CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CRÍTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CÁRCERE

Gustavo André Velloso

Dissertação apresentada ao Programa/Curso de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título/certificado de Mestre em Filosofia

Orientador(a): Edgar de Brito Lyra Neto

Rio de Janeiro
Maio de 2025

CRÍTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CÁRCERE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título/certificado de Mestre em Filosofia

Gustavo André Velloso

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. EDGAR DE BRITO LYRA NETO (CEFET/RJ-PUC-RJ) (orientador)

_____

Professor Dr. BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA (UFRRJ)

_____

Professor Dr. MARCELO GUIMARÃES SENNA (PPFEN-CEFET/UNIRIO)

Suplente:

_____

Professor Dr. JOÃO ANDRÉ FERNANDES DA SILVA (PPFEN-CEFET-RJ)

Rio de Janeiro
Maio de 2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

V441 Velloso, Gustavo André
Crítica do ensino de filosofia no cárcere / Gustavo André Velloso. — 2025.
115f. : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2025.
Bibliografia : f. 110-115
Orientador: Edgar de Brito Lyra Neto

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Professores de filosofia. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Prisão. 5. Educação - Filosofia. I. Lyra Neto, Edgar de Brito. (Orient.). II. Título.

CDD 107

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, dedico esse trabalho à memória do meu irmão, Franklin Cézar Velloso. Agradeço a minha mãe, Luciene Mercês Franco. Agradeço aos meus professores, o orientador dessa pesquisa, Dr. Edgar de Brito Lyra Neto, e os componentes da banca, Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia, Dr. Marcelo Guimarães Senna e Dr. João André Fernandes da Silva. Preciso Agradecer, ainda, ao Vitor de Jesus Fernandes, assim como a sua companheira, Monique Barreto Soares, que muito me ampararam nessa trajetória, desde a graduação em Pedagogia. Agradeço também ao Ademir Silva Carminatti Junior, por todo apoio e pela companhia em *Summoner's Rift*. Saúdo, com muito júbilo no peito, o PPFEN, pelos seus dez anos, agradecendo-o por proporcionar o espaço necessário para meu pleno desenvolvimento. Meus mais sinceros agradecimentos! Eu não teria obtido essa parcela de cura, através do estudo e da pesquisa, sem o amparo de cada um de vocês.

"Que outras coisas fazes, além de fabricar ladrões para então puni-los?"

Thomas Morus

RESUMO

Crítica do Ensino de Filosofia no Cárcere

Essa dissertação aborda uma das esferas do sistema educativo brasileiro: o ensino de filosofia em âmbito de privação da liberdade. Assim como nas demais escolas da rede pública, o componente curricular também não é assegurado por Lei em ambientes punitivos. Perante essa situação, fica justificada a necessidade de se pensar a efetivação (ou não) do ensino da filosofia nesses recintos. Refletindo a presença do componente nas prisões, nos propomos a discorrer sobre o conteúdo mínimo a ser ministrado nesses espaços pedagógicos. Com fundamento no protagonismo estudantil, também nas celas de aula articulamos uma estrutura onde certas práticas tradicionalistas, já infrutíferas no meio educacional brasileiro, pudessem vir a ser evitadas, tendo como parâmetro o fato de que a forma e os conteúdos do ensino carecem de condizerem com as necessidades e capacidades dos professores e dos alunos que vivenciam o componente em espaços de ressocialização. A partir desse teor de reflexões delineamos um produto pedagógico, uma tecnologia de sustentabilidade carcerária, a fim de consolidar o local propício para transformação ambiental, financeira e social dos presídios brasileiros.

Palavras-chave: Educação, Ensino de Filosofia e Sistema Prisional.

ABSTRACT

Criticism of Philosophy Teaching in Prison

This dissertation addresses one of the spheres of the Brazilian educational system: the teaching of philosophy in the context of deprivation of liberty. As in other public schools, the curricular component is also not ensured by law in punitive environments. In view of this situation, the need to think about the effectiveness (or not) of the teaching of philosophy in these enclosures is justified. Reflecting the presence of the component in prisons, we propose to discuss the minimum content to be taught in these pedagogical spaces. Based on student protagonism, we also articulated a structure in the classroom cells where certain traditional practices, already unproductive in the Brazilian educational environment, could be avoided, considering that the form and content of teaching must align with the needs and capabilities of the teachers and students who experience the component in resocialization spaces. From this reflective content, we outlined a pedagogical product, a technology for prison sustainability, in order to consolidate a favorable environment for the environmental, financial, and social transformation of Brazilian prisons.

Keywords: Education, Philosophy Teaching and Prison System.

SUMÁRIO

PRÓLOGO 3

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÂO: ESTRUTURA, OBJTTIVOS, HIPÓTESES, DELINEAMENTOS, METODOLOGIA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 4

1.1 Estutura da dissertação 6

1.2 Objetivos da pesquisa 7

1.3 Hipótese 8

1.4 Delineamento e metodologia 8

1.5 Revisão bibliográfica 12

CAPÍTULO 2 – PELA CONCEPÇÃO CRÍTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA EM ESPAÇOS DE RECLUSÃO 24

2.1 O esboço da estrutura crítica para o ensino de filosofia no cárcere 27

2.2 Introdução à teoria da educação brasileira e EJA-C 32

2.3 Forma e conteúdo da Educação no cárcere 39

2.4 O escopo maior da Educação 46

2.5 OCEM , LDB e BNCC, o que dizem sobre o componente filosofia? 49

CAPÍTULO 3 – A PRESENÇA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CÁRCERE 62

3.1 A educação brasileira e o ensino de filosofia em espaços de reclusão 66

3.2 Utopia ou Heterotopia educacional no ensino de filosofia? 68

3.3 Sobe a forma e o conteúdo do ensino de filosofia no cárcere 69

3.4 As analogias e o ensino de filosofia no cárcere 73

3.5 Sobre as reformas educacionais 79

CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÃO DO QUE POSSA SER O COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA 81

4.1 A prática pedagógica libertária em instância punitiva 86

4.2 O Apelo à violência, o Culto do herói salvador, o Messianismo da revolução e o Desprezo pela liberdade 88

4.3 Introdução à teoria do conhecimento nas celas de aula 95

4.4 A contradição na promoção da cidadania 97

4.5 O futuro do cárcere 98

CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

PRODUTO EDUCACIONAL 105

REFERÊNCIAS 110

PRÓLOGO

Começamos esta dissertação com uma apresentação mais geral da questão do direito à educação básica e do atual quadro curricular do sistema de ensino brasileiro. Em seguida nos valemos do problema da obrigatoriedade do ensino da filosofia na Educação Básica para chamar atenção para a questão mais grave da Educação de Jovens e Adultos, e de longe mais ampla, da EJA no Cárcere. Essa apresentação serve para darmos contexto ao tema central da nossa dissertação: o ensino de filosofia em ambientes de privação de liberdade.

Com a postulação da Lei 13.415/2017[1], a disciplina aparece diluída[2] na área das ciências humanas, conforme indicam alguns professores, como Filho, Carvalho e Figueiredo (2018), para eles, a BNCC "dilui a especificidade da filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão (bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação) pode ser feito por todas as unidades curriculares".

Na perspectiva da LDB reformada e da própria BNCC, como se observa, a licenciaturas em Filosofia, continuará a ter a utilidade social de suas práticas educativas cada vez mais contestada, porquanto a efetivação do componente curricular na Educação Básica é condição que legitima e fornece garantia da necessidade de se habilitar profissionais para o exercício no magistério.

Evidenciando tal incongruência e corroborando a necessidade da presença do ensino de filosofia, a nível fundamental e médio, nos institutos penais, trabalharemos no sentido da luta empreendida em favor da erradicação do analfabetismo (Meta 9 do PNE 2014-2024).

A prática do ensino de filosofia na EB, além de fortalecer o combate ao analfabetismo (funcional), na medida em que os educandos terão a oportunidade do

[1] Que já foi substituída pela Lei 14495/2024, essa última consistindo em articulação legislativa que não reserva lugar cativo para a filosofia, se restringindo ao mero aumento da carga horária dos componentes tradicionais, em detrimento dos itinerários formativos.

[2] No Ensino Médio, **com a incorporação da Filosofia e da Sociologia**, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BNCC, 2018, p. 472). E ainda: "A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – **integrada** por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética (Idem, p. 561).

contato com a filosofia inclusive no EF, revigora o ideal de universalizar a educação e o conhecimento.

Nesse trabalho vislumbramos vivências nas quais o ensino e a aprendizagem da filosofia oportunizam abordagens de temas e vocábulos filosóficos, em componente curricular assegurado legislativamente, como direito básico a ser assegurado ao longo da EB.

1 INTRODUÇÂO: ESTRUTURA, OBJTTIVOS, HIPÓTESES, DELINEAMENTOS, METODOLOGIA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A nível introdutório, é pertinente assinalar que a necessidade de tratar nosso tema, não apenas pragmática, mas, dotada de abrangência teórica, nos levou a eleger um filósofo como referência estruturante do trabalho.

O referencial teórico selecionado, em função do nosso contato com o trabalho do filósofo brasileiro, supre diversas necessidades de eventuais medidas que apresentaremos; porque

> o conceito crítico da educação, formulado por Vieira Pinto, contribui para uma compreensão inovadora na relação educacional. A relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiência, um diálogo, um "encontro de consciências". O educando, por seu lado, sendo reconhecido como sujeito se comporta como tal, sente sua relação com o professor como cooperação num ato comum. Pode dar expansão a seus estímulos interiores de autocriação, ao mesmo tempo em que se sente atuante sobre o processo social pelo fato de estar instruindo-se, alfabetizando-se (MAINARDES, 2015, p. 101).

Sobre Vieira Pinto, o autor basilar em nossos desenvolvimentos, vale lembrar: foi um educador e filósofo brasileiro, autor da "obra mais importante escrita no Brasil sobre o Brasil" (Ibidem).

Esse pensador fundamenta o desenvolvimento das nossas reflexões por ser aquele que, após ter sua obra "interpretada em seu desenho", revela "um mundo visto de baixo para cima, com especial destaque para aquilo que os homens conseguem fazer com os instrumentos que têm ao alcance das mãos" (FREITAS, 2005, p. 1). "O homem

trabalha, e quanto mais elaborada é a sua capacidade de trabalhar, mais humanizado ele se torna" (Idem, p. 5).

Ele acreditava que a consciência crítica é sempre um patrimônio das massas. como atributo dos trabalhadores

> [...] essa consciência torna-se crítica quando o homem passa a ter clareza de que "deve" mudar a realidade [a sua realidade, o seu mundo *grifo nosso*]. A noção de "dever fazer", adquirível num processo educativo, consolida-se num movimento que reúne dedução e indução, ou seja, quem precisa mudar o mundo descobre o "porquê" no mesmo momento em que descobre o "como" transformar a realidade, que passa, então, a ser percebida como mutável (Idem, p. 6)

Temos dito, em relação a concreticidade do ensino de filosofia, que é preciso que vislumbremos atividades que admitam que o sujeito possa ser aquilo que ele é, ainda em potencial. Antes de Vieira Pinto, não sabíamos como formular essa ideia, e

> essa maneira de enunciar a presença de uma consciência que já se tem, mas da qual ainda é necessário "tomar posse" fez dos primeiros escritos de Vieira Pinto um conjunto argumentativo com o qual o autor demonstrava sua passagem do continente kantiano para o continente hegeliano, onde se instalou por muito tempo (Idem, p. 7).

Como veremos mais adiante, essa superação de Kant se relaciona com nosso intercurso, já que sua filosofia postula que o fim da pena é a retribuição, aplicação proporcional da dor. É por tal fato que esse pensador deve ser estudado, eminentemente, em tons críticos, já que ele também é quem justifica o imperialismo e a escravidão, defendendo tais processos como caminhos necessários para o estabelecimento da civilização no Ocidente e onde mais seus tentáculos pudessem alcançar. De certa forma ele estava certo em defender arduamente um processo de dominação e apagamento de culturas promovido pelos seus iguais, tratava-se da defesa de processos civilizatórios efetivados em nome da razão ocidental. É, inclusive, por isso, que hoje em dia se repudia a ideia da hegemonia civilizatória do ocidente como parâmetro a ser seguido, uma vez que o Brasil não visa levar ordem para outras nações. O movimento aqui é de libertação, é (ou poderia ser) oposto ao efetivado pela razão cartesiana.

E se não exaltamos Kant, mas o filósofo brasileiro, é apenas por conta de estarmos perante o pensador "que apostou suas fichas numa transformação radical da sociedade levada a efeito pelas mãos daqueles que operavam o mundo" (Idem, p. 9).

Assim como Vieira Pinto realizou assimilações de "alguns momentos-chave da obra de Marx" (Ibidem) para desenvolver seu pensamento, num mesmo exercício em relação à obra do brasileiro, captamos alguns momentos desses no que diz respeito à nossa delimitação temática. Com ele estamos aptos a olhar com mais coragem para situação do aluno no cárcere, visto que é na situação do homem que "estão presentes as suas reais possibilidades de comunicação" (PINTO, 1973, p. 86, *apud* FREITAS, p. 12).

Nesse ponto, a assimilação de momentos-chave acontece, porque as conclusões do filósofo brasileiro têm estreitas relações com a finalidade do ensino que propomos, isto é, formas e conteúdos pedagógicos que favoreçam a humanização e consequente libertação do preso.

Com tais finalidades em mente, fica justificada a utilidade da nossa proposta de ensino, em razão de começar a ficar mais explicito que práticas que alienam só podem ser desalienadas pelas mãos do aluno apenado "no ato da apropriação da técnica mais elaborada a seu favor" (Idem, p. 21). Nas palavras de Freitas, Vieira Pinto "outorgou a si a condição de novo formulador de um existencialismo pronunciado da periferia para o centro" (Idem, p. 22).

1.1 Estrutura da dissertação

Observando categorias dialéticas, tais como totalidade, finalidade, ação recíproca, processo, unidade dos contrários, mediação, negação da negação, liberdade etc., além do prólogo e dessa introdução, nossa pesquisa se estrutura em mais três capítulos, culminando no produto educacional, proposta de componente curricular eletivo para EJA-C, que é requisito em nosso programa de pós-graduação.

Nesse próximo momento pretendemos preparar o leitor, pontuando questões de ordem metodológica, apresentando-o nosso tema de pesquisa, acompanhado da

hipótese[3] que vem delineando nosso trabalho e terminamos essa parte com uma revisão bibliográfica. No segundo capítulo, esboçaremos uma estrutura crítica para o ensino de filosofia. Esmiuçaremos um conceito mais amplo do que seja a educação brasileira, no terceiro capítulo; para que assim, no último, possamos apresentar mais algumas noções mínimas que poderiam ornar a filosofia em espaços de reclusão, manuseando o conceito de liberdade com a finalidade de despojá-lo de tendências metafísicas, tendências estas que inibem a aplicação de práticas pedagógicas libertadoras.

1.2 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

- Refletir o conteúdo-mínimo para efetivação de práticas pedagógicas libertárias no ensino de filosofia em âmbito privativo de liberdade.

Objetivos Específicos

- Dissertar sobre a dicotomia presente no trabalho nesse componente curricular, enfatizando práticas alienadas e objetificadoras, em contraste com práticas críticas e que permitam concretização de atos libertadores;
- anunciar a contradição que permeia o acontecer pedagógico, em âmbito de privação de liberdade, com base na inconstitucionalidade do Art. 15º da CF;
- discorrer sobre o conceito de liberdade, despojando-o de tendências metafísicas, a fim da possibilidade de aplicá-lo à concreticidade no ensino de filosofia na escola no cárcere;
- sugerir a presença, na matriz curricular da EJA-C, de um componente eletivo: Educação Prisional e Sustentabilidade Carcerária.

1.3 Hipóteses

Visando esses objetivos, a pesquisa adquire caráter exploratório com enfoque na análise bibliográfica e documental. Segundo Gil a pesquisa é explicativa

[3] A de que os conteúdos e os métodos do ensino de *filosofia* no cárcere necessitam dar conta de humanizar os procedimentos educativos em função do sujeito apenado, colaborando no desenvolvimento de capacidades e atendimento das necessidades, em suma, um ensino concreto, conectado às condições de existência do cidadão caído na engrenagem prisional.

> quando o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados. Visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2010, p. 28).

No que se refere à construção de hipóteses, Gil (1987) apresenta três tipos: as casuísticas (como a nossa), as referidas à frequência de acontecimentos e as que estabelecem relações entre variáveis, nos informando que sempre que elas forem "bem elaboradas, conduzem à verificação empírica, que é o propósito da pesquisa científica", (Idem, p. 60).

Nossa hipótese demonstra urgência no tratamento de uma área bem delicada da educação brasileira, sendo casuística, em primeiro lugar, porque reflete um momento histórico único do sistema de ensino da nossa sociedade. Nessa reflexão, o problema que demanda mais atenção consiste na crise presente tanto no sistema educacional quanto no de ressocialização brasileiros; e, em segundo lugar, ela é casuística devido ao elevado grau de delimitação do nosso objeto de estudo, as celas de aula. Nossa hipótese é casuística pois se refere a um caso bem determinado, examinando aspectos práticos ligados ao desenvolvimento do contexto em análise, com fim de ultrapassar outros, presentemente em vigor, de caráter mais idealistas e retrógrados.

Num exercício de síntese, em relação ao nosso objeto de estudo, sendo ele as supostas "celas de aula", não seria errôneo afirmar que a hipótese fundamental dessa pesquisa, é a de que os alunos, a partir do exercício filosófico (do filosofar), podem utilizar a *disciplina* curricular para projetar e aplicar situações libertárias em função de suas existências, do aparato prisional e da situação de aprisionamento.

1.4 Delineamentos e metodologia

Após anunciar nossa hipótese, ainda com respaldo metodológico de Gil (1987), é preciso estabelecer o delineamento da pesquisa, ou seja, o planejamento, em dimensão mais ampla, que "ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua

forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo" (Idem, p. 70).

Essa pesquisa é delineada no manuseio do nosso referencial, a partir da consulta a textos "clássicos", bibliografia atualizada coletada em bancos de dados digitais, além da legislação vigente. Para Andrade (1997), os presentes esforços enquadram-se no campo dos "trabalhos teóricos, de análise ou síntese de conhecimentos, levando à produção de conceitos novos, por via indutiva ou dedutiva, apresentação de hipóteses, teorias etc."

Visando tornar mais nítido o delineamento de pesquisa, digamos que nossa estratégia ou o plano geral consiste na aplicação dos resultados aqui obtidos no EF nas celas de aula.

Em posse do referencial teórico e perante a evidência das condições de precariedade e inconstitucionalidade do sistema carcerário brasileiro, o delineamento da nossa pesquisa esbarra no fato de que mesmo evidenciando que o ensino de filosofia seja parte constitutiva de qualquer plano de estudos que tenha como função prover a plena alfabetização do educando, cogitar alunos encarcerados desenvolvendo atividades nesse componente curricular, em específico, nos moldes didáticos/pedagógicos que vamos propor, na atualidade do sistema punitivo, talvez, pareça algo de absurdo. Mas se assim é, por que teria sido institucionalizado o ensino nesses institutos de vingança? Ou vamos escancarar o fato de que a educação nesses ambientes deva ser ofertada com qualidade abaixo da que é oferecida nas escolas extramuros? Reformulando a pergunta, a escola no cárcere deve ser, necessariamente, ainda pior do que as escolas extramuros? Essa constatação (formulada como pergunta) seria ridícula se não a colocássemos sob a lente da teoria da regressão e a *less eligibility*[4]; e se não tivéssemos notas de obras como a empreendida por Rusche e Kirchheimer, *Punição e Estrutura Social,* (2004, p. 136, 139 e 153), que relacionam os métodos da punição com o desenvolvimento histórico e demonstram o mesmo: que quanto pior a existência do apenado, melhor. Esse princípio é aceito quando se diz respeito às condições existenciais do preso, até aqui "tudo bem", mas seremos cúmplices dessa covardia inclusive nas salas de aula trancafiadas? como professor, ao menos em âmbito de privação de liberdade, é aconselhado que se repudie

[4] "Teoria que sustenta que a condição experimentada pelo encarcerado tem que ser pior que a do mais miserável dos homens livres" (GENELHÚ, 2017, p. 173).

essa falta de coragem. Os licenciados são juramentados e comprometidos com a humanização dos cidadãos do país, e só está capacitado a lecionar nesses ambientes quem reconheça que (ao menos na atualidade de nossos escritos) tais antros de "ressocialização" são aparelhos que objetificam até o limite máximo possível, portanto, desumanizam no sentido mais extremo que se possa conceber.

> A prisão é um estabelecimento que aplica uma técnica de robotização, destreinamento e infantilização. Ela serve perigosamente como cortina de fumaça atrás da qual o poder punitivo esconde um espetáculo macabro, encenado por pessoas escolhidas para alimentarem a desculpa de que o Estado é necessário para que possamos ter segurança e tranquilidade. Ela é mais uma ilha da esteira produtiva fordista apta a concluir intramuros a invisibilidade e a neutralidade social não só do preso, mas de quem lhe é próximo. A sua família e as gerações futuras serão os avalistas dessa sua dívida prisional (GENELHÚ, 2017, p. 173).

Não podemos perder de vista essas especificidades técnicas ao delinear nossa metodologia.

Para tais fins, é indicado ao pesquisador que esteja "dotado de uma atitude filosófica geral em relação aos métodos que emprega" (PINTO, 2020, p. 383), para enxergar em caráter

> multiforme, e sobretudo, instruído pela compreensão dialética da relação entre o método de pesquisa e o objeto a que se aplica, poderá comportar-se com inteira mobilidade de raciocínio, adquirirá a habilidade do pensar variado, pois sabe que o real não se deixa apreender por um exclusivo conjunto de procedimentos acessíveis a determinado método, mas possui um conteúdo inteligível teoricamente infinito, que dá motivo a que se intente captá-lo simultaneamente por um grande número de processos metódicos (Ibidem).

Nossa alternativa metodológica respeita o caráter que poderíamos denominar como a *fluidez do método*. Essa fluidez é representada por aquilo que Vieira Pinto denominou como "situação existencial contraditória" do pesquisador:

> por um lado, deve conhecer e dominar os métodos que julga adequados ao campo que investiga; mas, por outro lado, deve estar sempre disposto a libertar-se deles e criar outros, quando perceber que são incorretos ou insuficientes para levá-lo aos fins que se propõe (Idem, p. 385).

A metodologia aqui delineada convida a analisar os métodos empregados no componente curricular (fazer educacional) e no campo das pesquisas (formação de professores e avanços técnicos/metodológicos na área da escrita acadêmica). Ela pode ser concebida como uma metodologia crítica.

Para ser crítica precisa se colocar em diálogo com aquilo que é criticado e é nesse nível do debate epistemológico ligado ao cárcere que se delimita o local onde se separa duas posturas distintas. O posicionamento que denunciamos como ingênuo, frente às nossas concepções pedagógicas de caráter libertário, geralmente se liga a outro, o punitivista, da mesma maneira que um posicionamento crítico, diante de nosso objeto de pesquisa, também é conforme outro posicionamento que seria pertinente destacar: o abolicionista penal.

De acordo com as orientações metodológicas indicadas por Gil (1987, p. 43), nossa pesquisa configura-se como sendo da ordem das ciências sociais e se desenvolve com base no método dialético, conforme abaixo enunciado pelo autor:

> a) Princípio da unidade e luta dos contrários. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade. b) Princípio da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas. Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos, e estão inter-relacionada.. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas, e esta transformação se opera por saltos. c) Princípio da negação da negação. O desenvolvimento processa-se em espiral, com a repetição em estágios superiores de certos aspectos e traços dos estágios inferiores (Idem, p. 32).

Já no que diz respeito à natureza da pesquisa, não é salutar defender sua pronta aplicação, por conta das coisas como elas estão; esse escrito, em sua natureza metodológica básica, aponta para determinadas possibilidades que as presentes problematizações podem acarretar: nossos resultados tendem a gerar conhecimentos técnicos mais atualizados no campo do ensino de filosofia no cárcere, abordando legislação vigente no intuito de discutir melhorias por meio de orientações pedagógicas lúcidas, ou seja, dialeticamente interpretadas e executadas.

A execução metodológica dos conhecimentos delineados nessa dissertação, poderá efetuar-se quando do emprego das técnicas pedagógicas em plena conexão com os 5 eixo-formativos propostos no capítulo 2.1, aqueles que por ora podem configurar a estrutura curricular mínima a ser aplicada no ensino de filosofia nas celas de aula.

1.5 Revisão bibliográfica

No que cabe ao trabalho de revisão bibliográfica, essencial à pesquisa acadêmica, esse exame se deu de forma mais sistemática cobrindo um período de três anos, a se contar da aceitação do projeto dessa pesquisa por parte do PPFEN, em 2021. Dali em diante, analisamos textos (e documentos variados), primeiro, em âmbito mais geral, a fim de fundamentação teórica, que correspondem a três áreas do conhecimento: *Educação*, *Ensino de Filosofia* e *Sistema Prisional*. E em seguida, em nível mais restrito, direcionado à nossa temática, examinamos algumas teses e dissertações, no intuito de verificar a consonância das práticas pedagógicas defendidas pelos autores em foco, em relação com as que concebemos na presente dissertação.

A título de síntese do material coletado em relação às três áreas, a bibliografia analisada inclui consultas à banco de dados, tais como a Biblioteca Nacional de teses e dissertações, Anpof.org, Scielo, revistas e periódicos que abordam a Lei 13.415/2017 e a Lei 14495/2024, a EJA e o ensino de filosofia, se assegurando sob preceitos dos textos de Rusche e Kirchheimer, Genelhú e Scheerer, Baratta, Neder, Passeti, Vieira Pinto, Freire, Lyra, Bahia, Motta, Ferraz, Sanchez, Silva, Oliveira, Berenblum, Nascimento, dentre outros. Como bibliografia primária, a nível de fundamentação teórica, no entanto, teríamos os escritos de Vieira Pinto e a legislação vigente acerca da temática. O restante

das obras mencionadas fornece apoio bibliográfico em caráter secundário, sobre EJA e ensino de filosofia.

Para consubstanciar nossos esforços, realizamos uma revisão bibliográfica mais específica, quanto ao nosso objeto de pesquisa, sobre as salas de aula sob a lógica das práticas pedagógicas retributivistas. Nesse empenho, analisamos oito documentos, sendo eles: um artigo de Moacir Gadotti e o parecer CEB nº:11/2000, que discorrem sobre especificidades relativas à EJA, uma dissertação e duas teses sobre EJA-C, uma dissertação sobre o ensino de filosofia no cárcere, além de uma tese e uma monografia sobre celas de aula. Com esta busca, selecionamos trabalhos capazes de dialogar com o nosso referencial teórico a fim de fortalecer nossa perspectiva acerca da organização estudantil, do protagonismo do aluno apenado, da necessidade da presença do ensino de filosofia na EJA-C, da insuficiência na organização curricular das licenciaturas, de formatos e conteúdos pedagógicos conectados com o ambiente escolar e outros tópicos necessários, que acabam por sedimentar nossos desenvolvimentos.

No que cabe à EJA, nossa revisão aponta que este dispositivo pedagógico é ferramental provedor de reparação social, possuindo três funções: a *reparadora*, a *equalizadora* e a *qualificadora* (permanente). Estas funções são esmiuçadas no parecer CEB nº:11/2000 que discorre acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e nos informa que a função *qualificadora* da educação tende a assegurar o direito do educar-se permanentemente; e possui, como fim, um tipo de ensino que colabore na "criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade" (BRASIL, 2000, p. 11).

Como nossa pesquisa requisita o protagonismo estudantil, enquanto condição primordial para efetivação de atos pedagógicos condizentes com a realidade de privação, é pertinente destacar a necessidade da aplicação desta medida pedagógica, de modo a não se esquecer do fato que meramente encarregar o "aprendiz pela sua aprendizagem" constitui em equívoco; pois delegar a responsabilidade da aprendizagem ao aluno "desvaloriza o papel do docente" (GADOTTI, 2013, p. 7).

A valorização do papel docente presume medidas formativas que não condizem tecnicamente com as atuais configurações de programas de alfabetização aplicados nas escolas brasileiras, muito menos com a configuração da estrutura curricular, sobretudo,

das licenciaturas em filosofia, pois muitos dos programas curriculares “ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, campo etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais” (Idem, p. 8).

E para que não haja confusão, não nos custa observar que o direito à educação permanente “deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersetorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis” (Idem, p. 11).

