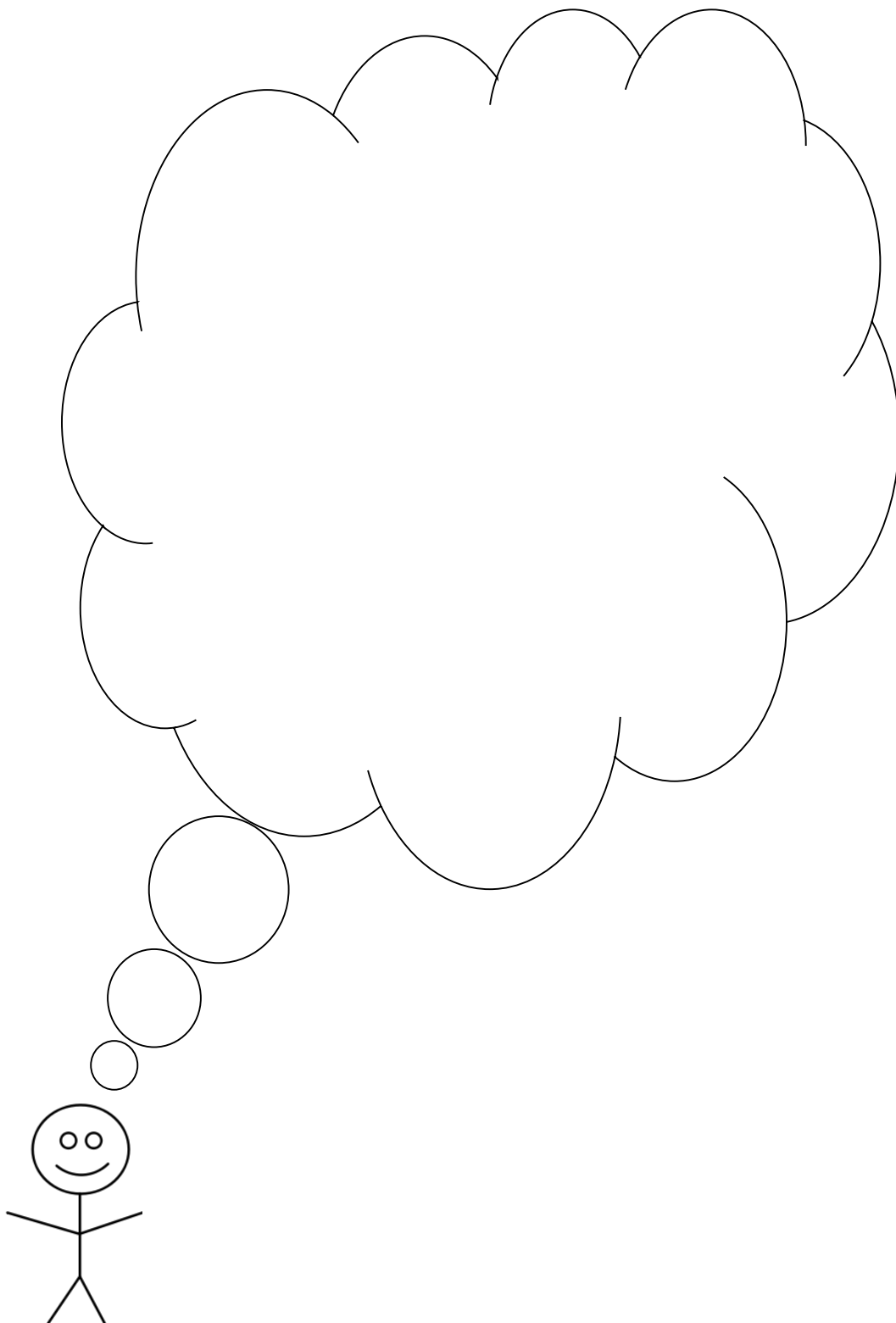
*Todas as coisas passam?*



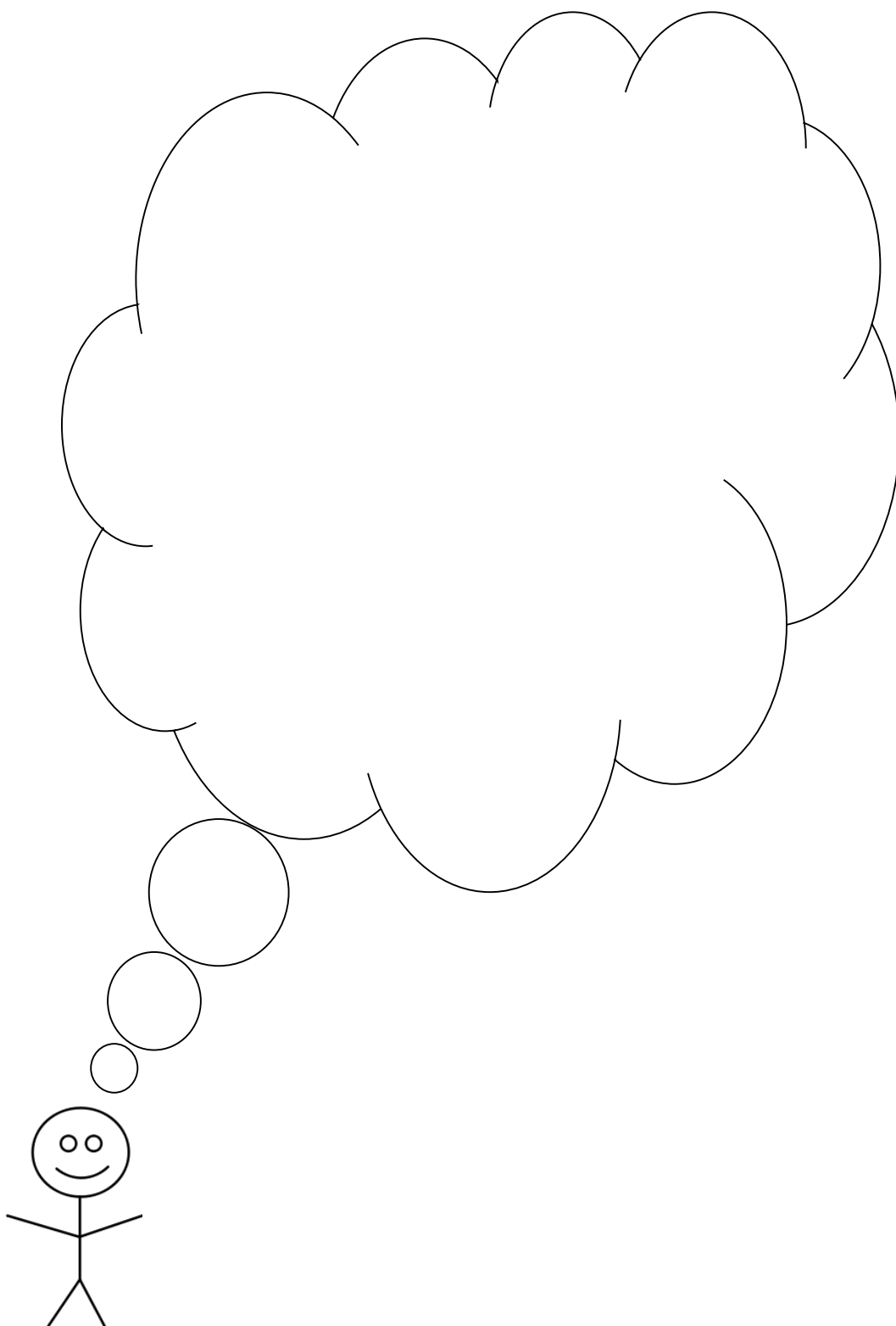
*Todas as coisas estão conectadas?*



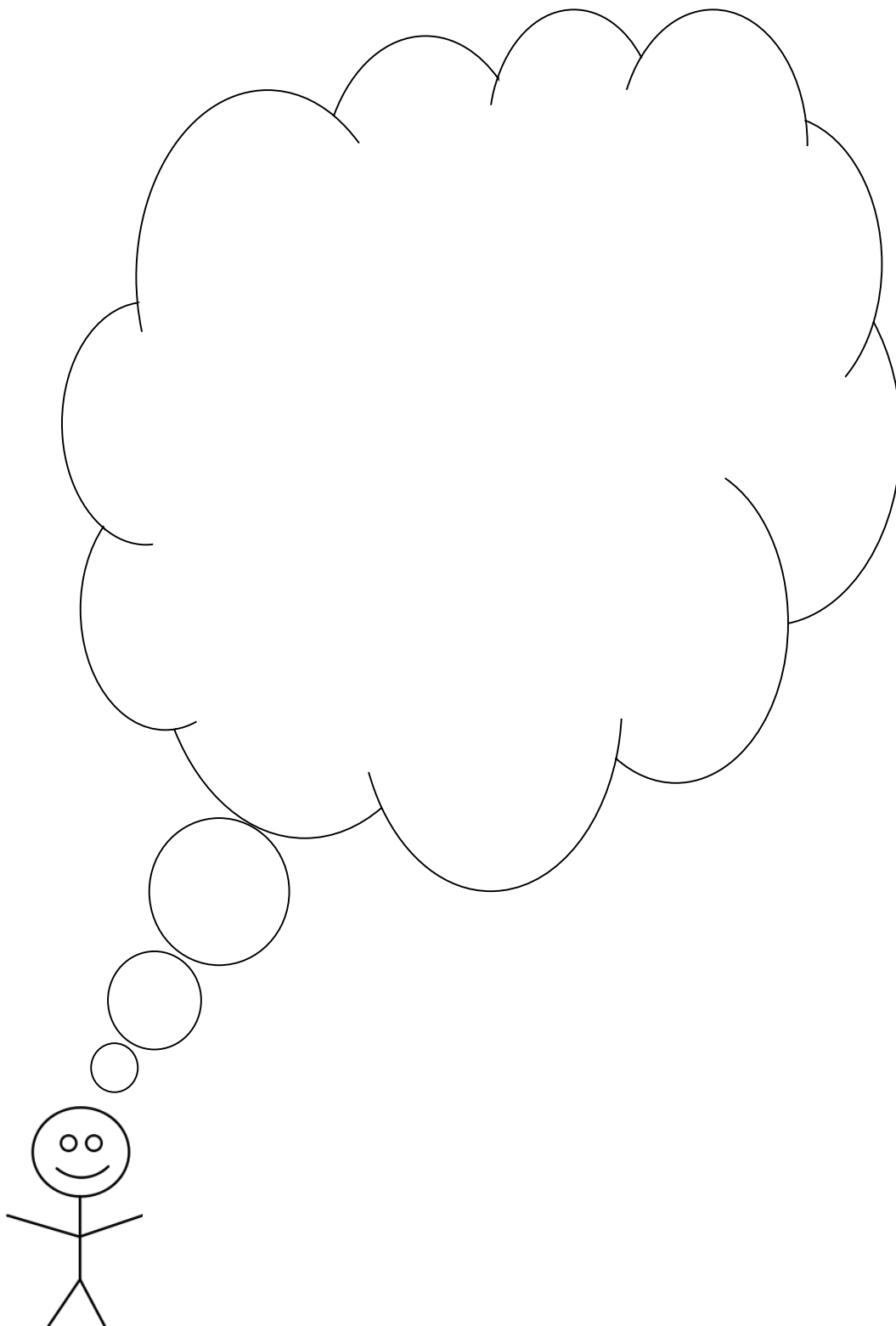
*O que eu quero saber?*



*Eu tenho fé?*

