

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

EVERALDO BARRETO MOURA

**O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO CÁRCERE A PARTIR
DO MITO DA CAVERNA – CADEIA NUNCA MAIS**

VITÓRIA

2022

Everaldo Barreto Moura

**O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO CÁRCERE, A PARTIR
DO MITO DA CAVERNA – CADEIA NUNCA MAIS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação do Colegiado Geral do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES na linha de pesquisa Filosofia e Ensino.
Orientador: Dr. Gilmar Francisco Bonamigo

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M929p Moura, Everaldo Barreto, 1960-
O percurso de compreensão da libertação no cárcere a partir do Mito da caverna - Cadeia Nunca Mais MAIS : Cadeia Nunca Mais / Everaldo Barreto Moura. - 2022.
126 f. : il.

Orientador: Gilmar Francisco Bonamigo.
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Dialética. 4. Cárcere. 5. Catarse. I. Bonamigo, Gilmar Francisco. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 101

EVERALDO BARRETO MOURA

**O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO
CÁRCERE, A PARTIR DO MITO DA CAVERNA - CADEIA NUNCA
MAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Filosofia.

Aprovada em 20 de setembro de 2022.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Gilmar Francisco Bonamigo (UFES)
Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes (UFES)
Examinador Interno

Prof. Dr. Antônio Donizetti Sgarb (IFES)
Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
GILMAR FRANCISCO BONAMIGO - SIAPE 407472
Departamento de Filosofia - DF/CCHN
Em 20/09/2022 às 11:49

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/564351?tipoArquivo=O>



Emitido em 20/09/2022

**FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC Nº 99/2022 - UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
(ES - FEDERAL)**

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 29/09/2022 13:09)

ANTONIO DONIZETTI SGARBI

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO

VVL - CCLP (11.02.34.01.08.02.11)

Matrícula: 1659387

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: **99**, ano: **2022**, tipo: **FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC**, data de emissão: **29/09/2022** e o código de verificação: **807b76db16**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANTONIO VIDAL NUNES - SIAPE 99992760
Departamento de Filosofia - DF/CCHN
Em 29/09/2022 às 17:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/572379?tipoArquivo=O>

A todos os internos da Penitenciária Estadual de Vila Velha - Xuri, aprisionados pelas ideias equivocadas que adquiriram em seus percursos existenciais, com o meu desejo que se libertem de suas cavernas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é tarefa diária e contínua, a tanto, por tão pouco retorno que dou a tudo que recebo.

Nomear é impossível. Até porque tem também os sem nome, os bichos, as plantas e o mar que tanto me acalmaram, estimularam e socorreram a criatividade para a pesquisa e escrita.

Agradeço: À EEEFM CORA CORALINA, por meio de toda sua equipe e, principalmente, seus alunos-internos, que foram o motivo fundante desta caminhada. À família, com o amparo; aos amigos só por existirem; aos mestres e doutores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e, prioritariamente, ao povo brasileiro, que custeou todo o curso, o qual me comprometo a ressarcir, com um trabalho dedicado à educação de almas, para o equilíbrio e consciência, inclusive crítica e cidadã.

Naturalmente, abrirei uma exceção para nomear meu orientador, o professor Gilmar Bonamigo, pelo encontro de almas que experimentamos, frente a sua generosidade de me receber em seu mundo privado, o seu lar, mesmo em tempos pandêmicos, em que as atividades só aconteciam à distância, atitude preponderante para a qualidade deste trabalho. Também aos dois professores, Antônio Vidal Nunes e Antônio Donizetti Sgarbi, componentes da banca que qualificou e agora examina a presente pesquisa, agradeço pela valiosa contribuição e por todo o carinho e apreço por este trabalho, que me deram segurança para continuar caminhando.

Por fim à oportunidade da vida, que me foi oferecida gratuitamente, a qual me esforçarei sempre para significar meu serviço à excelência de sua qualidade em todos os territórios que pisar.

Deus me proteja de mim e da maldade de gente boa.

Chico Cezar

RESUMO

Este trabalho teve como problema a Educação Filosófica no cárcere. O objetivo central foi provocar os encarcerados a refletirem sobre as causas fundantes de seus encarceramentos e sobre a necessidade de buscar o conhecimento para iluminar as suas ações e evitar a reincidência no crime e novo encarceramento depois de cumprida sua pena. O percurso desta investigação e prática filosófica desdobrou-se em três tempos diacrônicos. No primeiro, com a companhia de Michel Foucault, o embasamento e a definição dos equívocos no encarceramento e também a evidenciação do distanciamento que ocorre durante o cumprimento das penas e o objetivo das mesmas. Num segundo tempo diacrônico, em companhia de Platão, por meio da dialética e da alegoria *O Mito da Caverna*, o discernimento e a identificação junto aos encarcerados das *sombras de verdade* presentes nos regulamentos do mundo do crime; desde ali, a perspectiva de que possam evitar atitudes baseadas em opiniões, pré-juízos e pré-conceitos, como as atitudes machistas junto às mulheres, objeto prático desta intervenção, que os levaram ao cárcere e que podem fazê-los retornar ao mesmo. No terceiro tempo, a construção de uma prática filosófica, baseada na *maiêutica platônica* e complementada por *traumatismos e apalpadelas*, que provoca nos encarcerados a *afecção* de suas existências e abre a possibilidade de remissão e de transcendência de seus crimes desde o movimento *humano* de suas interioridades. Este é o *resultado significativo* a ser alcançado por esta investigação e prática de Educação Filosófica como percurso de compreensão da libertação no cárcere, a partir do Mito da Caverna - Cadeia Nunca Mais.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educação no cárcere. Dialética platônica. Traumatismos. Katharsis existencial.

ABSTRACT

This research approaches the issue of Philosophical Education in prison. The central aim is to raise reflections within the prisoners about the founding causes for their own incarcerations. Furthermore, about the necessity to search for knowledge to illustrate one's actions in order to avoid criminal recidivism which causes a new incarceration upon completion of sentence. The course of this investigation and philosophical practice addresses three diachronic periods of time. Firstly, with the assistance of Michel Foucault, this study approaches the basis and definition of the misconceptions in prison while recognizing the disassociation which occurs from the serving of the sentences to their learning purposes. Secondly, assisted by Plato, through his dialectic and *The Allegory of the Cave*, the discernment and identification together with the incarcerated population of the *true shadows* present inside the regulations of the crime world. From there, the perspective of one's ability to avoid attitudes based on opinions, pre-judgement and prejudice, such as, chauvinist attitudes towards women, the practical target of this intervention, which caused the incarceration and may cause recidivism. Thirdly, the construction of a philosophical practice, based on the *platonic maieutic* and contemplated by *traumatism and groping*, that lead the prisoners to the *affection* of their own existence. Accordingly, this aims to provide for the possibility to remission and transcendency of one's crimes from the *humane* movement of one's interiorities. This is the *significant result* to be achieved by this investigation and practice of Philosophy Education as means towards comprehension of the liberty within imprisonment, from *The Allegory of the Cave – Prison Nevermore*.

Keywords: Philosophy Education. Education in prison. Platonic dialectic. Traumatism. Existential katharsis.

Lista de siglas

APNP – Atividades Pedagógicas Não Presenciais

CDPA – Centro de Detenção Provisória de Aracruz

CHE – Carga Horária Especial

CNM – Cadeia Nunca Mais

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EP - Estabelecimento Prisional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA/EM - Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio

FBAC – Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados

GEEJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos

LEP – Lei de Execução Penal

PEVV – Penitenciária Estadual de Vila Velha

PFI – Prison Fellowship International

PI – Planejamento Individual

PROF-FILO - Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEGES – Sistema Estadual de Gestão Escolar

SEJUS – Secretaria de Estado da Justiça

SEJUS/GET - Gerência de Educação e Trabalho

SRE – Superintendência Regional de Educação

Sumário

1. Introdução.....	10
2. O cárcere e as sombras sobre a verdade.....	21
2.1 <i>Preâmbulo</i>	21
2.2 <i>As sombras de fora para dentro</i>	21
2.2.1 <i>Materiais</i>	32
2.3 <i>A regência de classe, o planejamento e a burocracia</i>	34
2.4 <i>As sombras desde a interioridade e a verdade dissipando as sombras</i>	41
2.5 <i>O papel da educação no processo de ressocialização</i>	45
3. A paidéia grega e o universo platônico	51
3.1 <i>Preâmbulo</i>	51
3.2 <i>Platão, o educador: a luz da verdade</i>	52
3.3. <i>A metafísica platônica: o lugar do Mito</i>	54
3.4 <i>O método: a dialética em três movimentos</i>	56
3.4.1 <i>A identificação das sombras</i>	57
3.4.2 <i>Katharsis: A libertação pelo conhecimento</i>	58
3.5 <i>Exercícios “das sombras para a luz” como percurso educativo</i>	64
3.6 <i>O devir humano: entre Traumatismos e apalpadelas</i>	66
4. A Libertação existencial: o itinerário do prisioneiro das sombras para a luz.....	70
4.1 <i>Preâmbulo</i>	70
4.2 <i>A concretização da Katharsis</i>	73
4.3 <i>Situação existencial inicial: como estão?</i>	73
4.3. <i>Mediação</i>	74
4.3.1 <i>Execução</i>	75
4.4 <i>Primeiro Momento: ironia</i>	78
4.4.1 <i>Mediação</i>	78

4.4.2 Execução	80
4.4.3 Movimento nos alunos-internos: colheita.....	82
4.5 <i>Segundo momento: indução terceira e quarta aula</i>	82
4.5.1 Mediação	82
4.5.2 Execução da aula	83
4.5.3 Movimento nos alunos-internos: colheita.....	85
4.6 <i>Mediação da quarta aula</i>	85
4.6.1 Execução da aula 04/05	87
4.6.2 Movimento nos alunos-internos: colheita.....	91
4.7 <i>Terceiro momento: Maiêutica</i>	93
4.7.1 Mediação	93
4.7.2. Execução	95
4.7.3 Movimento nos alunos-internos: colheita.....	96
Considerações	106
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	120

1. Introdução

*Amar e mudar as coisas me interessa mais
(Belchior)*

As raízes desse projeto se lançam historicamente no ano de 2013, quando iniciei um trabalho de evangelização espírita, com internos no Centro de Detenção Provisória de Aracruz (CDPA). Foi quando tive contato com a necessidade de reflexão daquele público e comecei a perceber, por meio de seus discursos, a aparente alteração nas subjetividades, ocorrida na apreensão, reflexão e elaboração de um dos principais lemas do grupo evangelizador sintetizado na sigla CNM (Cadeia Nunca Mais). Contudo, estava sempre insatisfeito com as limitações do trabalho, fosse devido ao pequeno número de internos participando, à rotatividade desses devido ao caráter provisório do aprisionamento, ou ainda, às limitações e preconceitos que a religião enfrenta – além das próprias limitações da abordagem religiosa¹.