O autor em questão destaca que o Estado necessita potencializar a sociedade civil no sentido de eventuais formulações de políticas públicas que sejam capazes de “promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão” (Ibidem). Como afirma Mészáros (2005, p. 65)”,

> […] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Nosso referencial demonstra que o professor atento às especificidades da EJA tem consciência que o “direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais” (GADOTTI, 2013, p. 12-13); se trata de “um direito prioritário porque é o direito mais fundamental para a vida humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividade” (MONTEIRO, 1999, *apud* FME, 2007, p. 129).

> O direito à educação é um direito novo a uma educação nova, com educadores novos e em escolas novas... direito a toda a educação, isto é, a todos os níveis e formas de educação, segundo as capacidades e interesses individuais e tendo em conta as possibilidades e necessidades sociais […] e a uma educação que proporciona todas as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, com suas dimensões afetiva, ética, estética, intelectual, profissional, cívica, por meio de métodos que respeitam a dignidade e todos os direitos dos educandos (Idem, p. 126-127).

E se ao vislumbrar a EJA nos demoramos no ensino em âmbito de privação da liberdade é por detectar que “a educação nas prisões raramente é reconhecida como um direito” (GADOTTI, 2013, p. 13); ela “depende, muitas vezes, da boa vontade da direção de cada estabelecimento e dos meios humanos e financeiros para garantir esse direito” (Ibidem).

Embora na EJA o autor tenha notado certa melhora ao acesso à escola, subsistindo “o problema da qualidade” (Ibidem), no caso do cárcere essa evidência não se faz. Nem melhoria no acesso e nem na qualidade das práticas educacionais. Práticas pedagógicas tradicionais e reprodutivistas, aplicadas no cárcere, compõem uma farsa vingativa da qual procuramos nos afastar com essa dissertação.

No artigo de Gadotti detectamos indicações sobre o indispensável exercício de superação da visão capacitista relacionada ao sujeito da EJA. Tarefa que precisa se dar a partir do entendimento, por parte dos profissionais, de que tal sujeito não é carente e vulnerável “mas sujeito de direitos, sujeito que não é ignorante, que sabe criar saberes, que sabe muitas coisas, como seus saberes essenciais à vida humana e à conservação do planeta. (Idem, p. 14).

Como o intuito é conceber salas de aula com alunos concretizando vivências, vale resgatar outra citação do autor, quando este anuncia a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas potencializadoras do “caráter participativo, alternativo, alterativo e contestador da Educação Popular. Toda educação é política” (TORRES, 2009, p. 90).

> Aqueles que podem utilizar a escrita e a leitura para defender e exercer seus direitos legais têm vantagem significativa em relação àqueles que não podem. Por intermédio da alfabetização, os indivíduos obtêm os meios de participação política na sociedade (RICHMOND; ROBINSON; SACH-ISRAEL, 2009, p. 19-28, *apud* GADOTTI, 2013, p. 14).

Gadotti conclui seu artigo com a ideia de comunidades de aprendizagem “onde todos aprendem juntos, independentemente da idade, sem segmentação, mas articuladamente. Trata-se de aprender para a vida e para o bem viver. A meta não deve ser mais declarar um país livre do analfabetismo, mas universalizar a Educação Básica” (Idem, p. 15). A EJA necessita “ser entendida como elemento essencial na superação da

pobreza e da exclusão social, já que, esta "não significa apenas a exclusão das oportunidades de aprendizagem, mas também a negação dos conhecimentos das pessoas" (ICAE, 2009).

Sobre perspectivas pedagógicas que sejam aplicáveis, capazes de dialogar e consoantes com as especificidades da EJA-C, nomeadamente, examinamos a tese, *As Vozes do Cárcere: Uma Análise Discursiva das Autobiografias de Estudantes da EJS de uma Escola Prisional do Estado de Pernambuco*, onde percebemos um trabalho que, além de detectar que EJA é território sucateado, retrata práticas em sentido de ampliação da consciência cidadã do educando apenado, indo de encontro aos nossos esforços. O texto relata práticas produtivas de escrita autobiográfica e métodos pedagógicos capazes de configurarem o protagonismo do estudante sob medida restritiva penal.

Em outra tese considerada, *Mediação da Informação no Cárcere: uma Análise por Intermédio da Educação nas Prisões*, o autor trabalha com a ciência da informação como suporte técnico-pedagógico para o estabelecimento de discursos progressistas capazes de potencializar educandos rumo à negociação com seus próprios saberes, no intuito de questionamento de suas práticas de vida. Não simplesmente o questionamento de si, mas também das medidas pedagógicas, semelhantes às sustentadas na presente dissertação, permitindo que tanto aluno como professores compreendam cada vez mais a mística do poder prisional.

Na dissertação *A construção do ser educadora no contexto da EJA em Espaços de Privação de Liberdade*, encontramos mais um referencial que conecta práticas pedagógicas no cárcere à pedagogia de Freire. Esse trabalho anuncia, ainda, o silenciamento e desumanização de alunos apenados, dando enfoque na necessidade de valorização do profissional que atua em espaços de reclusão. Trata-se de uma pesquisa instrutiva no sentido de pensar a formação contínua do licenciado.

Já no que tange ao ensino de filosofia no cárcere, há pouco material desenvolvido, dado que a disciplina filosófica não configura uma área pedagógica bem consolidada nos currículos da educação institucionalizada; o ensino de filosofia não se constitui em componente curricular obrigatório na EB, o que fere os esforços no sentido do desenvolvimento epistemológico dessa área do conhecimento; e além do mais, a

EJA, seja como conteúdo pedagógico ou mesmo como componente curricular, quase não se apresenta na estrutura curricular das licenciaturas em filosofia, consistindo realmente numa modalidade educacional demasiadamente sucateada.

Embora o reduzido grupo de autores que discorram especificamente sobre ensino de filosofia em âmbito carcerário nacional, essa escassez não constituirá problema maior para nossa revisão bibliográfica, considerando um trabalho recente, com temática afim, desenvolvido no mesmo programa de pós-graduação que o da nossa dissertação, o PPFEN.

Em *Filosofia e Ensino no Cárcere: Leis, Conceitos, Contextos e Sujeitos*, texto coletado no site do programa, o autor se pergunta sobre os motivos de dar aulas nesses espaços, respondendo que sua função seria "criar meios possíveis de resistência, construir caminhos possíveis para a liberdade, e trazer ao âmbito do visível aqueles que estão invisíveis socialmente" (NICODEMOS, 2019, p. 11).

O empenho do autor visa a articulação de conhecimentos filosóficos com as vivências dos educandos apenados, estimulando "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" (Idem, p. 16).

Em certa medida sua perspectiva converge com nossos esforços, quando lembra de se apartar do caráter exclusivamente histórico aplicado ao ensino de filosofia, para investigar, por via do processo de ensino aprendizagem, a própria "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" (Idem, p. 39).

No decorrer de nossos delineamentos definiremos liberdade em âmbito punitivo como atos concretos, portanto, materiais, com respaldo do nosso referencial. Todavia, no trabalho em questão, não deixando de nos ser útil, a liberdade é apresentada na conta de "uma prática a ser realizada no mundo político". O texto traz reflexões sobre a necessidade de construção de uma pedagogia da resistência e da liberdade, lembrando que a realidade pedagógica em âmbito punitivo é da "escola em crise dentro de um cárcere em crise", estando o sujeito encarcerado duplamente: "no cárcere, depois na escola". O autor adverte, ainda, cooperando com nossos esforços, o fato de que professores podem estar utilizando "a didática, o currículo e a avaliação como

instrumentos técnicos disciplinadores, vigiadores e normatizadores, ao invés de utilizá-los como instrumentos libertadores". Na contramão do mecanicismo aplicado em sala de aula sob a lógica punitiva, informa que "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" (Idem, p. 58, 62, 77, 79, 83, 89).

O autor procede a um manejo conceitual que merece ser realocado na direção da cela de aula por consistir, justamente, em bom exemplo dessa utilização da técnica pedagógica em função do disciplinamento e da vigilância. Procedimento indicativo de um vício prático/teórico que qualquer professor de filosofia, formado numa licenciatura (ou ainda mais agravante, num bacharelado), cuja estrutura curricular do curso tivesse por fundamento meramente a tradicional história filosófica ocidental, poderá incorrer.

Nessa atmosfera escolar não é indicado que o profissional suponha que a abordagem dos variados autores, sejam eles ocidentais ou não, possa se dar de forma superficial, no manejo de conceitos soltos, que, se verificados isoladamente do conjunto da obra, remetem certa utilidade.

O recomendado, nas circunstâncias atuais das celas de aula, é proceder ao debate inicial com enfoque nas limitações do trabalho dos filósofos manuseados, operação cujo produto tende a justificar por si mesmo o trato e aplicação das noções filosóficas ali estudadas.

Dentre as noções de ordem mais gerais a serem trabalhadas, sem perder de vistas um devotado anunciar da falência do sistema carcerário, as que se conectam de forma legítima às finalidades pedagógicas da cela de aula, derivam do esclarecimento, por via de estudos eminentemente críticos, sobre os conceitos, ideias gerais e filosofias, mormente se os autores abordados versarem, em alguma medida, sobre a objetividade penal, alicerçando a lógica punitivista.

É propício relembrar que a função de esclarecimento sobre as inadequações da lógica da vingança não cabe meramente ao aluno apenado. Cabem à comunidade carcerária em sua totalidade. Essa compreensão é determinante na consolidação de práticas que reflitam a superação da atual crise do sistema punitivo, harmonizando os

métodos de ensino com o ambiente de reclusão, através da aplicação de medidas provedoras de liberdade e ressocialização digna.

Munidos de tais elucidações, vislumbrando a cela de aula, é conexo ilustrar uma situação pedagógica em que a noção de esclarecimento racional de Kant estivesse sendo manuseada. Nessa situação, a medida mais adequada a ser aplicada parte do entendimento dos fatores que desligam a noção de esclarecimento racional, alicerçada na lógica formal, do mundo objetivo e das necessidades dos educandos, tornando-a desarmônica em relação ao plano das coisas e dos fenômenos correspondentes à concreticidade do aparato punitivo brasileiro.

Proceder sem o devido tratamento crítico na abordagem de filósofos do quilate de Kant, especialmente nos espaços pedagógicos situados sob égide e correlação direta com a razão punitivista, como nas circunstâncias das celas de aula, configura uma medida pedagógica carregada de contradições técnicas. Ele foi um pensador fundamental na estruturação da doutrina punitivista moderna, sendo um dos maiores desenvolvedores da racionalização punitiva e de seu produto, a consciência punitivista, além da Tecnologia da vingança em si. As teorias desse filósofo são basilares no que cabe à estruturação de mecanismos para aplicação da vingança.

Sendo assim, caso o texto fosse replicado por outros professores, nas celas de aula, o método mais fecundo consistiria nessa abordagem capaz tanto de incorporar instrumentos pedagógicos extraídos dos pensamentos do autor, para articulação de medidas provedoras de liberdade, quanto de desincorporar aqueles que se julgue desnecessários, incoerentes ou em via oposta à finalidade do ensino e da pesquisa em ambiente de reclusão. De todo modo, nos parece que o esclarecimento de aspectos idealistas contidos em certas noções kantianas, dentre aquelas que se relacionem ao nosso objeto de estudo, tende a ser proveitoso em nível de utilidade pública.

Nesses recintos pedagógicos, o procedimento mais conveniente, é, num primeiro momento, proceder às limitações do autor, esclarecendo os equívocos de pensamento contidos em sua teoria, para que no próximo movimento técnico, o trabalho em sala possa dar conta de captar as noções mais gerais e assertivas que restarem da obra, no intuito de ponderar se o valor estabelecido entre aquilo de objetivo, captado pelo

filósofo, compensam, em função do labor despendido, para realizar a análise capaz de afastar ou purgar os traços subjetivos que deturpam parte de seus desenvolvimentos.

É preciso notar que o manuseio teórico de Kant[5], de forma não concomitante com as devidas considerações dos pontos críticos de sua filosofia[6], para fundamentar práticas pedagógicas em âmbito punitivo, configura limitação técnica capaz de prover certo nível de alienação consciencial do aluno privado da liberdade, na concepção de ensino por nós defendida. Simplesmente apresentar as noções que poderiam ser tidas como gerais, presentes na teoria desse representante fidedigno da colonização, e outras mais, constitui ato pedagógico nocivo para efetivação de métodos de ensino adequados ao estímulo criativo autóctone, refletem, ainda, medidas técnicas que não se aproximam da necessidade de elaboração da teoria da libertação do aluno apenado, subtópico da teoria da libertação de povos espoliados pelo sistema produtivo imperialista.

Discorrer, primeiramente, sobre as críticas destinadas a autores que pensaram e pensam o preso como objeto, no ambiente onde este é o sujeito do processo educativo, é característica típica do professor esclarecido, procedimento que tende a sintonizar a relação do professor com alunos sob medida restritiva penal, podendo ser tido como um procedimento lúcido, mesmo sob o jugo da lógica punitiva.

Visar abordar a noção de esclarecimento racional em sala, a partir das limitações da obra e do próprio conceito, não faz desconhecer o fato de que Kant foi um dos

---

[5] Para o professor de filosofia, Jean-Christophe Merle (2001), disponível em: https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/1216, na filosofia de Kant "o criminoso aceita o desaparecimento da liberdade externa por sua própria vontade. Isso significa que a vontade do criminoso comete uma espécie de suicídio, que faz ele "não servir para ser um cidadão" (DR, VI, 331, GREGOR 105, *apud* MERLE, 2001, p. 134); para Kant, "o criminoso não deve ser mais tratado como um ser racional" (Ibidem); o condenado "deve ceder ao estado o uso de suas forças para qualquer tipo de trabalho que interesse ao estado (trabalhos forçados ou trabalhos na prisão), e é reduzido ao status de um escravo por um certo período ou permanentemente se for conveniente" (Idem, p. 135). O condenado pode ser reduzido a "escravo por um certo período"; já que "para Kant o escravo difere de todo animal e de toda coisa por ser capaz de cumprir deveres, embora ele não goze de nenhum direito" (Idem, p. 141). As concepções sobre a pena de Kant fundamentam-se num retributivismo fervoroso e é preciso ressaltar que sua "teoria da prevenção geral não excluem a pena de morte. Na verdade, Kant, explicitamente, a recomenda, embora muitos de seus intérpretes a desaprovem ou mantenham-se em cauteloso silêncio nessa questão" (Idem, p. 145). Essas explicitações, para ressaltar que a filosofia kantiana está em sentido diametralmente oposto à produção a ser elaborada nas salas de aula que almejamos.

[6] Nesse sentido, de antemão, vale lembrar que a perspectiva de Kant sobre raça, assim como sua perspectiva sobre a natureza do presidiário, ambas apresentam aspectos degradantes direcionados aos sujeitos em sala. Essa evidência não afasta a responsabilidade do estudo da obra kantiana, que apenas não se harmoniza com as finalidades pedagógicas presentes em celas de aula, podendo consistir em material para uma espécie de capacitação mais tardia para aqueles que busquem desenvolver maiores aptidões filosóficas.

maiores pensadores do seu tempo, sendo, entretanto, o episódio a ser plenamente ressaltado, o de que ele exerceu seu ofício de pensador numa base epistemológica incompatível com o conjunto informacional que vai fundamentar a prática pedagógica no cárcere, já que o suposto esclarecimento desse instrumento de atuação humana (da razão) se dá com fundamento na lógica dialética, modo racional essencial a ser aplicado se a finalidade é refletir a concreticidade carcerária de forma criadora e não copista.

Outra noção pertinente de menção, pela conexão com o desenvolvimento da noção de protagonismo do aluno apenado, se trata da terceira forma de esclarecimento proposta no texto, aquela que diz sobre desobediência (Idem, p. 54). Tal informação torna-se minimamente delicada no caso de sua replicação nas celas de aula, já que o aluno encarcerado é existencialmente submetido a técnicas opressivas de disciplinamento máximo possível. Esse detalhe manifesta a urgência do apoio técnico dos gestores dos presídios, notadamente nas pessoas dos juízes das comarcas e dos diretores das instituições prisionais, em favor da lúcida efetivação do processo de esclarecimento da comunidade carcerária.

Nesse empreendimento, vale insistir no fato de que a condição mais importante a ser corporificada, na sala de aula nos presídios, consiste naquelas apropriadas para equiparem tecnicamente os sujeitos, de forma que estejam capacitados para interpretar a contradição consolidada entre eles e a tecnologia prisional, contradição expressa pelo par conceitual: aquisição da situação de liberdade versus imposição da situação de aprisionamento. Tal interpretação poderá delinear a execução do projeto de liberdade do alunado, e, nessas celas de aula, necessariamente, nossas técnicas pedagógicas precisam estar rigorosamente alinhadas com a normativa institucional, já que, quanto ao nosso objeto de estudo, vai ser preciso obedecer para desatrofiar as práticas ali desenroladas.

Outro tópico que precisará ser analisado, no que tange à dissertação em questão, trata-se do produto educacional elaborado.

O produto, propício, a ser aplicado na EJA-C, carece da verificação relacionada aos parâmetros definidores do dispositivo pedagógico como ferramental técnico afeito à manutenção da infantilização das práticas pedagógicas na modalidade. Não possuindo tempo para tratar especificidades dessa natureza, devido à escassez de espaço num trabalho dissertativo, indiquemos que um diário, da espécie que este autor propõe, pode

ser reconfigurado como dispositivo tecnológico que abarque tanto aquelas medidas para a estruturação quanto para execução do projeto de liberdade. Essa transmutação qualitativa de diário na aquisição de computadores poderá ficar mais bem explicada na etapa de doutorado; mas ela resume-se na realização de seminários capazes de configurarem os meios necessários para elaboração de um dispositivo legislativo que assegure a instalação de laboratórios de informática nas escolas na prisão.

Quanto ao descritivo celas de aula, em *Cela de aula: espaço de ensino-aprendizagem*, percebemos um trabalho de cunho experimental e que flerta com os ideais que perseguimos: estímulo à organização e protagonismo estudantil de aluno apenado.

A tese, *Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula*, se trata de uma reflexão com enfoque maior na questão da atuação docente, formação continuada, plano de carreira etc., mas dialoga com os princípios basilares da nossa pesquisa, pois nota ser "evidente que o sistema penitenciário se transformou em um centro de conflitos e violências de diversas proporções, no qual se encontra imbricado a um contexto de violações cotidianas ao qual estão submetidos os privados de liberdade" (JOSÉ, 2019, p. 220). Reiterar esse tratamento desumano serve para refletirmos, com auxílio didático da imagem do bom selvagem, de Rousseau, delineada em E*mílio*, a ideia de que não importa o fato jurídico de o aprisionado ser ou não um inocente perante o aparato da vingança. Para nós, a aplicação da vingança é atitude que corresponde a padrões conscienciais ingênuos, portanto, lesivos para o pleno desenvolvimento da autonomia da nossa sociedade. Desse ponto de vista, por conta do grau de culpabilidade ser da ordem da práxis dos técnicos da jurisprudência e não dos da educação, ainda que em presença do culpado/condenado, é precisa a percepção de que nem mesmo o grau máximo de culpabilidade aplicado à existência de um cidadão justificaria a necessidade do apenado ser degradado até objetificação a nível máximo possível; a tecnologia punitivista não corrompe, conforme o bom selvagem seria corrompido pela sociedade, não é esse o caso, ela não lesa um suposto inocente, mas ela minimamente transfigura o suposto "mal cidadão" num objeto enjaulado, degradando-o, com fim de atrofiar. Atrofia corpos e mentes, em nome do vingar-se perfeitamente.

Quanto ao trabalho monográfico, *Cela de aula: representações da educação por professores que trabalham dentro do sistema penitenciário*, Franzin (2010) robustece

essa pesquisa ao advertir que o disciplinamento aplicado na escola no cárcere acaba por subjugar apenados, ao ponto de reencaminhá-los para o mundo do crime. Essa autora ressalta o paradoxo representante da atual hipocrisia, por ora estabelecida nesses antros de punição com escolas anexas.

A escola sob égide do poder prisional funciona em conformidade com a tecnologia prisional, todavia, as medidas pedagógicas aplicadas precisam se desvincular da razão punitivista, a fim de construir "um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos" (Idem, p. 30).

Caminhando nessa direção e na contramão do disciplinamento punitivista, os esforços realizados nos variados componentes curriculares não podem estar dissociados da ideia de que "a educação escolar não está priorizada neste país, muito embora o discurso oficial afirme o contrário" (Ibidem).

Para essa autora, mesmo com escola/educação, a prisão tende a negar as possibilidades de ressocialização, de reintegração do indivíduo à sociedade, porque cuida da "privação da liberdade, exerce a vigilância e privatiza a experiência da punição" (Ibidem).

Ao buscar informações nesses escritos, além de alguns artigos que asseguram nossa perspectiva, detectamos que o paradoxo mencionado fica mais explícito quando se detecta que tanto a LDB, quanto a BNCC e mesmo o PNE, postulam um sistema de ensino que assegure cidadania, mas como ser cidadão perante um Estado que ao te condenar retira seus direitos civis (direito ao voto, nomeadamente)? É preciso recordar o fato da inconstitucionalidade do Art. 15º da CF, caso a meta seja a prática de uma concepção crítica de educação, atitude capaz de assegurar o ensino de filosofia desatrofiado em âmbitos de reclusão.

Por ora, o que podemos extrair de mais latente do referencial analisado é a verificação de que é paradoxal se vingar por via da pena e possibilitar educação. Tal paradoxo reflete uma boa alternativa de conceder um pouco mais de permanência para este sistema já falido e ainda em decadência (o sistema punitivo/carcerário). Ao nosso ver, dentre outras atividades produtivas em sala de aula, possibilitar medidas pedagógicas das quais derivem os produtos que colaborem com o ideal de acatar a

inconstitucionalidade[7] do Art. 15º da CF, permitindo que cidadãos apenados possam exercer seu direito ao voto, é tarefa que se relaciona com o favorecimento de oportunidades para que os componentes curriculares sejam desenvolvidos livres de hipocrisia. Há alternativas, manter a rigidez (in)constitucional do Art. 15º, fortalecendo ainda mais a crise em que se vive; ou, retirar a educação desses ambientes, solução esta que não passa de fantasia; na falta dessas duas vias, uma terceira seria oportunizar que os presídios se mantenham firmes, mas que os gestores que disso vivem, acolham o fato de que a educação precisa, com certa urgência, começar a fazer sua parte, na finalidade de promover um Brasil mais justo.

2 PELA CONCEPÇÃO CRÍTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA EM ESPAÇOS DE RECLUSÃO

Como vimos, em relação ao tema da dissertação, nós teceremos considerações sobre a Educação brasileira, em específico sobre a modalidade destinada a Jovens e Adultos, etapas Fundamental e Média, no componente curricular Filosofia, em âmbitos de privação de liberdade. O objeto dessa pesquisa são as salas de aula (que talvez, à título de convite, não devessem ser chamadas de *celas de aula*, como se tem constatado em parte da "bibliografia corrente") e consequentemente as instituições que abarcam esses núcleos de ensino. Os alunos, assim como os educadores, são os sujeitos de nossos esforços. São eles os que mais necessitam estar habilitados para elaboração e análise de discursos (inclusive os do ramo das políticas públicas) referentes aos atos educacionais/penais desenrolados ali.

Para dar conta de organizar um texto que pudesse sustentar a concepção educativa mais ampla e que viesse a fundamentar as práticas de ensino nos moldes concebidos nessa dissertação, as ideias foram organizadas, inicialmente, em torno de conceitos chave da obra de Paulo Freire, pensando sua *Pedagogia do Oprimido*, referida de forma especial aos oprimidos do Brasil. Ainda com mais cuidado demoramo-nos em

[7] Para Cabrera (2017, p. 20) o Art. 15º da CF representa "uma afronta ao Estado Democrático de Direito, pois é inadmissível que a mesma Constituição Federal que estabelece o sufrágio universal venha a excluir, logo em seguida, uma parcela da população. E o inverso de universal é restringir, excluir, ignorar. A partir do momento em que se estabelece que a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto com valor igual para todos, suspender o direito de votar de um cidadão torna-se inconstitucional".

Vieira Pinto, refletindo o conceito de educação numa vertente tradicional e convencionalista para dar conta do conceito mais amplificado, que permite interpretar o sistema de ensino em consonância com nossa realidade.

Nesse empenho de fundamentar nossa concepção de Educação, analisamos obras que ampliam as discussões em torno desse conceito para definir o que seja o ensino de filosofia nas escolas brasileiras. Destacamos certas noções estrangeiras relacionadas ao ensino de filosofia, mas priorizamos uma discussão nacional, com o fim de ajuizar a discussão e assegurar um entendimento sobre o ensino de filosofia que esteja apto a ser discutido em salas de aula em âmbito punitivo.

O que nosso escrito busca dar mais ênfase é na promoção do componente como ferramenta de humanização em espaços de objetificação extrema. Para consistir nesse matiz, nesse momento, é imperativo o incentivo estatal no intuito de assegurar que a filosofia possa exercer parte do seu trabalho: sem perder de vista a tradição, analisar conceitos, teorias, práticas, ideologias, leis, "filosofias", etc. Se o sujeito tem condições de experienciar o ensino de filosofia, de um lugar no tempo e no espaço, o ferramental para a concretização das respectivas produções pedagógicas tende a estar ao seu redor, naquilo que pode sentir, apreender, prever e organizar, conforme nosso referencial indica. No caso da sala de aula engolida pelos muros do cárcere, enquanto aluno e até mesmo professor, tendem a pensar filosoficamente sua atuação no componente, como uma oportunidade de trabalho que lhes é conferida e a qual escolhem, aceitam; dali, buscam desenvolver sua função social, enquanto aluno (ou professor) encarcerado. Sentirá não só a força da educação e do componente curricular sobre si; sentirá, ainda, em primeira instância, em período ininterrupto, o mecanismo penal. É desse lugar que aprenderá a filosofar, aprenderá a ser aluno de filosofia e terá experienciado essa situação pedagógica. Independente do trabalho que exerça, terá conhecido o que seja filosofia e como desenvolveu habilidades cumprindo seu papel de aluno naquele componente curricular, terá adquirido (nem que seja em caráter introdutório) ferramentas para manusear questões de sua existência, assim como terá um cabedal filosófico (mínimo) que colabore em qualquer outra função que deseje. A filosofia também é desatrofiar sistemas, cognitivos, familiares, institucionais e mesmo os sociais.

Fator a que sempre estivemos atentos em nossas investigações, se refere aos posicionamentos ideológicos acerca dos institutos penais. Dividamo-los em três tipos:

os conservadores[8], os reformistas[9] e os abolicionistas. Subtraindo certo número de acadêmicos brasileiros[10] que propõem abertamente a privatização[11] do sistema prisional e atitudes afins, é unânime a posição que admite, como plausíveis e necessárias ao debate, as denúncias que dizem sobre o estado de inconstitucionalidade[12] da aparelhagem prisional do poder judiciário; sem contar alguns agentes do estado, juízes, advogados e teóricos, com senso e responsabilidades social, que contribuem com boas reflexões em tom de denúncias. Os intelectuais mais comprometidos com as causas educacionais do Brasil estão em vias de concordar que se deparar com os problemas do nosso sistema prisional é tarefa conjunta e que irá nos reeducar como sociedade. Talvez essa seja a maior contribuição que o investimento de esforços no sentido que indicaremos tende a propiciar: lidar com as atrocidades da prisão no intuito de galgar rumos mais evoluídos é tarefa que não se pode adiar se a finalidade for realizar justiça social brasileira.

Com tal ideal em foco é oportuno nos perguntarmos, como recurso didático: a utilização do termo "cela de aula", que hoje aparece em monografias, dissertações e teses, em alguns contextos, poderia indicar certo grau de aceitação do *status quo* da

---

[8] Sinalizando a abolição da prisão enquanto "necessidade inadiável" o professor da UFRJ informa que "depositar qualquer esperança na prisão também não é a solução porque não resolve o problema criminal. Não evita a prática de novos crimes por ele (aqui o autor se refere à prática do Estado e a pena de morte) ou por terceiros. Não recupera o bem jurídico lesionado. Enfim, transforma o Estado em um criminoso que ameaça, sequestra, tortura, lesiona e mata ou deixa morrer, aumentando o rol de crimes praticados em vez de diminuí-lo" (GENHELHÚ, 2017, p. 291).