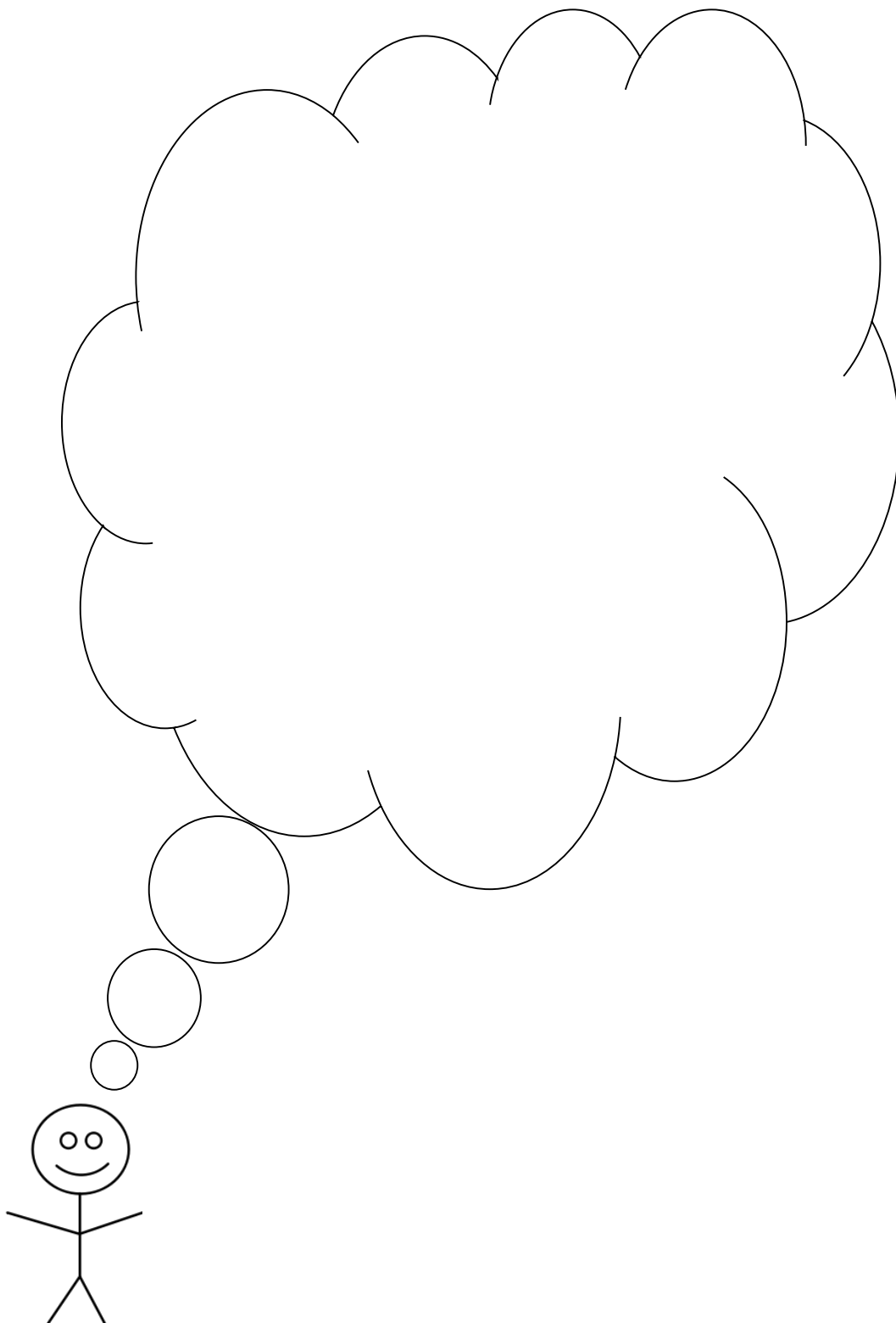


*Eu sou o que eu penso?*

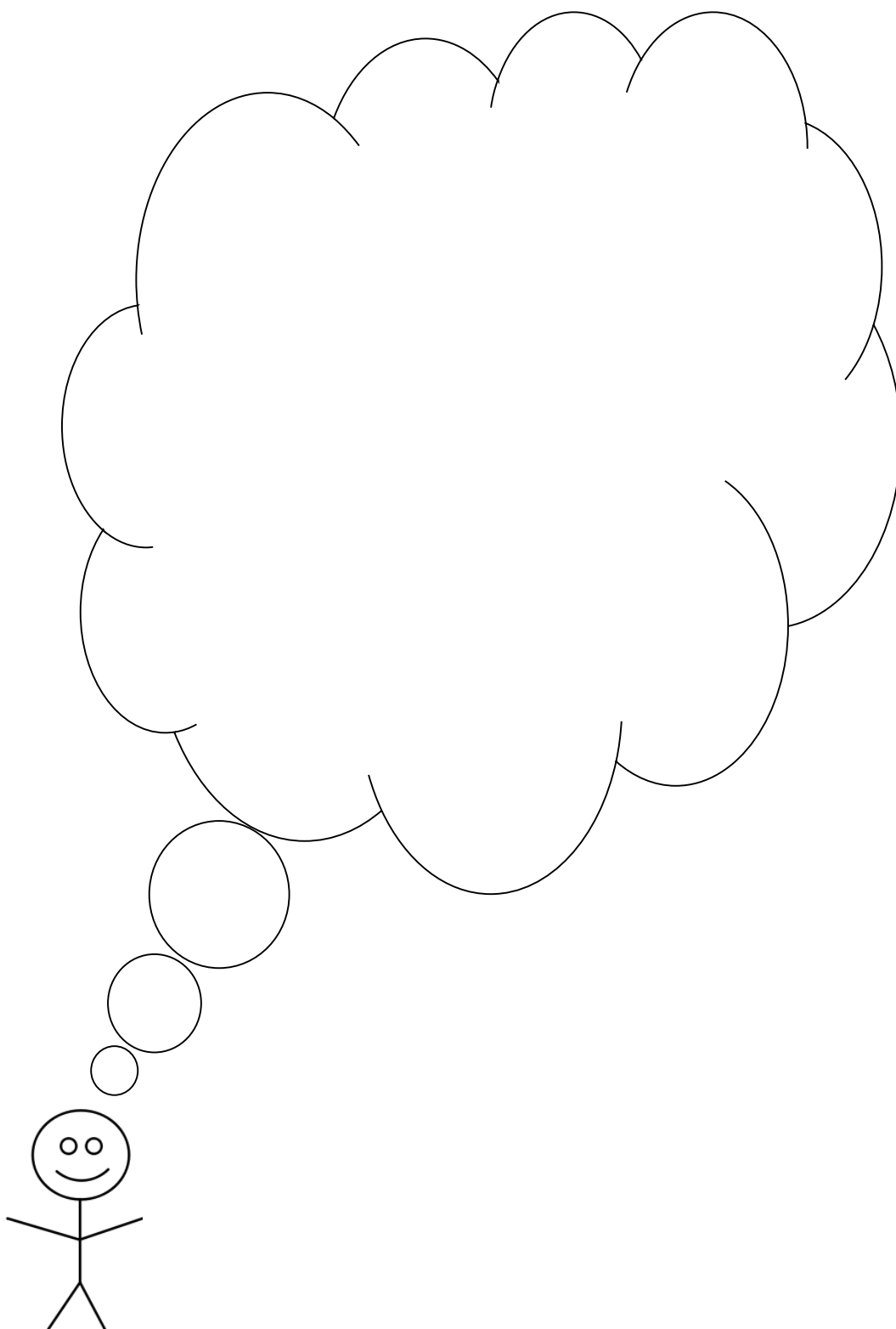




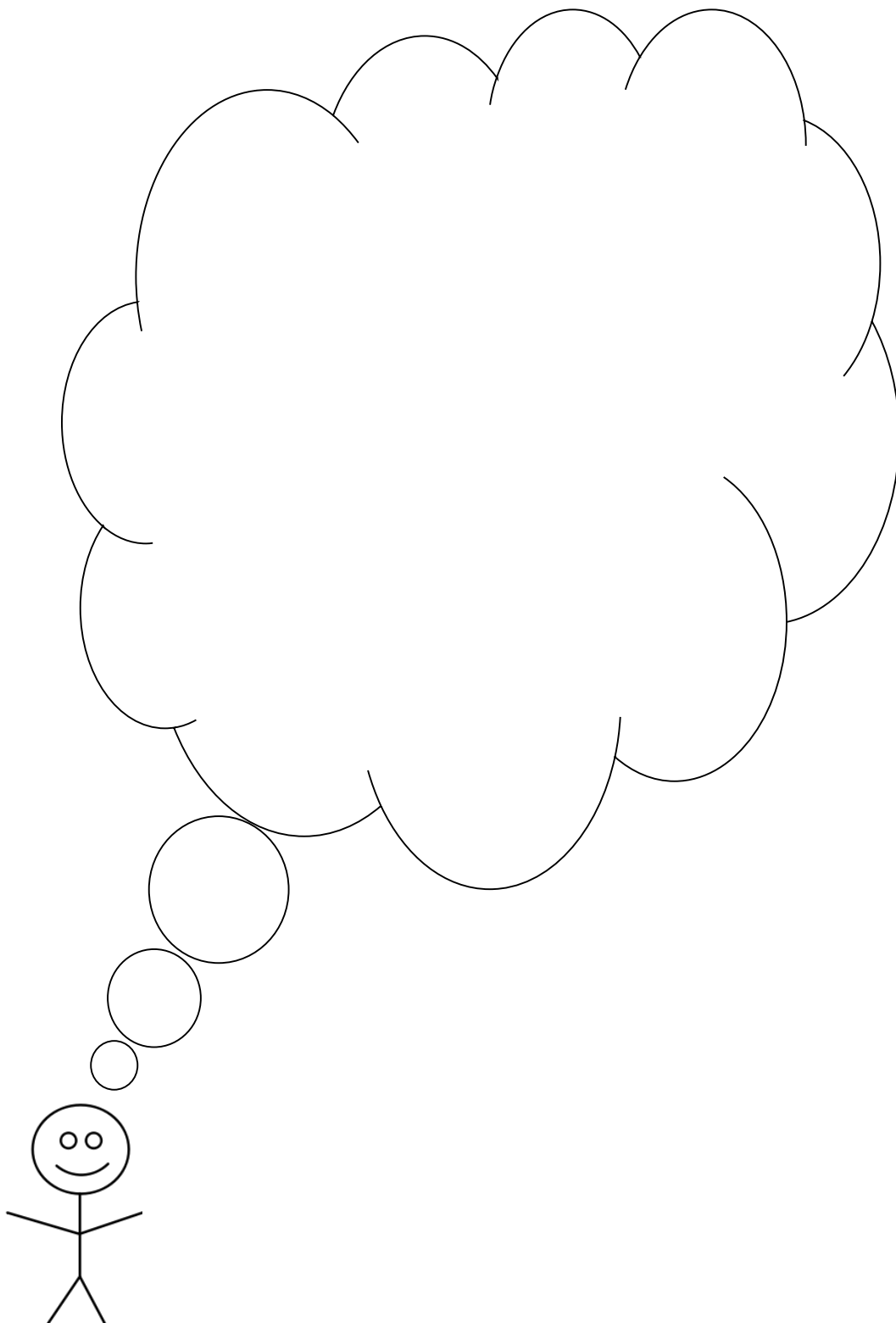
*Saber é poder?*



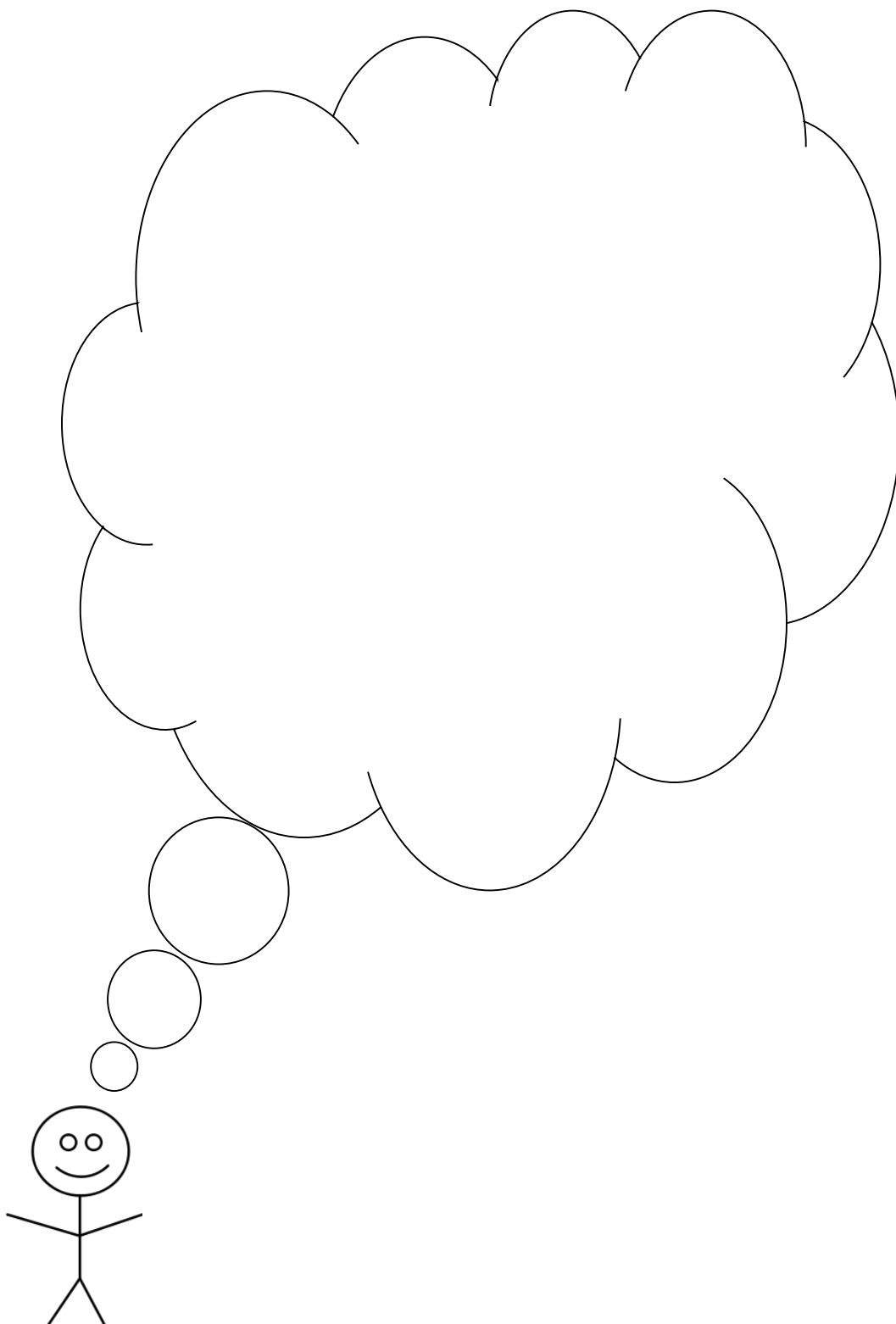
*Eu acredito mais nos meus olhos ou nas pessoas?*