Tais limitações se referem, principalmente, a dogmas morais pré-estabelecidos, ao fechamento em concepções sobre sagrado/divino e a presunção da bondade natural das pessoas, que não interpretam suficientemente o mundo dos internos. Naquela experiência percebi a significância da contribuição que poderia oferecer àquele contingente. Decidi, já com uma idade relativamente avançada, retornar à academia, lugar por onde havia passado no final da década de 1970 e início da de 1980, numa tentativa de formação em Física, interrompida por necessidade e oportunidade de trabalho².

Foi a intensidade da significação daquele trabalho nos internos que me levou à decisão de me licenciar em Filosofia, para me tornar um educador no território³ do cárcere e tentar superar as deficiências, que o trabalho de evangelizador, a mim

¹O espiritismo, segundo seu codificador, Alan Kardec (2013, p. 40), “é, ao mesmo tempo, uma ciência de observação e uma doutrina filosófica”. No desenvolvimento daquele trabalho me mantive mais afinado à sua dimensão filosófica, na reflexão fundamental da vida e, principalmente, na forma como vamos nos construindo no ato de viver, na assimilação da liberdade associada à responsabilidade pelas escolhas, e suas consequências.

² Hoje penso que quando ingressei no curso de Física, ainda na juventude, já trilhava o caminho da Filosofia – eco que encontrei na definição cartesiana: “(...) uma árvore, cujas raízes são a metafísica, o **tronco a física**, e os ramos que saem do tronco são todas as outras ciências (...)” (DESCARTES, 2008/1644, p. 22, grifos meus).

³ Aqui a expressão território tem significado para além de espaço geográfico, como um determinado espaço particular de comportamento cultural ético e de poder.

transparecem. Finalizei a licenciatura em Filosofia no ano de 2018, já inscrito na seleção para o contrato por designação temporária de professores da SEDU-ES, optando pela docência no presídio.

Em fevereiro de 2019 iniciei a carreira docente, com 16 turmas de ensino médio na modalidade EJA, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cora Coralina. Também chamada de Escola Inclusiva, a EEEFM está situada na Penitenciária Estadual de Xuri, Vila Velha, Espírito Santo. Insta informar que no decorrer do texto a menção aos pavilhões penitenciários será feito pelo uso da sigla da Penitenciária Estadual de Vila Velha (PEVV).

Na experiência profissional da docência no sistema prisional – já com um público de internos condenados e majoritariamente estável que, em sua maioria, permanecem na escola até a conclusão do Ensino Médio –, me incomodou a percepção de um perfil predominante. Apesar de sua condição em distopia e de todo o peso do ambiente carcerário, a maioria ostenta uma suposta elevada autoestima, a que atribuo ser sustentada por meio de uma linguagem violenta, comum ao chamado “mundo do crime”. Uma sombra existencial que o distancia do humano.

Tal impressão foi aparecendo e se consolidando nos debates em sala de aula, quando a discordância sempre levava à beligerância, na tentativa de reduzir a discussão à imposição de opiniões. Essa autoestima no cárcere me pareceu adoecida, porque é decorrente de uma imposição. Imposição esta que vem tanto “de fora” como “de dentro”. De fora, refiro-me às “falsas verdades”, construídas em seu *território* de origem [no geral, de exclusão social] provocando um adoecimento da alma, o que, em muitos casos, os levaram ao crime. De dentro, decorrente do convívio “contaminado” do cárcere, que os insere cada vez mais no mundo da violência e desumanidade, levando esses sujeitos a se manter presos a ele [o crime], inclusive pela consequente reincidência.

Também me pareceu que esses argumentos são centrados numa linguagem violenta, de força e poder, que inviabiliza qualquer nuance de discordância. Aquele é, sem dúvida, um meio em que a razão é sempre do mais forte, no sentido físico e de “poder de decisão”, transparecendo na escola tanto nas questões mais simples (como a

escolha de quem fala, apaga o quadro para o professor, participa de eventos, etc.), quanto nas mais complexas⁴.

Essas construções conceituais para o comportamento aceito naquele mundo, apareciam a todo momento nos debates e na produção de textos. Trago como exemplo falas comuns em relatórios de várias turmas: *“Cadeia foi feita para homem”, “se não matar o vapor que dá derrame, não tem competência para se estabelecer na biqueira”⁵*, ou *“Só tem uma resposta para quem invade minha área: caixão e vela preta”*, ou ainda, *“Aqueles que riram em minha vinda, chorarão em minha volta”*(informações verbais). Também compareciam em posturas machistas e misóginas como: *“para manter a moral não pode deixar vivo cafanhate”⁶* (informação verbal), dentre outras. Estas falas me pareceram compor uma espécie de “código de honra” no mundo do crime.

Analiso que a existência dessa cultura no cárcere dificulta [ou até impede] a ressocialização, uma vez que tais códigos morais excluem a discordância, por imposição de um discurso que se torna de massa, reprimindo qualquer questionamento contrário. Esta constatação reflete bem a visão platônica no Banquete, onde se encontra a seguinte afirmação: “a sensatez de poucos é mais temível que a multidão de insensatos” (PLATÃO, 2017, p. 53).

Naturalmente, esse comportamento retira a liberdade de partilhar os possíveis conflitos existenciais, principalmente para os que estão entrando nesse mundo ou enfrentando o primeiro aprisionamento, momento propício à reflexão e revisão de percurso de vida. Debates como este são mais comuns nas disciplinas de Ciências Humanas e, por que não dizer, próprios da Filosofia. Se não patrulhados pelos conceitos pré-estabelecidos, do mundo do crime, poderiam resultar em reflexões capazes de levá-los à revisão de conceitos, provocar conflitos existenciais, pelo

⁴Trago como exemplo a inexistência, na escola, de homossexuais que assumissem sua orientação sexual antes da construção de unidade exclusiva para pessoas Lgbtqia+ o que, sua necessidade em si mesma, fortalece o que naquele momento era uma das minhas fortes impressões. E mais: a necessidade de setores separados para os detentos de crimes sexuais apelidados por “Jack” nas unidades.

⁵Na linguagem do tráfico o vapor é o dispensador da droga no varejo, geralmente apanha cargas para vender e depois presta conta e o derrame é quando “o vapor” usa e não paga sua carga e “biqueira” ou “boca” o nome da “loja” do gerente do tráfico.

⁶Gíria que define o tipo detestável e imoral, podendo ser homem ou mulher que assedia insistentemente até conseguir separar um casal.

menos dúvidas de suas convicções e, quiçá, à mudança de atitudes, tudo construído por meio do diálogo, na busca do conhecimento.

A impossibilidade do diálogo, livre e aberto à escuta crítica e solidária, ao esclarecimento de conceitos, à apreensão da ética – parte importante da Filosofia – é a principal exclusão da condição de possibilidade da educação naquele *locus*. Uma vez que qualquer desvio daquelas convicções estabelecidas em seu mundo sinaliza fraqueza que, por sua vez, se transforma em risco para a vida naquele ambiente, ali todos precisam ser fortes para sobreviver.

Parece-me claro o diálogo como essa condição fundamental, o que também fica explícito na letra platônica, nas primeiras linhas de uma de suas obras mais importantes, A República, quando da abordagem de Polemarco à Sócrates “impondo” sua permanência para o debate:

Disse então Polemarco: - Caro Sócrates, parece-me que vós estais a pôr a caminho para regressar à cidade.
 E não conjecturas mal – declarei
 Ora, tu estás a ver quanto somos? – perguntou ele.
 Pois não!
 Pois então – replicou – ou haveis de ser mais forte que esses amigos, ou tendes de permanecer aqui.
 Bem – disse eu – ainda nos resta uma possibilidade, a de vos persuadirmos de que deveis deixar-nos partir.
Porventura seríeis capazes – replicou ele – de nos persuadir, se nos recusarmos a ouvir-vos?
De modo algum – declarou Glauco (PLATÃO, 2008, pp.11-12, grifos meus).

Diante da constatação acima mencionada, tomei por objetivo geral desta pesquisa a necessidade de investigar, no *locus* do cárcere, os caminhos e formas de educar filosoficamente, com vias a evitar a reincidência do encarceramento em suas vidas – ou seja, o objetivo de CNM.

Em forma de provocação terei como objetivos específicos as seguintes buscas:

Como ajudar os alunos-internos a se exporem mais, possibilitando o olhar externo, objetivando a revisão de valores aparentemente hegemônicos em seu mundo, inclusive no ambiente carcerário?

Como abrir a possibilidade de apreensão de novos valores, construídos dialeticamente, como contribuição para a autorreflexão em sua construção pessoal?
 Como estimular a escuta mútua sem intimidações, pré-julgamentos, preconceitos e

enquadramentos, inclusive religiosos, na busca do conhecimento? E, por fim, como contribuir para que estes alunos-internos possam reavaliar seu percurso de vida e a construção dos juízos, que os levaram à distopia do aprisionamento, para alcançarem CNM?