[9] Esse tipo de mentalidade trabalha com o que podemos chamar, com o apoio de Genelhú (2017, p. 291), de "remendos prisionais"; tendo como exemplos as "penas e medidas alternativas, técnica do *numerus clausus*, remições baseadas em leitura e trabalho, (re)socialização mediante evangelização, embelezamento estrutural e limpeza asséptica da estrutura prisional, etc., não passam de paliativos que apenas escondem a crueldade genérica das prisões e o sofrimento sem exceção dos prisioneiros. Elas fingem mudar algumas coisas para que na essência a maioria das outras permaneça igual".

[10] Como é o exemplo de Rocha e Vitoi (2020, p.14), da Universidade de Brasília, que em pesquisa relativa às parcerias público-privadas, que vem se consolidando nos presídios brasileiros, se dão ao trabalho de analisar os riscos de inadimplência (por parte do Estado) e os lucros brutos advindos no caso da prisão (RDD) de Ribeirão das Neves, em Minas Gerais. Tal empreendimento, segundo os autores, somente seriam inviáveis "para o parceiro privado", se, por acaso, atingirem patamares "quantificados em torno de 20%" de risco de inadimplência, caso contrário, a privatização dos presídios nacionais "trata-se de um negócio lucrativo como outro qualquer" (2020, p. 14).

[11] Parcerias público-privadas, as quais os teóricos da UNB, Rocha e Vitoi (2020, p. 5), inspirados em experiências estrangeiras, tipificam três tipos dessas parcerias: as PPP totais, as PPP sem trabalho de guarda e uma terceira modalidade onde o ente privado apenas administra a alimentação ou questões tão específicas quanto esta.

[12] Para Dermeval Farias Gomes Filho, que é Presidente da Comissão do Sistema Prisional, Controle Externo da Atividade Policial e Segurança Pública do Conselho Nacional do Ministério Público (CSP/CNMP), é "inegável o quadro desumano e fora da moldura legal que o Estado brasileiro enfrenta em relação ao seu sistema carcerário"; e ainda reforça que "o próprio poder judiciário, pela voz do Supremo Tribunal Federal, tem repetidas vezes afirmado, nos últimos anos, que experimentamos um estado inconstitucional de coisas em relação ao nosso sistema prisional." (FILHO, 2018, p. 8).

prisão? Tende a expressar conformidade e poderia ser problematizado? No que concerne aos institutos penais, a postura crítica do educador comprometido com o advento de um Brasil livre das desigualdades sociais, sendo que tal finalidade não pode ser tida como mero devaneio, concebe na prisão um objeto, uma tecnologia e suas técnicas, algo a ser superado. Ele não pretende que seu trabalho tenha caráter messiânico, de forma alguma, pois sabe que o compromisso de prover a reconquista da cidadania nas escolas prisionais é tarefa da sociedade, não de componente curricular em específico. Com base nessa lucidez, no atual contexto prisional brasileiro, faz-se convidativo a superação das salas de aula com grades, das celas de aula. Trabalhar com o termo incide numa ocasião de consolidar discussões educacionais de cunho prático em face das escolas intramuros. Poderia parecer mera implicância, mas o profissional da educação, diante de necessidades, busca meios para efetivar atos educativos libertadores, e colaborar com o repensar das "celas de aula", estão aí as portas e janelas a serem abertas, ou melhor, estão aí as primeiras grades a serem superadas e o serão por via do ensino e da aprendizagem.

2.1 O esboço da estrutura crítica para o ensino de filosofia no cárcere

Visamos conceber o ensino de filosofia nas salas de aulas engolidas pela prisão sob uma acepção crítica. Essa pretensão só pôde se dar quando detectamos que na esmagadora maiorias dos casos, também por conta da formação defasada ofertada aos licenciados que vão atuar em recintos prisionais, os métodos pedagógicos reproduzidos nas salas de aulas intramuros, são, semelhantes, para não dizer iguais, aos das escolas extramuros; estamos falando de reprodução de métodos pedagógicos tradicionais em escolas que necessitam de diretrizes pedagógicas específicas. Para tais fins, acreditamos que seja pertinente destacar, nesse momento, ao menos cinco eixos formativos, eixos de ensino e aprendizagem.

Esses eixos, e outros mais que venham a ser concebidos no cotidiano escolar sob a lógica do punitivismo, configuram aquele conteúdo mínimo a ser considerado em programas e eventuais práticas pedagógicas na EJA-C.

São temáticas com potencial para organização dos núcleos de estudos e de pesquisas que seriam instituídos nas escolas, a partir da implementação e

desenvolvimento de programas didáticos-pedagógicos que sejam delineados de acordo com as especificidades do ambiente punitivo. Nos referimos a medidas técnicas capazes de configurar circunstâncias educacionais concretas, isto é, vivências pedagógicas que potencializem a formação plena do cidadão sob medida restritiva penal.

Eixo 1 – Organização estudantil e protagonismo educacional do preso: refere-se, basicamente, à capacidade do educador em oportunizar o protagonismo dos alunos nas atividades no componente curricular, pois que a organização deles será simples consequência desta prática educacional carregada de lucidez. Apesar da simplicidade desse preceito, ele é como que o fundamento para a execução do ensino autêntico, em conformidade com a realidade vivida pelo educando apenado. Apesar de nos demorarmos nesse princípio mais adiante, queremos ressaltar que esse primeiro fator precisa ser incluso no currículo mínimo a ser considerado na formação de professores, visando efetivo atendimento das demandas na EJA-C.

Eixo 2 – A qualidade do ensino no cárcere: é temática que não compete somente às universidades, licenciaturas e cursos de formação de professores. Independentemente de onde ocorra, a educação institucionalizada, em seus respectivos aspectos de direitos e de deveres, necessita ser a mesma (qualitativamente falando) ofertada em se tratando de qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Independente do chão da sala de aula que se pise, a qualidade do ensino revela, além das oportunidades de desenvolvimento e possibilidades de ocupação de espaços proporcionadas por via da educação para aquele grupo, o grau de justiça e equidade consolidado naquela comunidade; e tanto os profissionais quanto alunos carecem de estar atentos à qualidade dessa prática, disposta normativamente por legislação. Práticas que não dizem sobre o libertar-se podem ser reorganizadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Eixo 3 – a mitologia punitivista: há um conjunto de mitos que consolidam práticas de níveis sociais, jurídicas e até mesmo pedagógicas, fortificando preconceitos e estereótipos que rondam a vida do preso. Com a qualidade do ensino em ênfase, faz-se possível o delinear de outro eixo importante que cabe à crítica do ensino em espaços de reclusão, o trabalho que estabelecerá um núcleo de estudo e pesquisa sobre desmistificação do punitivismo. Esse núcleo de pesquisa e ensino visa produção de materiais didático/pedagógicos que dialoguem com os clamores que entendemos como ingênuos (privatização carcerária, constitucionalidade do Art. 15º da CF, endurecimento

das penas, prisão perpétua, redução da maioridade penal e mesmo a não obrigatoriedade do componente curricular em espaços de reclusão etc.). Esse trabalho tende a fortalecer o fato de que tais ingenuidades não constituem solução frente a falência do sistema. Por conseguinte, quais seriam as soluções para o problema do cárcere, do crime, da marginalização social etc.? Quais são os mitos que regem o sistema punitivo, na constituição do poder prisional e na sistematização da vingança? Desmistificar a necessidade de aplicação de práticas disciplinares ornadas por traços vingativos colabora em qual sentido? É prejudicial em que nível as noções aqui tocadas? Esperamos que esses problemas possam estar presentes, como conteúdos pedagógicos; na nossa perspectiva, caso professor e alunos não possam abordar essas temáticas em sala de aula trancafiadas, então, quer dizer que a censura se estabelece sobre o ensinar; e, sendo assim, o componente talvez não deva mesmo ser efetivado nesses espaços.

Afastando-se de práticas tradicionais replicadas no ensino de filosofia, no caso de nenhum grau de censura se estabelecer, no manuseio da informação, por conta de forças maiores, naturalmente o material trabalhado tenderá à confecção de ferramental, de produtos pedagógicos capazes de providenciarem atos libertadores, e, quando nesses matizes, a sala de aula se converterá em espaço de desmitificação da mitologia punitivista e dos seus reflexos na organização curricular prisional.

Eixo 4 – níveis de mentalidade sobre o cárcere: nesse eixo o trabalho poderá se dar a partir da ilustração de três diferentes abordagens pedagógicas, aquelas que correspondem à atividade praticada pelos diferentes níveis de mentalidade, a consciência abolicionista, a consciência reformista e a consciência conservadora. Esse núcleo de estudo possibilita uma lúcida reconfiguração, por parte do educador e dos alunos, da forma e dos conteúdos do ensino a ser ministrado nos componentes curriculares. As práticas pedagógicas serão conduzidas em convergência com a perspectiva que temos salientado, por um professor que tenha assumido posicionamento frente às três formas de conceber o sistema prisional: o profissional poderá ser, no caso de já manusear uma literatura mínima no campo da filosofia, da criminologia e do direito penal etc., abolicionista penal[13]. Um professor conservador, à vista do que temos

[13] Aqueles que não possuem vivência nem conhecimento de causa e, ainda, possuem pouca bagagem de leitura nessa área da punição e da estrutura social, tenderão a pensar que poderíamos estar nos arriscando nessas afirmações; mas não!, as realizamos com convicção profissional adquirida. A punição sempre

discutido, seria um representante autêntico da punição, do punir cada vez mais e melhor e sua prática pedagógica, seria, no mínimo, revestida de dissimulação, atitude que culmina na reprodução de métodos tradicionalistas, não sendo crítica a nível de superação do *status quo* prisional; já o professor que fosse reformista, isto é, que não conceba um Brasil sem cadeias, mas pensa que as punições são severas e cruéis, esse reformista, ele já teria galgado ao menos um passo, mas deixa de ser agente da punição nacional e passa a estar, mesmo que inconscientemente, no mínimo, sob serviço do ramo empresariado. Já dissemos, dentre diversos outros exemplos, que não é nenhuma novidade o quanto o setor empresarial lucra com a construção, manutenção e reformas no setor de segurança pública e sistema carcerário brasileiro. A prática pedagógica conduzida pela mentalidade reformista atrofia na mesma intensidade da anterior, sendo seu reflexo mais comum a prática bancária da educação, p.ex.: o professor que "ensina" filosofia com base na epistemologia eurocêntrica.

Eixo 5 – as salas sem grades: nessa estruturação da crítica é enriquecedora a presença, ainda, de um eixo que colabore na efetivação das salas sem grades. Nos parece que são esses alguns dos primeiros passos a serem tomados para a promoção de um processo abolicionista penal, capaz de acatar com sabedoria as fases do empreendimento, a ser consolidado com o apoio das salas de aulas. Conservação e reformas no cárcere podem continuar acontecendo, sem esse apoio técnico dos alunos, mas a tarefa de abolição do sistema punitivo brasileiro, de purgar nossa justiça da vingança, tarefa ampla, mas coletiva, só há de ser iniciada quando também partir das salas de aula e das celas. Nesse intento, não nos referimos a efetuar uma espécie de mudança paradigmática estritamente com apoio de alunos e professores. O que ocorre é que do espaço escolar podem florescer alguns dos passos iniciais para a tarefa. Trabalho efetivo, nesse viés (o concreto), tende a advir das salas de aula e das celas; do contrário, ficaremos sempre no nível do pragmatismo teórico, sem eficácia prática. A abolição do ideal punitivista pode se desenvolver com auxílio das mãos dos alunos apenados (que eles tenham condições de efetivar, além do necessário estudo sobre a pena, meios para refletir sobre políticas públicas que versem a respeito de suas situações existenciais em sala de aula), quando estes reconhecerem as situações de precariedade nas quais se submeteram e foram submetidos, e, a partir daí, dedicarem tempo e energia, trabalhando

atrofia sistemas, sem exceções. Sendo assim, foi, é e sempre será mazela social, fator de retrocesso e recalque de neuroses de (um ente) uma sociedade egóica e adoecida.

e produzindo materiais necessários no sentido de reconfigurar suas vidas. Pode ser que existam (sendo presos ou não-presos) aqueles que estejam satisfeitos com o sistema carcerário e não enxerguem o estado de precariedade que aludimos, mas não é para esses sujeitos que nosso discurso se dirige neste momento, nos dirigimos aos insatisfeitos com o contexto prisional.

Figura 1 – Eixos Formativos



Fonte: Elaboração Própria

Os cinco eixos iniciais e aparentemente aleatórios, ao serem trabalhados e desenvolvidos, darão corpo ao nosso esboço de crítica ao componente. Rechaça-los, responsavelmente, isto é, superá-los a ponto que sejam retrógradas nossas considerações, também consiste em tarefa benéfica ao desenvolvimento das reflexões que empreendemos.

Percebendo certa insuficiência no esboço o leitor pode apresentar uma contestação, nos informando que nossa estrutura crítica do ensino no componente ainda é rudimentar, por não levantar problemas como os das visitas dos presos, que na grande maioria das cadeias nacionais, passam (com seus familiares) longas horas sentados no

chão; ou a restrição sexual do condenado, os problemas de superlotação, da alimentação, da seletividade, dentre mil outros... Diríamos que estão com toda razão, até certo ponto, mas nosso discurso anuncia a falência do sistema punitivista. Nosso papel, como educador, é apontar um caminho possível, um convite para um tipo de trabalho justo e que têm relação com responsabilidade social. O material bibliográfico levantado fundamenta atividades que consentem execução de medidas pedagógicas libertárias (lucidas, ou seja, dialeticamente interpretadas, sem flerte com revolução ou violência), não temos mais tempo para tratar de medidas paliativas[14]. Ter paciência é privilégio de alguns, não de quem padece sob a pena.

2.2 Introdução à teoria da educação brasileira e EJA-C

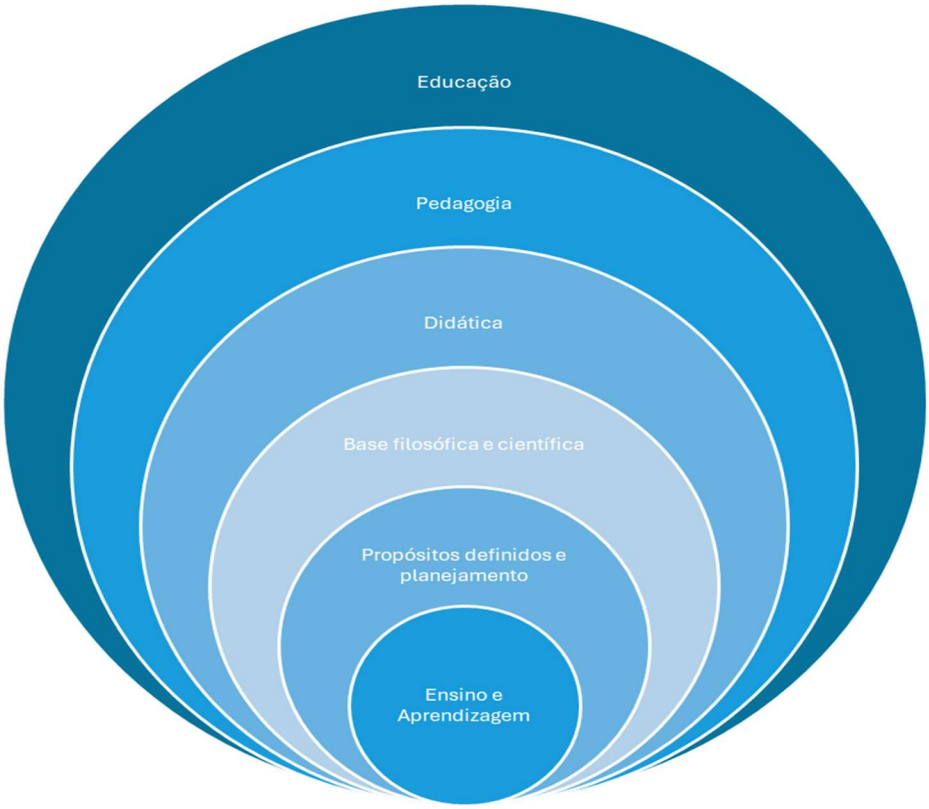
Consistindo nosso objetivo em ensinar e aprender filosofia, levando em consideração a concreticidade das salas de aulas nas prisões, torna-se indispensável trazer para discussão a concepção de educação que consideramos mais pertinente e a que julgamos mais completa para nossos fins. Indagaremos o que seja a Educação Brasileira em geral para em seguida discorrer sobre o que seja essa atividade humana institucionalizada na instância de privação da liberdade.

Um licenciado, ao cursar disciplinas como *Didática* e *Fundamentos da Educação*, dentre outras, pode apreender o fato da educação se constituir num processo ininterrupto que ocorre de forma sistemática e assistemática, se referindo tanto ao desenvolvimento do indivíduo quanto ao da sociedade. Nesse processo, havendo finalidades e planejamento, conduzidos sobre base filosófica e científica, estabelecem-se as técnicas de ensino. O ensino é uma das formas de educar e a educação, devido a sua importância, possui uma área de conhecimento que a estuda: a Pedagogia, a ciência da Educação, ou seja, conjunto informações sistematizadas que versam sobre os fenômenos educativos. Já a Didática é uma ramificação da Pedagogia, referindo-se mais especificamente ao ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento.

[14] Logo, reforçamos: o "combate à impunidade, negócio. Pena de morte, negócio. Rebaixamento da Idade Penal, negócio. Incrementação das Prisões de Segurança Máxima, negócio. Unificação da polícia, negócio. Agilização do judiciário, negócio. FEBEM, negócio. FEBEM que vira Fundação CASA, negócio. Descentralização Administrativa, negócio. Valorização do local; da comunidade, negócio. Monitoramento eletrônico, negócio. Investimento em Liberdade Assistida, negócio. Prestação de Serviços à comunidade, negócio. Voluntariado, negócio. Participação, exclusão e inclusão, negócio" (PASSETI, 2021, p. 236).

No que diferencia o didático do pedagógico, os autores informam que o didático abarca tanto a teoria quanto a prática do processo de ensino-aprendizagem, a didática é uma modalidade do trabalho pedagógico. Os componentes pedagógicos convergem para a didática e "o ato de ensinar, como toda ação humana, não é isento de valores, por isso a Didática vai buscar subsídios na Filosofia, que imprime sentido e fins à Educação" (LIBÂNEO, 1994, p. 26-27, *apud* SANTOS, 2013, p. 12 -13).

Figura 2 – Sistema Educacional



Fonte: Elaboração Própria

No intuito de ampliar nossa concepção do que seja educação, podemos concebê-la em dois significados: o restrito e o amplo. O significado restrito é o da pedagogia tradicional, se refere a educação nas fases infantil e juvenil da vida do ser humano. Não se deve, no entanto, reduzi-la a esses limites, sendo tal redução um erro lógico, filosófico e sociológico. Já o significado amplo e que é autêntico, segundo Vieira Pinto, trata da educação que abarca a "existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos" (PINTO, 1984, p. 29).

Figura 3 – Os Sentidos da Educação



Fonte: Elaboração Própria

Observando mais atentamente percebemos que a educação, no seu aspecto histórico-antropológico, se apresenta em caráter de processo, a formação do homem é um fenômeno no tempo, um fato histórico "em duplo sentido: primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução" (Idem, p. 30).

Figura 4 – Aspecto histórico-antropológico da Educação



Fonte: Elaboração Própria

Nessa perspectiva mais apurada a educação pode ser concebida ainda como fato existencial, sendo o processo constitutivo do ser humano, além de consistir também em fato social, o

> procedimento pelo qual a sociedade reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal. Contudo, neste processo de autorreprodução está contida, desde logo, uma contradição: a sociedade desejaria fazer-se no tempo futuro o mais igual possível a si mesma; porém, a

> dinâmica da educação atua em sentido oposto, uma vez que engendra necessariamente o progresso social, isto é, a diferenciação do futuro em relação ao presente. Daí deriva o duplo aspecto do fato social da educação: *incorporação* dos indivíduos ao estado existente (a intenção de perpetuidade, de conservação, de invariabilidade, inércia pedagógica, estabilidade educacional) e *progresso*, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo. Esta contradição pertence à própria essência da educação, da sua natureza histórico-antropológica. Por ser contraditória é que a educação é instrumental (no sentido em que a consciência crítica emprega este qualitativo). Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação em sua forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana (Idem, 31).

Figura 5 – Incorporação e Progresso na Educação



Fonte: Elaboração Própria

No que se refere ao Brasil, como se detecta divisão em classes opostas, o sistema de ensino não pode ofertar uma formação uniforme a "todos seus membros, porque: por um lado, é excessivo o número de dados a transmitir; e, por outro, não há interesse nem possibilidade em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente" (Ibidem). Por isso, "a *educação pelo saber letrado* é sempre privilégio de um grupo ou classe" (Idem, p. 32), porque

> somente esse grupo tem o direito e o poder de *legislar* sobre a educação, ou seja, de definir aquilo em que deve consistir a educação institucionalizada, escolarizada. Em consequência, essa minoria unicamente reconhecerá como educação a este último tipo. Todo o restante do saber não letrado, e as demais formas de cultura que a sociedade transmite a seus outros membros, é considerado incultura e ausência de educação (Ibidem).

Outro preceito a ser evidenciado trata-se do fundamento da educação nas sociedades contemporâneas, que se desenvolvem sobre as bases do processo econômico que as regem. É a economia quem vai ditar as finalidades educativas, determinando se "serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida) ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedades democráticas)" (Ibidem).

Além disso a educação é uma atividade teleológica, isto é, a formação do indivíduo possui um sentido geral e "esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade" (Idem, p. 33) e o determinante de tal finalidade constitui nos "interesses do grupo que detém o comando social" (Ibidem).

> A educação é ainda "um fato de ordem *consciente*. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. É a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade. Parte da inconsciência cultural (educação primitiva, iletrada) e atravessa múltiplas etapas de consciência crescente de si e da realidade objetiva (mediante o saber adquirido, a cultura, a ciência etc.) até chegar à plena autoconsciência. Essa será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo da realidade (máxima consciência historicamente possível) (Ibidem).

Além de ser de ordem consciente a educação é um processo exponencial, é multiplicadora de si. Quanto mais o aluno é educado, mais necessitará "educar-se e, portanto, exige mais educação. Como esta não está jamais acabada, uma vez adquirido o conhecimento existente (educação transmissiva) ingressa-se na fase criadora do saber

(educação inventiva)" (Idem, p. 34). A natureza contraditória da educação "implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente" (Ibidem).

Aspecto que também flerta com nossos propósitos se trata do histórico. A educação é histórica

> porque o exercício da tarefa educativa conduz à sua própria modificação, ao desenvolvimento de abertura para o futuro, ao adiantamento do processo como um todo. Por isso, todo "programa de educação" é por natureza inconcluso e, até se poderia dizer, irrealizável, pois sua própria execução altera a qualidade dos elementos que o compõem (o aluno, o professor, os métodos, as finalidades etc.) e determina a necessidade de um segundo programa, mais perfeito, mais adiantado (Ibidem).

Entendemos que conceber a educação como um processo histórico nos habilita a desenvolver programas diádico-pedagógicos mais lúcidos e condizentes com a concreticidade carcerária. Essa medida reflete a abdicação de mecanismos reprodutores de conteúdos tradicionalistas, que infantilizam, menosprezam a inteligência e objetificam o sujeito da EJA nos variados componentes curriculares.

No que compete ao nosso objeto de estudo, salas de aula isoladas e invisíveis à sociedade, as colocamos sob nossa lente, retirada mais especificamente da caixa de ferramenta[15] filosófica que organizamos, demonstrando o caráter amplo da educação, cravando que pedagogia não é puramente ciência que cuida de criança. Desde logo devemos nos apartar dessa ingenuidade, já que tal ciência dá conta de tratar do desenvolvimento humano em sua plenitude. Em seu aspecto histórico-antropológico percebemos o quanto o conteúdo e a forma da educação precisam dar conta de abarcar os sujeitos históricos do fazer educacional (aluno e professor). Um programa desconectado do núcleo de vida e da situação existencial do aluno revela-se como atitude prejudicial não só aos protagonistas do ensino como também à instituição.

[15] Segundo Freitas (2005, p. 17), "a obra de Álvaro Vieira Pinto poderia ser estudada à luz do conceito de "biografia total" sugerido por Le Goff (1999). Ou seja, poder-se-iam articular três perspectivas antes de enfrentar seu campo conceptual. Na primeira, elucidaríamos a relação entre biografia e tempo vivido; na segunda, passaríamos "por dentro" da memória construída sobre o autor e seus escritos. Por fim, na terceira perspectiva, abriríamos sua caixa de conceitos como quem abre uma caixa de ferramentas."

Quando a educação passa a ser concebida também como fato existencial fica difícil desconectá-la da realidade prisional, em que os presos carregam uma bagagem de conhecimento a ser considerada, mas mais que isso, o componente curricular deve articular os temas da tradição[16] com a situação de aprisionamento (dos problemas da educação, do aprisionamento e da liberdade). Afastar-se dos tópicos que temos mencionado, no trato pedagógico em ambiente de reclusão, é aplicar-se no aprimoramento e na conservação da aparelhagem do punitivismo, utilizando os métodos de ensino para manutenção da escala vertical da sociedade brasileira. Essa prática mecânica é tida por Freire como "Educação Bancária"; já para Vieira Pinto trata-se originalmente da "artificialização dos métodos de ensino". A artificialização dos métodos, praticada por profissionais descompromissados com o ambiente de atuação, equivale, nos moldes que vamos delineando, ao mecanismo que desconecta a forma e os conteúdos pedagógicos da realidade dos educandos, fortalecendo a ilusão de que seria normal e necessário punir e interromper destinos com base em cálculos de retribuição.

Como a educação não pode ser desvencilhada das circunstâncias do aluno, o ensino no cárcere, mais especificamente a filosofia, precisa ser concretizado em pleno acordo com os aspectos ambientais onde ocorram. É importante que estejam ornados em convergência com as necessidades e capacidades dos educandos privados de liberdade, consequentemente, do direito de ser.

A educação que nos é pertinente respeita seu caráter de consistir numa atividade teleológica. E onde um educando apenado poderá ser útil para sua comunidade? Perante a situação de calamidade instituída pelo poder prisional brasileiro, a educação e a filosofia colocam-se como uma espécie de convite para o trabalho reflexivo que vise a transformação da realidade (opressora) carcerária. A circunstância da educação ser um fazer de ordem consciente nos leva a considerar que a forma e o conteúdo concreto da educação que estamos ponderando já vem sendo suscitado pela consciência social alcançada pela comunidade brasileira. Tal circunstância fica mais nítida quando há a liberdade para tratarmos as questões que viemos tocando. Mas, como temos aprendido,

[16] Desse modo a própria função do ensino de filosofia no cárcere associa-se à função de Outras Filosofias como a Africana, que apregoa a necessidade da prática de "desconfinamento da filosofia [que] é, aliás, uma condição para que a rica, mas não única, história da filosofia europeia possa prosperar numa era efetivamente mundial, em que as pretensões de universalizantes se particularizam e os particulares encobertos pela modernidade se universalizam na direção do que I. Wallerstein, nas esteira de L. S. Senghor, como sublinha Bachir Diagne, chamava de universalismo realmente universal" (SILVA, 2021, p. 8).

uma educação que aliene e objetifique revela o grau das deficiências sociais presentes na comunidade brasileira; e mais designadamente no nosso sistema de ressocialização.

Ser um processo exponencial no sentido de que quanto mais o sujeito se educa mais carece de ensino é a particularidade da educação que corrobora a inutilidade de todo aparato técnico-prisional. É possível divisar um tempo em que presídios não mais existirão, uma fase em que tais espaços se converterão em núcleos de ensino, porque a educação é de ordem histórica e pode transformar a realidade carcerária. Como vimos, a pedagogia possui potencial para colaborar com o processo de humanização desses institutos. Até porque, está bem evidente o fato de que o próprio Direito enquanto "ciência", não vem sendo capaz de resolver os problemas que criou (encarceramento em massa, racismo estrutural-epistêmico etc.), ao menos não, sem o apoio dos educadores comprometidos com fazer justiça social brasileira.

2.3 Forma e conteúdo da Educação no cárcere

Forma e conteúdo são dois polos do acontecer pedagógico, dois elementos de um mesmo processo de ensino-aprendizagem. Ao tempo de Vieira Pinto, ainda não havia o forte criticismo hoje verificado em torno do par conteúdo-forma, categorias com que ele opera centralmente quando discorreu sobre suas ideias pedagógicas. Embora essa dicotomização do fato pedagógico, os fins dessa fragmentação são didáticos. Sendo assim, ainda que opere com tal par de conceitos, está afinal alinhado a essa crítica geral ao conteudismo, como ficará mais nítido nos desenvolvimentos feitos a seguir.