*O que é a verdade?*

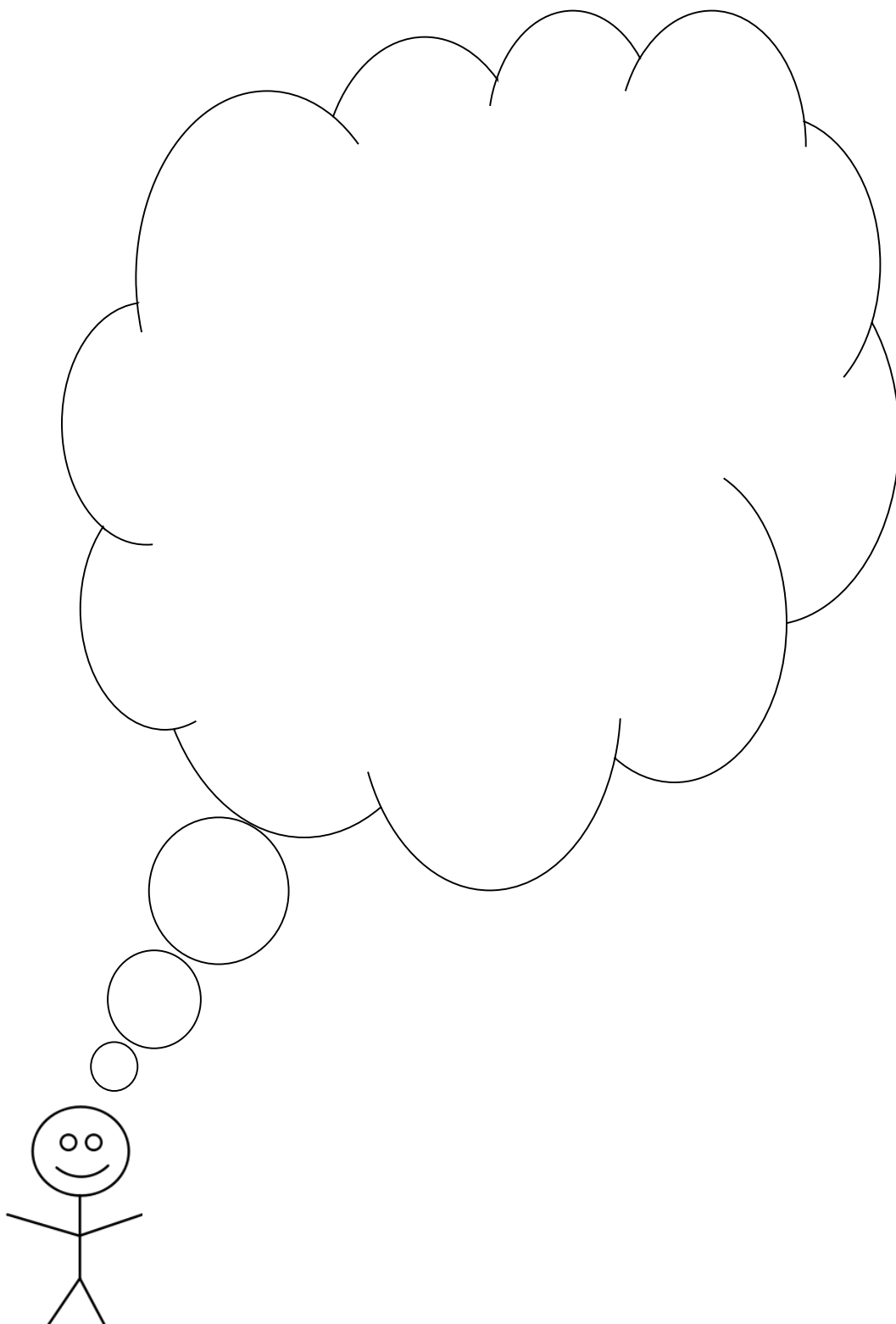


*O que eu não sei de mim e do mundo?*

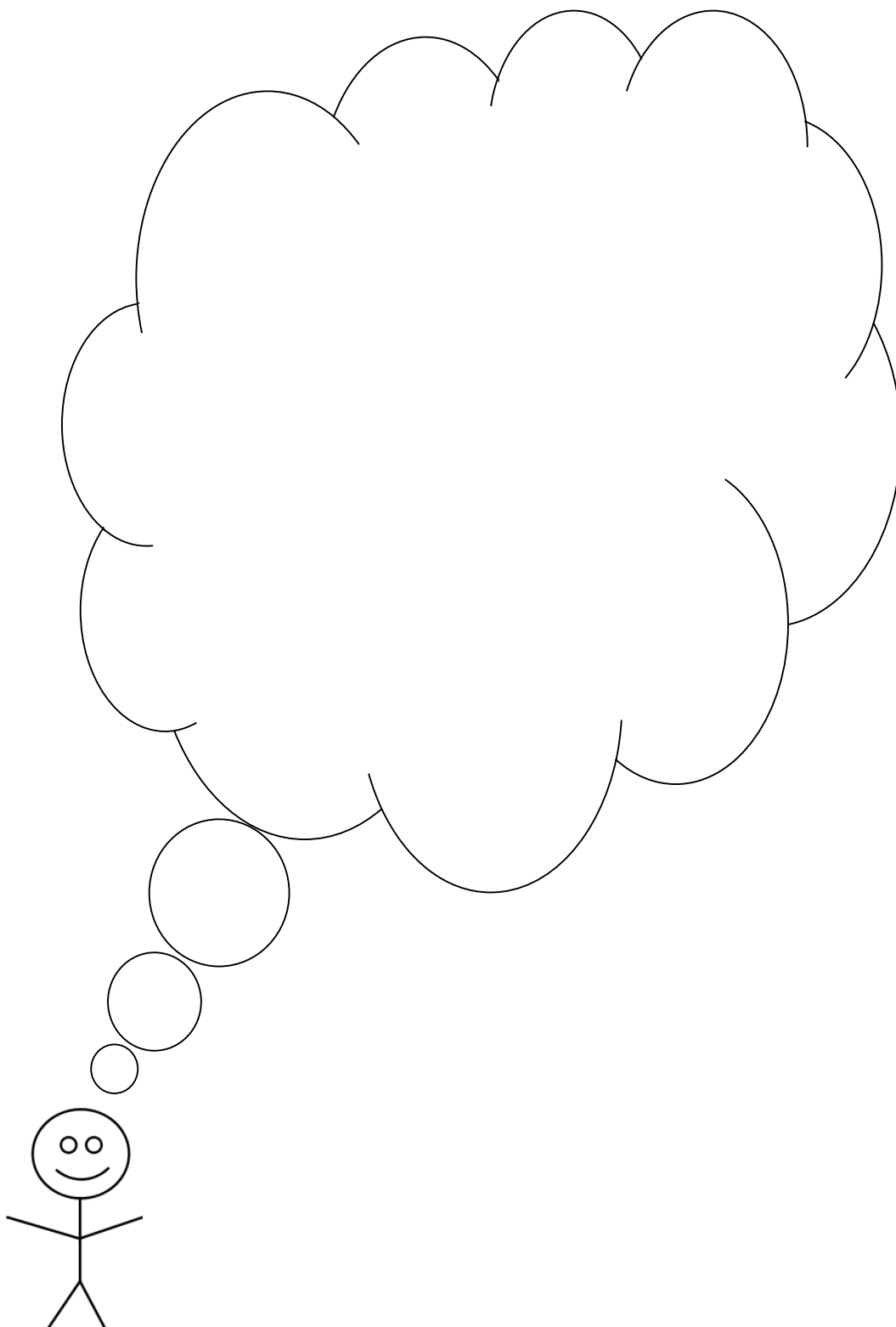


ARTE

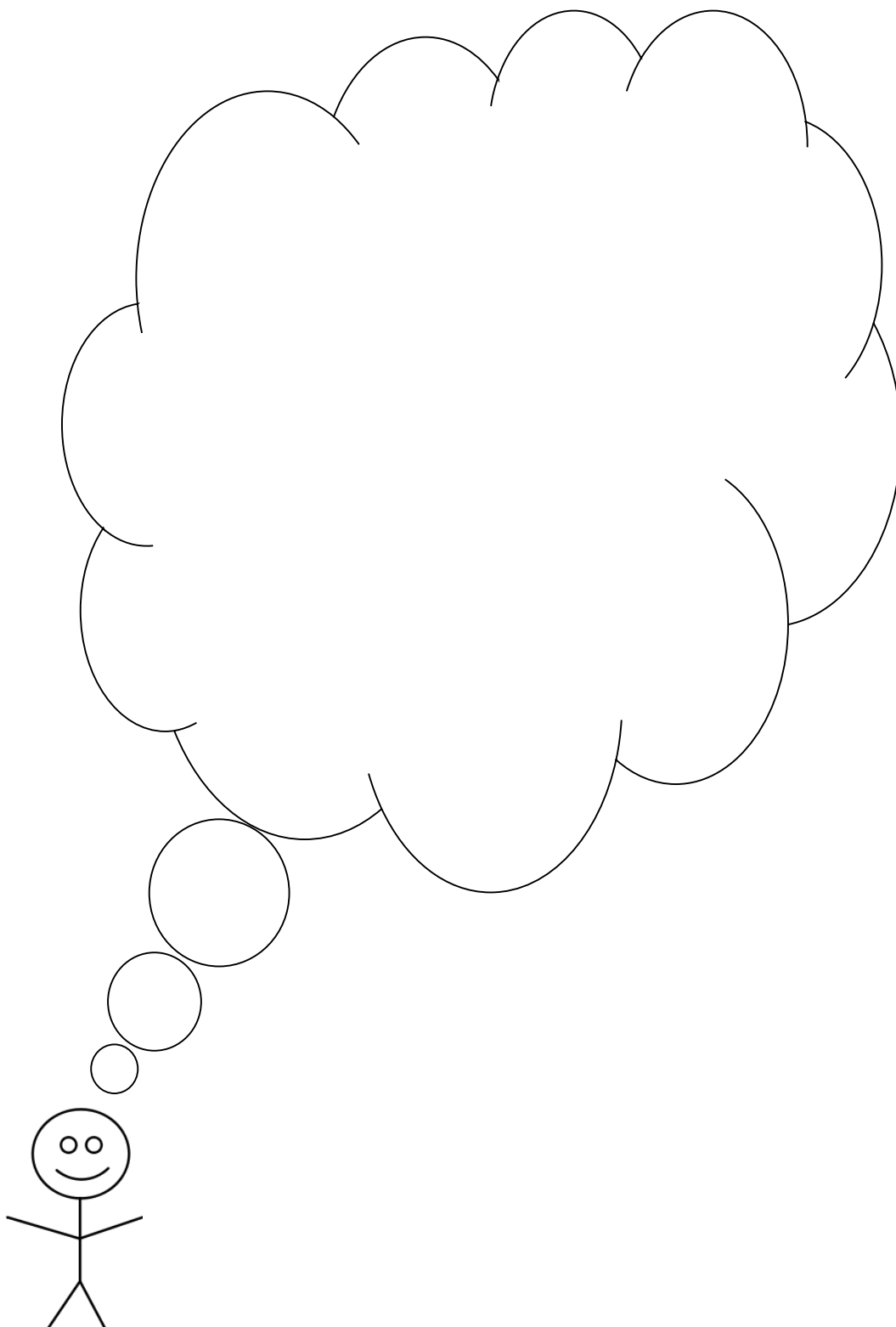
*O que é uma obra de arte?*



*O que é a beleza?*