Numa perspectiva pedagógica libertadora, a partir da busca da verdade pelo conhecimento, “ao contrário dos filósofos que o precederam, Sócrates defendeu que a Filosofia se construía em vivo diálogo com os outros homens **interessados em alcançar a verdade**” (CASERTANO, 2011, p.7, grifos meus). Assim, acredito que o diálogo pode ser uma possibilidade de desconstrução desta autoestima, que se manifesta doente e autodestrutiva [como sombras da verdade], podendo também contribuir ao despertar para a reconstrução de uma vivência social, em que aqueles referentes existenciais que os levaram à violência/crime sejam desconstruídos e reformulados existencialmente. De modo que tenham em vista um outro movimento de convivência, em que possam ser chamados e reconhecidos como humanos/morais.

Eis que se põe o grande desafio educativo próprio à Filosofia e ao filósofo educador: envolver e movimentar esses seres humanos concretos, num percurso humanamente significativo, despertando-lhes o interesse em alcançar a verdade. É preciso começar pela remoção das barreiras hierárquicas existentes no cárcere (FOUCAULT, 1975) – tanto de alguns sujeitos sobre outros, quanto dos valores estabelecidos como *código de honra* do crime - condição mínima e fundamental para criar o ambiente próprio à dialética – num percurso dialogante das sombras à verdade.

Não se trata de uma tarefa simples, o próprio filósofo esclarece que “o que não tem consciência de sua carência não irá, obviamente, desejar o que não julga ter necessidade” (PLATÃO, 2017, p. 69). Ainda mais que, para tal, precisa-se enxergar a possibilidade de abandono dos preconceitos e pré-juízos enraizados em suas vivências pré-cárcere, e a parte mais difícil: enfrentar a resistência imposta pelo meio em que vive, dentro e fora do cárcere.

A hipótese elaborada para resposta à pergunta de pesquisa foi a de que O Mito da Caverna de Platão seja significativo no percurso de transformação da subjetividade dos envolvidos, agindo como metáfora filosófica de libertação das sombras para a

luz⁷. Com isto, busquei contribuir, no sentido de balançar suas estruturas de compreensão do mundo, mesmo que não consiga fazê-las ruir, mas, pelo menos, gerar uma dúvida em suas convicções, promover uma trinca, para que elas venham a rachar, mesmo que mais à frente, em seu próprio movimento de vida, e quem sabe chegar ao desmoronamento.

Para que haja uma chance de defesa desses equívocos, entendo, acima de tudo, essa necessidade de buscar o conhecimento, evidenciada no Mito da Caverna, para verificação e revisão dessas bases, em um processo dialético, com vistas a se reintegrarem harmonicamente à sociedade, reconstruindo suas cidadanias e construindo a decisão de CNM.

A construção de uma nova direção [dos alunos-internos] para sua visão, não a visão do corpo, mas a da alma, do entendimento, *justifica* esta pesquisa naquele universo, onde a principal carência existencial é o conhecimento de bases seguras para a ação, possibilitando romper com valores já apreendidos, de fontes inseguras do senso comum de seus *territórios*, bem como os do mundo do crime que encontra eco em toda a letra platônica explicitado em A República:

A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual se aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, [...]. A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso (PLATÃO, 2008, pp. 213 -214).

Na direção dos objetivos propostos e munido da hipótese que fundamentou esta pesquisa, o método consistiu na experiência narrada nos capítulos a seguir. Primeiramente, iniciei certo movimento do latejo de suas vidas, com base nos temas em que têm maior dificuldade de penetrar a verdade, e que se tornam, a meu ver, “encarceradores”. São vários, mas destaco aqui os 03 que percebo como principais na convivência com os alunos-internos: **a) a relação doméstica e principalmente com as mulheres;** **b) a relação com o patrimônio e outros valores econômicos;** e, **c) as**

⁷Por sombras me refiro à ignorância, opiniões fechadas, preconceitos, falsas verdades, em palavras modernas e mesmo pós-modernas, individualismo: “Eis a moléstia mais completa e simplificada da história dos homens, nos homens: o individualismo” (BONAMIGO, 2017, p. 24). Já o termo luz faz alusão a realidade, necessidade de vida coletiva e superação do fechamento em si mesmo, conhecimento da verdade e visão do Bem (PLATÃO, 2008).

relações sociais, com destaque para a intolerância de gêneros, pois no cotidiano da sala de aula essas temáticas têm se revelado recorrentemente problemáticas.

Como parte dos caminhos metodológicos, utilizei a dialética platônica em seus três movimentos: ironia, indução e maiêutica. e complementei o processo com minha prática filosófica educativa, bem como busquei socorro teórico para as insuficiências platônicas.

Além disso, busquei ressaltar a prioridade da educação para a vida em comunidade, a insegurança do mundo sensível e a verdade do inteligível. Recebendo ainda a luminosidade de *O Mito da Caverna* e acréscimos necessários para a realidade dos meus alunos-internos.

Também busquei ressaltar o caminho de busca do conhecimento para a libertação⁸, explicitados nas lições do Mito em sua analogia, para o percurso educativo junto de meus alunos-internos no objetivo de CNM, os quais foram:

- I) o inconformismo com as sombras e o desejo de conhecer além das aparências, estimulando a libertação;
- II) a necessidade de enfrentamento às dores do percurso;
- III) o impacto da verdade, frente a ignorância e conceitos pré-estabelecidos;
- IV) a necessidade de um método para conseguir enxergar essa verdade;
- V) o deslumbramento que a verdade promove no ser;
- VI) a necessidade de partilhar essa verdade com os companheiros ainda presos às sombras; e, por fim,
- VII) o enfrentamento do risco dessa ação.

Em seguida, trouxe as lições da alegoria platônica para a realidade de nossos tempos, estimulando os alunos-internos a identificar as “cavernas contemporâneas”, nas atuais “falsas verdades” do mundo das aparências e suas próprias “armadilhas conceituais”.⁹

⁸Importa esclarecer o sentido da libertação que busco, uma vez que meus educandos são encarcerados. Em primeiro lugar faz-se necessário tratar de uma libertação existencial, o libertar-se da ignorância, das falsas verdades a que se prenderam e assimilaram como verdades, tomando-as por base para a sua ação. O segundo sentido é mesmo o físico, que não ocorrerá durante as aulas, mas como consequência delas, ou seja, a partir da libertação existencial poderá se vislumbrar a libertação física pela mudança de atitude a partir do conhecimento de que os valores a que se prendia e que teve como resultado o encarceramento eram falsos o que o libertará do retorno ao cárcere pela reincidência, o objetivo principal deste trabalho: CNM.

⁹Armadilhas conceituais: “Quero que vocês entendam que quando os conceitos que habitam uma pessoa se enredarem entre eles mesmos de uma maneira tal que a pessoa se encontre presa,

Provoquei os alunos-internos a vivenciarem a alegoria, contextualizando-a com suas próprias realidades, como estímulo a percorrer o caminho das sombras para a luz. Envolvê-los na busca do conhecimento, por meio da assimilação das "falsas-verdades", que possam tê-los levado à também "falsas percepções" e, eventualmente, construído os juízos que deram base às atitudes que resultaram na distopia do cárcere, foi a estratégia por mim utilizada.

Por fim, procedi uma avaliação da pertinência das atividades e discussões do projeto para o propósito. Esta foi feita através de relatórios e de outras expressões subjetivas. A pertinência consiste em que as atividades servissem ao objetivo de ser uma nova ferramenta de reflexão para a ação individual e coletiva de revisão de conceitos e posturas (quiçá percursos de vida) dos alunos-internos. Analisei, também, em que medida isso pode ter acontecido e influenciado suas atitudes também em direção à CNM.

Preciso, ainda, considerar que a alegoria platônica deixa claro as dores desse caminho no abandono à acomodação da caverna, o que analiso ter consistência teórica suficiente para esse despertar. Além disso, ela incentiva o papel multiplicador do prisioneiro, que liberto pelo acesso à verdade por meio do conhecimento, encarnado como movimento catártico¹⁰, responsabiliza-se pelo despertar de seus companheiros de caverna.

O trabalho foi realizado no sentido de construir, despertar ou fomentar no aluno-interno esse desejo de aprender, de sair da superfície dos conhecimentos que lhe foram passados por pretensas autoridades do senso comum de seu meio, considerando a possibilidade de que sejam similares aos conhecimentos da caverna, incitando-o à busca, por meio da dialética, por penetrar a segurança dos conceitos e fazê-los fundamentos para sua ação. A simples consciência dessa necessidade já pode ser considerada um dos meios a que Platão se refere para tal movimento da alma.

encarcerada, ao que decorre desse nó conceitual, ou ao que é ele mesmo, então há indícios de Armadilha Conceitual, é bem certo que há" (PACKTER, 2003, p. 3).

¹⁰ Movimentação humanamente qualitativa do ser.

Assim sendo, a prática de educação filosófica no cárcere para CNM foi fundamentada no combate ao machismo¹¹ enquanto gerador da violência contra a mulher,¹² fundamento da misoginia¹³ e do feminicídio.¹⁴ Em 2020, a problemática foi responsável pelo encarceramento de quase 2 mil homens aqui no Espírito Santo¹⁵. Ressalto, porém, que em termos didáticos, tanto o método dialético quanto a dinâmica elaborada para tal podem ser utilizadas para qualquer outro tema cujo filósofo educador veja a necessidade de trabalhar

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: após a introdução, no segundo capítulo, é apresentada a fenomenologia do cárcere, desde sua fundamentação teórica com Michel Foucault (2014), regulamentações e dados disponibilizados pelas instituições oficiais. São expostos alguns exemplos de encarceramentos [piores e melhores sucedidos a propósito da ressocialização], passando pelo chão da Penitenciária de Xuri em Vila Velha (que comporta a escola que foi *locus* desta investigação), e pelo reconhecimento de experiências bem-sucedidas, aqui no Brasil e em outros países.

O terceiro capítulo aprofunda a contribuição teórica efetiva de Platão para o principal propósito deste trabalho, ou seja, Cadeia Nunca Mais. E, no quarto capítulo, é

¹¹ O machismo constitui, portanto, um sistema de representações-dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexo hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa relação de objeto.