Esse par conceitual se apresenta inclusive no sistema de ensino nos recintos penais: a forma, sendo, exclusivamente, aquela capaz de instituir medidas que oportunizem ocupação de espaços que libertem apenados, não compreendendo, meramente, o ferramental técnico-pedagógico e os detalhes estruturais e institucionais que estejam à disposição e em contato com o educando; o formato pedagógico engloba a concreticidade do cárcere em sua totalidade, com inclusão das finalidades e meios das práticas pedagógicas ali aplicadas, tanto na dimensão institucional da prisão (pedagogia para ressocializar - disciplinamento), quanto da escola, propriamente dita, nessa instituição (pedagogia para educar - letramento).

Já o conteúdo educativo consiste nas práticas, informações e conhecimentos que tocam a vida dos sujeitos aprisionados. Sobre o que seja conteúdo, Vieira Pinto nos fornece duas respostas distintas. “Segundo o conceito ingênuo (o mais comum), o conteúdo da Educação está definido pela totalidade dos conhecimentos transmitidos do professor ao aluno. São as disciplinas, o currículo do curso, aquele que enche as lições e são objetos da aprendizagem” (PINTO, 1984, p. 41).

Essa centralização nos conhecimentos transmitidos pelo professor é o vício da pedagogia convencional, já que há mais conteúdos que só aqueles estipulados pela sua consciência, pela legislação ou pela instituição de ensino onde atue. É preciso estar ciente que o conteúdo da educação deve provir da realidade do aluno “num mundo em processo de desenvolvimento, com o qual está indissoluvelmente ligado” (Idem, p. 42).

Desconectar o conteúdo da realidade é um vício explicado por Vieira Pinto e pode ser evitado a partir da consideração de quatro situações: 1) a educação “não deve se reduzir à transmissão escolar dos conhecimentos” (Idem, p. 43); 2) o conteúdo

> não está constituído somente pela “matéria” do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc. Não aceitar este ponto de vista, é deliberadamente se colocar à margem do mundo real, e raciocinar sobre uma reduzida e arbitrária abstração (a “matéria” do ensino) (Ibidem);

3) o que há de realizável em termos de educação precisa estar

> submetido ao processo em que ela consiste, não se pode considerá-lo como um volume estático, delimitado de conhecimentos, como se fora uma carga a ser transportada de um lugar a outro, porém é algo dinâmico, é fundamentalmente histórico, por isso não tem contornos definidos, é variável, não se repete e só se realiza parcialmente em cada ato educativo, pois cada aluno absorve diferentemente a matéria de ensino distribuída à classe comum (Ibidem);

e, 4) por fim, é preciso estar atento ao fato de que "o conteúdo não pode ser considerado desligado da forma. Ora, o conceito ingênuo do "conteúdo" o destaca da "forma" e pretende tratá-lo por si mesmo à parte, valorizá-lo em sua utilidade intrínseca (Ibidem).

No que se refere à concepção crítica do conteúdo da educação, ela "envolve a totalidade do processo educativo" e está constituída por aquilo que se ensina e o que se aprende, envolvendo "todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais dentro das quais se envolve o processo educacional" (Ibidem).

Para esse filósofo a discussão sobre o currículo escolar

> não pode se fazer abstratamente, nem estar sujeita aos preconceitos do pedagogo. Deve refletir os objetivos gerais mais prementes da sociedade como um todo, o que significa os interesses das grandes massas e não os de uma elite letrada e afortunada. *O conteúdo da educação é "popular"* por excelência. Só deixa de sê-lo de fato em condições de alienação cultural (Idem, p. 44).

Em se tratando da forma da educação, também terá duas concepções distintas. A forma da educação em sua acepção simplista, consistirá meramente em indicar "os procedimentos pedagógicos, o método (com todos seus implementos técnicos) de acordo com o qual é administrado o ensino. É a maneira de transmitir o conhecimento" (Ibidem).

Para o professor despreparado, a forma da educação se coloca "como realidade à parte, destacada do conteúdo. Daí a tendência a concentrar a atenção sobre a melhoria dos procedimentos da técnica pedagógica, como se isso representasse o essencial no progresso do ensino" (Ibidem).

O profissional atento, portador de categorias e de finalidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas lúcidas, em primeiro lugar, apreende o fato de que tanto forma quanto conteúdo referem-se a polos "de uma mesma realidade, que é o ato educacional como um todo, concretamente indivisível e só analiticamente separável em partes. Por isso, estão inter-relacionados e se condicionam um ao outro. São aspectos e não componentes autônomos" (Idem, p. 45). A forma

> da educação é função de seus fins sociais. Tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, à condição do educando,

> suas possibilidades imediatas de ascensão cultural. É empírica e segue apenas a regra de ser a melhor possível para aquele a quem é dada a educação, no sentido de ser a mais adequada para fazê-lo subir de sua condição humana presente para outra melhor. Imediatamente e concretamente possível. A forma da educação tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento (Ibidem).

A partir dessa relação dialética evidenciada entre conteúdo e forma da educação, da dependência recíproca entre ambos, somos convidados a responder quatro perguntas: A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios?

As respostas a tais questões quem as dá "é a sociedade, como fundamento e agente, quem, em última análise, as resolve, em função da consciência de si que possui (esta, por sua vez, na dependência de seu estado de desenvolvimento)" (Idem, p. 46 - 47).

Sem pretensões mágicas, o professor, à altura do que temos aspirado, precisa saber que o direito de educação para todos, para vir a efetivar-se, o será por exigência "da massa que começa a recebê-la" (Idem, p. 47); no nosso caso, em especial, estamos refletindo a prática educacional da parcela da massa mais à margem do que se possa estar marginalizado em contexto brasileiro. O professor de filosofia nos institutos penais necessita saber "que só é possível forçar a realidade com auxílio dela mesma, ou seja, que só é possível fazer a educação total do povo pela ação da fração deste que se vai educando" (Ibidem). É, então, a sociedade que decide quem vão ser os seus educandos, seus alunos institucionalizados, com matrícula, apoio e subsídios necessários para exercerem sua função social. Quer queiram quer não queiram, mesmo nos institutos penais difundidos Brasil afora, a educação é assegurada por lei, sendo, portanto, reconhecida como direito dos cidadãos brasileiros sob medida restritiva penal.

Nessa perspectiva educativa que o filósofo nos ajuda a delinear, quem educa precisa possuir "a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades da sua ação" (Idem, p. 48).

Em se tratando das finalidades da educação, elas estão implícitas "no conteúdo e na forma como é executada" (Idem, p. 49) e possuem caráter "*nacional* em sua plena significação. Deve visar a transformação da nação" (Ibidem) por via do aperfeiçoamento permanente de seus membros e essa "transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança da realidade da nação" (Ibidem).

> A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso a educação é substantiva, *altera o ser do homem*, A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (Ibidem).

Os meios da educação se referem "fundamentalmente ao método, e acessoriamente, às circunstâncias materiais nas quais se cumpre o processo educacional. Tudo aquilo que influi executivamente no trabalho educacional, deste ponto de vista é educador" (Ibidem).

No que concerne aos métodos pedagógicos, possuem dois aspectos, o técnico e o ideológico.

> É importante distingui-los bem, pois o educador frequentemente procura encobrir com roupagens técnicas os interesses que não deseja discutir. Existe, está claro, um problema muito sério de técnica pedagógica, desde a alfabetização até a organização dos currículos universitários, porém o que desejamos advertir é que toda solução técnica de um problema pedagógico contém uma atitude ideológica (Idem, p 50).

Essa conscientização, concernente à ideologização do ensino, é competência técnica esperada na atuação profissional do professor atento aos autênticos problemas sociais de sua nação.

Por conseguinte, ensinar filosofia pode se dar em conformidade com a formação que temos recebido, reprodução de um ensino com base eurocêntrica (clássica); ou numa atitude de abertura e diálogo, se a história da filosofia ocidental é importante, que esteja em diálogo com o anunciar de outras filosofias, com a que as salas de aula possuem potencial de produzir e as que já foram produzidas no Brasil, e com aquelas que julgamos condizentes com os esforços de libertação que vamos tocando. A título de mais elucidação, pensemos num primeiro dia de aula numa sala encarcerada. Uma aula introdutória se dará por via de uma primeira conversa sobre a mitologia grega e do surgimento das filosofias dos filósofos pré-socráticos, dos sofistas, de Platão e Aristóteles? Ou essa primeira aula, condizendo com o ambiente no qual ela se dá, poderá tomar outros rumos?

Esse método tradicional de ensinar filosofia, levando em consideração autores mais "consagrados" não é significativo em salas de aula da EJA. Nessas salas, numa primeira aula, o professor poderia até comentar esse cânone ocidental, mas careceria de anunciar o conhecimento nos moldes dos povos originários e das filosofias africanas também. Nesse intuito, apresentar outras cosmogonias e outras filosofias, p.ex., é tarefa educativa condizente com nosso tempo. Após a aula introdutória, o conhecimento a ser ministrado tende a se tornar cada vez mais complexo.

O professor, o educador que desejar trabalhar em âmbito de privação de liberdade, carece de estar atento ao maior número possível dos (ditos) avanços (e dos retrocessos) da ciência punitiva, para num segundo movimento verificar o que apregoam os doutores (tanto os da prática judiciária, do Direito, como também o que os das academias têm anunciado sobre o poder prisional). E se o professor deve estar atento e consumindo saberes desse teor, que dizer dos alunos em instância da pena. Não conhecer o inimigo pode te livrar de preocupações, mas te deixa à mercê de quereres alheios ao desenvolvimento que é próprio da sua existência.

Vivemos num momento em que se verificam esforços no sentido de universalizar a educação. No nosso objeto de pesquisa, a sala de aula encarcerada, esses esforços (legislativos) vêm se efetivando há décadas, mas a lei não garante práticas condizentes com as especificidades técnicas próprias desses espaços. A educação, aos moldes da concepção bancária esmiuçada por Paulo Freire (2015, p. 79) não deve ser realizada e nem aceita nesses ambientes de reclusão, é preciso estar atento à

artificialização dos métodos de ensino realizada pelos profissionais responsáveis, mesmo que inconscientemente[17], pela manutenção da escala vertical do Brasil.

Quando nos referimos à escala vertical do nosso país, estamos falando da absurda concentração de renda e dos meios de produção nas mãos de uma ínfima minoria. E o professor que não reflete lucidamente sobre sua prática é agente direto nessa manutenção, por um lado, por conta de que, "fundamentalmente, o objetivo de cada pena é a defesa daqueles valores que o grupo social dominante de um Estado vê como bons para a "sociedade" (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 8); e por outro, têm o fato de que a taxa de criminalidade está, como demonstram esses dois pesquisadores, "intimamente dependente do desenvolvimento econômico" (Idem, p. 273).

Em se tratando do formato e dos conteúdos ministrados no ensino de filosofia, não precisaria ser nada tão sinuoso, bastando estar em conformidade com as diretrizes da escola, buscar respaldo nas temáticas propostas tanto na OC-EM quanto na BNCC, e lembrar, como exemplo prático, a mudança de orientação de Vieira Pinto, que tornou-se "mais objetivista, menos idealista e deixando de lado toda aquela forma clássica de ensinar História da Filosofia, que era puramente repetir o que o outro disse" (PINTO, 1984, p. 17). Sua orientação no ensino de filosofia passa a se dar sob exposições com enfoque no "autor e depois sua crítica" (Ibidem).

Essa mudança de orientação o levou a assumir uma metodologia de ensino focada "não apenas no sistema que [as correntes filosóficas] apresentavam, mas nos conceitos que se podiam aproveitar e procurava formular (...) novas maneiras de expor certas ideias de ordem humanista, de ordem historicista e nacionalista" (Idem, p. 18).

O pensador brasileiro acreditava que "o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar" (Idem, p. 21). Seria perante a concreticidade dos desafios evidenciados no ato do ensino que o educador aprenderia. No encontro de consciências, que se estabelece na técnica educativa, ambos os sujeitos da aprendizagem se

[17] Se há algumas limitações na *Didática Magna*, há de se reconhecer certos preceitos de elevada utilidade, mesmo em se tratando do nosso contexto de ensino. Como regra, o Pedagogo postula que é preciso ensinar tudo o que se deve saber. "De fato, se não forem apresentadas ao aluno as coisas que ele deverá aprender, de onde as aprenderá? Portanto, os professores devem evitar esconder seja lá o que for dos alunos, tanto voluntariamente, como fazem os invejosos ou desleais, quanto por negligência, como os que fazem tudo com superficialidade. Ao contrário, convém ter honestidade e empenho" (COMENIUS, 2017, p. 238).

modificariam. Por tal fato é que a "a educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno" (Idem, p. 22). E para preparar o caminho em que se verificam as orientações metodológicas do ensino de filosofia no cárcere, da aceitação do fato de que a instrução só se concretiza em sua forma libertária por via desse encontro respeitoso entre as consciências, surge outra compreensão, a de que "o professor não pode transmitir flexibilidade ao seu ensino se não a possui ele próprio na sua formação e na sua prática" (Idem, p. 23).

2.4 O escopo maior da Educação

Nesse esforço dissertativo, para dar conta de fortalecer a fundamentação de nossa concepção pedagógica, não nos distanciaremos daquilo que poderia ser tido como a base da educação institucionalizada, a LDB, a BNCC, as OCEM[18], o Parecer CNE/CEB 11/2000 e o PNE. Apesar disso, é preciso considerar que a legislação educacional do Brasil é um tanto complexa e são muitos os pareceres, resoluções, orientações, diretrizes, planos etc. que fornecem subsídios para a comunidade. Eles nem sempre dialogam entre si, e, acerca de suas singularidades (validade, contradições, coerência, incoerência etc.), há uma gama enorme de estudos acadêmicos que esbanjam posicionamentos numa confusão sem tamanho.

Uma constante presente em nosso trabalho é o enfoque da não estabilidade legislativa nacional. Dizendo de outra forma, nosso sistema legislativo, o escopo maior que não pode ser perdido de vista pelo profissional que reflete sua prática, é mutável, dinâmico em níveis um tanto complexos. Digamos que chegam a favorecer uns e prejudicar outros e, por tal constatação, pode e deve ser considerado criticamente. Quando se trata do trabalho do educador, essa característica se faz ainda mais latente, tendo em vista o fato de que o próprio ferramental que conduz o trabalho de um professor é a legislação educativa e demais normativas; essa noção vai de encontro com

[18] Essas Orientações podem ser resgatadas naquilo que possuem de mais avançado. Ela é ferramenta a ser ajustada porque possui preceitos que podem ser utilizados numa eventual reconsideração dos Artigos 35 e 36 da LDB, para reformar ou revogar a reforma da reforma, a Lei 14495/2024. Até porque nenhuma outra legislação se aprofundou nas especificidades do ensino de filosofia. Embora não compreendamos a *tradição* como sendo meramente ocidental, concebendo-a numa configuração democrática e pluriversal.

os esforços capazes de evidenciar que os instrumentos do profissional, na atualidade, não mais seja o aluno/objeto, a *tábula rasa* como replicou o renomado Comenius[19].

Nessas consolidações legislativas, detectamos, no que se refere aos nossos objetivos, que a legislação vigente, esse escopo maior que rege o trabalho do profissional, o que ela tem postulado, ao menos dá conta de orientar minimamente o trabalho docente na EJA, somos dessa opinião, apesar das suas inumeráveis deficiências. A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, p.ex., é documento referência e eficiente em se tratando de diretrizes para prática docente na EJA. Em diálogo permanente com esse arcabouço (OCEM, LDB, BNCC e o Parecer CNE/CEB 11/2000) nos sentimos autorizados a propor a crítica ao nosso objeto de pesquisa: o componente vivenciado nas salas de aula trancafiadas.

Com esse fim e com o compromisso de não perder de vista o escopo maior que garanta legitimidade aos nossos posicionamentos, por mais que tenhamos a pretensão de estabelecê-los num delineamento crítico, frente ao fator mecanicista que impregna o sistema de ensino nacional, é indispensável, em nosso trabalho dissertativo, considerar com mais rigor a legislação educacional que conduz a prática docente. E com o perdão da digressão, verifiquemos as OCEM, a LDB reformada e a BNCC, e o que esse escopo legislativo nos diz acerca do ensino de Filosofia na Educação Básica.

Para ponderar esse escopo não podemos deixar de mencionar que "referenciais curriculares não surgem no vácuo, nem são implementados de maneira automática" (MACEDO, 2021, p. 7), eles "são frutos de processos cíclicos, orgânicos e interdependentes" (Ibidem); os textos dessas legislações educacionais

> não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE *et al*., 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

[19] "Aristóteles comparou o espírito do homem a uma tábua rasa na qual nada está escrito, mas onde tudo pode ser escrito" (COMENIUS, 2017, p. 62).

Além disso, para entendermos melhor essa influência nas elaborações legislativas, elas devem ser apreendidas na perspectiva do

> quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal. Analistas críticos do neoliberalismo identificam três de seus traços distintivos: mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, *superioridade* do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e *redução* do papel do Estado (LIBÂNEO, 2007, p. 34).

Nosso objetivo não é simplesmente arranjar críticas carentes de sentido, mas sim indicar um conjunto de estudos, para a formação dos alunos, professores e demais especialistas, "que abranjam as políticas educacionais, os planos e diretrizes, a legislação, a organização e a gestão do sistema escolar e das escolas, considerados no contexto social, econômico, político e cultural" (Idem, p. 37).

Ainda sobre esse ordenamento que tende a conduzir o fazer educacional, Libâneo destaca que a

> importância de situar o profissionalismo dos professores em marcos institucionais deve-se, também, ao fato de o exercício profissional docente estar relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social. É comum constatar que as expectativas das sociedades acerca dos papéis profissionais do professor são frequentemente cingidas a seu desempenho em sala de aula. É certo que a sala de aula representa o principal espaço de atuação dos professores, mas a prática docente não acontece apenas ali. Ressalta-se, assim, a importância de compreender as ligações do espaço escolar com o sistema de ensino e com o sistema social, para articular as práticas pedagógico-didáticas com as demais práticas sociais concorrentes (Idem, p. 38).

Após esmiuçar o que seja o aspecto dinâmico da legislação, além de destacar a sistematicidade que compõem a esfera educativa, apreendendo que tal atividade no âmbito de privação de liberdade deva ser delineada na visão educacional mais ampla que vamos indicando, a próxima etapa de nossos esforços será entender o que é posto (legislativamente) acerca do ensino de filosofia, para então refletirmos o componente em espaços de reclusão.

2.5 OCEM LDB e BNCC, o que dizem sobre o componente Filosofia?

O ensino de filosofia, considerado como componente curricular na Educação Básica, pode ser repensado em consonância com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OC-EM). Em 2006 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, disponibilizou ao público as orientações para o Ensino Médio e a Filosofia é apresentada no terceiro dos volumes, que trata das *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Esse instrumento, embora já tenhamos indicado que a filosofia não se insira "tão-somente na área de ciências humanas" (BRASIL, 2006, p. 18), no que diz respeito às orientações pedagógicas para o ensino de filosofia, pode ser tido como o único[20] que realiza uma reflexão a nível didático sobre o que seria a identidade da filosofia, enquanto atividade humana e enquanto componente curricular, considerando os objetivos da disciplina na EB, ponderando, ainda, as competências e habilidades em filosofia, seus conteúdos e metodologia corrente.

Expressando a obrigatoriedade da disciplina (que só foi efetivamente consolidada em 2008), o documento chama a atenção para o necessário tratamento que deve ser dispensado à Filosofia, enquanto componente curricular, para que ao fim do EM, possa-se dar conta de dois desafios; primeiro, que o aluno consiga "dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (Art. 36 da LDB); e segundo, a constatação de que satisfazer essa

> necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como

[20] Esse é, de fato, o documento mais recente com esse espírito, mas vale a pena reconhecer que os PCNs, da "era Paulo Renato", também reservavam espaço para o ensino de filosofia.

> disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos. Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento (BRASIL, 2006, p. 16).

Tendo em vista nossos fins, colaborar no desenvolvimento da crítica do EF-C [Ensino de Filosofia no Cárcere], consequentemente do EF-EJA [Ensino de Filosofia na EJA], é válido relembrar que por via da precarização do ensino da filosofia, após ter "deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina" (Ibidem), só voltando a ser obrigatório, por alguns anos, em 2008 (Lei 11.684).

O resultado é, ao menos, uma década de defasagem no desenvolvimento filosófico da consciência brasileira, mas o sucateamento não parou por aí e tanto professores quanto alunos verificam, juntos, dia a dia, os prejuízos desse retrocesso.

Mais especificamente, o ensino de filosofia no Brasil pode ser concebido em quatro períodos: 1) o **Colonial** (séc. XVIII), sem base legal a não ser a Reforma Pombalina, Filosofia presente. 2) o **Imperial** (1837-1841) criação do seminário S. Joaquim, não há base legal, Filosofia presente. 3) **Republicano** (1890) Reforma Benjamin Constante, Filosofia ausente; (1901) Reforma Epitáfio Pessoa, Filosofia presente; (1910-1914) Reforma Rivaldávia Corrêa, Filosofia ausente; (1915) Reforma Carlos Maximiliano, Filosofia em caráter facultativo; (1925-1930) Reforma Rocha Vaz, Filosofia presente; (1932) Reforma Francisco Campos, Filosofia presente; (1942) Reforma Gustavo Capanema, Filosofia presente; (1961) LDB nº 4.024, Filosofia em caráter facultativo. 4) e o **Ditatorial** (1964-1968) sem base legal, Golpe Militar, filosofia em caráter facultativo; (1968-1970) substituição EMC, OPSB e EPB, Filosofia ausente; (1971) LDB nº 5.692, Filosofia ausente; (1980) Parecer CEE/RJ nº 49, Filosofia em caráter facultativo; (1982) Lei Federal nº 7.044, Filosofia presente (BAHIA, 2016, p. 165).

Posteriormente, teríamos a LDB nº 9.394/96 que dispunha, de certa forma, em seu Art. 36º, sobre a presença do componente. Todavia, como já dissemos, seria a Lei nº 11.684/08 a alterar o Art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, obrigatoriamente, a Filosofia e a Sociologia como componentes nos currículos do EM.

A Câmara de Educação Básica aprovou dois pareceres e duas resoluções (Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 - Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 - Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 - Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 - Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que tratam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mas, do ponto de vista legislativo mais forte, a real obrigatoriedade se deu mesmo com a Lei 11.648/2008, e assim mesmo até a revogação dessa obrigatoriedade pela Lei 13.415/2017.

No que se refere à BNCC, especificamente em relação ao componente, pouco foi dito. Para entender a diluição da Filosofia, precisamos pontuar que esse documento possui o que denomina como foco no desenvolvimento por competências, que são dez, no seu escopo mais geral; e que a Filosofia e a Sociologia foram incorporadas pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018, p. 472).

A LDB, em sua versão mais atualizada pela Lei 14495/2024, revogou o Art. 35-A § 2º, que postulava que a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio deveria incluir obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, tópico que os teóricos já reconheciam como sendo uma espécie de diluição perniciosa dos componentes curriculares (FILHO; CARVALHO; FIGUEIREDO, 2018).

Atualmente, sem mais delongas, em vias de conclusão desse escrito, podemos dizer que o componente curricular não é indicado nem mesmo em caráter facultativo.

Diante desse quadro, nossa formação e experiência nos leva ao posicionamento favorável concernente a obrigatoriedade da presença do componente curricular (Filosofia) na EB, nos termos das OCEM. "A filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes" (BRASIL, 2006, p. 16).

> A afirmação da obrigatoriedade, inclusive na forma da lei, torna-se essencial para qualquer debate interdisciplinar, no qual a Filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina, ou seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área (Idem, p. 17).

Segundo as Orientações, o que há de essencial na Filosofia seria a possibilidade que se coloca para o licenciado de retornar à tradição, um espaço que se constitui como ponto de partida das práticas educacionais na disciplina; o documento insiste nessa "centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas", já que

> não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes (Ibidem).

Nesse empreendimento, "não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada[21] e, de preferência, contínua" (Ibidem), já que "a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica" (Ibidem).

[21] Mas qual é a formação filosófica adequada? A formação correspondente à nossa realidade nacional é decolonial, antirracista, antipunitivista, pluriversal e criativa no sentido de fortalecer o cultivo da Filosofia Brasileira.

As Orientações insistem na valorização dirigida não somente ao texto filosófico, como também a própria tradição[22]. Embora de 2006 para cá se tenha ampliado a concepção da própria história da Filosofia, é incontestável a ideia de que

> pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de estabelecer proveitoso intercâmbio com a área de linguagens. Além de contribuir para a integração dos currículos e das outras disciplinas, a afirmação da Filosofia como componente curricular do ensino médio traz à tona questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do ensino de Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas; e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino (Idem, p. 18).

Ressaltando a decadência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina e a multiplicidade de abordagens que constitui essa área, as Orientações chamam a atenção para a responsabilidade do educador, seu posicionamento filosófico, e defende que o

> currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência. Ao mesmo tempo, a orientação geral em um currículo de Filosofia pode tão-somente ser filosófica, e não especificamente kantiana, hegeliana, positivista ou marxista (Ibidem).

Esse instrumento pedagógico aborda a identidade da Filosofia indicando que a pergunta acerca de sua natureza "é um primeiro e permanente problema filosófico" (Idem, p. 21); exemplificando que a pergunta acerca do que seja a Física não configura um problema físico, enquanto "a questão "o que é Filosofia?" é talvez um primeiro e

[22] Por conta das diversas vezes que o termo *tradição* emerge nessa parte da pesquisa, (re)lembramos que o concebemos em caráter pluriversal, ou seja, reconhecemos, por exemplo a necessidade de se anunciar as filosofias africanas e dos povos originários, que, por sinal, não são ornadas com essa ideia de punição tão presente no ocidente. Em tom de comentário livre, lembro que tanto a filosofia africana, quanto a dos povos originários e mesmo a psicanálise (que é apenas uma subdisciplina teórica e não tem a dimensão daquelas), quando pensam o crime, ou melhor dizendo, quando refletem sobre uma situação problemática, não meramente individualizam a culpa, mas, concomitantemente, convocam o grau de responsabilidade que cabe a comunidade. Mesmo que em caráter de ensaio, nos parece importante sinalizar esse ponto comum, tendo em vista que estas três áreas do saber também podem constituir em conteúdo do ensino no cárcere.

recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento" (Ibidem).

Na tentativa de "localizar o que caracteriza o filosofar" (Idem, p. 23) especificamente "naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes" (Ibidem), o documento instrui que "a atividade filosófica privilegia um certo "voltar atrás" (Ibidem), um refletir "por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação" (Ibidem).

Além dessa técnica, o documento articula duas dimensões do conceito de reflexão, "primeira: a reconstrução racional, quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação" (Idem, p. 24). E a segunda dimensão seria

> a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório (Ibidem).

Tudo isso para responder que a Filosofia "sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado" (Ibidem). O documento nos fala que o profissional realiza "uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina" (Ibidem) possuindo, assim, "um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica" (Ibidem).

> Compreendendo a noção de "Filosofia" desse modo, a um só tempo lábil e rigoroso, devemos convir que a noção de "cidadania" não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como a um hino patriótico (Ibidem).

Além dessas competências, o documento reforça a formação para a cidadania, assim como a preparação básica para o trabalho que "é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36)" (Idem, p. 25).

Outro fator interessante contido nas Orientações, e que nos é pertinente no trato pedagógico em salas de aula encarceradas, se refere à postura lucida contida na forma de considerar as possíveis contribuições do componente curricular. Afirma-se a possibilidade de

> formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para essa etapa da formação (Idem, p. 26).

A Filosofia não pode ser, enfim, concebida em caráter messiânico. O que cabe "especificamente à Filosofia" é

> a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (Ibidem).

Orienta que "é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino" (Idem, p. 27).

Além da identidade da disciplina, coube às orientações dizeres a respeito dos objetivos da Filosofia no EM. Para os legisladores, a Filosofia,

> 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 (Idem, p. 28).

Seguindo o raciocínio, no que cabe à Educação, é preciso que ela forneça instrumentos e perspectivas, para que o aluno possa desenvolver posicionamentos e "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" (Ibidem).