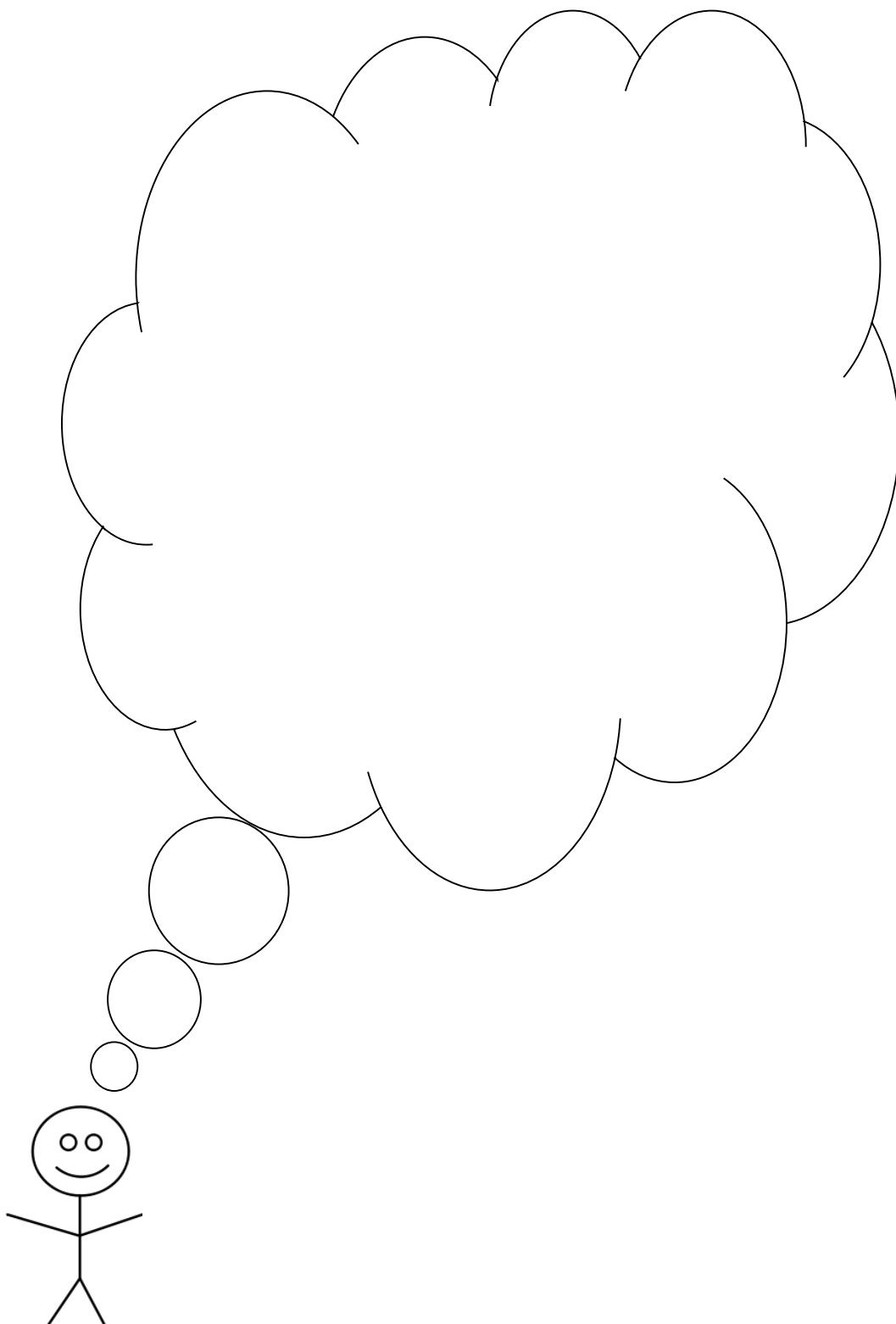


*O gosto se discute?*

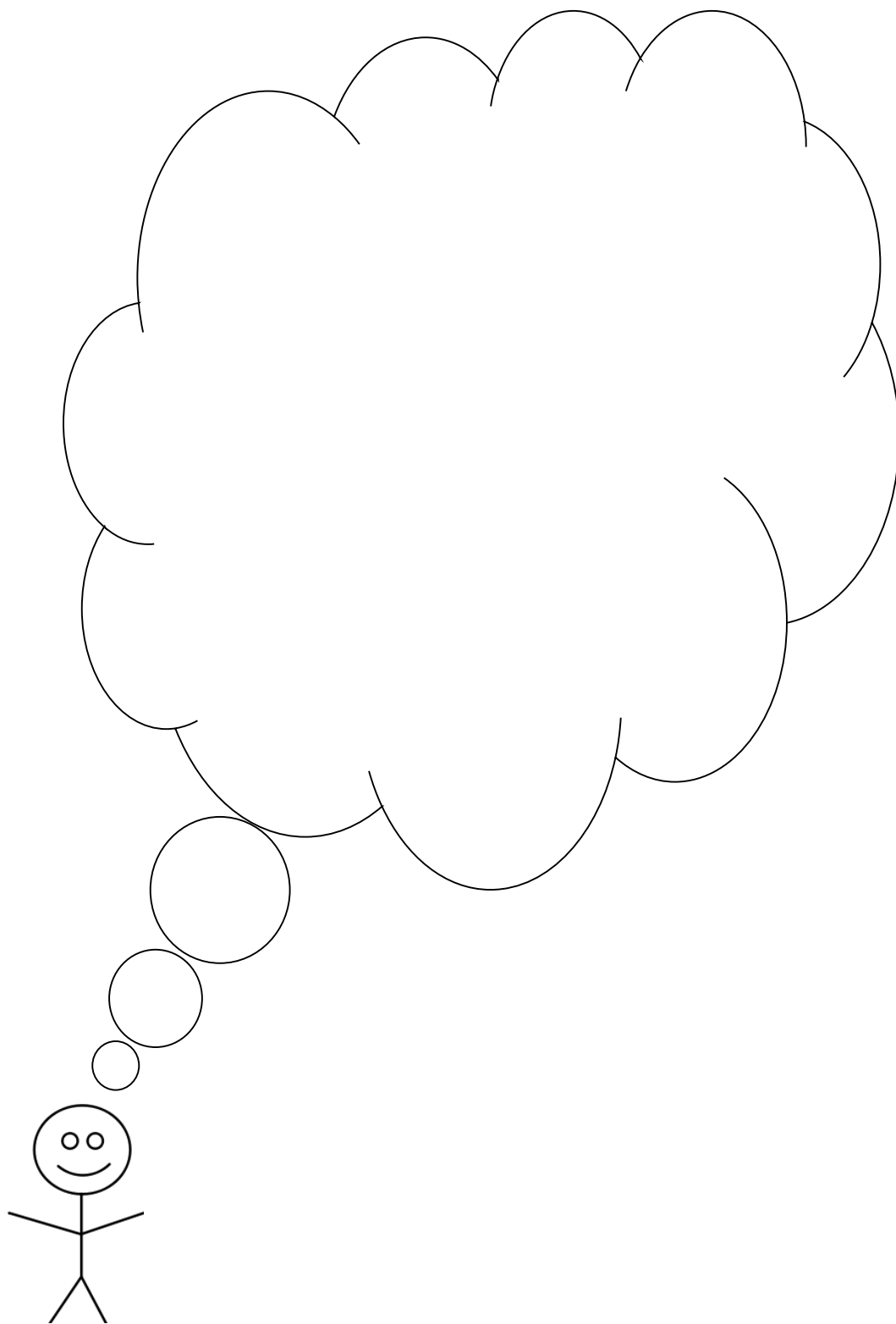




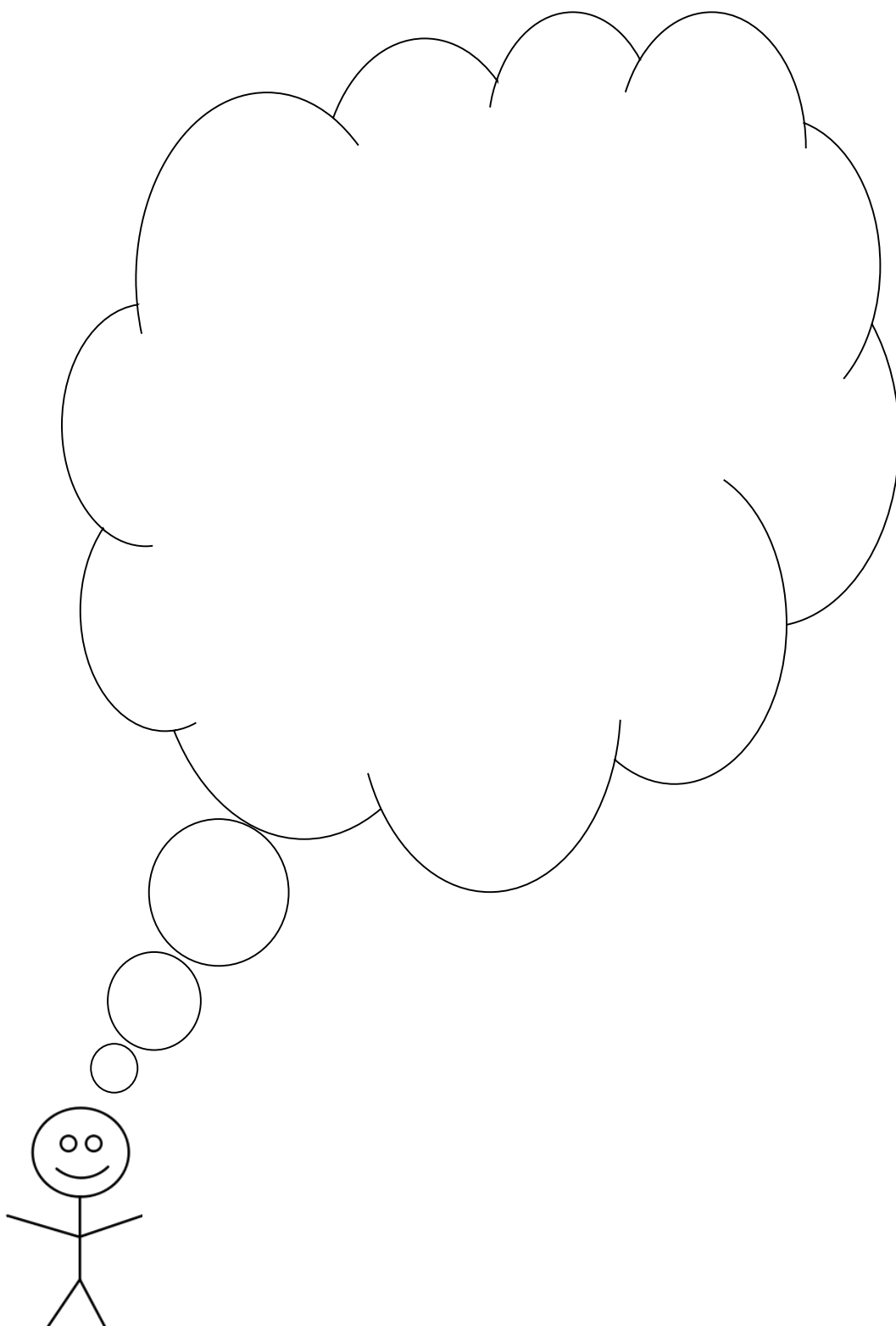
*Qual é o valor da arte?*



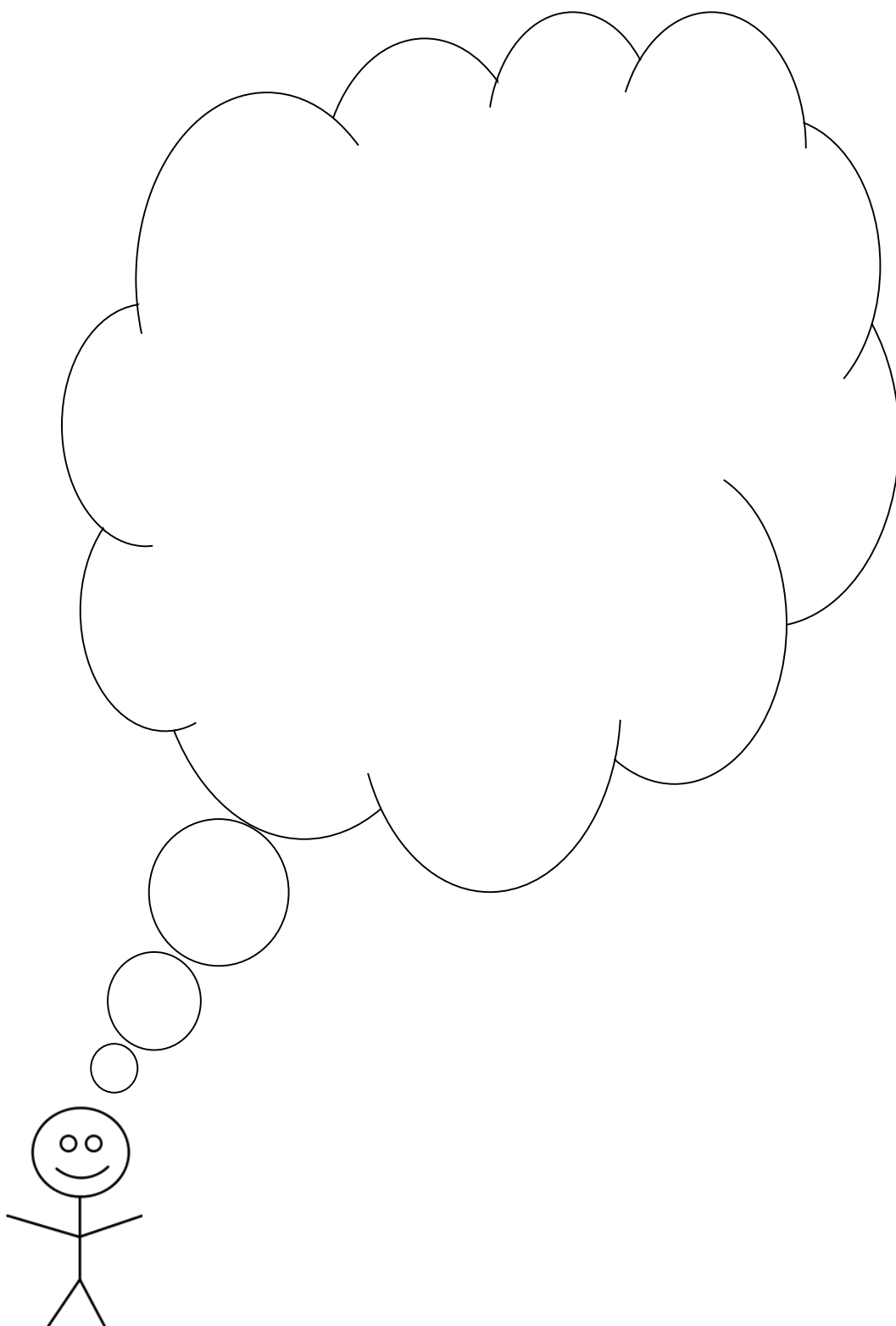