¹² Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, Cap. I, Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

¹³ “Misoginia é o sentimento de ódio, aversão e repulsa à figura feminina. O termo teve origem grega e nasceu da junção das palavras “miseó”, que significa “ódio”, e “gyné”, que significa “mulher”. Ela pode ser manifestada por meio de diversas práticas discriminatórias contra mulheres, como a objetificação, a depreciação, a exclusão social e, principalmente, a violência, seja ela física, sexual, moral, psicológica ou patrimonial” <https://www.hypeness.com.br/2021/10/o-que-e-misoginia-e-como-ela-e-a-base-da-violencia-contra-a-mulher/> Acesso em 05/04/2022.

¹⁴ “Trata-se de um crime de ódio. O conceito surgiu na década de 1970 com o fim de reconhecer e dar visibilidade à discriminação, opressão, desigualdade e violência sistemática contra as mulheres, que, em sua forma mais aguda, culmina na morte”. Agência Patrícia Galvão. Ver: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/femicidio/capitulos/o-que-e-femicidio/>. Acesso em 05/04/2022.

¹⁵ Ver: XIMENES, L. Quase 2 mil homens presos por violência contra a mulher no ES. A gazeta, 26 jan. 2021. <https://www.agazeta.com.br/colunas/leonel-ximenes/quase-2-mil-homens-presos-por-violencia-contra-a-mulher-no-es-0121> visto em 05/04/2021 às 16 horas

apresentada a intervenção didático filosófica aplicada, com a medida possível de seus reflexos no alunado¹⁶.

Nesta jornada educativa foram utilizadas, prioritariamente, a contribuição teórica de dois autores. Platão, o primeiro e principal, contribuiu em todo o percurso com sua metodologia filosófica [a dialética], e também como principal indutor do propósito final de CNM. Utilizei-me da analogia de O Mito da Caverna como metáfora da passagem da ignorância para o conhecimento em referência às ilusões que encaminharam os alunos-internos ao “mundo do crime”.

Também são apresentadas as contribuições de Michel Foucault, no que se refere às bases analíticas para a condição do cárcere em sua construção histórica, além dos reflexos filosóficos do envolvimento do cárcere com a construção de verdades como relações de poder. Outros autores aparecerão de forma mais pontual, como: Paulo Freire, na forma de aproximação ao alunado daquele *locus*; Bonamigo, como referência teórica para minha prática educativo filosófica, comentadores da filosofia platônica que contribuem no esclarecimento desta, dentre outros.

Como o objetivo deste trabalho foi a libertação pelo conhecimento, aprofundo-me na reflexão da educação com o Ensino de Filosofia. Outro dado importante para reflexão são as condições operacionais enfrentadas pela educação nesse universo. Aqui tomarei por base a realidade da EEEFM Cora Coralina, localizada no Complexo Penitenciário de Xuri, no município de Vila Velha, Estado do Espírito Santo, que trabalha com a modalidade EJA¹⁷, dos segmentos iniciais até a conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Como também não é objetivo deste trabalho uma análise profunda da educação no cárcere, são apresentados apenas alguns detalhes, que precisam ser conhecidos,

¹⁶No horizonte de minha prática educativa filosófica neste percurso de despertar, incluo a contribuição de elementos centrais da obra de Paulo Freire. É que na minha maneira de proceder didaticamente reconheço a importância de aproximar o máximo possível a minha linguagem àquela comum ao mundo de meus alunos-internos, consciente do impacto que isso causará e apostando no poder da aproximação para fortalecimento do vínculo de confiança na expectativa de facilitar o diálogo. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1997, p. 16).

¹⁷A lei 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos. Diz o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Além de conteúdos específicos para público adulto, o tempo de escolarização é reduzido à metade.

para situar os objetivos e as condições de sua implementação ali. É destacada a contribuição da Filosofia para o processo educativo, de modo que possa servir de iluminação de seus percursos de vida, com a capacidade de reflexão de valores e reconstrução das subjetividades dos alunos-internos para a vida social.

Este é o caminho!

2. O cárcere e as sombras sobre a verdade

*Mas é burrice pensar
Que esses caras
É que são os donos da biografia
Já que a grande maioria
Daria um livro por dia
Sobre arte, honestidade e sacrifício.
(O Rappa)*

2.1 Preâmbulo

A primeira compilação de leis escritas de que se tem notícia, o código de Hamurábi, em torno de 1750 a.C., era fundamentado na lei de Talião¹⁸. Ele já representava um avanço na imposição de penas, uma vez que, além de restringir a pena ao autor do crime, que antes era extensiva à sua família, iniciou-se o estabelecimento de uma relação causal entre o crime e o castigo. Previa penas de compensação para delitos criminais, as chamadas para furto calamitoso, forca, afogamento, empalação e a chamada perda da paz – caracterizada pelo banimento do Clã o que, geralmente resultava em morte devido a falta da proteção contra a hostilidade natural e dificuldade de se alimentar (SANTOS; ALCHIERI; FLORES FILHO, 2009).

2.2 As sombras de fora para dentro

O universo prisional é uma dessas realidades que, na maioria dos países do mundo, a sociedade faz questão de manter debaixo do tapete. Entretanto, sua existência é fato, sua dimensão é imensa¹⁹, além de custar caro e geralmente funcionar mal²⁰.

Na construção teórica do Estado Moderno, o estatuto da prisão como pena é considerado um avanço no processo de humanização da punição, juntamente com o “desaparecimento dos suplícios” (FOUCAULT, 2014, p.13). Isto só se consolidou entre os séculos XVIII e XIX, quando a sociedade deixou de ver como espetáculo a violência

¹⁸Olho por olho, dente por dente.

¹⁹Atualmente estima-se em 11 milhões a população carcerária mundial com dados de 2018, segundo a Pastoral Carcerária (2018). No Brasil os dados atualizados do Conselho Nacional de Justiça (2021) por meio do Banco Nacional de Monitoramento das Prisões apontam 913.236 pessoas privadas de liberdade. No Espírito Santo são 27.360. Isto sem contar os Mandados de prisão em aberto que no Brasil são 330.712 e no ES 10.725.

²⁰Em dados do Tribunal de Contas da União de 2017 o custo anual de um detento no Brasil é de R\$23.000,00 num gasto total de R\$15,8 bilhões com os 726 mil presos. Este mesmo relatório foi base para uma decisão com uma série de críticas e recomendações ao ministério da justiça e estados, além de servir de ponto de partida para investigações dos repasses do Fundo Penitenciário Nacional (MADEIRO, 2019).

pública contra os infratores da lei. “O cerimonial da pena vai sendo obliterado e passa a ser apenas um novo ato de procedimento ou de administração” (Ibidem, p. 13).

Em defesa do patrimônio ou da ideologia de seus dominantes, o Estado encarcera para punir os contrários e, se o encarcerado resistir, muitas vezes somente a história efetivamente o libertará. Uma vez acessado o ambiente do cárcere, inicia-se um processo de execução de técnicas internas de fazer desaparecer o sujeito do crime, no qual a segregação é apenas o primeiro passo.

Na atualidade, soma-se ao caráter público de sua sentença as marcas perenes de sua condição, visto que, mesmo após sobreviver ao cumprimento da pena, são mantidas marcas eternizadas por meio de inúmeros instrumentos de segregação, como as chamadas *folhas corridas* ou *atestados de bons antecedentes* aqui do Brasil, exigidos a todo momento.

Além disso, há marcas em sua alma, como a apreensão de uma linguagem falada, corporal e comportamental própria daquele *locus*. São tatuagens, muitas vezes adquiridas no preenchimento do ócio das celas com materiais precários como tinta de caneta; vícios em sua fala; uma comunicação por sinais, similar à LIBRAS, visivelmente adaptada ao *ethos*²¹ do cárcere. Todas essas marcas o identificam como um “sujeito de risco para a sociedade” ou, na expressão comum àquele ambiente, um “cadeeiro”.

O caráter educativo das punições perde-se na execução da pena, que se distancia, tanto do resultado do julgamento e seus propósitos, quanto da legislação que a define (FOUCAULT, 2014). Não produz efeito na reeducação do criminoso e nem na população em geral que custeia todo o processo e não recebe seu benefício.

Para se ter uma visão crítica do cárcere é preciso entender a movimentação que se dá na instituição, desde o primeiro ingresso, passando pela reincidência até a eliminação do sujeito do crime, e suas causas. É pertinente compreender por que se encarcera e como o encarcerado reage e se vê nesse sistema. Além de como a sociedade e o Estado enfrentam a questão e, ainda, a possibilidade ou impossibilidade

²¹Ethos é uma palavra de origem grega significando caráter moral, hábitos ou crenças, costumes, enfim, o mundo espiritual dos valores, da harmonia. O conceito de êthos é encontrado também na obra foucaultiana *A coragem da verdade* (FOUCAULT, 2011) e refere-se a uma conduta ética, um modo de vida (PIMENTA, 2017).

da existência de uma porta de saída da condição de encarcerado [que não seja a morte lenta, que enfim o “liberta”].

Na obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault (2014), encontramos reflexões sobre as mudanças na justiça moderna, principalmente no que se refere à aplicação de penas. Para ele, as penas estabelecem uma marca no criminoso que não é necessariamente física; isto é, não diz respeito ao corpo marcado, torturado ou esquartejado. Foucault (2014) referiu-se à publicidade dada ao julgamento e à discussão da sentença, visto que “o essencial é procurar corrigir, reeducar, curar; uma técnica de aperfeiçoamento recalca na pena a estrita expiação do mal” (FOUCAULT, 2014, p. 15).

Ainda na crítica foucaultiana, encontramos a degeneração pela sociedade moderna de determinados objetivos, ditos mais nobres, do encarceramento. Com um relato histórico e de seu tempo, Foucault (2014) analisa o encarceramento como uma oportunidade de estabelecimento de um “adestramento do criminoso”, de uma técnica de disciplina com seus aspectos auxiliares de punição e vigilância: o panoptismo²². Doravante, o cárcere passa a prestar também um serviço a esta ciência do adestramento, como um grande laboratório de conhecimento e experiências com os prisioneiros. “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2014, p. 21).