Embora tal instrumento legislativo seja limitado em suas considerações, ao avaliar o EM os especialistas não tinham em mente a EJA (isso pode ser constatado até mesmo numa leitura superficial do documento), o que é equívoco grave[23] e de alta reincidência no Brasil, faz-se preciso destacar certos pontos, já que eles podem nos ajudar a pensar nossos objetos e sujeitos de pesquisa.

Na perspectiva apresentada ao longo do texto, é destacada uma

> mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um

[23] Sobre esse erro, as políticas públicas que versam sobre EJA são empenhos desprestigiados em nossa realidade. Não se sabe da existência de projetos-políticos-pedagógicos que garantam "com qualidade social, o acesso e permanência de jovens e adultos na educação escolarizada, a iniciar pela necessidade de mudanças significativas para a modalidade, que visem uma educação emancipatória, e não apenas estratégias políticas para elevar a alfabetização dos alunos" (DI PIERRO, 2010; PAULO, 2022, p. 50). E ainda: a EJA "está marcada por ruptura e pela falta de políticas públicas que garantam o direito à educação para os sujeitos da EJA. No contexto histórico da educação brasileira, a educação para a população, sempre foi deixada em segundo plano, desde a ocupação do país pelos portugueses" (Idem, p. 74). A EJA transforma realidades pela aquisição do saber letrado, provendo justiça social ao garantir a acesso e permanência dos alunos "que um dia foram excluídos do ensino regular. Considerando os contextos da Educação de Jovens e adultos, a modalidade visa o resgate da cidadania das pessoas que por algum motivo tiveram que se afastar da escola ou não conseguiram dar continuidade a sua escolaridade, sendo excluídos da sociedade" (Idem, p. 75).

> conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias (Ibidem).

Assim sendo, se torna admissível dizer, no que se refere ao aluno, que os conhecimentos filosóficos devem ser "vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois, do contrário, dificilmente teriam sentido para (...) [Jovens e Adultos] nessa fase de formação" (Ibidem). O objetivo do componente seria apoiar na resolução de problemas da existência dos estudantes, embora com respaldo da tradição filosófica, é isso que o texto da Lei postula, a proposição de "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III).

Outro tópico abordado pela legislação educacional foi o das competências e habilidades no ensino de filosofia. O aluno não seria um instrumento como o esboçado em "certos documentos do Banco Mundial" (BRASIL, 2006, p. 29) e a

> pergunta que se faz, portanto, é: de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos (Idem, p. 30).

A pretensão das OC-EM seria que no componente se pudesse

> fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica

> um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania (Idem, p. 31).

Aplicando a indulgência necessária ao insistente apelo à consideração da tradição filosófica, é instrutivo lembrar que a perspectiva de mundo eurocentrada atualmente ainda configura a história da Filosofia e a organização do próprio debate filosófico a nível global. Essa lembrança faz com que não se confunda a mania de hegemonizar o pensamento ocidental, que não passa de autoritarismo intelectual, com o exercício de retornar à tradição filosófica (mundial, e não ocidental). O retorno instrutivo aos textos é uma coisa, e retornar à tradição anunciando, através de tal prática, mesmo que inconscientemente, um padrão de conhecimento tido como hegemônico é outra. Há violência na instituição de padrão único de conhecimento, tendo em vista a diversidade dos povos e das culturas; sendo assim, o retorno à tradição pode e deve se dar, mas detectando o fato de que as diversas culturas produzem conhecimento e filosofias. Nessa interação, é esclarecedor o debate acerca da Filosofia Antiga, há muitas influências na obra dos gregos, de outras localidades que não a Grécia, a serem mais explicitadas; aliás, sobre esse intercâmbio filosófico, vale, para nossos fins, a lembrança de que fora um dos sábios da antiguidade[24] (Pitágoras), o primeiro a que se tem notícia a afirmar que se se educassem as crianças, não seria necessário punir homens. Feita as advertências, concordemos que

> a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é incutir valores, doutrinar, mas sim "despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente". O desafio é, então, manter a especificidade da disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem "objetivá-lo". O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou, transformando o ensino médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido

[24] Bem posteriormente, Comenius, em sua *Didática Magna*, também apela para essa visão, de que "o caminho mais eficaz para corrigir a corrupção humana" seria "a correta educação da juventude" (COMENIUS, 2017, p. 27).

> bem-preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam (Idem, p. 33).

No que se refere aos conteúdos do ensino de filosofia, o documento enfatiza que suas orientações são "referências, de pontos de apoio" (Ibidem). É importante ressaltar que os temas sugeridos pelo documento culminam na filosofia francesa contemporânea: Foucault e Deleuze. Esse destaque precisa ser mencionado tendo em vista o absurdo (corriqueiro, por sinal, nas escolas sob égide do poder penal) que seria a limitação de textos filosóficos que alunos encarcerados poderiam ter contato, é como que um flerte direto com a censura. De qualquer forma, os temas[25]

> podem ensejar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos. Outros temas de feição assemelhada também podem propiciar a mesma ligação entre uma questão atual e uma formulação clássica, um tema instigante e o vocabulário e o modo de argumentar próprios da Filosofia, além de ligarem a formação específica do profissional que pode garantir a disciplinaridade da Filosofia com a formação pretendida do aluno (Idem, p. 34).

[25] 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) validade e verdade; proposição e argumento; 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) verdade, justificação e ceticismo; 12) o problema dos universais; os transcendentais; 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) a teoria das virtudes no período medieval; 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método; 18) vontade divina e liberdade humana; 19) teorias do sujeito na filosofia moderna; 20) o contratualismo; 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) idealismo alemão; filosofias da história; 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) fenomenologia; existencialismo; 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) marxismo e Escola de Frankfurt; 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

Contra a mecanização do componente e artificialização dos métodos de ensino, as Orientações reforçam que "a Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar (Idem, p. 35).

No que toca à metodologia empregada no componente curricular, o documento lembra que não deve haver fragmentação da prática pedagógica (dos conteúdos, da metodologia e formas de avaliação), já que "em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende" (Idem, p. 36).

Sem esquecer que a utilização do livro didático e dos demais suportes técnicos em si não garantem qualidade no ensino, o documento indica medidas a se evitarem nas abordagens dos textos filosóficos, que, muitas das vezes, são interpretados

> à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretenso aprendizado direto do filosofar que encobre, em verdade, bem-intencionadas ou meramente demagógicas "práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação" (Ibidem).

A prática docente no componente curricular, tendo em vista aquilo que destacamos como sendo o escopo maior da Educação, carecerá de levar em conta "o primado do texto filosófico" (Idem, p. 37). Mas o documento não recusa que seja "inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva" (Ibidem), mas essa ação não pode consubstanciar práticas que não dialoguem com a tradição filosófica pluriversal. Nessa tarefa, o trabalho de estruturação do currículo, e dos desenhos das práticas pedagógicas vivenciados no componente, que centralize a tradição

> tem ainda méritos adicionais: (i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devam ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas; (iii)

> evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes malformados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica; e (iv) determina ainda o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades de leitura adquiridas. Com efeito, sendo formado em Filosofia e tendo a História da Filosofia como referencial, essa maior riqueza de recursos didáticos pode tornar as aulas do docente mais atraentes, e mais fácil a veiculação de questões filosóficas (Idem, p. 38).

Trabalhar nesse matiz não quer dizer que a tradição seja um processo já acabado, como já salientamos, pelo contrário, é por estar em constante desenvolvimento que ela não pode ser relegada a segundo plano. Assim sendo, "o professor com honestidade intelectual deva situar-se em uma perspectiva própria, o que indica maturidade e boa formação" (Idem, p. 39) e é nesse momento que ele estaria legitimamente capacitado a despertar "os jovens [e adultos] para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente" (Ibidem).

Invocando a participação ativa do/no componente com respaldo na tradição filosófica as OC-EM informam aos professores que

> para bem cumprir sua tarefa, não bastará ter em conta seu próprio talento, pois inserirá seu trabalho em um novo contexto para a Filosofia no país, em que se ligam esforços os mais diversos, inclusive para sanar o dano histórico resultante da ausência da Filosofia. Com isso, devemos reconhecer que está se abrindo para o ensino de Filosofia um novo tempo, no qual não se frustrarão nossos esforços na medida em que reconhecermos a importância da formação contínua dos docentes de Filosofia no ensino médio, bem como o esforço coletivo de reflexão e de produção de novos materiais. É preciso, assim, estarmos à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho de profissionais da Filosofia, quando já se pode afirmar, alterando uma antiga diretriz, que "as propostas pedagógicas das escolas deverão, obrigatoriamente, assegurar tratamento disciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia" (Ibidem).

3 A PRESENÇA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CÁRCERE

Como vimos, apesar de não haver continuidade no processo de consolidação do ensino de filosofia no Brasil, as Orientações fornecem subsídios de elevada utilidade para o atual debate referente à presença do componente curricular na EB e é esse o ponto que nos importa[26]. Ao evidenciar os pontos de conexão (a tradição como recurso técnico e a obrigatoriedade do componente etc.) percebemos que nossa pesquisa se desenvolve em paridade com as postulações da legislação consultada. No entanto, o que fica posto diante de um comparativo da legislação de 2006 com a atual situação da Filosofia na Educação Básica, nos leva a crer que formar indivíduos pensantes e capazes de filosofar perante suas respectivas realidades não é mesmo importante em países subdesenvolvidos como o nosso.

Diante dessa situação, da precarização intrínseca relegada ao ensino de filosofia brasileiro, necessário se faz o amadurecimento de análises voltadas ao desenvolvimento dessa área do conhecimento e da atuação profissional nesse setor do nosso país. É preciso, ainda, que a pensemos filosoficamente, ou seja, que pensemos na filosofia do ensino de filosofia e na sua estruturação, pontuando não só suas limitações, mas traçando, consequentemente, as potencialidades dessa ramificação educativa no que se refere a setores específicos do sistema de ensino nacional.

Além de outros autores, vimos que a concepção educacional de Vieira Pinto fornece diretrizes para que o caminho dessa pesquisa seja trilhado de maneira segura e permeada de humanização; porque quando ponderam as medidas necessárias a serem praticadas em tais núcleos de reclusão, de sequestro do corpo, tudo o que não se tem é a preocupação e o cuidado com a humanização do indivíduo. O sistema carcerário brasileiro, ao sequestrar corpos, desumaniza e faz padecer: é um sistema de mortificação gradual, lento e com acústica propícia para o silenciamento.

[26] Em relação ao retorno das OCEM, contemplando tanto o EF-EM quanto o EF-EJA-C, não se trata disso. Salientamos apenas que ela constitui em condição mínima a ser aceita. A partir dela, vamos supor que outorguem uma comissão que dê conta da reformulação das OC-EF, o resultado advindo da reestruturação de tal instrumento pedagógico representará certo avanço no que diz respeito ao atual estágio do ensino de filosofia brasileiro, que carece de dispositivo legislativo semelhante, mas que dê conta das demandas que temos levantado e outras mais.

Nesses espaços se vive numa situação-limite, no extremo de mais miséria da vida do cidadão brasileiro, com muitos problemas sem respostas. Questão ainda mais delicada, muitos problemas seguem até então intocados, negligenciados, carecendo de maiores esforços e, enquanto assim, sob o véu do cinismo, tendem a produzir mais morte, ou no mínimo, mais desumanização, a nível máximo possível, uma intensa objetificação dos indivíduos.

Mesmo sob a égide da lógica punitiva a especificidade da Filosofia vai habilitar ao trato de conceitos, aptidão pertinente para análise e desenvolvimento de políticas públicas, legislativas, institucionais etc., ferramental apropriado para revigorar consciências regidas por aparelhagens ideológicas complexas, que só por via de meditações precisas e aprofundadas dão conta de serem dominadas.

Essa crise e todas constantes e cansativas reformas que regem a escola, o cárcere e todo aparato judiciário, demonstram que esse problema sociológico nacional pode ser tido como um complexo de situações-limite, ou mesmo um problema que carece de perguntas, como, p.ex., se a atual situação carcerária brasileira (e de suas escolas) pode ser resolvida por via reformista, como vem se arrastando, ou se a solução para o questionamento voltado para o cárcere pode ser trazida pela via da adoção de outras práticas, outras que divirjam da insistente ânsia em reformar um sistema falido já em sua estruturação inicial.

O ensino de filosofia, no que organizado especificamente para jovens e adultos e considerado a partir da realidade do educando, terá, com o devido respaldo legislativo, o objetivo de consolidar circunstâncias que oportunizem elaborações de caráter prático/teórico, artísticas, culturais, elaborações que produzam algum tipo de "libertação".

Sob as ideologias[27] que constituem o direito penal e o cárcere, nada mais justo do que levar em consideração, quando do planejamento pedagógico realizado pelas

[27] A ideologia do poder prisional pode ser reconsiderada para que se evite opiniões carregadas de preconceitos. A partir da análise do embate entre duas correntes sempre muito atuantes no Brasil: o jesuitismo e jansenismo, Gizlene Neder destaca o embate ideológico e teológico entre as duas correntes, onde noções teológicas e políticas pessimistas relacionadas à predestinação ao mal "muito presentes no rigorismo jansenista foram apropriadas pelo campo jurídico do Brasil e influenciou os debates parlamentares (...). Sem que vários outros pontos relacionados à espiritualidade inaciana, inclusive em relação à punição, deixassem de se apresentar e serem apropriados culturalmente" (NEDER, 2015, p. 142). Esse foi um processo de assimilação, "circulação e apropriação cultural complexo, no qual a

secretarias de educação, na elaboração da Didática do ensino no cárcere, a produção de práticas educacionais que favoreçam a análise e o estudo dos respectivos contextos de existência, do meio ambiente no qual estão inseridos, do ecossistema que habitam, para que possam formular proposições, em sentido prático-teóricas, com a finalidade de potencializar ações criadoras.

A metodologia que considera as necessidades e capacidades do educando gerará um tipo de trabalho mais específico, mas sempre considerando que a realidade imediata do educando recluso é a situação de privação da liberdade, do direito de ser, e, portanto, expressamente contida na "possibilidade da inversão do sujeito em objeto, isto é, da forma fundamental da mistificação histórica" (KOSIK, 1995, p. 238). Assim o sendo, imprescindível se faz que os currículos da EJA possam abarcar medidas técnicas no sentido de aprimoramento de leitura, de análise e interpretação de textos filosóficos que estejam extremamente conectados com a realidade vivida pelos alunos no cárcere. Logo, é necessário vivenciar, prática e analiticamente, a realidade nesse âmbito, da escola em instância de privação de liberdade, e da própria instituição de reinserção social e sua estruturação, em temáticas como "problemas da educação", "didática carcerária", "filosofia do direito", "filosofia das ciências humanas", "filosofia do cárcere", etc. O material produzido pode incidir em ações e ocupação de espaços, que produzam reflexões mais profundas e mais vividas, sobre a atuação técnico-profissional e a necessidade de organizações curriculares mais condizentes com aquilo que os educandos experienciam em seu dia a dia.

Afastando-se daquilo que Vieira Pinto denominou como artificialização do método, que é o que favorece a efetivação de uma educação bancária, mecanicista, que objetifica e mistifica a realidade do cidadão sob medida restritiva penal, uma verdadeira hipocrisia pedagógica, que desconecta o conteúdo e a forma da educação, da realidade, numa abstração perniciosa; com essa postura de afastamento do método artificial, estaríamos aptos a vivenciar o ensino em sua dinâmica concreta nesses âmbitos.

---

proposta iluminista para a punição também compareceu, principalmente através de Bentham e de Voltaire; dois autores bastante lidos e referidos pelos intelectuais do campo do direito em Portugal e no Brasil" (Ibidem). Outras noções que fundamentam estereótipos carcerários se referem às teorias patológicas da criminalidade, ou seja, àquelas teorias que se baseiam em noções biológicas e psíquicas para diferenciar "os sujeitos "criminosos" dos indivíduos "normais", e sobre a negação do livre arbítrio mediante um rígido determinismo. Estas teorias eram próprias da criminologia positivista que, inspirada na filosofia e na psicologia do positivismo naturalista, predominou entre o final do século passado e princípios deste (BARATTA, 2019, p. 29).

Ao não artificializar os métodos de ensino o profissional se afasta da mentalidade pedagógica ingênua, aquela que concebe a efetivação de sua prática como sendo "um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional, [que] acredita que suas ideias vêm dela mesma, [que] não provêm da realidade, ou seja, que têm origem em ideia anteriores" (PINTO, 1984, p. 59).

Esse profissional, o ingênuo, alheio à sua realidade e mais preocupado com o estrangeiro, não possui ideia dos determinantes de seu trabalho, da totalidade em que ocorrem; e a perturbação prática desse sintoma é sentida na incapacidade de articular os conhecimentos filosóficos com a realidade imediata que temos indicado como fundamental na didática filosófica em âmbito de privação da liberdade.

No que cabe ao nível de consciência crítica, quando atingido pelo profissional portador da capacidade de "representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação" (Idem, p. 60), termina por adquirir a capacidade de situar-se no espaço e no tempo em que vive, posicionando-se historicamente e concebendo-se "segundo a categoria de *processo*, pois está ligada a um mundo objetivo que é um processo e reflete em si esta objetividade nas mesmas condições lógicas que definem um processo" (Ibidem).

Segundo a mentalidade ingênua o ensino de filosofia não é nem mesmo obrigatório no nosso sistema escolar; ao contrário, a mentalidade crítica sabe da necessidade do componente e ainda consegue apreender que ele deve estar presente, inclusive, no âmbito de privação de liberdade, a nível fundamental e médio-técnico.

O componente curricular, a Filosofia, deve estar presente de forma obrigatória nos currículos da Educação Básica. No que se refere à escola do poder prisional, como já salientamos, diversas vezes, tal implementação é ainda mais urgente e complexa, portanto, merece uma atenção imediata se o trabalho for no sentido de sanar as deficiências do Ensino de Filosofia Brasileiro, quiçá as do Direito Penal.

3.1 A educação brasileira e o ensino de filosofia em espaços de reclusão

Para melhor discorrer sobre o ensino de filosofia no cárcere reflitamos como a disciplina se constitui na instância da educação tida como "regular"; para, posteriormente, a considerarmos no âmbito de privação da liberdade. Esse exercício vai colaborar na ordenação de nossos desenvolvimentos, a fim de não sermos arrastados pela multiplicidade de concepções acerca do que vem a ser essa atividade (a filosofia e seu ensino). Sendo múltiplas as abordagens, embora fosse dirigida por legislação, acabaria por dificultar o avanço desta pesquisa. Caso não se delimite com clareza as características do âmbito de atuação e o que se entende pelo ensino desse campo do saber humano, as coisas permanecerão confusas.

Na multiplicidade reinante, onde não há receitas prontas, somos levados a acreditar que o papel docente deva perpassar pelo entendimento de que o "filosofar é dedicar-se a pensar um modo de vida que contempla, necessariamente, o outro" (FERRAZ, 2021, p. 17).

Ao vislumbrar o encontro do educador com educando, com objetivo de se pensar no fazer/ensinar/aprender filosofia, estejamos instrumentalizados com a percepção em que o "filosofar exige se entender parte, exige amizade e, por isso, responsabilidade em enfrentar os problemas comuns juntos" (Idem, p. 18).

Sem aceitar tais pressupostos ficaria inviável conceber que

> O conceito de função filosófica se distância da habitual ideia de iluminação moderna, emancipação, ou ainda, de saída da escuridão da caverna para aproximar-se mais do conceito de libertação que implica tanto uma libertação da filosofia para que seja filosófica e uma libertação dos sujeitos da filosofia para que filosofem, para que sejam capazes das perguntas, de fazê-las e ouvi-las (Idem, p. 19).

Segundo a obra consultada, a Filosofia a estar presente na EB exige a capacidade de contemplar o outro, tal como deve libertar-se para que seja realmente filosófica.

Dessa forma, em se tratando de componente curricular, faz parte das etapas e modalidades da Educação, constituindo em percurso formativo indispensável do sistema de ensino nacional.

A filosofia e as demais disciplinas ornadas pela criticidade necessária, moldam-se como ferramental capaz de potencializar desenvolvimento cultural tanto na EB

quanto nos recintos prisionais, através de conservações das práticas que fossem salutares e de reestruturações das práticas pedagógicas alienadas, pois que, institucionalmente falando, a totalidade dos atos ali empregados são, em essência, pedagógicos, como temos tocado.

Apesar dessa constatação, os métodos empregados no ensino de filosofia não convergem com a "atitude, que convém chamar de "pedagogismo", essa que procede em caráter abstrato, ao se referir à melhor educação, aquela que aceleraria o desenvolvimento nacional" (PINTO, 2020, p. 122).

As propostas e os desafios educacionais do Brasil exigem "ações complexas, a executar sobre uma realidade material difícil de penetrar e de entender" (Ibidem). Acatar seus "desafios, e executá-los não são coisas que se façam intuitivamente, sem preparo e sem consciência" (Ibidem). A prática educativa brasileira deve consistir, justamente, no estímulo da "consciência destas tarefas e a mobilização dos meios e recursos adequados a executá-las" (Ibidem).

Quando realizado o recorte no ensino de filosofia em âmbito prisional, uma possível tarefa da educação, e mais especificamente da disciplina em exame, seria a de se pensar na desmitificação dos mecanismos do direito penal[28], elaborando, por meio das aulas, seminários e atividades, materiais de caráter artístico, teórico e prático que justifiquem a necessidade de humanização dos métodos e instrumentos educativos, frente à objetificação do cidadão caído na engrenagem[29] prisional.

Exemplos de recursos da Educação em âmbito prisional seriam as elaborações oriundas da prática filosófica em sala: forma, conteúdo e o que por ocasião venha a ser produzido consistem em meios para ação que liberta. Através dos encontros, das aulas, o fazer pedagógico delineará produtos, resultantes do trabalho do aluno com o professor, que demonstrem o caráter objetificador da principal ferramenta do direito penal, o cárcere; dentre outras tarefas.

---

[28] Na humanização daquilo que "seria o momento culminante de mecanismos de criminalização, inteiramente inútil para a reeducação do condenado – porque a educação deve promover a liberdade e o autorrespeito, e o cárcere produz degradação e repressão, desde a cerimônia inicial de despersonalização; portanto, se a pena não pode transformar homens violentos em indivíduos sociáveis, institutos penais não podem ser institutos de educação" (BARATTA, 2019, p. 17).

[29] Falando de liberdade em oposição a imposições, Freire (1971, p.50) explica que "entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la".

Nesse labor, a filosofia no cárcere seria espaço para produção de reflexões com implicações direcionadas à humanização (substituição de mecanismos punitivos por aquelas situações pedagógicas libertárias) dos procedimentos de ressocialização. O ensino de filosofia, indubitavelmente, é recurso para mudanças nas condições de existência[30], já que tem potencial para

> transformar uma reação individual e egoísta em consciência e ação política dentro do movimento da classe. O desenvolvimento da consciência da própria condição de classe e das contradições da sociedade, por parte do [educando] condenado, é a alternativa posta à concepção individualista e ético-religiosa da expiação, do arrependimento, da *Suhne* [expiação] (BARATTA, 2019, p. 204).

3.2 Utopia ou Heterotopia educacional no ensino de filosofia?

A princípio, a função do cárcere caminha em sentido inverso ao da função da educação: promover situações pedagógicas que visem autonomia do educando. Na sala de aula no cárcere, obviamente, não é muito diferente de quaisquer outras salas de aulas brasileiras, onde impere a lógica da disciplina e da vigilância, do controle do corpo; nelas, também, temos o embate de duas formas distintas de se fazer educação, uma "educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade" (FREIRE, 1965, p. 37); educação libertária é aquela que gera desenvolvimento no espaço onde se consolida e, por decorrência, amplia autonomia do país, ainda que "a função natural do sistema penal [seja] conservar e reproduzir a realidade social existente" (BARATTA, 2019, p. 221).

Mesmo diante desse embate, nas nossas reflexões estão presentes a consciência do caráter heterotópico, jamais utópico, dessa maneira de considerar a forma e o conteúdo dessa disciplina na escola no cárcere. Esse modo, que apresentamos como sendo crítico, de considerar o ensino de filosofia, se justifica por várias nuanças, dentre elas a necessidade de se acompanhar teorias, pensamentos e práticas mais avançadas,

[30] O ensino de filosofia é "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." (NICODEMOS, 2019, p.32).

como a possibilidade de pensar no fim da punição, que "começa em cada um, não é uma meta, não é uma utopia" (PASSETTI, 2019, p. 43).

Considerar o fim da punição nas salas de aula em ambiente carcerário, ou seja, considerar situações escolares adequadas para suprimir o elemento vingativo constatado na estruturação e administração do poder judicial brasileiro, é cultivar medidas técnica-pedagógicas antipunitivistas, a fim de serem experienciadas por educandos apenados. Esse "fim da punição em cada um está na heterotopia de percurso anarquista, é uma heterotopia, ou seja, a realização imediata de uma vida livre, uma ação direta" (Idem, p. 43).

Citando Foucault (1967), Passetti (2019, p. 43) explica o termo heterotopia "como contraposicionamentos, lugares singulares de realização concreta das utopias, como momentos da crise em sociedades e que não têm a pretensão de consolidar valores universais".

Se pensar no fim da punição não é o mesmo que conceber uma utopia, então, pensar na disciplina filosófica, em caráter humanizador, sendo praticada em tais instituições de sequestro do corpo é plenamente cabível, ainda mais em tempos que a crise educacional e a crise no cárcere reverberam um forte clamor por novas ações educacionais, bem como porque, como reconhece Manoel Motta, citando o poeta, ao fim da sua obra sobre a razão punitiva brasileira,

> se o grau de civilização se julga pela prisão, como dizia Valon, mais sério é repetir a pergunta de Mário de Andrade: será necessária a prisão para que haja civilização? A resposta, ainda que o desaparecimento da prisão não esteja no horizonte da nossa atualidade, tendo em vista seu fracasso reiterado, é certamente não (MOTTA, 2011, p. 353).

Essa é a realidade de educandos no cárcere. O ser aprisionado está sob a égide de um aparelho estatal que objetifica o sujeito e do qual não conseguem se desvincular com facilidade. Pelas prisões nacionais, há, inclusive, uma velha ideia que prevalece, ela talvez até representasse o senso comum, mas não é o caso... A ideia é a de que entrar ali (ser aprisionado) é fácil, enquanto se desvincular das engrenagens prisionais do direito penal (o concretizar da liberdade) seria praticamente uma tarefa impossível.

3.3 Sobre a forma e o conteúdo do ensino de filosofia no cárcere

No contexto da sala de aula "a realidade suscita o conteúdo da educação conveniente para determinado momento histórico, cabendo apenas à pedagogia, como ciência, estabelecer os meios e os procedimentos próprios a possibilitar a transição da matéria que o constitui" (PINTO, 2020, p. 122).

No educador[31] e no educando que aflorar essa consciência da realidade imediata, como sendo fonte principal dos problemas educacionais, manifestam-se competências que o designam como sendo o trabalhador "que aceita realizar uma incumbência exigida pela comunidade a que pertence e se preparou devidamente para isso, munindo-se de conhecimentos necessários" (Idem, p.123) para fazer, ensinar e aprender filosofia em sala de aula.

Ainda a respeito dessa realidade imediata dos atores educacionais, há de se reconhecer todo o arcabouço a ser desconstruído, já que a prisão "tem uma ideologia profundamente enraizada e escondida" (GENELHÚ, 2017, p. 74).

A ideia de culpa e de responsabilidade social do sujeito pode ser (e é frequentemente) facilmente distorcida se as medidas técnicas empregadas pelo profissional não levarem em conta, quando a reflexão for acerca dessa realidade imediata dos alunos encarcerados, "as investigações sobre certos setores do desvio e da criminalidade, sobre os quais, de fato, se concentram, com seu funcionamento socialmente seletivo, os processos de etiquetamento e de criminalização" (BARATTA, 2019, p. 211).

Em conexão com nossos delineamentos está o posicionamento contido na obra *Um Mapa da Ideologia*, onde tomamos noção dessa ideia de sujeito plenamente "responsável" por seus atos, em termos morais e criminais, percebendo o fato dessa medida atender

> à necessidade ideológica de esconder a complexa trama, sempre já operante, dos pressupostos histórico-discursivos, que não apenas dão o

[31] Da mesma forma, pautado na realidade imediata dos protagonistas do ensino, Nicodemos (2019, p. 37) insiste na necessidade de "a partir da realidade intelectual, se voltar para a realidade social e transformá-la e vice-versa".