*A arte imita a vida?*



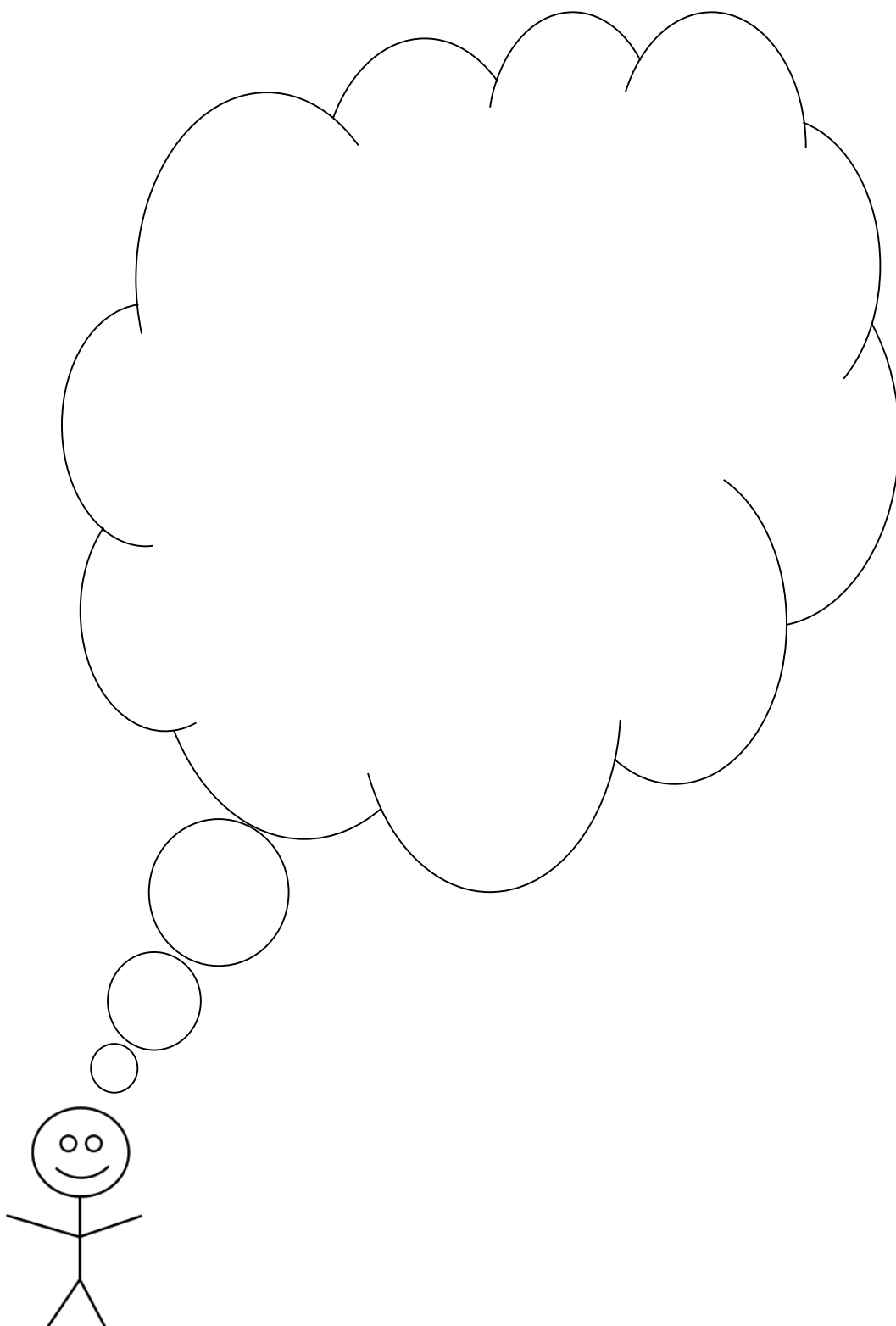
*A arte alivia a vida?*



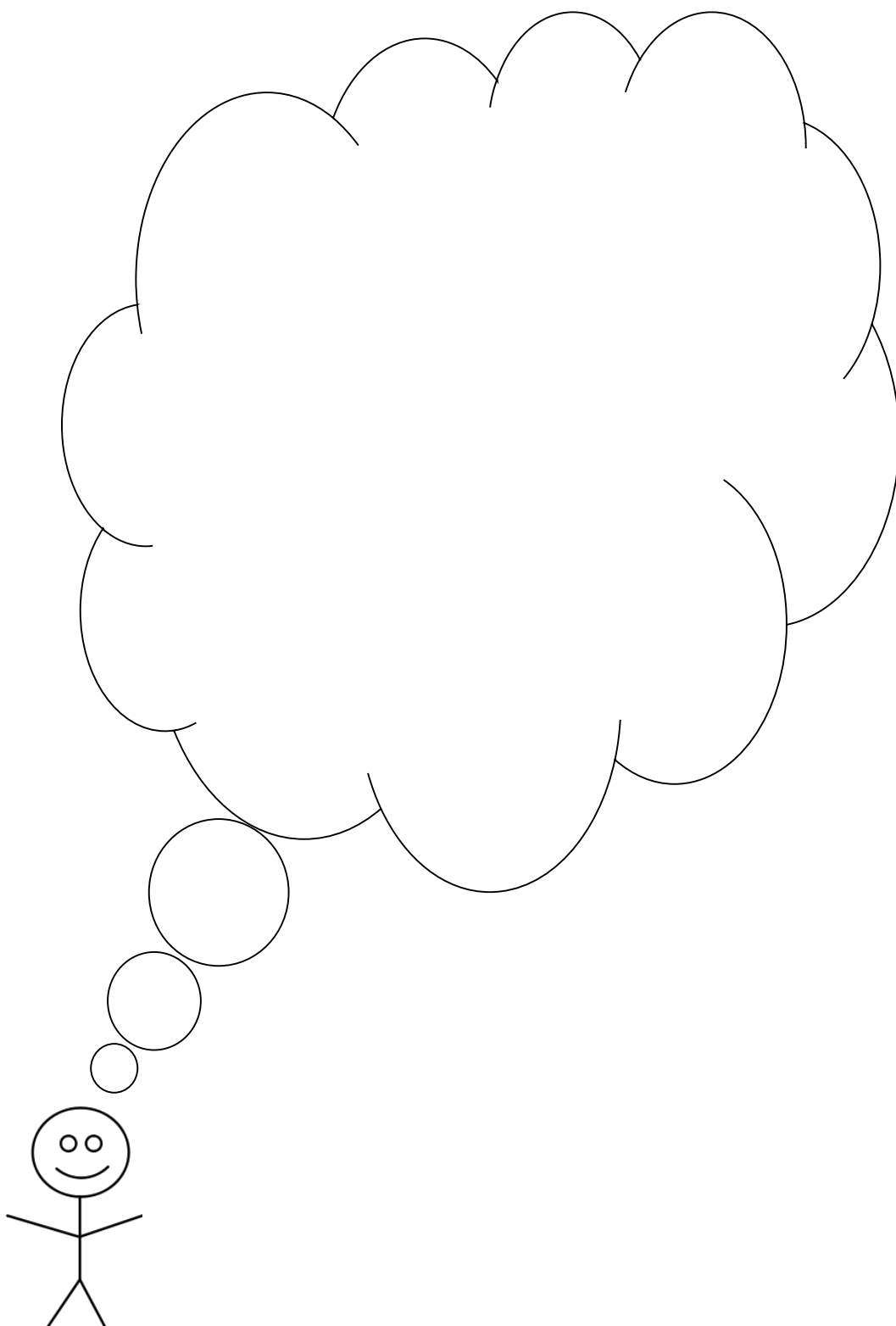
*A arte é técnica ou inspiração?*



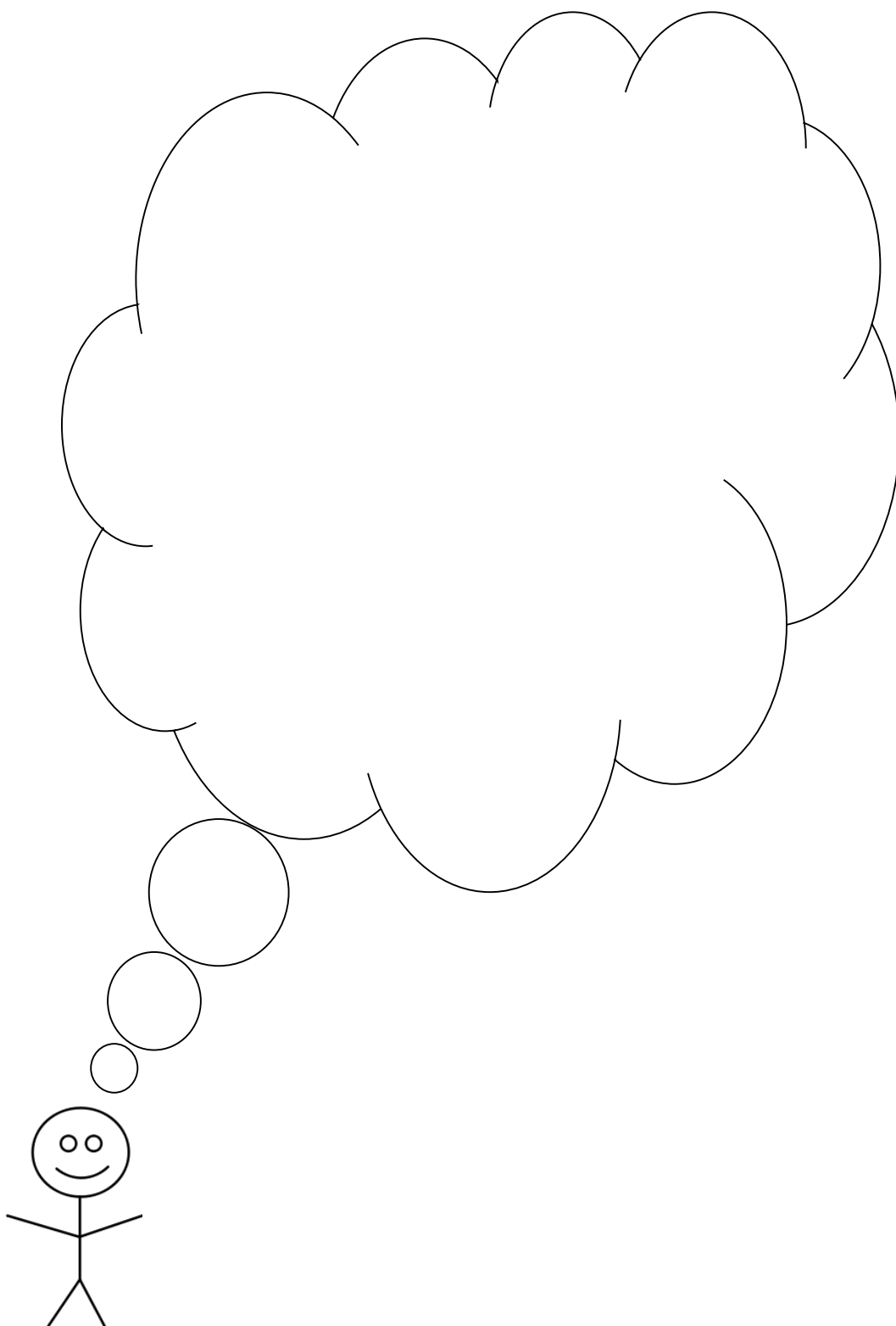
*A arte é política?*