Acreditar que o tempo de encarceramento [encarado como castigo] dará ao encarcerado a condição de refletir sobre sua conduta e se considerar em desacordo com a sociedade em que vive, e ainda, que possibilitará seu retorno à conduta moral condizente com ela, é uma quimera. Principalmente diante do fato de que o Estado, corretor de seus atos, personificado nos sujeitos seus representantes em contato com o encarcerado, constantemente burla a legislação no exercício de sua função²³.

Tal situação tem se tornado repetidamente pública por meio dos relatórios das instituições de defesa dos direitos humanos, do Ministério Público e das Pastorais Carcerárias. Também se tornou motivo de denúncias a organismos internacionais de

²²Construção em forma de anel com uma torre central de vigilância que deixa os encarcerados sempre às claras vistas, sem, contudo, a certeza da visão do vigilante: “O panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder.” (FOUCAULT, 2014, p.196).

²³ Sobre isto, é apresentado meu testemunho pessoal à frente.

defesa dos direitos humanos da ONU em todo o mundo, inclusive pelo Brasil (BETIM, 2019).

Aliado a isso, nos motivos do encarceramento existem paradigmas (específicos da sociedade que encarcera relativizados pela cultura) agindo como componentes de grande peso na percepção pelo condenado sobre a plausibilidade do ato de encarceramento. Como exemplo, salienta-se que o contingente majoritário de encarcerados no Brasil e nos Estados Unidos se deve ao tráfico ou comércio ilegal de drogas, como por exemplo a maconha, que em países como a Holanda tem seu comércio e consumo legalizados (FONSECA; BASTOS, 2018).

A percepção da fragilidade da condenação e do encarceramento por tráfico de drogas aparece a todo momento nos relatos de alunos-internos. Nestes relatos, foi possível identificar tal fragilidade, tanto por esta relatividade na comparação com outras culturas, como ao considerar a tolerância discricionária do Estado (que permite o tráfico de inúmeras drogas, como o álcool, o tabaco e barbitúricos, e proíbe outras).

Também contribui a essa percepção o fato de que, majoritariamente, são as classes privilegiadas que lucram com a proibição do consumo e comércio de drogas. Nelas se incluem aqueles que ocupam os cargos de delegados, advogados, defensores públicos, promotores, juízes e os maiores escalões dos operadores do cárcere. Ocorre, ainda, o fomento da corrupção em todas as estruturas, como pelo inchaço causado na máquina pública, repressora encarceradora e defensora.

O cárcere, território de cumprimento da pena, é onde todos os propósitos de recuperação daquele sujeito do crime deveriam efetivamente acontecer. Contudo, muitas das vezes, inclusive na atual conjuntura, esse percurso é contaminado com ilegalidades, iniciativas isoladas de castigo e desrespeito aos direitos humanos do encarcerado. Todas essas situações aparecem como prática comum no ambiente carcerário²⁴, tendo sido potencializadas no Brasil durante a pandemia de Covid-19 a partir do início de 2020²⁵.

²⁴Ver: <https://www.camara.leg.br/noticias/779954-sociedade-civil-pede-ajuda-do-parlamento-para-combater-tortura-em-prisoas>; e <https://exame.com/brasil/tortura-no-carcere-relatorio-denuncia-violacoes-em-presidios-no-brasil/>.

²⁵Para mais informações, ver: <https://ponte.org/denuncias-de-tortura-em-presidios-sobem-70-durante-pandemia/>

A banalização dos maus tratos, da tortura psicológica e física nesses ambientes e o descumprimento das legislações provocam uma inversão do propósito maior da pena. Essa prática no cárcere é constatada desde o nascimento da pena de prisão, como podemos ver na obra foucaultiana:

Pode-se, portanto, falar de um excesso ou de uma série de excessos do encarceramento em relação à detenção legal do “carcerário” em relação ao “judiciário”. Ora esse excesso é desde muito cedo constatado, desde o nascimento da prisão, seja sob a forma de práticas reais, seja sob a forma de projetos. Ele não veio, em seguida, como um efeito secundário. A grande maquinaria carcerária está ligada ao próprio funcionamento da prisão. Podemos bem ver o sinal dessa autonomia nas violências “inúteis” dos guardas ou no despotismo de uma administração que tem os privilégios das quatro paredes (FOUCAULT, 2014, p. 241).

O privilégio das quatro paredes, citado por Foucault, estabelece um *ethos* perverso naquele território, provoca uma revolta embrutecedora a partir de uma dor humana, visceralmente vivida no silenciamento violento. Para esta revolta, a resposta comum é a reincidência e a conseqüente multiplicação e sobreposição da pena [às vezes, durante o tempo de encarceramento] ou nas rotinas do cárcere. Isso ocorre até a eliminação precoce, isto é, a morte do sujeito do crime – o que parece, enfim, atender ao Estado e à sociedade.

Por outro lado, esse encarcerado vem, majoritariamente, de um território muito parecido com o cárcere, marcado pelo confronto com a sociedade e tendo como cotidiana a vivência de desigualdades e da exclusão. Lá também sua relação com o Estado já era entremeada pelas forças de segurança, promovendo a construção de relações de confronto com a mesma base do cárcere, como cotidianamente é propalado na imprensa: a polícia reprime ao invés de proteger²⁶.

Nas periferias, os sujeitos aprendem desde muito cedo a se defenderem de acusações e presunções de suas culpas, frente a delitos e desconfianças²⁷. Estes vão

²⁶Conforme a Rede Fluminense de Pesquisadores sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos (2020), as populações negras, pobres e residentes em favelas e/ou periferias da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e demais municípios fluminenses são as mais afetadas pelas operações policiais. São elas que têm suas áreas de moradia tratadas como territórios hostis, e seus corpos considerados alvos, expostos a todo tipo de arbítrio durante as ações policiais. Suas rotinas são duramente afetadas pelas incursões policiais que interrompem os serviços públicos dirigidos a essas populações, como escolas e postos de saúde. As polícias devem intervir em situações críticas e cenários adversos reduzindo riscos e perigos reais a que estão expostos os cidadãos e os próprios policiais em sua ação.

²⁷Refiro-me ao conteúdo desta notícia: <https://ponte.org/enquadros-da-pm-sao-mais-invasivos-nas-periferias-e-rendem-ate-folgas-a-policiais/>.

amadurecendo na lida com os “enquadros policiais”, sempre seguidos de revistas vexatórias e outras agressões à cidadania, como a exigência de desbloqueio de celulares, violências verbais e físicas. Esses atos, baseados na presunção de culpa, acontecem muito pela identificação com o território, cor de pele e condição social.

A sensação de que a polícia tem a função de resguardar as “classes médias” da agressão pelas classes excluídas e que estas últimas precisam se comportar devidamente, preferencialmente restritas a seus territórios e conscientes do risco de se aventurar pela cidade, é a rotina nos grandes centros urbanos²⁸.

O sujeito do crime tem em sua estada no cárcere o reforço de sua percepção de excluído, o emagrecimento, o adoecimento, a revolta e a morte. Na saída dali o retorno à posição anterior, ainda mais agravada pelas marcas de seu passado. Ao sujeito do crime resta pouco mais que a reincidência e o novo acesso ao cárcere, com a sobreposição de uma nova pena e assim, sucessivamente, até ser eliminado silenciosamente. Deste modo, nem o Estado e nem a sociedade têm a oferecer a ele um lugar que seja distinto do cárcere.

O discurso pode parecer dramático, mas é publicamente identificado a todo momento, tanto na experiência da docência quanto nos encontros com outras equipes que ali atuam – a exemplo da saúde, que em seus relatos de experiência constata patologias há muito extintas na sociedade, como surtos de tuberculose²⁹ (CORDEIRO, 2018) e nas constantes denúncias veiculadas na imprensa.

Algo semelhante ocorre quando se tem notícia de conflitos violentos nas celas, sucedidos por intervenções, também violentas, das equipes de segurança (algumas vezes resultando em morte). Os pivôs muitas vezes são alimentos, como: mariola, pães ou uma fruta da refeição dos internos. Aliás, naquele ambiente, a morte é sempre notícia fresca³⁰.

²⁸Em entrevista ao site 247 em maio de 2021, Hélio Luz, que já foi chefe da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro, repercute muito claramente essa situação e, principalmente o papel desempenhado pela polícia frente a desigualdade como contenedora da massa de excluídos e protetora das “classes privilegiadas”. Considera ainda que, na realidade nacional, ser dessa classe “privilegiada” significa muito pouco, como na máxima de que “em terra de cego quem tem um só olho é rei”. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=7K5e8vfzOck>.

²⁹ O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias do DEPEN (2020) referente ao período de julho a dezembro de 2020 aponta a tuberculose como a patologia de maior incidência nos presídios brasileiro, com um índice de 30,12% em relação às outras patologias.

³⁰ No dia 20 de agosto de 2021 ao encerrar as aulas do turno matutino no PEVV I recebi a notícia de que haviam retirado um interno enforcado no PEVV V. Os rumores eram de que ele havia sido morto

Vale ressaltar o encarceramento pelo crime contra o patrimônio, postura também discricionária que resulta em aprisionamento radical, mesmo sendo de valores ínfimos como o furto de carne em supermercados. Enquanto, por outro lado, a legislação não permite nem mesmo o ajuizamento de crimes tributários com valores inferiores a vinte mil reais³¹.

De forma semelhante, nunca aprisiona crimes de lesão corporal, uma vez que a pena para lesões leves varia de 3 meses a 1 ano e, para lesões graves, varia de 1 a 5 anos. Isso porque os condenados até 4 anos de reclusão podem cumprir a pena em regime aberto. O rigor na punição para crimes contra o patrimônio proporciona uma superlotação nos presídios, com as pessoas necessitadas e famintas, provocando uma clara sensação de criminalização da pobreza, de injustiça; e fomentando revolta³².

Por tudo isso, o caráter educativo da pena se perde e resulta na percepção do aprisionamento como castigo o que efetiva a experiência como: “escola de aperfeiçoamento no crime” (COSTA NETO, 2013, sp.). Como resultado, fica a perpetuação da vida no cárcere, até a eliminação final desse sujeito do crime.