> contexto do ato praticado pelo sujeito, mas também definem de antemão as coordenadas de seu sentido: o sistema só pode funcionar se a causa de sua disfunção puder ser situada na "culpa" do sujeito responsável. Um dos lugares-comuns da crítica esquerdista à lei é que a atribuição de culpa nos exime da tarefa de investigar as circunstâncias concretas do ato em questão (ZIZEK, 2010, p. 11).

Analisando a relação de precariedade que geralmente se estabelece entre o condenado e os fazedores da lei, destacando a incidência de estereótipos e preconceitos, oriundos do senso comum, presentes na aplicação da jurisprudência penal, Baratta (2019, p. 177) avigora nossa perspectiva ao enfatizar que o insuficiente "conhecimento e capacidade de penetração no mundo do acusado, por parte do juiz, é desfavorável aos indivíduos provenientes dos estratos inferiores da população". Isto não só por conta da "ação exercida por estereótipos e por preconceitos, mas também pela exercida por uma série das chamadas "teorias de todos os dias", que o juiz tende a aplicar na reconstrução da verdade judicial" (Ibidem)

É na concreticidade do âmbito carcerário e do seu entorno que emergem os conteúdos pertinentes ao ensino de filosofia, oportunizando o diálogo entre a matéria da educação e a tradição filosófica. Mas, nessa criação, ao mesmo tempo a "educação reage sobre o processo em curso, podendo, se anacrônica, retardá-lo, ou, quando oportuna, ser causa de aceleração" (PINTO, 2020, p. 123).

Nesse movimento ambíguo, o ensino de filosofia pode se enquadrar anacronicamente ou ser oportuno, ou seja, será realizado de maneira ingênua (tradicional, conservadora ou mesmo reformista) ou crítica (e abolicionista) no que se refere à realidade educacional carcerária brasileira.

Vieira Pinto nos remete a duas interfaces educativas, sendo uma oficial e a outra real, evidenciadas num contexto como o nosso. E essas duas interfaces podem ser constituídas, cada uma delas, com certo grau de consciência da realidade, resultando numa apreensão mais ingênua ou mais crítica sobre o contexto em que se vive. Esses

> dois sistemas pedagógicos estão constantemente desenrolando-se: um, oficial, de caráter formal, imposto de cima para baixo, vindo da consciência atual dos dirigentes e administradores para o terreno objetivo; outro, real, imposto pelos fatos na pressão que exercem

> sobre o pensamento, o que é ministrado pelo processo mesmo do desenvolvimento na etapa onde se acha (Ibidem).

O ensino de filosofia a ser trabalhado em âmbito da punição não pode se limitar em improfícuas discussões de ordem "formal ou psicológica, nas quais infelizmente a pedagogia tende cada vez mais a se encerrar, pois o que se impõem é a compreensão global do processo histórico em que se encontram incluídas, como parte, as atividades educacionais" (Idem, p. 125).

Buscando constante aprimoramento de suas competências técnicas, o educador passa a compreender, com mais nitidez, as reais funções das relações pedagógicas no âmbito da punição, porquanto

> à medida que se vai esclarecendo a forma crítica de pensar, vão-se delineando, cada vez mais nítidos, os seus interesses, aqueles que deve cultivar. Aos níveis superiores pertence a nítida representação dos objetivos que lhe são mais úteis, que necessariamente é vantajoso realizar. Mas ao descobrir que tais objetivos consistem em novas condições do processo real, começa a formulá-los sob a forma de projetos conscientes. É nesse sentido que percebe a significação dos recursos educacionais (Ibidem).

No intuito de efetivação da educação e do ensino de filosofia, no teor que o concebemos, visando o sistema de ensino adequado "ao país subdesenvolvido que deseja superar a sua fase histórica" (Ibidem), segundo o filósofo, um possível projeto de desenvolvimento que tratasse da educação só poderia ser delineado e conduzido "por quem possuir a consciência crítica do processo da realidade" (Ibidem), já que "a educação oportuna é a que permite a uma consciência crítica suscitar o aparecimento de outra consciência crítica" (Ibidem). Dessa forma "gera uma percepção da realidade que vai progressivamente privando de vigência histórica os pronunciamentos da consciência simplista e, com isso, abre espaço cada vez maior à compreensão objetiva dos fatos" (Ibidem).

Acompanhando os raciocínios filosóficos brasileiros, detectamos que possibilitar a compreensão objetiva dos fatos que circundam os sujeitos da educação é tarefa primária nos sistemas de ensino que pretendessem prover mudanças sociais salutares,

por via de medidas técnica-pedagógicas autênticas e condizentes com a realidade vivenciada.

Na contramão do ideal punitivo, a função da educação, por via das suas disciplinas, em um país como o nosso é a de

> despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta: é dar-lhe consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade. Não há nisso uma visão idealizada do processo do desenvolvimento, mas o reconhecimento de que a lógica a ele imanente demanda uma consciência que o represente e uma vontade que se mova conforme as sugestões e exigências dele partidas (Idem, p. 126).

Geralmente os processos de desenvolvimento, quando conduzidos com o rigor e a responsabilidades que lhes são devidos, carecem de projetos conscientes. Projetos que conduzam à obtenção de resultados satisfatórios para o aprimoramento do ente. Só pela incansável estruturação e reestruturação dos projetos se atinge a plenitude nas comunidades, com seus respectivos ápices de desenvolvimento, oportunizando, nessas circunstâncias, altas doses de equilíbrio e avanços. Em relação às nuanças do projeto de desenvolvimento brasileiro (esse que os brasileiros vão colocando em prática, quer queiramos ou não), não temos a pretensão de pensá-lo em sua totalidade, obviamente. Mas, como acreditamos que cada escola, cada sala de aula, necessita, nessa lógica, de seu próprio projeto-político-pedagógico para desenvolver-se, no caso da sala de aula no cárcere, acreditamos, assim como Paulo (2022), na necessidade de que tais projetos considerem a elaboração da "Didática no/do Cárcere; e nossos estudos, com base política e epistemológica na pedagogia crítica e Educação Popular, sugerem uma Didática no/do Cárcere na perspectiva freiriana" (Idem, p. 115).

3.4 As analogias e o ensino de filosofia no cárcere

Conectando forma e conteúdo à vida dos protagonistas do ensino de filosofia no cárcere, atingimos um patamar de trabalho que requisita a elaboração de recursos metodológicos mais complexos. Esse ferramental pode contribuir com o objetivo de atingir a concreticidade almejada, consentindo produção de produtos pedagógicos lúcidos nesses recintos.

No esforço de refinar nossa prática educativa, em instância da pena, julgamos pertinente definir o que seja uma analogia, para então verificar se conseguimos pensar numa relação análoga que possibilite maior aprimoramento da compreensão da didática carcerária, por parte do corpo docente, do discente e demais profissionais que participam do dia a dia no cárcere.

Estudando as analogias, aprendemos que elas são uma importante ferramenta de criação filosófica e que nos seriam úteis tendo em vista nossos fins. Todavia, quais poderiam ser os critérios para articulação de uma razão analógica que se conecte ao ambiente prisional?

Entendemos que as analogias são uma espécie de versão imagética das relações conceituais, que os professores podem empregar como recurso pedagógico a fim de atingir de forma significativa a vida dos estudantes. E para serem expressivas, precisam ser acolhidas e se submeterem ao exame dos protagonistas educacionais em âmbito punitivo.

Nossa analogia pretende refletir mecanismos para o ensino e seus recursos em caráter objetivo, porque não reflete sobre, mas refletimos com, já que a relação análoga estabelecida, é para ser destrinchada, estudada e quem sabe até recusada, pelos protagonistas do ensino no ato. De qualquer forma, com o devido respaldo técnico, nos parece ser possível fundamentar nosso esforço analógico e ainda atrelar nossos preceitos com as salas de aula encarceradas.

Há uma polêmica que gira em torno da restrição do uso de analogias às relações algébricas em detrimento das humanas, e por isso destacamos que

> Euclides, cioso de reportar as doutrinas matemáticas de sua época, nos transmitiu as duas versões em disputa: uma teoria geral da proporção e uma doutrina unicamente algébrica da proporção. Platão e Aristóteles sustentam uma teoria geral da proporção, ou seja, a que torna a

> proporção aplicável a todo tipo de magnitude e não somente aos números (RESENDE, 2009, p. 44).

Flertando com a teoria geral da proporção torna-se possível aprimorar a analogia que vamos delinear, para indicar alguns tipos de conhecimento mais afins à realidade prisional. Com tal objetivo em mente, é favorável informar que nossa analogia corresponde aos preceitos aristotélicos porque esse filósofo

> defende que toda proporção requer quatro termos (EN V 6 1131b3-4), contrapondo-se assim a Euclides para quem "a proporção com três termos é a menor possível" (Elem. V def. 8). Em Platão encontramos tanto a analogia de quatro termos (Górgias, Menon, República) como a analogia de três termos (Timeu 31c, 32a-b) (o primeiro termo, o último termo e o termo do meio) e toma a seguinte forma: A/X=X/B ou X/A=B/X (Tim. 32a-b) (Ibidem).

Nossa analogia não é geométrica contínua, já que não contém somente três termos. Nossa analogia é geométrica descontínua, já que contêm quatro termos e sua estrutura corresponde à "que passou a ter um papel marcante em Platão e Aristóteles, e como mostraremos, continuam a orientar as reflexões do pensamento filosófico" (Ibidem).

Em relação ao emprego de analogia na filosofia antiga é dito que

> Arquitas é considerado uma das mais importantes figuras do pitagorismo antigo, justamente por ter elaborado, dentre outras coisas, a teoria das proporções: aritmética, geométrica e harmônica; além disso, ele assumiu também, ao longo do IV século, o cargo de governante da cidade de Tarento. Parece que Arquitas foi um dos primeiros a utilizar o conceito da analogia fora do domínio estrito da matemática; sua definição da política como sendo um problema de proporção, confirma esta hipótese. Foi no séc. IV a.C., particularmente com Arquitas, que se deu o estreitamento das relações entre geometria e política, em que noções matemáticas foram utilizadas como forma de resolver os problemas sociais colocados pela crise da cidade (Ibidem).

Aristóteles "foi o filósofo que, seguindo os passos de Platão, deu à analogia um alcance metodológico muito além da metafísica, ou seja, a tornou aplicável a toda

realidade mensurável" (Ibidem), ela "é uma forma de raciocínio que gnosiologicamente pode servir para alcançarmos, a partir do conhecido, o desconhecido." (Ibidem).

Munidos de tais preceitos e refletindo as práticas ocorridas em instituições como mosteiros e conventos, os sujeitos nesses ambientes vivem para estudar os textos que são sacramentados e dos quais suas práticas de existência estão impregnadas. O texto é sua principal ferramenta de trabalho. No caso do cárcere, quais textos impregnam a vida dos sujeitos apenados em medidas semelhantes às que se dão no caso dos monges? Trata-se de textos clássicos que também são "sacramentados" à maneira da jurisprudência e estão ligados à ciência penal, à tradição filosófica do Direito Penal, (são textos que fazem parte da tradição filosófica, os de Agostinho, Maquiavel, Descartes, Voltaire, Kant, Beccaria, Bentham etc.) e os textos que estruturam o próprio poder prisional (Código Penal e os códigos de conduta interno etc.). Assim como os monges, que estando reclusos no que se refere a mundanidade, estudam a liturgia, cidadãos apenados precisam dedicar-se a este arcabouço que delineia suas existências. Uma reflexão sobre a pena é como que o ponto de partida do projeto de desenvolvimento do sujeito, mas no atual quadro, bem se sabe quão trágica é a finalidade do projeto da pena sobre a vida do objeto apenado. Sendo assim, conteúdo e forma da educação necessitam estar em diálogo e manuseio atento com esse arcabouço do poder punitivo, para que assim, venham a fornecer possibilidades de pleno desenvolvimento do educando. Quando conhecedor dos textos, ideologias e mecanismos, passa a dominar sua própria vida projetando finalidades para sua ação. Finalidades que possam operar de forma a diluir e anular a pena posta sobre sua existência.

Com a possibilidade de analisar o arcabouço que fundamenta a prática carcerária, acrescenta-se, a necessidade do manuseio das legislações educacionais, porque, estes, são aqueles mecanismos que podem estabelecer relações mais diretas com os códigos punitivos na intenção de buscar soluções objetivas em vista da liberdade de cada aluno.

Um seminarista é trancafiado para que aprenda a ser monge, padre, freire etc. Um apenado é trancafiado para que aprenda a ser o quê? A essa pergunta o educador atento está ciente de que ele não precisa aprender a ser cidadão, mas carece de reconquistar sua cidadania, por mais que se esforcem para objetificá-lo ao máximo

possível. Ele está trancafiado para que possa aprender a ser um cidadão livre, infelizmente essa é a realidade que consubstancia a existência do educando encarcerado, atualmente. Para aprender a ser monge o seminarista estuda tudo que há de mais avançado sobre o conhecimento ligado aos fundamentos das escrituras; para aprender a ser um cidadão livre, o cidadão apenado pode ser convidado a estudar o que há de mais avançado sobre o conhecimento ligado aos fundamentos do poder prisional e do educacional. Pode se dar liberdade por outra via? Certamente, sim, mas liberdade sem capacidade de filosofar talvez não passe de ilusão, ao menos em diversas circunstâncias da vida, e esse imperativo se estende, alcança outros âmbitos. Bem sabemos como a Educação e a Filosofia tem oportunizado caminhos de liberdade, o conhecimento liberta, ao menos dos grilhões da ignorância[32] e do misticismo[33], que são dois mecanismos bem afeitos à ciência da vingança, o punitivismo (do Direito Penal).

[32] Na apresentação de *Na Colônia Penal* se lê: "a forma como os operadores da Lei exercem suas habilidades de tornar o mundo cruel, controlado e abstrato demais àqueles que não conhecem seu vocabulário. No caso desta novela, o castigo físico torna-se a materialização de enigmáticas diretrizes que algum dia foram legitimadas por qualquer um – menos por aquele que as sofre. Este é quase um axioma da bibliografia de Kafka: você só pode sofrer por algo que não entende" (MIZANKUK, 2020, p. 10).

[33] Sobre a mística da Lei e o entrelaçamento da pena com o corpo do apenado, ligada mais precisamente à ideia do crime *Lèse-majesté*, uma descrição contida na novela de Kafka: suas "linhas labirínticas" de tamanha densidade sobre o papel branco, que tudo aceita, sempre muito elaboradas já que "não é uma caligrafia escolar. É preciso lê-la por um bom tempo. (...) Claro que não pode ser uma caligrafia simples; não deve matar imediatamente, mas, em média, depois de um período de doze horas; o ponto de inflexão é calculado para a sexta hora. Ou seja, a própria escrita deve ser rodeada por muitos, muitos floreios; a escrita real cinge o corpo apenas em uma faixa estreita, o restante do corpo fica para os ornamentos" (KAFKA, 2020, p. 55).

Figura 6 – Analogias no EF-C



Fonte: Elaboração Própria

No entanto, por mais que o que denominamos como retorno à pena seja essencial, por via do diálogo com os textos clássicos, já indicamos outro caminho como sendo necessário: em resumo, não só o conhecimento, mas o trabalho e o manuseio das políticas públicas (ligadas à escola e à instituição prisional).

Nessa configuração pedagógica é possível articular algumas noções sobre o Projeto de Vida[34]. Enquanto componente curricular e eixo central das práticas educativas escolares, o Projeto de Vida, mesmo com todos os desafios das novidades, é um potente instrumento a ser considerado nos eventuais debates acerca da superação das últimas reformas educativas e das possíveis relações/aplicações do componente em âmbito da EJA-C. E como temos recomendado, com o respaldo referencial e metodológico necessário, é pertinente que sejam licenciados em Filosofia os responsáveis por ministrá-lo.

Nessa organização, justamente, os espaços de trabalho para licenciados em filosofia aumentariam, e, no caso específico do cárcere, tais dispositivos (os dois componentes curriculares) seriam úteis para o estudo dos textos filosóficos que

[34] Acerca deste novo componente curricular, a BNCC (2018, p. 472-473) postula que ele serve para assegurar "o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental", traduzindo-se "no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas". Dessa forma, "o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos".

compõem a tradição com o acréscimo do trabalho e o manuseio do arcabouço legislativo (prisional e educacional).

No componente Filosofia, poderia ser dada ênfase maior na formação do cidadão e o respectivo estudo e aprimoramento da ideia de cidadania, aquela propícia a cada instituição de ensino (consciência política); já em referência ao Projeto de Vida, a ênfase seria no sujeito, no projeto de si que acabará afluindo para o coletivo, mas demora-se em si, na sua realidade e no projeto de desenvolvimento que te tornará apto a exercer uma função digna na sociedade (autoconsciência).

A partir dessas considerações, a proposta é que no Projeto de Vida os atores educacionais vivenciem o trabalho mais voltado para si, para pena de cada um, seus respectivos projetos de educação com vistas no presente; e no que cabe ao professor, é um espaço para pensar-se como profissional, rever seus projetos como educador no espaço de aprimoramento da sua função social, refinando sua técnica. Já no componente Filosofia o trabalho poderia se voltar mais para o coletivo, levando em consideração o arcabouço legislativo/educacional/judiciário e as oportunidades de os alunos ocuparem espaços cada vez mais dignos. Nesse intuito, um exercício possível, em cada um dos dois componentes, seria partir de um polo para atingir o outro na aplicação dos métodos de ensino.

No Projeto de Vida, buscando trabalhar autoconsciência (a estudantil e dos demais profissionais) na oportunidade de olhar para si e para cada companheiro, os trabalhos produzidos tenderão a manifestar considerações de ordem do coletivo, contribuindo na relação que se estabelece entre os dois componentes. Nessa proporção reside o outro polo, e a Filosofia, partindo de noções de ordem do coletivo (formação da consciência política), o material produzido aflui para as noções que respaldem a individualidade.

Afinal, na verdade não importa tanto o método, se o analógico, o indutivo ou dedutivo, nesse ponto não importa tanto o conteúdo e a forma. O que possui relevância, segundo nossos estudos, é assegurar legislativamente a presença dos dois componentes, como direito básico dos alunos, o espaço para olhar para si e para o coletivo, e que os componentes sejam ministrados por profissionais plenamente licenciados em Filosofia.

3.5 Sobre reformas educacionais

Os protagonistas do fazer/ensinar/aprender filosofia são os educandos e o educador, que "pela ciência que possuem e pelas informações que colhem sobre as condições do ensino" (PINTO, 2020, p. 127) tornam-se "capazes de ter uma concepção deste problema e convicções pessoais relativas ao melhor modo de resolvê-los" (Ibidem).

Nosso referencial nos leva a entender que quem tem mais o direito, diríamos, até mesmo o dever, de se pronunciar acerca das políticas públicas relativas a um certo contexto pedagógico seriam os protagonistas do ensino "porque são eles os portadores dos interesses sociais objetivos, que seriam beneficiados ou prejudicados pelas reformas sugeridas" (Ibidem).

A partir dos nossos desenvolvimentos temos base para reforçar algumas premissas referentes ao ensino de filosofia no cárcere. A primeira das premissas é a da presença do componente em antros punitivos, o ensino nesse componente pode e necessita ser efetivado em instância privativa de liberdade; e maiormente, nessas salas de aula, "mais importante que a filosofia é o ato de fazer/produzir/construí-la" (MACHADO, 2014, p. 53).

Outra premissa que pretendemos reforçar refere-se aos produtos oriundos do lúcido delinear da forma e dos conteúdos do ensino nessa disciplina. Ao nosso ver, mesmo que soe repetitivo, eles devem ser, irrevogavelmente, concretizados pelos educandos, nos encontros com os docentes, pois que as soluções precisam ser pensadas com o alunado "nunca apenas para ele ou sobre ele" (FREIRE, 1971, p. 57).

Mais um princípio, em relação aos protagonistas do ensino, é o de que ao teorizar sua vivência no cárcere, se dá compreensão, portanto, capacidade de projeção e execução de atos libertadores, ao passo que "toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação" (FREIRE, 1971, p. 106). E sua ação vai corresponder à sua natureza: crítica ou ingênua.

E por fim, mas não menos importante, partindo da compreensão de que "a Filosofia é essencialmente pesquisa, [e] cumpre-lhe, portanto, justificar continuamente a própria existência e legitimidade" (KOSIK, 1995, p. 215), pretendemos apelar para o fato de que é a pesquisa, dos meios e dos fins pedagógicos aplicados no ensino de

filosofia no cárcere, desenvolvida por sujeitos experienciados nesse âmbito de ensino e punição, que tende a fundamentar, com o devido rigor, além de outras medidas, a necessidade institucional do componente curricular e assegurar sua respectiva legitimidade.

Qualquer flerte reformista, mesmo que constitua em caráter meramente paliativo, precisa levar em conta a complexidade dessa realidade, da falta de liberdade que viemos alertando. Mas o que é liberdade[35]? No que se constitui um ato libertador nesse contexto de privação máxima possível?

4 CONCEPÇÃO DO QUE POSSA SER O COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA

Com alguns anos de experiência e estudos em Pedagogia e Filosofia, é esperado que o profissional tenha base de conhecimento para conceber a disciplina de filosofia a lecionar, no cárcere ou em outros domínios. Não obstante, o respaldo de determinados pensadores pode ser útil nessa lida, como será adiante evidenciado.

Em se tratando especificamente do Brasil, da educação brasileira, entendemos que o componente Filosofia seja uma etapa básica a ser vivenciada para efetivação do pleno desenvolvimento de quaisquer cidadãos. Em outras palavras, os sujeitos nascidos no Brasil necessitam, para o pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, cursar esse componente ao longo da Educação Básica.

Em suma, a filosofia é vital para a consciência brasileira e não poderia ser diferente na escola sob a égide do poder prisional. Da mesma forma que o aluno, ao longo de toda a educação básica cursa componentes de língua portuguesa, para ler e escrever, terá, necessariamente, de cursar filosofia para que, além do contato com o texto filosófico, possa lidar com determinados desafios com os quais há de se deparar ao longo de sua existência.

[35] O problema da definição da liberdade se configura num árduo campo de batalha quando o analisamos na História da Filosofia. É possível elencar uma lista grande de concepções de liberdade: jurídica, prática, transcendental, ontológica, política, existencial etc. Seguimos com a concepção de Vieira Pinto, intercalando-a com algumas outras noções, para dar conta de dissertar sobre a liberdade como conceito basilar na fundamentação da nossa proposta pedagógica. É importante destacar que delimitamos nosso percurso com base nesses autores, mas se trata de um conceito filosófico muito disputado, e nem todas as outras acepções de liberdade são tidas na conta de "ingênuas". Um núcleo de estudo ou seminário nesse molde pode ser pensado nos institutos penais: uma espécie de genealogia da liberdade.

No que diz respeito aos nossos fins, fazendo referência à tradição filosófica, uma das funções do componente curricular é capacitação para desmistificação de situações vividas sob poder punitivo. A tradição reconhece como seu "pai" o filósofo Tales de Mileto. Ele é tido como o primeiro a racionalizar os fatos em vez de mistificá-los (o que depois Platão o fará pela boca de Sócrates, criticando os poetas e o mito em si), e é essa definição de filosofia e do filosofar, em consonância com uma concepção educacional ampla e em diálogo com o escopo maior que rege o sistema de ensino nacional, que indicamos para o trabalho no nosso objeto de pesquisa, as salas de aulas atualmente trancafiadas. A filosofia pode ser instrumento desmistificador[36] para desatrofiar sistemas cognitivos, institucionais e sociais. Essa concepção do que seja a disciplina colabora com nossos fins.

Nos referimos a um tipo de filosofia vivenciada (uma prática de vida) por um sujeito que se sabe condicionado pela totalidade na qual se insere, produzindo conhecimento a partir dali, de um dado lugar e num dado momento do tempo.

Schopenhauer, a título de exemplo, nos termos de *O Mundo como Vontade e Representação*, nos ensina que esse movimento de produção do conhecimento a níveis da imediaticidade do educando, estaria submetido ao princípio da razão suficiente, ao tempo, ao espaço e à causalidade. Dialogando com a tradição, essa concepção com que flertamos se opõe[37], em alguns termos, às tendências metafísicas influenciadas pelo

[36] Das normativas técnicas retrogradas, das práticas, de teorias e conceitos.

[37] Não estamos reduzindo o mundo e as possibilidade de conhecimento, por parte dos educandos, aprisionando-os à miséria, reforçando um pensamento que diz sobre a incapacidade desses alunos atingirem o âmbito das ideias, do universal. Não dialogamos com tal redução, tendo em vista que temos ciência que é preciso partir do concreto para atingir o universal. Esse movimento de abstração, que parte de um dado referencial, está ligado a processos de ensino condizentes com os parâmetros que temos apresentado. Somos da posição que para se atingir o mundo das ideias, refletindo sobre um dado conceito, atitude possível a qualquer pessoa que medite (profundamente), nem que seja de forma insistente, acerca de um assunto. De qualquer maneira, faz-se preciso dar conta do básico para que níveis mais avançados de conhecimento (que potencializem a capacidade de abstrair e universalizar) possam se dar com respeito e dignidade. Do contrário, o educador que pretende levar alunos a tais movimentos gnosiológicos, sem antes prover situação concretas de aprendizagem, recai no círculo vicioso onde abstrai dos problemas do país e realiza esse movimento sozinho. Está aí a essência do ensino desconectado da vida. Fala de ideias, mas seus alunos não têm referência concreta para apreendê-las. Ao submeter o conteúdo educacional ao princípio da razão, possui o concreto às mãos para trabalhar. E o percurso que parte do concreto para atingir o mundo das ideias e da abstração é o caminho seguro no âmbito educativo de reclusão. Até mesmo a *Didática Magna* fundamenta nossa posição, ao postular diretrizes capazes de colaborar na consolidação da "inteligência e o juízo sobre todas as coisas captadas através dos sentidos, com o uso da dialética, da gramática, da retórica e de todas as outras ciências e artes ensinadas segundo o "como" e o "porquê" (COMENIUS, 2017 p. 321); e ainda: "o verdadeiro método para formar de maneira correta as mentes consiste em inicialmente pôr as coisas diante dos sentidos externos que são por elas impressionado de modo imediato" (Ibidem).

idealismo platônico, ao “mundo das ideias”, já que quando abstrai, afasta-se do concreto somente para o apreender com mais precisão, num movimento filosófico, e filosofando, nesses moldes, oportuniza respostas aos problemas concebidos, respostas capazes de estabilizar o que seja necessário no ambiente onde se efetive as indagações.

Gramsci realiza alguns apontamentos, de forma sucinta e convincente, para uma introdução ao estudo da filosofia, demonstrando que “é próprio do humano o filosofar” (Gramsci, 2022, p. 93) e depois de destacar essa aptidão humana, assenta o seguinte problema:

> É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (Idem, p. 94).

Acreditamos na utilidade do estudo introdutório desse filósofo não porque ele o elaborou encarcerado, mas sim por informar que a concepção do mundo que o sujeito elabora, mesmo que implicitamente, é a indicadora do grupo o qual ele pertence. No entanto,

> quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram os preconceitos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista,

> preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica (Ibidem).

Fazendo menção à necessária consciência teórica da ação que os sujeitos precisam adquirir, tendo em vista não se equivocarem na elaboração da sua concepção de mundo, Gramsci enfatiza que tal perspectiva o

> liga a um grupo social determinado, influi sobre sua conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contrariedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de "distinção", de "separação", de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (Idem, p. 104).

Nossa definição do que seja o componente curricular Filosofia pode, afinal, ser extraída de uma síntese do que viemos apresentando em afinidade com a concepção mais ampla de educação indicada pela teoria de Vieira Pinto. A Filosofia, em recintos

de reclusão, é o ensino que habilita o educando a refletir nesses espaços, ou seja, à organização (sistematização/racionalização) de pensamentos e atitudes, conexas ao ambiente prisional, que permitam a liberdade, concebida na instância do sujeito e na da instituição encarceradora. Na interpretação *dialética da liberdade prisional*, na medida em que você se liberta por via do filosofar, os produtos possibilitam outros caminhos e outras práticas sendo ofertadas aos interessados.