*A natureza é uma obra de arte?*



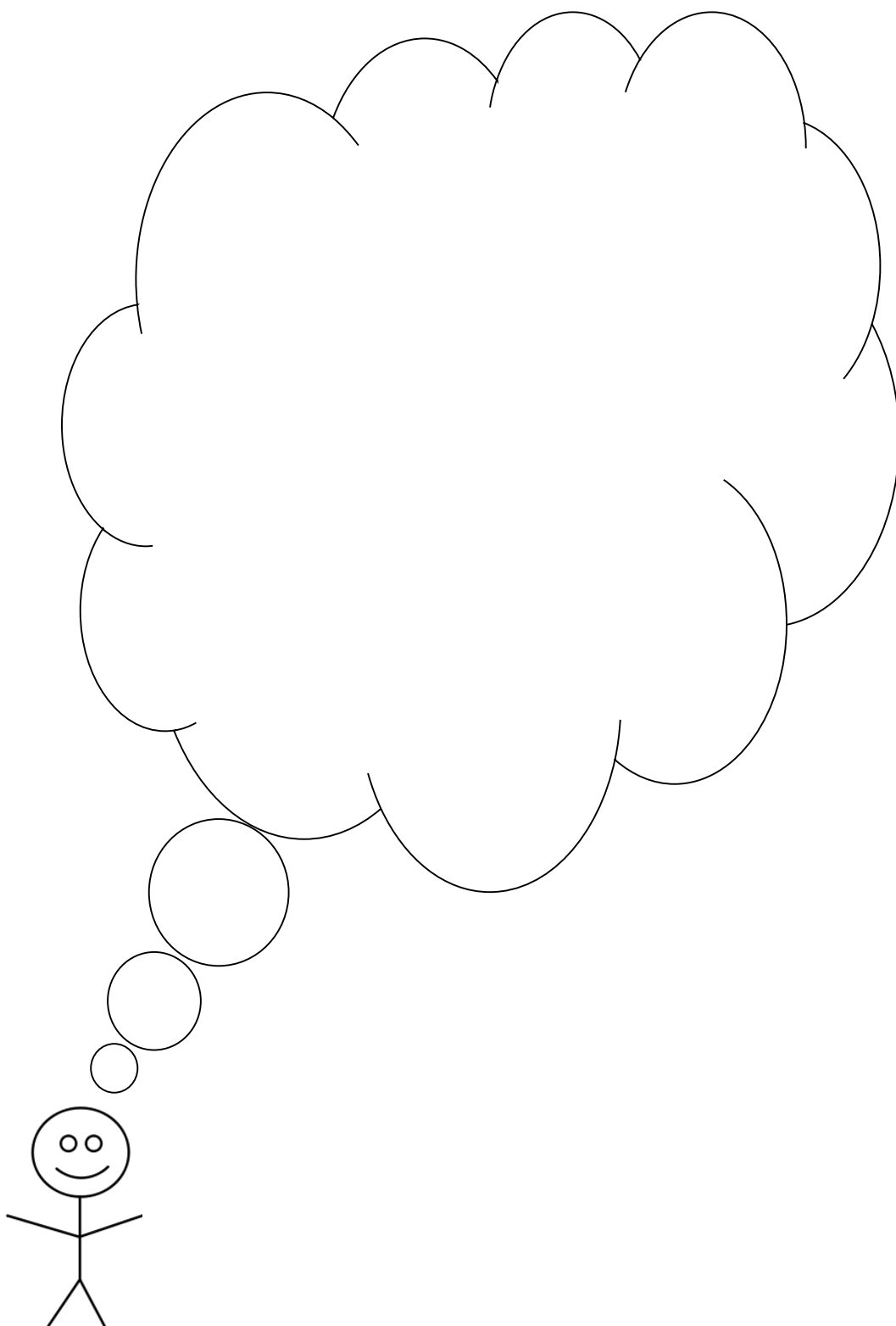
*A vida é uma obra de arte?*



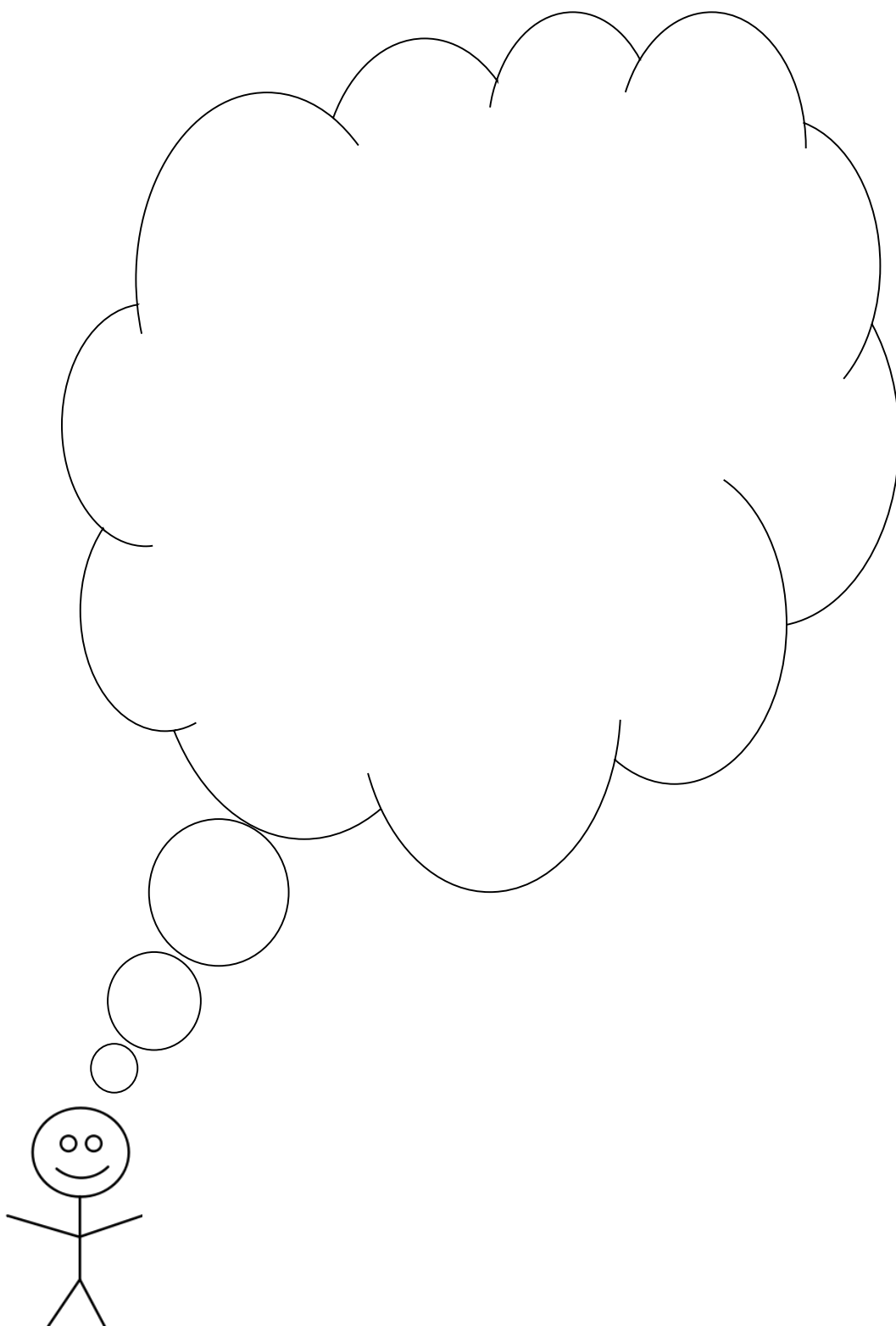
# ÉTICA



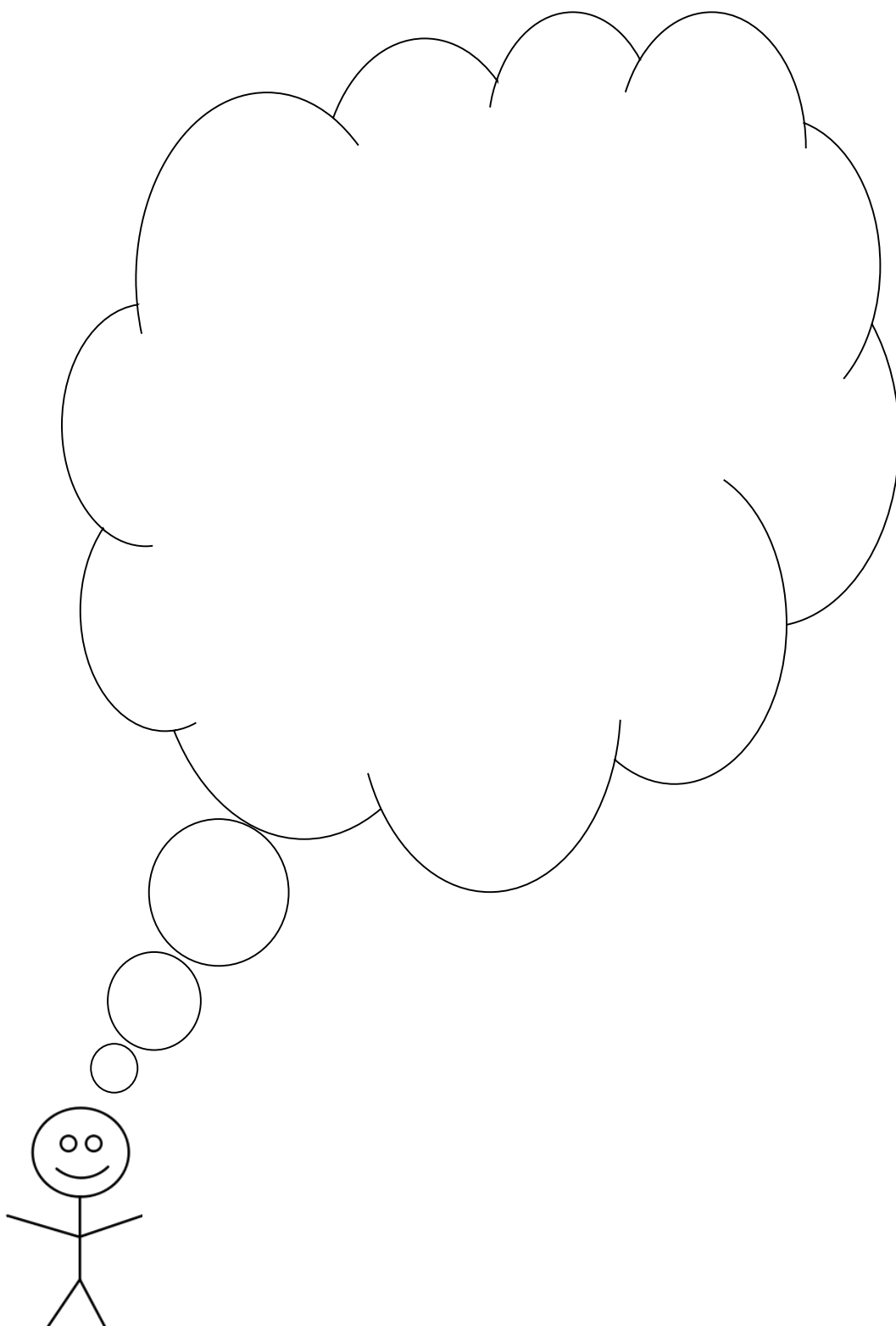
*A sabedoria e a bondade caminham juntas?*