Encontramos no mundo inteiro o problema de administração insatisfatória de presídios, seja por motivos econômicos, morais, éticos, sociais e políticos. Para uma parcela significativa da sociedade, investir na qualidade de presídios e na formação de sua mão de obra não se justifica. Essa postura ocorre potencialmente nos países em que uma grande parcela da sociedade é carente de ações governamentais de apoio ao crescimento humano, onde o desrespeito aos direitos humanos é estrutural.

pelos colegas de cela por ter comido 7 dos 10 pães que chegaram enquanto os outros estavam em banho de sol. A morte teria sido anunciada na véspera, contudo, na retirada do corpo do “suicida” o silêncio impera. O desespero, às vezes leva as famílias a protestos públicos, como única forma de defesa, à exemplo da manifestação programada para outubro de 2021 descrita por Dal Gobbo (2021);³¹ Segundo o art. 2º, da Portaria nº 75, de 22 de março de 2012, do Ministério da Fazenda, com redação dada pela Portaria nº 130, de 19 de abril de 2012, o procurador da Fazenda Nacional requererá o arquivamento, sem baixa no distribuidor, das execuções fiscais de débitos com a Fazenda Nacional, cujos valores estabelecidos sejam iguais ou inferiores a R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), desde que não conste dos autos garantia integral, ou parcial, útil à satisfação do crédito, porém o débito e a cobrança administrativa continuarão (DELMANTO, 2014, p. 172). Ver: <https://memorial.mpf.mp.br/nacional/vitrine-virtual/publicacoes/crimes-fiscais-delitos-economicos-e-financeiros>.

³² Mesmo previsões jurídicas como a “bagatela”, que prescreve a desconsideração de delitos pouco lesivos ao patrimônio, tem sido encarado, segundo o autor capixaba, atuante na segurança pública e professor da ACADEPOL-ES. “(...) de forma dúbia (para usar de eufemismo), tanto nos juízos singulares, como nos tribunais superiores demais da Federação” (SALOMÃO, 2021, p.94). O autor traz exemplos de condenações no valor de R\$37,00 dentre outras.

Devido a essa realidade de exclusão, a sociedade percebe na possível oferta de educação de qualidade, formação profissional e tratamento humano aos encarcerados, uma premiação ao indivíduo que erra, mesmo sua recuperação representando ganho para toda a sociedade. Parece-me que, exatamente por isso, os melhores exemplos de administração penitenciária venham de países de melhor índice de desenvolvimento humano, como a Noruega e a Holanda que lideram este ranking e têm índice de reincidência menor que 20% (DUROSE; SNYDER; COOPER, 2015).

Nos Estados Unidos, o índice fica em torno de 60% (DUROSE; SNYDER; COOPER, 2015), enquanto no Reino Unido e em toda a Europa o índice é de 50%. No Brasil, embora seja propalado um índice entre 70% e 90%, não existe oficialmente esse dado, o que configura uma situação ainda pior (OZÓRIO DE MELO, 2012).

Todo o caos do cárcere reflete no chão da escola inclusiva, desde a teorização foucaultiana que vimos, até os horrores da violência e morte lenta que acompanhamos no exercício da docência naquele (não) lugar. Em alguns pavilhões, raras são as semanas em que não convivemos, em nossa rotina de trabalho, com a inalação de gás de pimenta [que toma todo o ambiente]; maus tratos; a tortura psicológica e algumas vezes física; e também a morte. Educar no cárcere requer mais que a autoridade e a responsabilidade arendtiana³³. Ali é preciso “estômago de avestruz”.

Há uma relação de tensão, inclusive, de fundo filosófico: uma vez que o cárcere prende e a educação pretende libertar. E essa tensão se dá nas relações cotidianas. No geral, o professor não é visto com bons olhos naquele ambiente, sobretudo pelos agentes da segurança. Geralmente estes se comportam como carrascos dos internos e expressam esse comportamento a todo momento, fazendo questão de praticá-lo, inclusive, na presença dos professores³⁴.

³³A crise na educação (ARENDDT, 1961).

³⁴No dia 20/08/2021, eu estava na sala da terceira etapa no pavilhão PEVV I numa aula bastante participativa em reflexão sobre a linguagem e chegou um inspetor, abriu a porta da sala e, rispidamente, pediu licença (atitude rara) e em altos brados perguntou: “quem é da cela (disse o número que não me recordo) sai daí e vem para cá, e agradeçam por não retirá-los da escola”. A brutalidade foi tamanha que tive que me conter para não expor às lágrimas, embora os alunos-internos que ficaram na sala, ao perceberem meu desequilíbrio, se propuseram a me consolar dizendo que não iria acontecer nada demais, que era assim mesmo, que na verdade “aquele agente gostava de se mostrar bravo, mais para impressionar as professoras”.

De alguma forma as pessoas envolvidas vão se adaptando àquele *ethos*, vão se tornando arrogantes e agressivas. E, o que é pior, vão se acostumando a esse tipo de linguagem. Ninguém passa ileso pelo cárcere. Por exemplo, os professores têm uma revista diferenciada dos outros profissionais, mais rigorosa que a realizada nos profissionais da saúde, que adentram o mesmo ambiente e, o pior, se conformam com isso.

Frente a toda essa tragédia funcional que o profissional que buscou uma formação superior para educar sofre, há o alento fundamental que são os alunos-internos. Ouso dizer que justifica o sofrimento da categoria. A escola é, ou pelo menos deveria ser, o único espaço de liberdade que os alunos-internos experimentam no cárcere; e este espaço é muito valorizado por eles. Também presumo que, nesse momento de vida que estão, a falta da educação regular já tem um significado maior em suas percepções – como uma causa importante em seus dissabores.

Quando entrei no Xuri, minha primeira surpresa foi justamente o interesse dos alunos-internos pela Filosofia, uma vez que no estágio obrigatório da licenciatura, que conclui no ano anterior, o desinteresse do alunado das escolas comuns foi a regra, [fato que também foi constatado pelos meus colegas de turma]. Fiquei feliz, pois essa era mesmo a minha expectativa, diante de minha proposta de educação filosófica no cárcere, como explicitado na introdução deste trabalho.

Comecei a conviver com essa rotina e me empenhei em construir uma relação de confiança, admiração e afeto com os alunos-internos em todos os três pavilhões que assumi minhas dezesseis turmas da EJA/EM vespertino, teoricamente com quatro aulas de sessenta minutos, começando às 13 horas. Naquele tempo, na modalidade EJA, a Filosofia era uma disciplina de uma hora/aula por semana nas três etapas. Contudo, a especificidade do cárcere altera significativamente essa relação.

A organização da rotina para a movimentação dos internos de suas celas para a escola não prioriza o horário da escola, no geral, 13 horas é também o horário de início do trabalho do agente responsável pela escola, que em alguns pavilhões, entra junto com os professores e inicia a localização dos alunos nas salas enquanto os professores aguardam numa sala trancada. E, assim, raramente a primeira aula se inicia antes das 13h30min.

Na maioria dos pavilhões, para adentrar a sala e iniciar sua aula, o professor deve conferir a quantidade de lápis e borrachas, verificar se estão apontados e, se não, apontá-los. Em alguns pavilhões, os cadernos ficam na sala dos professores que também precisam conferi-los para levar aos alunos; noutros, os professores levam somente os lápis e borrachas e um interno-trabalhador passa entregando as folhas daquela matéria no início e recolhendo no final da aula. Porém, todo esse material precisa ser recontado na presença dos alunos-internos antes de serem distribuídos e ao final da aula ao serem recolhidos.

Vale ressaltar a necessidade de uma dedicação criteriosa nestas conferências, tendo em vista que o aparecimento de qualquer ponta de grafite, lápis ou papel nas celas e galerias direcionam a responsabilização ao corpo docente da escola. Seguramente, na maioria das vezes, a primeira aula se resume a 15, no máximo 20 minutos, o tempo de conferir e distribuir o material e fazer a chamada. Este tempo ainda pode ser interrompido pela chegada da estagiária da SEJUS com as folhas de remição³⁵ (BRASIL, 2011) – além dos agentes, que a interrompem a todo momento.

A partir da segunda aula, acontece a movimentação dos alunos-internos para que utilizem o banheiro e bebam água. Em um dos pavilhões, como o PEVV III, a aula é interrompida, os professores “recolhidos” à sala pedagógica, que é trancada. Os agentes armados são chamados, e durante uns 40 a 50 minutos vão liberando sala por sala e somente ao final os professores são “libertados” para reassumir suas salas. Nos outros pavilhões essa movimentação ocorre mantendo o professor na sala de aula e retirando os alunos-internos de cinco em cinco – o que interrompe, do mesmo jeito, a aula.

Meu primeiro espanto e inconformismo, que perdura até o momento, é a disparidade de tempo efetivo de aula nas turmas em que entro na primeira e na última aula (o que significa metade de minhas turmas); há um prejuízo enorme. No primeiro horário, o atraso de entrada na sala é basicamente instituído como descrito no trecho acima, raramente entramos antes das 13h30min. A última aula, essa é terrível, embora já tenha sido bem pior. Antes se iniciava às 16h e encerrava às 16h10min.

³⁵Conforme a Lei nº 12.433/2011, que dispõe sobre a redução de um dia da pena a cada 12 horas de estudo.

A angústia de não conseguir encaminhar de forma uniforme a entrega dos conteúdos, somada à impossibilidade de recuperar as turmas “deixadas pelo caminho” me consome. É quando lembro que estou ali pelos alunos-internos e só importa o que consigo fazer para que eles tenham a oportunidade de contato com a Filosofia, mesmo em seu propósito exclusivo da necessidade de reflexão na construção dos *juízos práticos*³⁶ que justificam suas ações. Por isso, a única forma que achei para amenizar minha angústia foi solicitar trocas com os professores de outras disciplinas que tinham espírito solidário e mais horas semanais.