Em relação as pontuações introdutórias do estudo da filosofia de Gramsci, identificamos que elas podem fundamentar parte da nossa concepção de ensino, nos equipando com subsídios para emissão de nossos enunciados, além de fornecerem conceitos a serem manuseados pelos educandos e pelos professores. Ao pensar na educação nesses moldes, mais amplos, sendo desenvolvida no componente curricular, em conexão com a existência dos sujeitos apenados, somos convidados (devido a possíveis tentativas de desarticulação desse local de ocupação), a tocar no problema da organização estudantil[38] e da potencialização da consciência política dos professores, alunos e agentes prisionais.

Frente a essa possibilidade colocam-se questões a serem respondidas, p.ex., como trabalhar e favorecer responsavelmente a constituição da consciência política dos educandos apenados? Nesse momento, essa pergunta carece de resposta por parte de educadores que atuam nesses ambientes. Não sabemos a que nível nossas colocações

[38] A esse respeito, foi noticiado pelo programa televisivo *RJ TV*, uma informação onde o Governo do RJ suspendeu um projeto que previa TVs 4K, computadores e outros eletrônicos para escolas em presídios, no dia 01/06/2023. Essa notícia é simbólica em nosso contexto reflexivo. A proposta desenvolvida pela Secretaria de Educação tinha como alvo todas as escolas da rede estadual, inclusive as 19 unidades em penitenciárias. Apesar do dinheiro já ter sido distribuído, o projeto será reavaliado (PEIXOTO, 2023). A notícia coloca certa ênfase no fato de que os "deputados que fazem parte da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio (Alerj) ficaram contrariados com as ausências da secretária de educação e a de administração penitenciária na audiência ocorrida. A ausência dessas profissionais anuncia, de forma dinâmica, muitas das negligências de cunho educacionais que nossa pesquisa destaca. Além de exemplificar essa ausência de representatividade numa assembleia legislativa na qual os alunos apenados se constituíam em objeto de análise e discussões, com a evidência dos fatos nos parece ficar corroborada nossa ânsia pela representatividade do alunado, representatividade amparada e respeitada pela gestão e demais profissionais. Com a possibilidade de assim ser, numa próxima oportunidade, a falta dessas profissionais nem seria sentida. Elas não queriam justificar para mídia e demais órgãos interessados, as "regalias" (de cunho educativo) sendo destinadas para presos. Essa nem é a função delas, já que, quem precisariam estar lá, seriam os protagonistas do ensino, demonstrando, com material produzido e argumentação sólida, a necessidade e a justeza de subsídios educacionais destinados aos alunos apenados. Até mesmo os videogames, tão problematizados na notícia, poderiam ter chegado nas escolas prisionais. É lógico que isso não aconteceu, já que ao menos cinquenta itens foram retirados após a revisão depois da repercussão da matéria. Notícia disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/06/01/governo-do-rj-suspende-projeto-que-preve-tvs-4k-computadores-e-outros-eletronicos-para-escolas-em-presidios.ghtml. Acesso: 14 jun. 2023.

podem cooperar na resolução desse problema, mas nada impede que ocorra uma organização "estudantil" (dos educandos apenados), no sentido de trabalhar no fortalecimento da consciência política nos moldes concebidos por Gramsci. Se há leis que garantam educação, há ferramental que assegure o direito da organização estudantil, e, possivelmente, esse fato é um indicador de que a educação pode se converter num possível mecanismo de implosão abolicionista penal reservado aos ambientes de reclusão.

Visando a prática educativa capaz de potencializar atos que libertem em instância penal, pontuemos o que seja liberdade considerada em relação aos nossos sujeitos e objeto de pesquisa: educandos apenados buscando liberdade por via da cela de aula.

4.1 A prática pedagógica libertária em instância punitiva

Para propor uma definição da liberdade, com referência à concepção que pode ser vivenciada tanto por parte do professor quanto do aluno, no que diz mais estritamente à sala de aula, o trato pedagógico deve consolidar-se não só em função da conceituação, mas também em função do providenciar da liberdade concebida na perspectiva de cada um dos sujeitos, de cada ator dessa trama de vingança a ser abolida. Cada um deles tem um papel a desempenhar nessa definição do que seja a (sua) liberdade, na humanização dos mecanismos penais e nas formas de lidar com o crime.

Mesmo diante da polissemia que cerca a palavra, gostaríamos de articular algumas noções com base na interpretação de categorias do pensar crítico, contidas no segundo volume de *Consciência e Realidade Nacional*. A partir dessa interpretação, ensaiaremos uma possível definição para o termo no âmbito educacional de privação da liberdade.

Essa execução metodológica colabora com o desatrofiar da prática docente porque destaca ingenuidades das quais o educador carece de estar atento, que não são exatamente fáceis de serem contornadas, mesmo por profissionais tidos como esclarecidos.

Fugindo do idealismo, nosso filósofo concebe a liberdade pela via dos atos libertadores, informando que a explicação racional do gesto livre "em nada melhoraria o entendimento que dele tem a consciência, que o apreende na atividade, na prática, sem necessidade de traduzi-lo obrigatoriamente em termos ou noções gerais, mas nem por isso ficando desprovida de certeza" (PINTO, 2020, p. 263).

Evitando algumas das concepções ingênuas do que seja liberdade, o filósofo fundamenta o ato livre como aquele pertencente ao mundo e reforça que "a certeza da liberdade não é de ordem teórica, mas prática" (Ibidem). Por ser prática, temos que a "presença do homem no mundo [aqui pode-se ler cárcere] é a premissa imprescindível para compreender a liberdade" (Ibidem). É preciso "partir do "estar no mundo", como característica da consciência, para definir quais as espécies de atos desempenhados pelo homem, em virtude da irrecusável condição de ser no mundo, que reconheceremos como livres" (Ibidem). Diante dessas considerações podemos dizer que o ato livre é o

> que intervém no processo da realidade para transformá-la, em virtude de o indivíduo a ter aceito de antemão e se identificado com ela. Compreende-se, assim, que estabeleçamos, do ponto de vista da consciência social crítica, esta importante distinção: o determinismo é o modo como a consciência compreende o processo histórico da realidade nacional quando não pretende alterá-lo; a liberdade é o modo como o vê quando pretende alterá-lo" (Ibid., p. 270).

Complementando a concepção, o filósofo escreve que a liberdade é o libertar por via de projeto, "a noção de liberdade é inseparável da de projeto" (Ibidem). O que antecede o "ato livre é o projeto da consciência que o prefigura e não uma faculdade anímica do sujeito, artificialmente erigida em entidade psicológica" (Ibidem).

Liberdade "não é originariamente um atributo do ser humano, mas dos seus atos, e, por conseguinte, depende da possibilidade de executá-los com a aprovação da comunidade" (Idem, p. 548). E "somente sabendo-se causa de atos livres pode a consciência constituir-se em origem do justo projeto de existência para a comunidade, ou seja, do projeto de sua libertação" (Ibidem).

Estamos propondo a consolidação de medidas técnica-pedagógicas efetivas que, se não forem referidas "a atos concretos em face dos quais se tem de decidir, o debate

sobre a liberdade não passará de discussão acadêmica sem maior interesse para a análise da realidade" (Idem, p. 549). Sendo assim,

> a liberdade de que tratamos, e que desejamos saber se possuímos, e em que condições, é aquela que nos permita, mediante o trabalho sobre o mundo físico e a luta contra os institutos sociais anacrônicos, construir para nós a representação verídica do real e a que determine a ação consequente, graças a tal representação e à proposta de fins conscientes que estabelecemos para nós (Ibidem).

Para Vieira Pinto, "só quando consideramos a ação já feita ou a fazer, somos levados a indagar em que extensão cabe defini-la como livre" (Ibidem). A liberdade é "qualidade da existência efetivamente exercida, e não da essência metafísica do homem" (Ibidem) e o importante é "ser livre nos seus atos. São os atos que libertam" (Ibidem).

O conteúdo dos atos libertadores "em razão do objeto sobre o qual incide ou do modo como é executado, altera a consciência de quem o pratica, dando-lhe nova percepção da realidade" (Idem, p. 551). E tal realidade "permite sempre a prática de algum ato transformador, mesmo simples e de reduzido alcance, mas suficiente para determinar na consciência pequena modificação, que constitui um avanço, embora diminuto, no processo de realização da liberdade" (Ibidem).

O processo de libertação não pode ser encarado com desesperança pelo professor sob pretexto de dificuldades como poucas orientações para o trabalho e afins. Muitos têm informado a enorme dificuldade que vem a ser a prática filosófica em âmbito de privação da liberdade. Segundo alguns, é extremamente difícil articular a imponente tradição filosófica com o contexto de miséria e precariedade infligido pelo disciplinamento prisional.

Um dos patronos da Filosofia foi executado numa cela e recebeu o veneno, a cicuta, das mãos de um agente prisional, que sairia em prantos após perceber que o maior dos filósofos morreria por suas mãos e por "ordem dos Magistrados" (PLATÃO, Fédon. 116 c). A *tradição* filosófica pode ser concebida como uma história da liberdade do pensar e do agir, estando em diálogo constante com a Filosofia em espaços onde há privação desse direito.

Agora que fundamentamos nossa concepção de liberdade, como atos libertadores por parte dos atores carcerários (gestão, demais profissionais e alunos), interpretaremos algumas noções ingênuas à luz dos nossos fins.

4.2 O Apelo à violência, o Culto do herói salvador, o Messianismo da revolução e o Desprezo pela liberdade

O apelo à violência é recurso, como se sabe, muito utilizado no controle e na manutenção do sistema penal do Brasil. O cárcere racionaliza a violência a níveis que se mata sem precisar fazer sangrar[39], embora também mate à moda antiga; vira e mexe tem cabeças rolando[40], literalmente falando[41].

Para Vieira Pinto, apelar para violência constitui

> marca da consciência despreparada, que descende diretamente do culto ao moralismo e do desencanto pelo malogro das soluções perfeitas, é a que se revela na inclinação a apelar para a violência na solução das questões sociais. A violência, ideologicamente proclamada como legitima e sistematicamente exercida como política social, é sempre fruto de incorreto entendimento do processo histórico (PINTO, 2020, p. 224).

Ele relaciona a violência arquitetada como "método de dirigir a sociedade à sua raiz na consciência, mostrando ser traço típico de ingenuidade apelar para ela como meio de forçar a realidade a se enquadrar nos esquemas abstratos propostos para exprimi-la, ou preconcebidos para conduzi-la" (Ibidem).

Personalidades que procedem a tais manobras, não sendo capazes de refletir o mundo de forma objetiva, realizam, na verdade, "uma projeção imaginária dos seus desejos íntimos, a concretização futura dos seus sonhos numa realidade que dê corpo

[39] "Regra da punição: não cessar, aumentar, intensificar, repartir o castigo em doses crescentes de dor e ameaças, machucar, marcar o corpo, deixar cicatrizes, afetar os sentimentos até silenciar, até matar. A regra da punição é a Lei" (PASSETI, 2021, p. 217).
[40] Ver Passeti (2021, p. 462), *Sangue, Suor e Business: Cabeças que Rolam de ano em ano*.
[41] Segundo Genelhú, "essa é mais uma das consequências desgraçadas do funcionamento da prisão: servir de palco para intereliminação dos neutralizados, em que um instrumento (um preso) destrói uma coisa (outro preso), enquanto boa parte da população aplaude" (2017, p. 194).

aos valores morais reverenciados e ofereça ao espírito emoções felizes e salutares" (Ibidem).

O filósofo brasileiro informa que a violência é o "modo pelo qual normalmente o pensamento prova seu domínio sobre o real, compelindo a natureza e a sociedade a se constituírem conforme as deseja" (Idem, p. 225), sendo "tendência da compreensão e do comportamento do intelectual ou do político pouco esclarecido" (Idem, p. 226).

No que diz respeito especificamente ao cárcere, essa instituição materializa parte da institucionalização da violência e funciona sob a lógica do retributivismo, tornando-se fonte estrondosa de marginalização social. Os espetáculos que se dão à margem constituem essa projeção que o teatro da punição é capaz de materializar. Todo esse aparato técnico, que permite punir mais e melhor, é submetido, ainda, a ordem mercadológica e se torna fonte rendosa para os representantes da privatização, que passam a perceber que se ganha muito mais mantendo

> o indivíduo preso (fornecimento de alimentação, vestuário, exploração da sua mão de obra, etc.), e se ganha com a sua entrada, saída e retorno. Adotando um modelo de *full-scale-management* [gerenciamento em escala total], quanto mais clientes forem captados, mais se lucrará. Por isso não é interessante aos investidores da indústria e da administração prisional privada resolver integral ou gradualmente o problema criminal (re)socializando, (re)habilitando, (re)integrando, ou seja lá que vocábulo [mentiroso] for, os detentos. Quanto mais presos houver, maior será o lucro, que é calculado por cabeça (GENELHÚ, 2017, p. 260).

Ao promover essa tutela violenta, essa lucrativa instituição ocasiona os efeitos negativos da pena sobre a vida do sujeito, onde os decorrentes da prisionalização "em face de qualquer tipo de reinserção do condenado, têm sido reconduzidos a dois processos característicos: a *educação para ser criminoso* e a *educação para ser bom preso*" (BARATTA, 2019, p. 185).

A técnica do disciplinamento punitivo quando replicada pelo profissional, nos processos de ensino-aprendizagem que vamos aludindo, reflete a mentalidade capacitada no emprego da "violência com duplo motivo, enquanto meio pedagógico e como recurso corretivo" (PINTO, 2020, p. 226).

As massas e de maneira especial os criminosos, segundo esse tipo de mentalidade ingênua que temos considerado,

> sofrem de congênita debilidade mental, de incorrigível infantilismo, principalmente num "país atrasado como o nosso". É prova de ingenuidade, dizem os ingênuos, esperar delas [da massa de oprimidos brasileiros] alguma coisa de bom, uma direção política razoável, o surgimento de ideias oportunas e justas. Precisam, por isso, ser tuteladas pela constante assistência didática das elites, que por elas velam e se encarregam de resolver problemas que são delas, mas não sabem nem formular, quanto mais solucionar (Ibidem).

Essa antiga mentalidade, a do opressor, demanda uma meditação trabalhosa que seja capaz de esboçar uma crítica que comece "por aclarar questões de princípio, partindo da demonstração de existirem diferentes concepções gerais do processo histórico, mais válida umas do que outras, de cunho idealizante" (Idem, p. 229).

Quanto ao culto do herói salvador, é outra característica da mentalidade ingênua e refere-se a um atributo da consciência que aflora com mais intensidade em comunidades altamente polarizadas e desorganizadas como a brasileira.

> Todas as vezes que um país chega ao grau de desorganização de suas instituições e de descalabro na chefia dos negócios públicos, que se apresenta claramente à consciência das pessoas de bem como "não podendo mais continuar assim", essa mesma consciência descobre, na pessoa de um de seus representantes, o salvador que se erguerá para pôr um paradeiro à desgraça geral. Identificado o herói renascem as esperanças, porque há agora alguém em torno de quem os homens dignos se podem agrupar para levar a bom termo a batalha contra o crime (Idem, p. 239).

As representações empreendidas pela falange do bem[42] aspiram "transformações sociais em curso coloridas por uma tonalidade ética, que termina por superar em

[42] Ver, por exemplo, *As reformas políticas dos homens novos* (Brasil Império:1830-1889), onde Gizlene Neder analisa "a história das ideias políticas e jurídicas do campo conservador, privilegiando a análise e interpretação das ideias moderno-conservadoras destas três lideranças políticas e intelectuais (NEDER, 2015, p. 55) [José Thomas Nabuco de Araújo (1813-1878), José Maria da Silva Paranhos (Visconde do rio Branco – 1819-1880) e Francisco Ignácio Carvalho Moreira (Barão de Penedo – 1816-1906)]. Na análise que a professora faz com apoio dos discursos legislativos e das demais literaturas, fica o exemplo de personalidades que se concebiam e que eram (e são) concebidas como os paladinos da justiça.

importância o conteúdo objetivo dos fatos" (Idem, p. 240). Para a consciência assim formada, sérios problemas sociais brasileiros se apresentam como questões de "salvação"

Essa ordenação mental é perigosa no Brasil, mas é ainda mais delicada quando se refere ao contexto de vingança no qual nos demoramos, nesse domínio ela faz-se perversa porque traz consigo uma suposta necessidade de extirpação do "mal". Pensam que "é preciso primeiro melhorar os homens para depois, com um plantel humano mais perfeito, dar solução definitiva aos problemas nacionais" (Ibidem).

Estamos pontuando um "grave mal-entendido a que a consciência moralista ingênua conduz, ao tratar problemas concretos, segundo a retórica de uma suposta exigência de redenção nacional" (Idem, p. 241).

Essa visão exclusivamente moral da história, quando recaída sobre os ombros do professor, impede que ele detecte que o aluno apenado anseia pelas "transformações materiais do seu modo de vida, e deste motivo é que tira os seus julgamentos" (Idem, p. 242).

Ao contrário da ação do herói salvador, a efetiva dissolução da pena é percurso individual e intransferível, que de forma alguma deveria ser trilhado sem orientação capacitada e sem as condições mais essenciais asseguradas ao aluno que quer encontrar um caminho digno na vida.

Os atos libertadores, ninguém os praticará por você. Os atos que te libertarão culminam em lugares a serem ocupados, lugares onde você possa se humanizar. O lazer humaniza, o ócio humaniza, a educação libertária humaniza, assim como o trabalho digno e remunerado justamente tende a ser humanizador.

Passando ao próximo ponto da lista de ingenuidades, o Messianismo da revolução (Idem, p. 246) se trata de mais um tópico que nos permite continuar a desenvolver nossas assimilações de pontos chave da obra do Filósofo brasileiro.

Nos apartemos da ideia de uma personalidade salvadora; não só isso, precisamos nos afastar da ideia de um componente curricular como espaço de revolução, ensino revolucionário; nos afastemos da ideia de uma educação em caráter de revolução. Nesse

esforço não pensamos a filosofia em caráter de conhecimento que salva a vida de qualquer aluno que seja.

A redenção, ou melhor, a liberdade a ser concretizada, passa por um conjunto de ações, em diversos âmbitos e em consonância com as mais diversas personalidades; nosso escrito fala de responsabilidade social e protagonismo estudantil, mas, ao enfatizar o protagonismo do aluno, não temos a intenção de isentar a responsabilidade do restante dos profissionais atuantes nos núcleos de ressocialização. O problema do progresso do aluno em tais recintos, de uma possível situação de precariedade até a concretização de atos que libertem, é tarefa conjunta a ser empreendida, no nosso caso, primeiramente, pela comunidade que engloba o sistema carcerário (psicólogos, assistentes sociais, juristas, professores, gestores, agentes prisionais etc.).

Fazer com que o ensino dê conta de conectar forma e conteúdo educacional com a realidade vivida, não dependerá meramente de professores e alunos. Na forma como o estado de coisas está posto, acerca das atuais práticas desenvolvidas no sistema carcerário nacional, sem o apoio, nomeadamente, do diretor do presídio, plenamente consciente no exercício de sua função, e dos juízes atuantes na comarca, essa prática docente/discente não se efetivaria, de forma alguma.

Se recorremos mais uma vez a noção de totalidade carcerária, é para informar sobre a conexão dessa premissa com a articulação de uma didática da mudança (quiçá, da possibilidade de concretizar uma espécie de criminologia democratizada, superando, inclusive, a criminologia crítica e se desenvolvendo sobre a crítica do Direito Penal); e defender a lei e a ordem, nos moldes que estas têm se dado, indiscutivelmente, são esforços que colaboram na manutenção da escala vertical brasileira.

Quanto, por fim, ao Desprezo pela liberdade, se trata de um tópico especial porque nos fala diretamente, constituindo no “desprezo pelos reclamos da liberdade individual” (Idem, p. 273). Trata-se de personalidade liberal “em princípio e nas declarações formais, é, na prática, hostil ao efetivo cumprimento do direito de livre atuação” (Ibidem).

Para essas mentalidades “a ordem, concebida na prática como o Estado que garante os interesses da classe dominante, deve ser mantida a qualquer custo; só há um

progresso desejável e admissível, é o que assegura cada vez mais a manutenção dessa ordem" (Idem, p. 276).

Entretanto, como nos ensina o filósofo,

> os verdadeiros adversários da causa da ordem não são os inquietos, os rebelados com as injustiças e infelicidades contidas na chamada "ordem", que afinal não fazem senão prestar-lhe um serviço, apontando os defeitos e insuficiências a serem corrigidos sem quebra do arcabouço fundamental (Idem, p. 277).

Para ele, a liberdade consiste no "instrumento histórico capaz de determinar a substituição da ordem" (Ibidem); sendo assim, a liberdade é

> disputada por dois grupos, os que a pregam com o intuito de, por meio dela, reforçar a ordem presente, pois a consideram condição do progresso, que redundará em tornar imperecível o atual estado de coisas; e os que a desejam para utilizá-la na construção de uma outra ordem, futura. A consciência crítica da realidade nacional acolhe favoravelmente os anseios da livre ação individual, porque sabe, em primeiro lugar, que é inútil pretender sopitá-los, porquanto, se assim fizesse, não conseguiria mais que obrigá-los a mudar de tática; e em segundo lugar, porque conta com eles para a realização das transformações que tem em vista (Ibidem).

Temos, na crença do determinismo mecânico uma clara ingenuidade, já que, nas atuais condições carcerárias, é uma ilusão crer no milagre no qual automaticamente a etapa seguinte se efetivará, pelo contrário, "a lógica do processo implica a liberdade da intervenção humana, como origem de decisões eficazes. A lei imanente ao processo das transformações do real exige a consciência em que se reflita e a liberdade desta que a reconhece como lei" (Ibidem).

Convidamos, com respaldo na filosofia, a comunidade conectada ao sistema carcerário nacional a detectar que o aluno é a fonte das ações "e, conhecendo a lei objetiva, não deixará de projetar senão os atos tornados possíveis em vista da lei, e, portanto, contido no determinismo empírico dos fenômenos" (Idem, p. 278).

Para nosso filósofo, a liberdade se dá "no reconhecimento da lei, é parte dessa mesma lei" (Ibidem).

Ou seja, “o processo real conta com a liberdade para promover os atos que o desenrolem, mas não têm poder de determiná-la a nenhum ato em particular, nem mesmo ao primeiro deles, que é precisamente o de reconhecer a lei a que está submetido” (Ibidem).

Quando esse reconhecimento se dá, o sujeito “passará a fazer do futuro um motivo de ação, a se decidir em função dele” (Ibidem).

Enquanto “a consciência ingênua fala da liberdade, a consciência crítica precisa dela. É à massa [dos oprimidos] que é preciso dar liberdade, para desenvolver as novas forças produtivas de cuja operação depende a realização das transformações objetivas” (Idem, p. 280).

A consciência crítica “defende a liberdade como fator benéfico e indispensável, sabendo de antemão que o povo a vai usar no sentido de conseguir o bem-estar econômico e o aperfeiçoamento cultural” (Ibidem).

4.3 Introdução a teoria do conhecimento nas celas de aula

Iniciamos esse tópico com a ilustração do aludido campo de batalha constituído em torno da conceituação da liberdade. Apesar de ser preciso tratar criticamente alguns pontos que giram em torno de sua obra, Schopenhauer tem algo a ser resgatado. Seu conceito de liberdade se reveste de praticidade, em semelhança com os atos libertadores que temos apresentado.

Examinando algumas noções de *O Mundo como Vontade e representação*, podemos entender que “não poderíamos estudar nenhum problema, dos que nos tocam, sem nos dirigirmos primeiro para a parte prática, e sem ver nela, pelo menos no que diz respeito, o verdadeiro resumo de tudo” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 285).

Outro ponto importante que se conectada à introdução da teoria do conhecimento nas salas de aula sob jugo punitivo é a ressalva de que “só existem objetos reais no presente: o passado e o futuro são o campo das noções fantasmas; portanto, o presente é a forma essencial que a manifestação da vontade deve tomar: ele lhe é inseparável” (Idem, p. 293).

Para ele a vida reside no presente, nesse "ponto de contato entre o objeto que tem o tempo como forma e o sujeito que mesmo não possuindo forma, vem a compor o modo pelo qual a vontade se mostra" (Idem, p. 294),

Mesmo nessa manifestação da vontade no aqui e no agora, o indivíduo munido de sua liberdade não tende a ser "sua própria obra, feito pelas suas mãos, à luz do conhecimento" (Idem, p. 308). Ele é sim a sua própria obra, mas "antes de todo conhecimento; o conhecimento vem depois iluminar o trabalho feito (...), o homem quer, e depois conhece o que quer" (Ibidem).

Caso necessário, seria possível retificar-se "cada vez mais no decurso da vida" (Idem, p. 309). Esses redirecionamentos se dariam através de práticas que reestruturassem as finalidades da vida do sujeito, sempre respeitando aquilo que se é. Um trabalho que possa "mostrar à vontade que ela usa mal os seus meios" (Idem, p. 310).

Sua noção de caráter adquirido alude ao conhecimento mais perfeito possível da nossa individualidade: "é uma noção abstrata, e por consequência clara das qualidades imutáveis do nosso caráter empírico, do grau e da direção das nossas forças, tanto espirituais como corporais, em suma, do forte e do fraco em toda nossa individualidade" (Idem, p. 320).

É nesse ponto do nosso desenvolvimento que começamos a desempenhar um papel

> que convém à nossa pessoa, mas, em vez de exprimi-lo sem regra, como antes, nós o suportamos com reflexão e método; e, se ele encontra lacunas, como ao produzir os caprichos e as fraquezas, sabemos supri-las, auxiliados por princípios sólidos. Então tomamos claramente a consciência da conduta que a nossa natureza individual nos impõe, e fazemos provisão de máximas que estão sempre à nossa mão, graças ao que agimos com reflexão, como se a nossa própria conduta fosse um efeito do nosso pensamento (Ibidem).

Mencionando as ilusões a que nos submetemos na nossa prática de vida, o filósofo contrasta a natureza das alturas que "é de tal maneira que apenas se pode voltar de lá por uma queda" (Idem, p. 333); para evitá-la se faz necessário "a decisão de olhar

as coisas bem de frente, de ver claramente a sua ligação, de evitar com constância emprestar-lhes as cores com que as queremos ver vestidas" (Ibidem).

Olhar as coisas bem de frente é o que temos proposto nessa pesquisa. Trata-se de pegar o conjunto de diretrizes aqui contidas, com o fim de superação, e criar parâmetros e diálogos com autores conforme à nossa realidade. O que temos dito, até aqui, todavia, é sobre um tipo de escrita mais conforme à nossa prática educativa.

Não poderíamos universalizar a não ser àquelas condições mais básicas e de cunho mais geral ligadas existência do aluno apenado, aquelas que não podem faltar na prática pedagógica dos protagonistas do ensino. Caso faltem, recaímos em níveis de evidenciar práticas que mesmo institucionalizadas corroboram a crueldade humana. Não é porque você elabora leis e trabalha com elas que você seria uma pessoa justa. Justiça, no nosso caso, refere-se ao possibilitar dignidade, mesmo nesses antros de mortificação; é sobre assegurar que vidas resistam à fim de ser àquilo que se é. Nos referimos a garantia do mínimo existencial, dos recursos mais fundamentais para estabelecimento de uma vida com dignidade.

Por mais que evidenciemos algo de essencial nessa pesquisa, como o caso da necessidade do protagonismo e da organização estudantil, na efetuação de mudanças socioambientais objetivas, tudo o mais deverá ser contestado. E embora nos posicionemos de maneira otimista quanto a atualidade de nossas ideias, a concreticidade no âmbito carcerário, do desenvolvimento do poder punitivo e da repressão estatal, por si mesmas, já demonstram a necessidade da efetivação de medidas tecno-pedagógicas condizentes com a perspectiva abolicionista; caso não efetivadas, a resultante é a consolidação de maior autonomia do poder punitivo, num movimento egóico, capaz de outorgar a determinado grupo o direito de elaborar o cálculo da aplicação da dor, consolidando-o, cada vez mais, como um campo cientifico do saber.

4.4 A contradição na promoção da cidadania

Principalmente devido a não obrigatoriedade do componente curricular, nos deparamos com um impasse epistêmico no início de nossa pesquisa: foi preciso entender a possibilidade da produção de conhecimento nesses espaços, ainda mal instituídos legislativamente; mas essa dificuldade não impediu que nos perguntássemos:

quem seriam os sujeitos e no que consistiria o objeto da pesquisa, diante do recorte temático efetuado em função do ensino de filosofia no cárcere? E o fortalecimento do protagonismo estudantil, com o respaldo instrutivo necessário do corpo docente, é fator que assegure o delineamento de uma metodologia que não objetifique seres humanos nesses recintos?