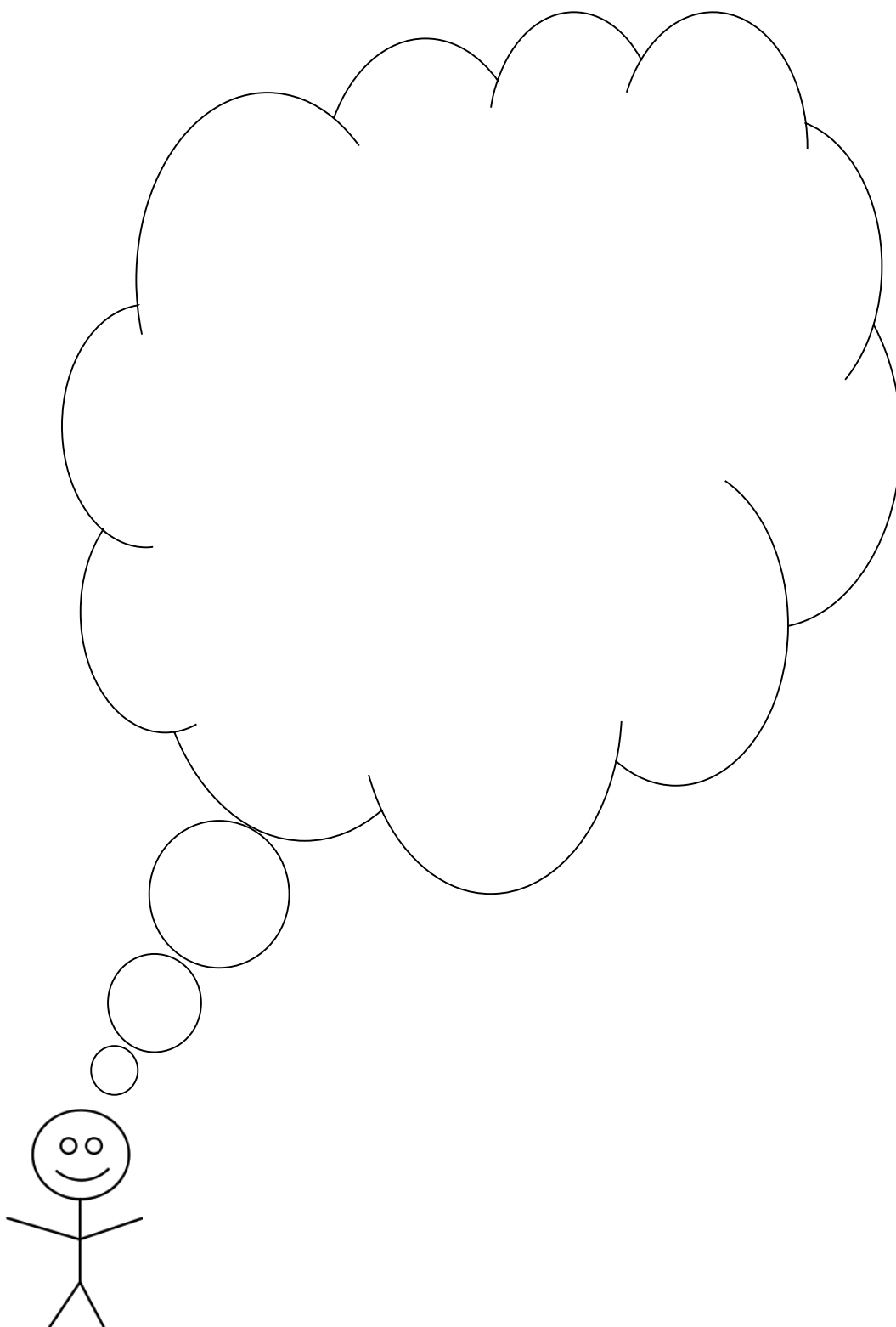
*É possível aprender a ser bom?*



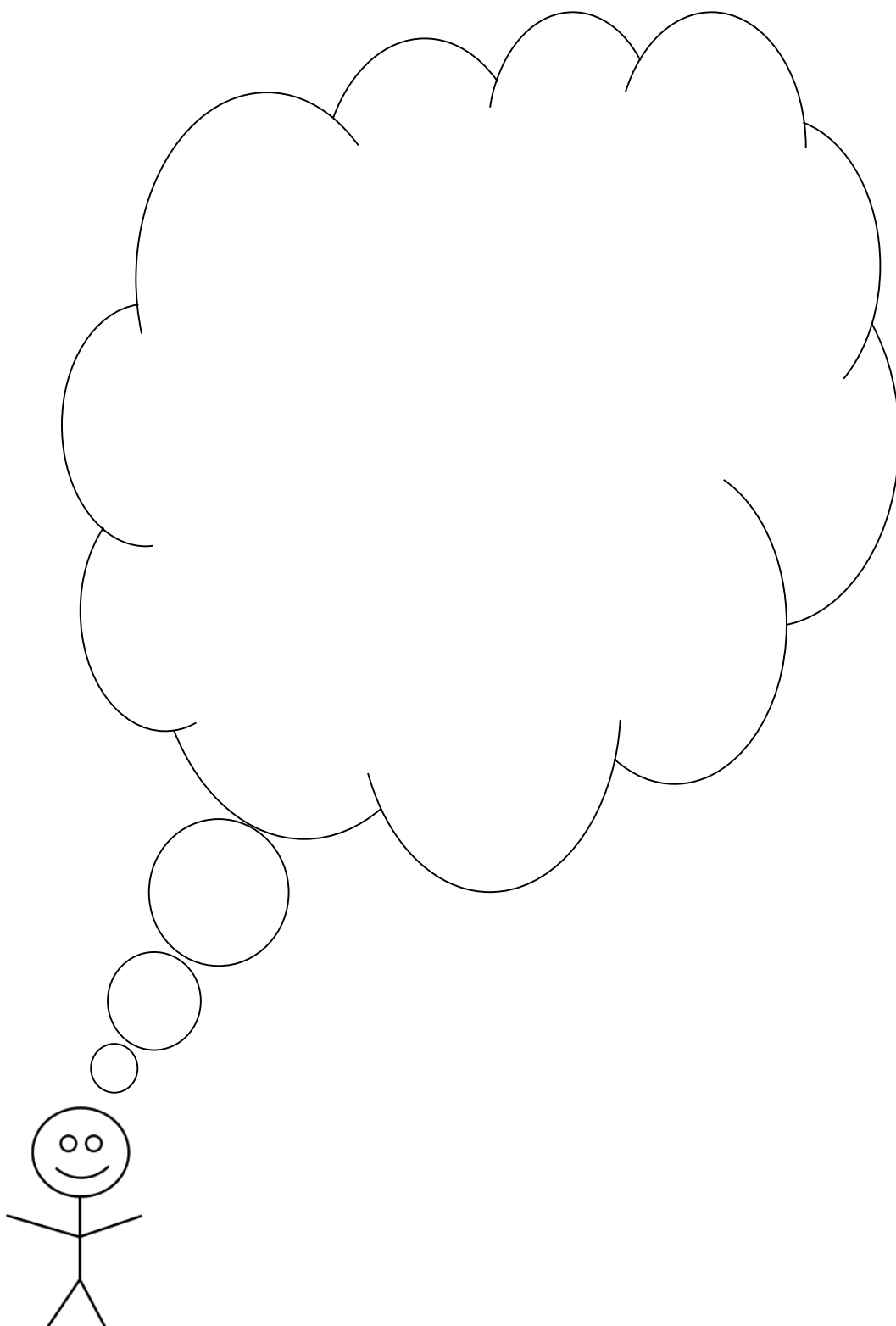
*Como saber qual é a coisa certa a se fazer?*