Eu sempre tive problemas com a segurança, demorava a sair da sala em todos os pavilhões que trabalhava, o que acabou rendendo um relatório que quase me excluiu do pavilhão PEVV III. Fato que só não aconteceu por uma intervenção diplomática do diretor da escola junto ao diretor do pavilhão, segundo palavras do primeiro.

No recesso de julho do meu primeiro ano como professor naquele ambiente, atrevi-me a ligar para o diretor da escola e apelar para que ele interviesse, no sentido de garantir a última aula pelo menos até as 16h30min. Isso foi garantido para o segundo semestre, mas, desagradou muitos dos meus colegas. Infelizmente parece que “o hábito faz o monge”³⁷.

O PEVV III tinha segurança mais rígida que os demais. Existe uma grade entre os professores e os alunos, o que muito me incomodava, até por que gosto de circular entre eles – a credito que me aproxima mais e constrói uma relação de confiança que me ajuda em meus propósitos educativos. Nesses propósitos, frente às dificuldades impostas, tento aproveitar cada momento, cada acontecimento para contextualizar a Filosofia à vida, o que muitas vezes, também significa risco³⁸.

³⁶Juízos Práticos Perfeccionistas em Nietzsche a partir da visão de Viesenteiner (2020).

³⁷ Ditado popular.

³⁸Certa ocasião encontrei duas avaliações com respostas idênticas, inclusive com os erros de escrita e mesma caligrafia. Como era da segunda etapa e o conteúdo era ética resolvi fazer uma intervenção pedagógica com os dois alunos. Informei à pedagoga e solicitei que retirasse os dois para uma conversa comigo e com ela na sala pedagógica. Isso nunca havia acontecido, mas achei importante aproveitar a oportunidade do choque da ação com o conteúdo retirando-os da turma para evitar constrangimentos. Não sabia o tamanho da mobilização para que aquilo acontecesse. Foi preciso convocar dois vigilantes armados, pois o que trabalhava na escola não era armado e fui eu e a pedagoga para a sala onde estavam os dois alunos algemados, com dois homens fortemente armados em suas costas, o vigilante da escola e o interno trabalhador na cabeceira da mesa. Confesso que o quadro me causou um arrependimento imediato, mas como já estava em curso nada mais podia fazer que dar andamento ao meu intento. Conversei com os alunos sobre a questão e o confronto com o próprio conteúdo da avaliação, o aluno que fez a prova para o outro negou e se comportou como num tribunal dizendo que eu não podia provar que ele havia feito as duas avaliações, mesmo com a total

Para melhor compreensão do acontecimento em relação à educação no cárcere também é preciso descrever as condições objetivas de sala de aula. Iniciarei com a dimensão material, desde os disponíveis e possíveis de utilização pelos professores, até os dos alunos internos. Ainda será preciso adentrar as relações com a regência de classe e seus conflitos com a segurança e, por fim, as particularidades do cumprimento da burocracia. Essas descrições têm o intuito de revelar o diferencial que faz o chão específico da escola inclusiva no âmago dessa pesquisa.

2.2.1 Materiais

Os professores não podem acessar as salas de aula com equipamentos, a não ser que a ação seja parte de um projeto específico. Este deve ser previamente apresentado e aprovado pelo setor pedagógico e segurança, que ainda fará uma vistoria no equipamento que não pode conter arquivos pessoais do professor. Convenhamos que não ter arquivos pessoais em um notebook é uma situação muito rara. Por tudo isso, só muito de vez em quando, utiliza-se o notebook para uma projeção em TV de documentário ou coisa parecida.

Cada pavilhão tem uma TV para a escola, que precisa ser programada/agendada com antecedência para possibilitar o uso por todas as disciplinas. Também precisamos considerar a redução do tempo útil de aula, já curto, para a movimentação e instalação dos equipamentos, que é feita pelo interno-trabalhador da escola.

evidência explícita à todos. Concluímos a conversa, produzimos uma ata assinada por todos e eles foram devolvidos à sala de aula. Quando entrei na outra turma o clima estava horrível por algum meio eles já sabiam do ocorrido, provavelmente porque ali a informação flui pela linguagem de sinais, comecei a aula e acabei interrompendo para abrir a conversa. Após explicar o propósito da intervenção e a retirada da sala para evitar constrangimento, fui alertado da impropriedade do procedimento naquele ambiente no seguinte diálogo:

Aluno-interno — “Professor, é melhor resolvermos nossos problemas aqui na sala. Quando envolve o pessoal da segurança eles promovem retaliação lá dentro e acabam retirando a gente da escola”.

Eu — “Quero me comprometer a monitorar a situação e caso isso aconteça promoverei a defesa dos alunos em todas as instâncias necessárias, mesmo que precise recorrer ao secretário ou governador”

Aluno-interno – Não professor, eles não tirariam a gente pelo motivo da escola, mas jogariam uma “bucha” para justificar” a retirada.

Em seguida me esclareceram o que seria “jogar uma bucha” - qualquer tipo de provocação que levasse o interno a reagir lá no interior do presídio para então, alegando indisciplina, o excluam da escola. Esse foi para mim um dos grandes aprendizados para o exercício da docência naquele ambiente

Observação temporária posterior. Não foi imediato, mas no semestre seguinte o aluno-interno foi excluído da escola, por alteração disciplinar no pátio de banho de sol.

No caso da Filosofia e das disciplinas de carga horária similar, esse processo inviabiliza completamente o uso do recurso. Até mesmo a eventual entrada de livros didáticos – raros e desatualizados – existentes no espaço da escola, para uso dos alunos em sala, exige uma responsabilização do professor no sentido de vigiar se os alunos-internos não retiram folhas para fumar nas celas – presunção constante da segurança³⁹.

Os alunos-internos são uniformizados com calção, camisa de malha azul e sandálias. Nos anos pandêmicos mais severos de 2020 e 2021 foi incorporada a máscara, em sua maioria feita dentro do próprio presídio a partir de lençóis velhos. O material escolar varia entre uma folha de papel almaço para cada disciplina, adicionada a outra quando necessário, ou um caderno de 100 folhas para todas as disciplinas, mais lápis e borracha.

Esse material é entregue no início e retirado no final da aula, único momento em que o aluno-interno tem acesso a ele. Por isso, a maioria dos colegas aplica avaliações permitindo a consulta às anotações. No caso da Filosofia, procuro reduzir textos e aumentar debates e reflexões para, na avaliação, buscar os efeitos da apreensão da disciplina na subjetividade dos alunos-internos. Não tenho o hábito de aplicar avaliações objetivas e nem permito consulta às anotações.

Embora os professores tenham um jaleco branco oferecido como uniforme, particularmente, gostava de variar minhas camisas com cores diferentes. Eu utilizava figuras curiosas e mensagens que despertavam a atenção dos alunos-internos. Além disso, ofereciam um mínimo de diversidade estética às suas rotinas visuais, restritas às cores azul dos internos, preto da segurança e branco da educação e saúde.

Os controles de frequência, de conteúdos e das notas eram todos manuais e feitos à lápis pelos professores, para depois, fora da sala de aula, serem transpostos para o sistema eletrônico de gestão das pautas (SEGES) – que só chegou à escola no final de 2021. Durante a primeira metade do semestre, a gestão das aulas ocorria por lista

³⁹No primeiro semestre de 2020 solicitei autorização para emprestar livros aos alunos para que lessem no tempo ocioso da cela e trouxessem para discussão em sala. autorizado inseri 24 livros nas 8 turmas do PEVV II, mas veio a pandemia com a suspensão das aulas e o projeto naufragou, contudo, no retorno das aulas presenciais os alunos me agradeceram muito pelos livros que ajudaram muito a suportar o tempo sem aula. Os livros se perderam ou danificaram passando de mão em mão, mas cumpriram seu objetivo.

de assinaturas, devido à alta rotatividade de alunos-internos e da dificuldade de localização de documentação; fato que atrasa bastante a confecção das pautas.

Em suma, os materiais utilizados em sala de aula eram poucos e precários. Exigiam dos professores uma atuação vigilante, que foge às suas responsabilidades, mas que lhe eram impostas. Chegava ao ponto de termos que dar conta do grafite que porventura se soltava da ponta de um lápis. Para entender melhor essa realidade vamos adentrar as salas de aula e conhecer a prática docente.

2.3 A regência de classe, o planejamento e a burocracia

Como mencionado, o melhor da escola inclusiva é o aluno-interno. Em maioria, são indivíduos diferenciados, sedentos pela novidade, disciplinados e gentis com os profissionais da educação. O docente não é regente da sala, está monitorado por câmeras, tem sua aula interrompida com muita frequência e sem o respeito à sua posição.

Era quase impossível a construção de um ambiente educacional livre e sadio, vez que a submissão do professor aos regulamentos e procedimentos de segurança e a submissão à “prioridade absoluta” dessa dimensão naquele *locus*, impedia que os alunos-internos vislumbrassem essa possibilidade [fundamental à fertilidade do ambiente educacional].

Professores, como eu, que lutam por seu tempo/espço de docência, sempre enfrentavam problemas com os agentes e contavam com pouquíssimo apoio dos próprios colegas docentes. Muitas vezes, a relação recrudescer e os agentes passam a fazer questão de interferir mais na aula desses professores – uma ação que não passa despercebida pelos alunos-internos⁴⁰.

⁴⁰No dia 17/09/21, enquanto realizava a última aula do matutino no PEVV I com a turma da primeira etapa B, aula que havia se iniciado às 10h45 e se encerraria às 11h20, o agente interrompeu, sem considerar minha presença, para liberar os alunos-internos para uso do banheiro. Depois interrompeu novamente para verificar se alguém estava com a máscara defeituosa. Diante do meu desalento um aluno do final da sala percebendo, disse: Professor já pedimos a ele várias vezes para não interromper sua aula, mas ele faz questão de deixar o banheiro para quando você entra, é o problema da cobra com o vagalume, o senhor conhece? Respondi que não, que ele poderia contar e ele disse: A cobra vivia tentando comer o vagalume que sempre escapava, um dia o vagalume parou e lhe deu uma dura “ô dona cobra por que a senhora está sempre querendo me comer, se eu não estou em sua cadeia alimentar? E ela respondeu: é o seu brilho que me incomoda”. É isso que está acontecendo, professor.