Essas duas perguntas se relacionam, de algumas formas, com a já fortemente denunciada inconstitucionalidade do Art. 15º da CF.

A discussão que gira em torno do Art. 15º da CF é um desafio que se coloca para os educadores nesse âmbito. Quando negligenciado pelo professor, este incide no mecanicismo que só faz massacrar os já massacrados, principalmente, nas salas de aulas no cárcere. Nos parece ser imperativo algumas iniciativas no sentido de teorização de tal inconstitucionalidade, sendo que é inexplicavelmente contraditório ofertar educação, que em si mesma é promoção de ato libertador, mas continuar num movimento de silenciamento constante dos corpos objetificados a níveis máximos. Tal inconstitucionalidade, compõe, fundamentalmente, parte do conteúdo educacional do ensino de filosofia no cárcere, como já sinalizado.

O ensino de filosofia no recinto de reclusão é ferramental capaz de oportunizar o protagonismo do indivíduo, efetivando a operação técnica de caráter humanizador, onde o aluno passa de objeto a sujeito marcando sua "escrita como um ato político" (KILOMBA, 2019a [2008], p. 28).

Nesse viés, o educador que trabalhar conforme nossos verdadeiros mestres nos ensinam, essencialmente, em âmbito de privação de liberdade, perceberá no aluno, não o objeto (apenado), mas sim o produtor do conhecimento, ou seja, é o aluno habilitado a filosofar que resolverá os problemas (filosóficos, portanto, existenciais) em seu entorno. Principalmente porque se os problemas que os espreitam não forem enfrentados, são eles próprios a permanecerem objetificados ao extremo. O trabalho deve se dar no sentido de tornar, tanto o professor quanto os alunos, os respectivos sujeitos do fazer educacional nesses espaços. Eles precisam habilitar-se a filosofar na escola do cárcere; e esperamos que esse seja mais um dos caminhos possíveis a serem tomados para a abolição da lógica punitiva. A Filosofia é capaz de ocasionar uma implosão apropriada para ordenar ações pedagógicas lúcidas, além de ser capaz de prover finalidades justas

para efetivação do ato educativo autenticamente brasileiro, finalidades que correspondam aos atos concretos em função da liberdade do alunado.

4.5 O futuro do cárcere

Perante o quadro punitivo delineado pelos fazedores da lei e da ordem, e lá com vistas a uma proposição curricular, somos levados à pergunta: o que será do futuro do Sistema Penitenciário Brasileiro?

O que poderá ser de um país subdesenvolvido, como o nosso, estabelecido sobe níveis intensivos de segurança (de vigilância, controle e disciplinamento) e perante a privatização da punição, ou seja, do aparato punitivo?

Genelhú (2017, p. 259), discorrendo sobre objetivos defasados da prisão, constata que na atual sistematização da estrutura carcerária brasileira o que domina

> são as vantagens que ela oferece, sejam financeiras, políticas, midiáticas, pessoais etc. Sob esse olhar o preso passou a ser identificado como uma mercadoria comercializável e movimentável através de um fluxo de encarceramento-manutenção e de desencarceramento-reencarceramento em que o que importa não é apenas o valor dele como mercadoria em si (valor *per capita*), importam também as taxas alfandegárias arrecadadas com esse seu deslocamento (fluxograma prisional) e os lucros proporcionados pelas *commodities* e pelos *royalties* extraídos da tecnologia transportadora-armazenadora-despachante.

Nessa lógica, quanto mais presos maior será o lucro:

> Um preso "custa" aproximadamente R$ 1.300,00 por mês, podendo variar até R$ 1.700,00, conforme o estado, numa penitenciária pública. Na PPP de Neves, o consórcio de empresas recebe do governo estadual R$ 2.700,00 reais por preso por mês e tem a concessão do presídio por 27 anos, prorrogáveis por 35. [...] Especialistas, porém, afirmam que o lucro se dá sobretudo sobre o corte de gastos nas unidades. José de Jesus Filho, assessor jurídico da Pastoral Carcerária, explica: "entraram as empresas ligadas às

> privatizações das estradas, porque elas são capazes de reduzir custos onde o Estado não reduzia. Então ela [a empresa] ganha por aí e ganha muito mais, pois além de reduzir custos, percebeu, no sistema prisional, uma possibilidade de transformar o preso em fonte de lucro". [...] "na verdade não se está preocupado com o que vai acontecer depois, se está preocupado com a manutenção do sistema funcionando, e para ele funcionar tem que ter 90% de lotação, porque se não ele não dá lucro". Apesar de ser uma situação praticamente impensável, a eventual existência de vagas [ociosas] nas prisões deve ser compensada pelo repasse da verba do governo que se responsabilizou por equilibrar a baixa taxa de ocupação e o lucro das contratadas[43] (GENELHÚ, 2017, p. 261).

Genelhú analisa a estruturação e consolidação do argumento político que compara o atual estado de precariedade das "prisões que o governo propositalmente sucateou" (Idem, p. 262). E o discurso que anuncia a crise carcerária acaba por se tornar "suficiente para convencer que o setor privado é mais capaz que o público de alcançar os resultados esperados com o aprisionamento" (Ibidem).

O futuro do esfaimado sistema carcerário é consolidação de "novas Parcerias Público-Privadas" (Ibidem), já que "quanto mais a indústria do encarceramento aprisionar, mais fome ela sentirá" (Idem, p. 263).

Para esse professor, a insistência na eficiência do ideal punitivo trata-se de um futuro que repete o passado e já chega envelhecido. A prisão

> remonta e remodela criminosos ocasionais e pessoas que praticaram meras incivilidades para que sirvam de adubo ao seu sempre inacabado objetivo de produzir o pânico moral. Ela precisa convertê-los nos novos inimigos monstruosos e perigosos para poder se apresentar como a única capaz de nos salvar e nos permitir viver seguros e tranquilos. Prisão, dizei uma só palavra e seremos salvos. Essa não é apenas uma frase que sintetiza a fé que as pessoas depositam na capacidade que a prisão tem de resolver o problema criminal, ela é também a representação de uma transferência de poder,

[43] Disponível em: http://.cartacapital.com.br/sociedade/quanto-mais-presos-maior-o-lucro-3403.html. Acesso em: 13 ago. 2023.

> entregue pela sociedade à prisão com limites amplos o bastante para que o problema da criminalidade seja resolvido. Custe o que custar. O que acontecerá por trás dos muros não nos importa, desde que possamos dormir tranquilos. Pelo menos até que amanheça e tenhamos que eleger um novo inimigo conveniente (Ibidem).

O futuro institucional da sala de aula e do sistema que a abrange fazem parte do conteúdo do ensino a ser ministrado pelo professor. Aplicar medidas técnicas que favoreçam a reflexão lúcida sobre o futuro da instituição carcerária, no componente curricular, é conectar forma e conteúdo do ensino à vida do educando apenado. Quando extraído desse teor de cogitação, o material produzido terá significância para o contexto de ensino e será capaz de potencializar os educandos em recintos de punição.

Em resumo, contrastando esse futuro em que a elaboração do cálculo e a aplicação da dor consolidam-se sob a égide empresarial, esse autor detecta como outro caminho possível o movimento abolicionista penal, ou seja, a justiça pura, expurgada do fundamento retributivista. E é em favor da adoção de uma lógica alternativa à da vingança que, ao expressar algumas considerações finais, passaremos à proposição de um componente curricular eletivo para EJA-C.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, pretendendo verificar nossos desenvolvimentos, um dos primeiros (e dos mais prementes) objetivos desta dissertação foi o de anunciar a necessidade de efetivação do ensino de filosofia em âmbito punitivo. Como apresentamos, o componente é parte constitutiva das etapas de ensino fundamental e médio da EJA-C. Refere-se a um estágio obrigatório da Educação Básica, refletindo a educação como direito e política do Estado.

Outra implicação desse trabalho dissertativo consiste no levantamento dos preceitos técnicos que, ao serem coletados e analisados, nos capacitam na elaboração de questionamentos direcionados à insuficiência curricular das graduações em filosofia.

Para não nos alongarmos nessa questão, indo direto ao âmago do assunto, basta salientar o fato de que nos cursos de filosofia contemporânea espalhados pelas licenciaturas brasileiras, o constatado reduz-se ao absurdo, isto é, ao pleno desligamento

dos problemas educacionais nacionais, pois que o conteúdo pedagógico ministrado, na enorme maioria das vezes, não chega nem próximo do teor de considerações filosóficas, contemporâneas e nacionais que nossa pesquisa demonstra ser de urgência por parte do esclarecimento dos futuros professores. Há uma demasiada preocupação com filosofia estrangeira de cátedra esquecendo-se da verdadeira urgência filosófica que nos cabe enquanto educadores brasileiros. O silenciamento e não abordagem de temáticas filosóficas contemporâneas tão urgentes, como o ensino de filosofia sob égide da lógica punitiva, acaba sendo fator alarmante no que se refere ao ensino de qualidade e condizente com a finalidade das universidades brasileiras.

Mesmo que o ensino de filosofia na EB já componha o currículo de algumas licenciaturas, não é o mesmo caso o do EF-C, e tal componente carece urgentemente de ser incorporado nos currículos das graduações, como objeto de estudos e de práticas. Atualmente, essa incorporação pode se dar por via da oferta de disciplinas optativas, nos cursos de bacharelado e licenciaturas, mas também poderia ser incorporado, como conteúdo pedagógico, nos demais cursos já instituídos na grade curricular, como os de filosofia contemporânea que mencionamos, além de outros, tais como: filosofia da educação, teoria da educação, fundamentos da educação, ensino de filosofia, etc.

Outro objetivo que tínhamos em vistas, ao articular nossos esforços, era o de propor práticas pedagógicas que explicitassem conexões dos métodos de ensino com o contexto existencial do aluno apenado. A conexão que pode se estabelecer entre a forma e os conteúdos, com o contexto em que reverbere com mais clareza o punitivismo, ficou mais explicitada com o desenvolvimento dos nossos cinco eixos formativos para a EJA-C. Ainda a partir de outros exemplos, demos conta desta explicitação nas diversas vezes que problematizamos a realidade prisional, propondo que as questões filosóficas fossem examinadas nas celas de aula. Esse objetivo fica mais bem delineado com nosso Produto Educacional, mas ganha contornos imagéticos com a analogia articulada: cárcere/mosteiros. Os materiais e as questões por nós abordadas dão conta de apresentar formas e conteúdos pedagógicos que poderiam ser abordados na EJA-C; nos equipa, ainda, com diretrizes capazes de colaborar na efetivação do ensino e da aprendizagem de forma concreta, sob o âmbito punitivo.

Tentando visualizar uma estrutura um pouco mais funcional para o EF-C, explicitando ainda com mais contundência a possibilidade de conexão da educação

institucionalizada com a vida do alunado, podemos lembrar alguns temas de estudos que foram apresentados no corpo dessa dissertação, tais como: introdução ao ensino de filosofia, história da filosofia, filosofia grega, filosofia do povos originários, filosofias africanas, filosofia e ciência da punição, problemas da educação brasileira, didática e filosofia carcerária, direito penal, filosofia das ciências humanas, genealogia da liberdade, gestão prisional, lógica formal, lógica dialética, analogias no EF-C, analogia na filosofia antiga, o futuro das prisões, valor *per capita* do preso, fluxograma prisional, epistemologia no EF-C etc.

Nossa pesquisa parece cumprir a função de anunciar o protagonismo estudantil nas escolas sob a égide do poder punitivo, porque expressa temáticas que atravessam a existência do aluno apenado. Demonstramos que deve ser de competência técnica do profissional, a capacidade de abordar tais atravessamentos, no processo de ensino-aprendizagem, pois que, com tal nível de habilidade pedagógica, tal protagonismo estará garantido.

Uma constante fica posta, tendo em vista que não se constituía como objetivo em específico, a necessidade de organização estudantil, com o devido respaldo do corpo docente. O protagonismo e a organização do alunado, apesar de serem ideais conectados, constituem em dois fenômenos distintos a serem explorados.

Todavia, poderão dizer que nossas assertivas contêm limitações. Se elas existem, no caso da didática da mudança que temos apresentado não ser passível de execução, não só o arcabouço legislativo educacional (BNCC, LDB e demais planos de educação) terá de especificar as restrições para o ensino sob instância de punição, como também, o próprio Direito Penal vai precisar explicar as inadequações e assegurar que práticas pedagógicas, como as que temos salientado, constituam medidas técnicas nocivas ao sistema de ensino e/ou carcerário.

Com a análise daquilo que denominamos como o escopo maior que rege nossa Educação, demonstramos que o dinamismo da legislação educacional é adequado para o estabelecimento da mesma concretude pedagógica que temos anunciado, com base no nosso referencial teórico. Além do mais, resgatamos certos mecanismos pedagógicos, a OCEM-EF é um bom exemplo destes mecanismos, que permitiram reforçar a denúncia do retrocesso social imposto pela Lei 13.415/2017 e outros movimentos semelhantes,

como a Lei 14.495/2024. Tal retrocesso, na nossa perspectiva, ficou mais evidente com a diluição da Filosofia nas ciências humanas, que deixou de ser componente curricular obrigatório. E ao tempo da finalização dessa pesquisa, a filosofia não é ofertada nem de forma facultativa, o que não impede de salientarmos a necessidade da presença do componente, tanto no EF quanto no EM, não podendo, sob risco da intensificação na artificialização dos métodos de ensino, ficar à cargo das instituições, a deliberação final concernente a presença ou não do componente curricular.

Nosso estudo, ao ser mais bem observado, contém alguns parâmetros para o estabelecimento de uma didática que reflita a humanização dos mecanismos de reinserção social, propondo uma lógica de inclusão mais condizente com a realidade brasileira.

Quanto aos nossos objetivos mais específicos, nossa dissertação deu conta de revisar a conceituação da EJA, fixando com mais solidez a EJA-C; apresentamos uma ideia de liberdade, promovendo um arranjo livre de tendências metafísicas, que darão conta de prover esse grau de qualidade da ação humana, pela via de atos concretos a serem efetivados pelo aluno em instância penal; desenvolvemos, ainda, uma concepção do componente Filosofia capaz de adequar-se à função desmistificadora e desatrofiadora do ensino de filosofia no cárcere. Por fim, articulamos um componente curricular eletivo para EJA-C.

Outro esforço que não era objetivo específico, mas que pretendemos incluir, refere-se a outro dos resultados de nossos desenvolvimentos: a defesa da efetivação do Projeto de Vida como mais um componente curricular obrigatório na EJA-C. Esse componente consiste em artifício potente para concretização de educação como prática de liberdade em ambientes de reclusão.

A perspectiva teórica apresentada ajuda a prevenir as desesperanças que porventura pudessem ser evidenciadas na prática docente, além de anular a concepção de predestinação ao mal, advogando em favor do livre-arbítrio de cada um, que pode se dar a partir da consolidação de conhecimentos e práticas pedagógicas que libertem.

PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 7 – Quadro com unidades temáticas, objetivos e habilidades da disciplina

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO PARA EJA-C – EDUCAÇÃO NO AMBIENTE PRISIONAL E SUSTENTABILIDADE CARCERÁRIA - 9º ANO		
Unidades temáticas	**Objetos de conhecimento**	**Habilidades**
Aspectos ambientais do sistema prisional e projeto-político-pedagógico da escola prisional	Formas e possibilidades de gestão e função da escola em âmbito punitivo.	(EF09SC01) Identificar e manusear instrumentos distintos nos processos organizacionais na escola e na instituição. (EF09SC02) Colaborar com desenvolvimento da organização democrática da instituição. (EF09SC03) Reconhecer as circunstâncias que favorecem e impelem a participação do aluno no que se refere à necessária elaboração do projeto-político-pedagógico prisional.
Finanças e gestão penitenciaria coparticipativa	Elaboração de modelo administrativo democrático e humanizado, deveres dos alunos envolvidos no processo democrático de ressocialização	(EF09SC04) Aprimorar as noções de responsabilidade individual e coletiva no que tange aos institutos de ressocialização. (EF09SC05) Participar ativamente na tomada de decisões ligadas a gestão da instituição ressocializadora.
Desenvolvimento social, institucional e humano em ambiente de reclusão	Diversidade dos paradigmas que fundamentam a manutenção da instituição prisional. Projeto de vida e projeto de desenvolvimento institucional democrático. Participação da comunidade na tomada das decisões técnico-pedagógicas da escola e do presídio.	(EF09SC06) Explorar diferentes movimentos do pensamento na finalidade do domínio informacional e plena alfabetização. (EF09SC07) Delinear as principais finalidades para constituição do projeto de si, ou seja, do projeto de vida. (EF09SC08) Trabalhar ativamente na reestruturação do projeto-político-pedagógico da instituição.

Fonte: Elaboração Própria

Educação no ambiente prisional e sustentabilidade carcerária

Nosso trabalho dissertativo consente a elaboração de um produto-didático-pedagógico a ser ofertado de forma gratuita para as escolas prisionais.

Para condicionar a transmutação qualitativa da cela de aula, produzimos uma tecnologia disciplinar capaz de reconfigurar a topografia, as informações balizadoras do conjunto arquitetônico e das práticas pedagógicas ali desenroladas. De cela em sala, para logo a seguir, converter a instituição prisional em instituição libertária. Disciplinamento capaz de produzir conversão qualitativa dos institutos prisionais em institutos pedagógicos de reinserção não vingativa.

Prática pedagógica libertária, a nível de sustentabilidade ambiental carcerária, requer a elaboração de outro conjunto arquitetônico, não em molde retributivista, mas em molde de reparação, formulado conforme as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo educando; e nossa tecnologia educacional é eficiente e prática nessa reestruturação.

Com a sustentabilidade do arquétipo carcerário em foco, a disciplina curricular será espaço potencializador daquelas habilidades e competências, admitindo ação em função da elaboração de ideias inovadoras, ao ponto de desatrofiar as práticas pedagógicas (ambientais, financeiras e sociais) sob lógica retributiva.

O meio ambiente carcerário é insalubre, são masmorras, mesmo quando bem pintadas. Como torná-lo autossustentável e digno de existência? Nossa tecnologia disciplinar, estruturada como componente curricular na EJA-C, permite que alunos trabalhem na finalidade de elucidar tal questão.

Pretendendo colaborar nessa direção e equipados da lucidez necessária, recomendamos a organização de uma olimpíada, sendo articulada anualmente, a nível nacional, com premiações destinadas às instituições e participantes: Olimpíada Nacional de Sustentabilidade Carcerária.

A cada edição uma temática configuraria o evento, respaldado a nível federal, como nos exemplos que se seguem: Olimpíada Nacional de Sustentabilidade Carcerária: luz, ciência e vida; Olimpíada Nacional de Sustentabilidade Carcerária: ares, águas e lugares; Olimpíada Nacional de Sustentabilidade Carcerária: retributivismo *vs*

abolicionismo; Olimpíada Nacional de Sustentabilidade Carcerária: sustentabilidade e fundamentação lógica dialética; Olimpíada Nacional de Sustentabilidade Carcerária: a ação recíproca entre projeto-político-pedagógico prisional e projeto-político-pedagógico escolar, etc.

Atividades que configurem o dispositivo legislativo assegurador da presença do nosso produto na grade escolar da EJA-C, prontamente, resolveriam o impasse da lentidão na introdução do movimento de sustentabilidade no ambiente carcerário, levantado por Dias (2016), pois que a presença do nosso componente curricular tende a sanar o problema do isolamento de tais instituições.

> No Brasil o movimento de sustentabilidade ambiental para dentro dos presídios brasileiros ainda é lento. Os presídios que apresentam uma gestão voltada para a sustentabilidade trabalham isoladamente, sem haver no país uma política pública nacional em prol do presídio sustentável (Idem, p. 3).

A sustentabilidade, enquanto medida emergencial humana, se alicerça sobre três pilares: o ambiental, financeiro e o social.

A sustentabilidade prisional conserva-se sobre a essa base tripla, base que não deve ser apartada de uma lógica dialética, se a finalidade for uma intepretação lúcida aceca da totalidade carcerária. No componente curricular eletivo, além da *Olímpiada Nacional de Sustentabilidade Carcerária*, os procedimentos pedagógicos deverão advir da investigação e elaboração de estratégias conexas a esta tríade. Delineados nesses matizes, os produtos dessa operação pedagógica irão consolidar ocupação de espaços dignos para atuação profissional do alunado.

Refletindo sobre a Educação Profissional a ser estabelecida e de outros cursos profissionalizantes a serem ofertados, a situação fica mais bem ilustrada se avistarmos os alunos trabalhando, através dos estágios profissionalizantes, conexos ao nosso componente curricular, em ofícios que serão remunerados dignamente, atendendo à "transição socialmente justa para uma economia mais sustentável, capaz de gerar trabalho em atividades econômicas consideradas "verdes", como o manejo florestal sustentável, a reciclagem de resíduos e a produção de energias renováveis" (Idem, p. 4).

Fraga e Marchiori (2018), versando sobre sustentabilidade em edificações prisionais nacionais e invocando o contexto internacional, informam que

> a construção de novos estabelecimentos penais, tal qual, o gerenciamento de tais unidades resulta em custos econômicos elevados, segundo a ministra do Superior Tribunal Federal Sra. Carmem Lúcia "Um preso no Brasil custa R$ 2,4 mil por mês e um estudante do ensino médio custa R$ 2,2 mil por ano." (CNJ, 2016). Este dado evidencia a necessidade de pensarem-se em construções de edificações mais eficientes, visando a redução no impacto ao meio ambiente (...) (Idem, p. 4)

A resistência expressa na nossa dissertação é a empenhada em favor de evitar referencial estrangeiro para reflexão e efetivação de práticas pedagógicas nacionais, digamos assim.

Mas, desde que não nos esqueçamos do necessário intercâmbio com modelo de gestão APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados), particularmente acerca dos sistemas prisionais da Dinamarca, Noruega e Islândia, pelo fato da estrutura ambiental de suas instituições prisionais serem tidas como humanizadoras, prometendo efetuar medidas de reabilitação purgadas de vingança, seria fecundo o estabelecimento de intercâmbios culturais, tendo por subsídio programas como PIBID e PIBIC, por exemplo.

A atual configuração da arquitetura do encarceramento nega os valores naturais e humanos dos aspectos da sustentabilidade, cabendo aos especialistas a elaboração de projetos técnicos que visem contribuir com a sustentabilidade nesse tipo de edificação, segundo Fraga e Marchiori (2018)

Nosso produto educacional consistiria exatamente nesse projeto técnico capaz de materializar o processo de desenvolvimento sustentável carcerário.

Ainda nos referindo aos autores, que revigoram nosso anseio em prover conexões interdisciplinares entre a disciplina filosófica e o disciplinamento em sustentabilidade carcerária, robustecendo ainda mais nossa técnica pedagógica, mesmo sendo profissionais da engenharia civil, concluem o fato de que a tecnologia prisional constitui em problema "filosófico e social antes de ser um problema do edifício em si e

que tal incoerência se manifesta no *design* da prisão, onde projetistas sentem dificuldades de criar edifícios cujo propósito não seja totalmente aceito nem claramente definido pela sociedade" (Idem, p. 4).

Tudo isso levado em consideração, concluímos que o conjunto indicado de propostas educacionais pode, dependendo, por certo, de fatores políticos e contextuais diversos, sinalizar com uma real transformação, através de uma educação com contornos filosóficos, do atual sistema carcerário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do trabalho científico**. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BARATTA, A. **Criminologia Crítica e Crítica ao Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal**. Tradução, Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 6ª edição, outubro de 2011. 6ª reimpressão, junho de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 11, de 10 de maio de 2000: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de julho de 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59/2009**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude -** SINAJUVE.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016**. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3. Brasília, DF: MEC, 2006.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Assembleia Geral da ONU, *A/Res/3/217A (10 de dezembro de 1948).*

CABRERA, J. C. **O direito de voto dos condenados criminalmente: uma análise da aplicação do artigo 15, inciso III, da Constituição Federal.** Dourados: UFGD, 2017.

DIAS, S. **Educação ambiental e os novos paradigmas de sustentabilidade no meio carcerário**. Comunicação Oral (CO). GT 38 – Educação Ambiental, FIPED. Publicado em 08 de novembro de 2016. Disponível em: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS NOVOS PARADIGMAS DE SUSTENTABILIDADE NO MEIO CARCERÁRIO | Plataforma Espaço Digital. Acesso: 19 de março de 2024.

FERRAZ, Lara Sayão Lobato de Andrade. **Filosofia como Comunidade**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica. Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: http://dx/doi.org/101590/ES0101-73302017176607. Acesso em: 09/02/2018.

FRAGA, T. J; Marchiori, F. F. **Ações de sustentabilidade em edificações prisionais no contexto internacional**. ENSUS – Encontro de Sustentabilidade em Projeto – UFSC – Florianópolis – 18 a 20 de abril de 2018.

FRANZIN, K. F. **Cela de aula: representações da educação por professores que trabalham dentro do sistema penitenciário**. Universidade Federal do Paraná Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Ciências Sociais, 2010.

FILHO, Juvenal Savian; CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinicius Berlendis de. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio? Hipóteses**. Coluna ANPOF, 5 mai. 2020. Disponível em: https://www.anpof.org.br/forum/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses. Acesso: 19 de agosto de 2022.

FME**. Memória do Fórum Mundial de Educação: alternativas para construir um outro mundo possível**. Coordenação, organização e texto de Stela Rosa. Brasília: MEC/INEP, 2007.

FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS. M. C. **O conceito de tecnologia: O Quadro Quadrante do Círculo de Álvaro Vieira Pinto**. Na *Introdução* de: *O conceito de Tecnologia v. 1*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013.

GENELHÚ, R. **Manifesto para abolir as prisões** – 1ª. ed. – Rio de Janeiro: Revan, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HERNANDES, P. R. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. Educação | Santa Maria | v. 44 | 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso: 19 de agosto de 2022.

ICAE. **Documento de incidência da sociedade civil**. Montevideo: ICAE, 2009.

JEAN, C. M. **Uma crítica kantiana da teoria da punição de Kant**. Tradução: Alexandre Travessoni. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, 2001.

JOSÉ, G. O. M**. Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Presidente Prudente. 2019.

JUNIOR, E. E. M.; OLIVEIRA M. R. **Mapeamento da política de sustentabilidade aplicada no meio ambiente carcerário brasileiro entre os anos 2021 a 2022**. Revista direitos sociais e políticas públicas (UNIFAFIBE). Disponível em: www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/indexis. ISSN 2318-5732 – VOL. 12, N. 1, 2024.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é "Esclarecimento"?** *In*: _____. Textos seletos Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 25ª. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACEDO, E. P. N. **Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no Enem: lacunas temporais e conceituais**. Universidade de Brasília (UnB) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, DF, Brasil, 2021.

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

MONTEIRO, A. dos R. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

NEDER, G. **Reformas políticas dos homens novos: Brasil império: 1830-1889** – 1ª. ed. – Rio de Janeiro: Revan, 2016.

OLIVEIRA, C. B. F. **Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia –**

MG. Universidade Federal de Uberlândia Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

PAULO, F. S. **Educação de jovens e adultos e a educação popular: contribuições para formação docente**. / Fernanda dos Santos Paulo. – Chapecó: Livrologia, 2022.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. v. 1: A consciência ingênua.

PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional: a consciência crítica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. v. 2 A consciência crítica.

PINTO, A. V. **O conceito de Tecnologia v. 1**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 2ª. Ed. São Paulo. Cortez, 1984.

PLATÃO. **Fédon**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ªed. Belém: ED.UFPA, 2011.

RESENDE, E. **Analogia**. *In*: BARRETO, V. P. Organizador (org.). **Dicionário de Filosofia do Direito**. 1ª. ed. Editora Renovar; 2006. (p. 43 – 47).

RICHMOND, M.; Robinson, C.; Sach-Israel, M. (Org.). **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012**. Brasília: Unesco, 2009.

SEEDUC. **Proposta Pedagógica ECOL: Escola Criativa e de Oportunidades**. Governo do Estado do Rio de Janeiro: Secretaria de Educação, 2021.

SANCHEZ, Liliane (Organizadora); SILVA, Wanderley da (Organizador). **Filosofia presente: ensaios para novas transformações**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

SANCHEZ, Liliane. **A Filosofia no Ensino Fundamental: Transformando Práticas Pedagógicas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

SANTOS, A. L. C. **Didática**. v. 1 – 2ª. ed. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. Trad. M. F. Sá Correia. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

TORRES, R. M. Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. In: UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.

ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.