*Somos sempre responsáveis pelo que fazemos?*

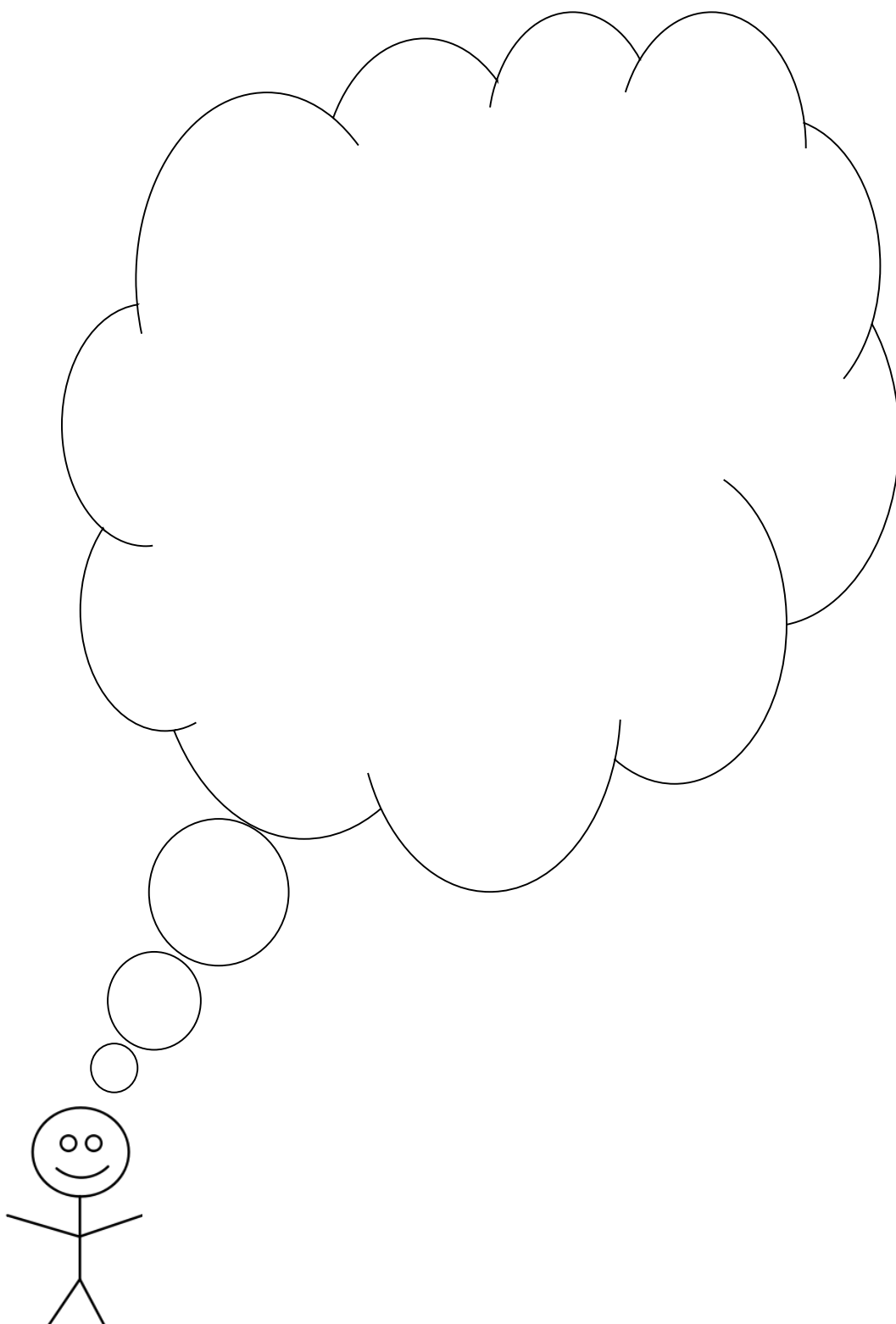


*O que não me mata me fortalece?*

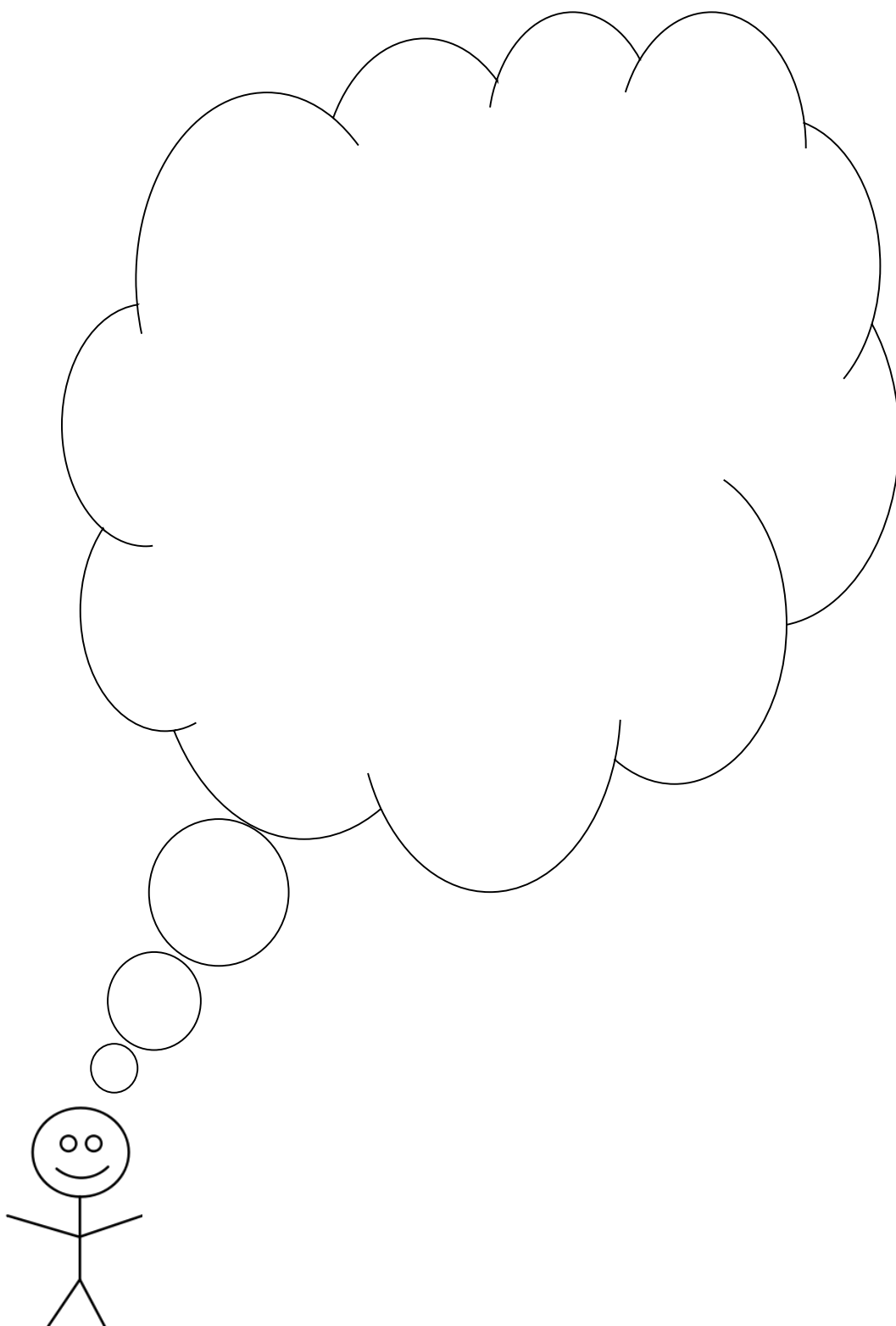


# POLÍTICA

*Um bom governante é um governante sábio?*

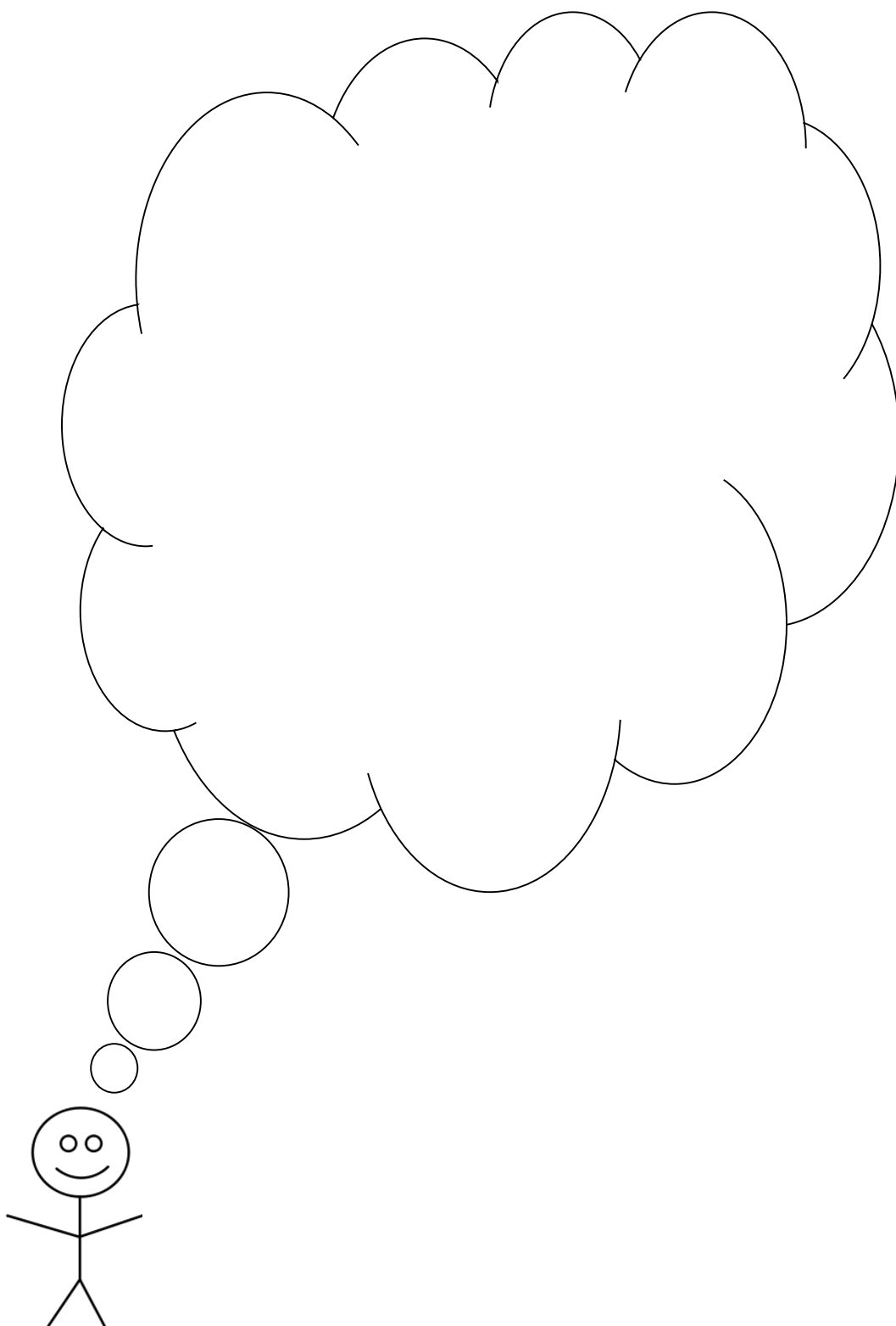


*O poder vem do povo?*

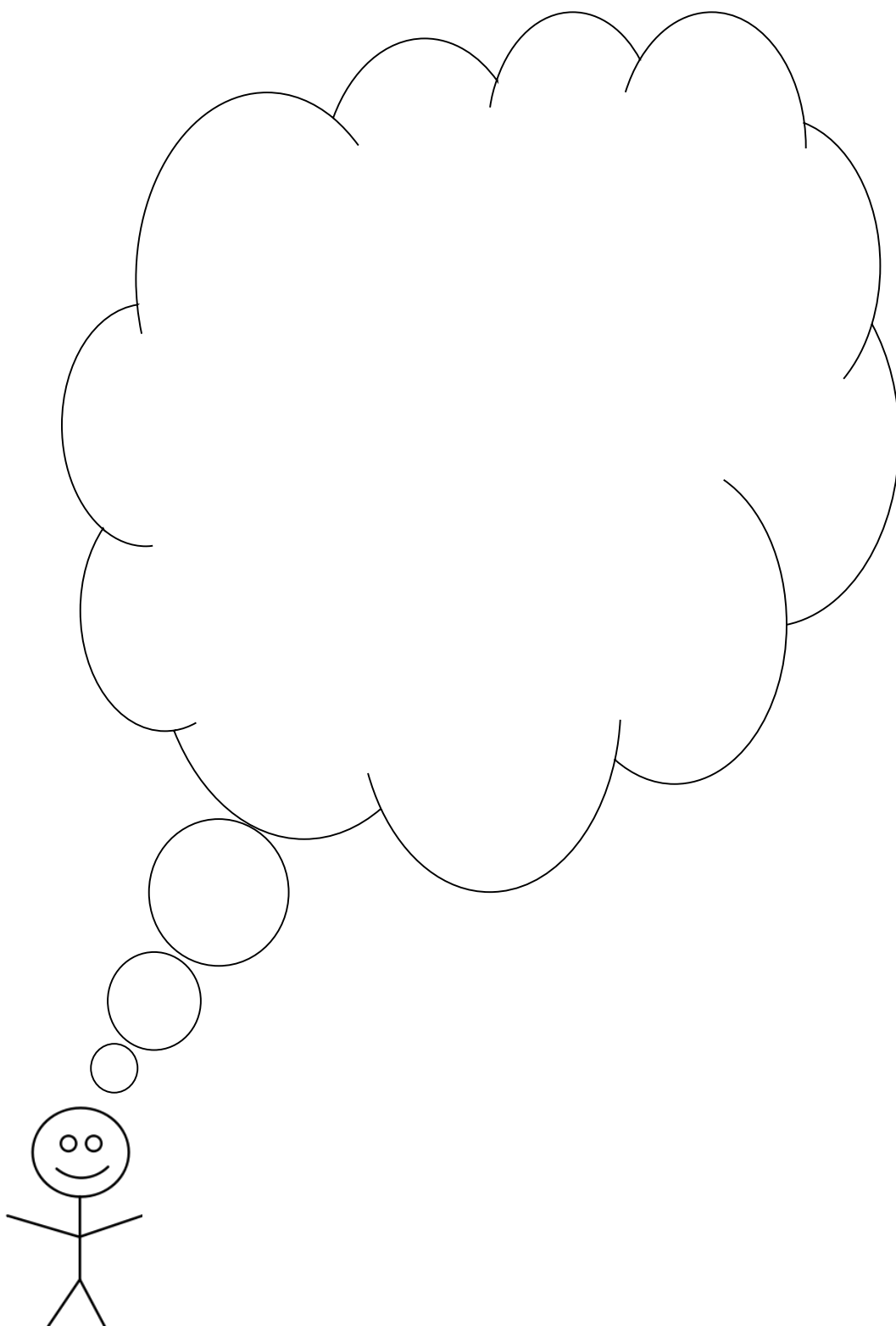




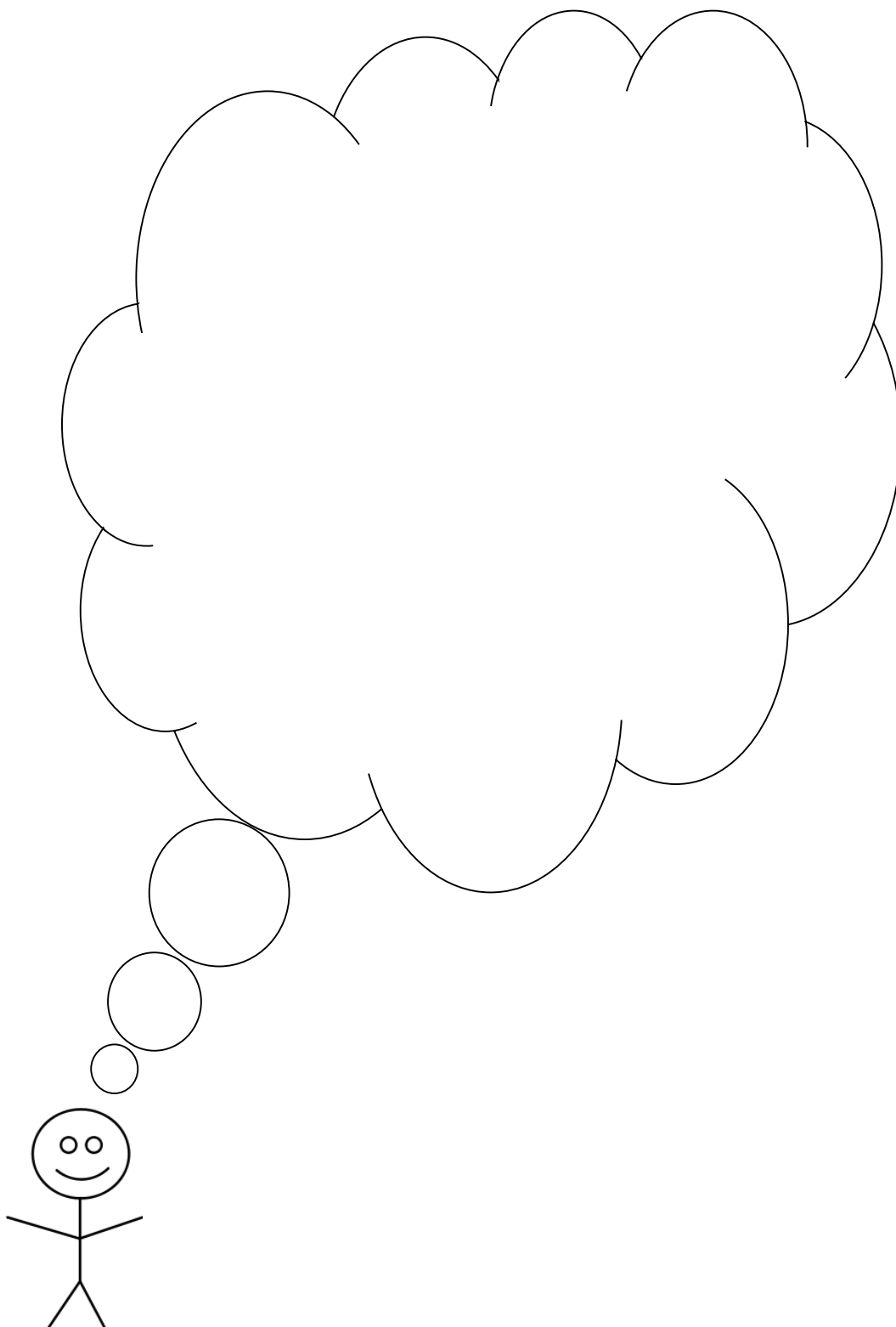
*A voz do povo é a voz de Deus?*



*É melhor ser amado ou ser temido?*



*O homem nasce bom e a sociedade o corrompe?*



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Referencial Legal

**BRASIL.** *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). Lei n. 9394.* Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

**BRASIL.** *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (parecer CNE/SEB, 4/2010 e resolução 2/2010).* In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC/SEB, 2013.

**BRASIL.** *Ciências Humanas e suas tecnologias. Filosofia: Módulo 1, vols. 1 e 2; e Módulo 2, vols. 1 e 2 – Ciências Humanas / Alexandre Cabral ... [et.al.].* – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ (NOVA EJA).

**RIO DE JANEIRO (Estado).** *Currículo Mínimo para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ (2013).* Rio de Janeiro: Secretaria e Educação, 2013.

### Referencial Teórico

**BUTLER, J.** *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.* Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.