Embora houvesse um calendário anual e a cobrança de uma quantidade de horas/aulas semestrais, naquele ambiente isso não passava de mera burocracia. Devido à impossibilidade da existência de aula vaga, a realização do calendário sempre era prejudicada pela falta de professores. Este é outro fator que limita o número de turmas a serem liberadas para a escola. O problema da falta de efetivo da segurança traz também a mesma consequência. Contudo, sempre era necessário manter o dia letivo, mesmo sem a presença de todas as turmas.

Ocorre que as turmas que não desciam o pavilhão para a escola entravam na burocracia, como se tivessem comparecido. Os professores eram orientados a registrar conteúdo e presença, como se o dia tivesse sido normal. No fundo, a educação faz um tipo de “serviço sujo”, ao encobrir a incompetência do Estado no cumprimento da LEP, no que se refere à oferta de educação. Ao transparecer na burocracia um funcionamento normal, que não ocorre efetivamente, a educação corrobora com a negação do direito a ela própria. Tal situação se agravava muito nos inícios de períodos, seja pela desistência de professores classificados na chamada da Superintendência Regional de Educação (SRE) ou por remanejamentos internos⁴¹.

Para cada duas horas/aulas em sala, a professora e o professor têm uma hora/aula para planejamento individual (PI). Contudo, no ambiente da escola inclusiva, não existem condições objetivas para a ação do PI. A falta de equipamentos ou impossibilidade de sua entrada na sala dos(as) professores(as) inviabilizava o planejamento. Também havia falta de internet e, por vezes, a inadequação física do espaço para acomodar o número de pessoas e possibilitar o ambiente para tal. Assim sendo, o professor era obrigado a cumprir horas de planejamento na escola e fazê-lo efetivamente em sua casa.

Durante o ano letivo de 2020, do mês de março até setembro, por conta da pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e não foi possível a entrada de nenhuma atividade pedagógica no presídio. Tentamos produzir videoaulas para serem

⁴¹O segundo semestre de 2021 no PEVV II foi muito tumultuado. Logo no início não havia professores de inglês e por isso só era possível a realização de três aulas por dia. Em seguida, houve a saída da pedagoga, cujo cargo foi assumido pelo professor de português e a SRE levou mais de um mês para substituí-lo. Por tudo isso, até o final de setembro ainda não tivemos um dia de 4 aulas efetivamente realizadas embora conste na burocracia que elas aconteceram.

exibidas no pátio de banho de sol por meio de uma televisão, mas nenhuma delas adentrou o ambiente e o esforço foi em vão.

Para que não se “perdesse o semestre” por conta da pandemia, foram criadas Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNPs), como mais uma forma de manter a burocracia e o “acontecimento da educação” [mesmo quando ela não acontece]. A proposta se chamou “Projeto leituras: entre muros e mundos”; e, em tese, livros seriam distribuídos aos internos. Quando digo em tese é porque, conhecendo a estrutura, eu tinha a certeza de que não havia garantia de que isso fosse acontecer, mas estaria assim redigido nos relatórios institucionais.

No retorno das aulas presenciais a apreensão das leituras realizadas seria avaliada pelos professores. Caso o aluno interno não tivesse recebido livros para atividade não-presencial, ele poderia utilizar de conhecimentos prévios adquiridos com “qualquer livro que tenha lido em sua vida”, à exemplo da Bíblia. Quanto ao conteúdo específico de cada disciplina, os professores tiveram que condensá-lo de vinte semanas de aula para as seis que lhe restaram que, efetivamente, foram reduzidas a três, devido ao revezamento dos alunos nas turmas.

A proposta encaminhada pela SEDU por meio da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA) aprovaria todos os alunos com essas três aulas. Insta informar que fui um dos professores convocados para elaborar a proposta de realinhamento dos conteúdos de Filosofia – uma verdadeira panaceia.

Como a pandemia atingiu três semestres letivos e a modalidade EJA reduz o ano letivo a seis meses, entre 2020 e 2021 uma leva de alunos cursou todo o ensino médio em, efetivamente, 10 semanas de aula. Para as disciplinas como a Filosofia, que têm uma aula por semana, as três etapas do Ensino Médio foram reduzidas a dez aulas, culminando na aprovação de todos os alunos-internos.

O evento da pandemia de Covid-19 nos obrigou a um comportamento restritivo das relações [inclusive familiares]. Aprendemos o medo de nos relacionar, de chegar perto, de estar em ambientes fechados. Mas o retorno das aulas presenciais na rede estadual, ocorrido em 13 de outubro de 2020, colocou-nos em condições absolutamente insalubres.

Fomos inseridos primeiramente nas salas de professores de vinte e cinco metros quadrados, com uma porta e duas básculas, sem circulação de ar. Neste reinício, a SEDU suspendeu a obrigação de cumprimento das horas de PI na escola. A insalubridade acontecia também nos ambientes comuns do presídio, onde a estrutura era muito fechada e sem circulação de ar.

Para chegarmos à escola, precisávamos tocar em todas as portas de segurança, sempre muito sujas. Depois, enfrentávamos as salas de aula, trancados com os alunos e suas máscaras improvisadas de restos de lençóis velhos. Não havia submissão aos protocolos de biossegurança adotados pelo Estado.

O senso comum do ambiente criou uma visão de que os internos, por estarem confinados, viviam como que em família e não ofereciam risco. Todo o pessoal da segurança não utilizava máscaras, nem mesmo os diretores e, por mais absurdo que pareça, o comportamento se expandiu para os profissionais da saúde (e até alguns professores). Em nenhum momento era demonstrada preocupação com o risco a que eram submetidos os alunos-internos, pelo contato com os profissionais que vinham de fora e a possibilidade de trazer o vírus para aquele ambiente.

Por mais que tentássemos trabalhar a conscientização da prevenção com os alunos-internos, isso não acontecia devido ao *status quo* estabelecido. Outro fato, muito contraproducente, foi o modo como os agentes da saúde e os da segurança realizavam a movimentação desses internos sem usarem máscaras⁴².

Começamos com um máximo de doze alunos e, rapidamente, a situação foi flexibilizada para evitar o revezamento – chegando a vinte (até vinte e quatro) alunos-internos por sala. Assim, o professor não tinha autonomia para educar, atendia comandos, tanto da estrutura da escola e da SRE, quanto da SEJUS, para que a “educação acontecesse”, acontecendo ela ou não.

A não exigência por parte da escola do devido respeito às regras de biossegurança ou, até mesmo, ao lugar legal da educação tanto no sentido técnico quanto funcional,

⁴²Logo na primeira semana do reinício de aulas presenciais chegou à minha sala da 3ª etapa no PEVV II uma agente da saúde, que não usava a máscara, para dar um comunicado. Ao pedir licença, solicitei que colocasse a máscara antes de entrar, gerou um contragosto, mas ela se desculpou e retirando do bolso do jaleco sua máscara a colocou. Foi uma ótima oportunidade no processo de conscientização dos alunos quanto à prevenção, mas infelizmente esta atitude continuou sendo necessária durante toda a pandemia, toda vez que algum profissional adentrasse minha sala, à exceção da segurança, pelo motivo óbvio da subserviência da educação naquele ambiente.

passa por inúmeras considerações e temores estabelecidos. Dentre estes temores, destaco o poder de exclusão dos profissionais individualmente e, ainda, o risco de fechamento da escola – um fantasma que sempre rondava o ambiente.

Certa ocasião, presenciei uma professora desesperada com a circunstância que nos fora imposta. Desespero oriundo do fato de que ela convivia, em total isolamento, na mesma casa com o pai idoso e com comorbidade, e foi obrigada a se expor naquelas condições. Quando expressava seu desespero, se sentia destrutada e vista com desconfiança pelos colegas pelo risco de denunciar a situação e prejudicar todo o grupo (sic).

No reinício das aulas presenciais, já no final do primeiro semestre letivo de 2021, após ficarmos 14 semanas com as aulas suspensas, o processo de vacinação dos professores já havia sido iniciado. Destarte, a SEDU mandou que retornássemos ao cumprimento dos PI dentro da escola. Passamos a enfrentar o risco de contaminação pela Covid-19, dada a obrigatoriedade de nos mantermos aglomerados numa sala fechada, cumprindo um horário para planejamento. Planejamento este que, como já afirmei, não era possível de ser realizado efetivamente naquele local.

O clima no pavilhão PEVV II estava muito pesado e, realmente, a situação dos PIs naquela sala em tempos de pandemia era um desastre. Éramos de oito a dez pessoas numa sala que não passava de 30m². Para piorar, o local é ermo. No vespertino, o horário de PI (17h às 18h) forçava àqueles que dependiam do transporte coletivo a permanecer esperando o coletivo num local de alto risco e pouquíssima iluminação. Por isso, a impressão era a de que o trabalho dos profissionais da pedagogia consistia num estilo “cães de guarda”, vigiando para que os professores não saíssem antes do horário. E os professores, principalmente as professoras, ficavam em pânico.

Na segunda semana de agosto encontrei uma professora, dedicada e estudiosa, chorando na sala de espera por não estar suportando a pressão provinda da pedagoga. Ela era uma pessoa com quem mantive laços intelectuais estreitos, efetivados em trocas de livros e na construção de projetos de intervenção em conjunto. Naquele momento, a professora me confidenciou que chegara ao limite e pensava em deixar a escola, embora precisasse do trabalho. Na conversa, temendo perder uma colega tão dedicada, pedi a sua autorização para intervir junto à pedagoga – e ela me autorizou.

No dia seguinte, com quatro professores e a pedagoga na sala, perguntei para ela se poderíamos ter aquela conversa em particular ou ali mesmo e ela achou melhor que fosse ali mesmo. Entrei no assunto, clareando a todos que, para que a educação acontecesse naquele ambiente impróprio e hostil, era fundamental o espírito de equipe. E que, principalmente a pedagoga, precisava contar com a confiança, o respeito e a consideração dos professores e professoras. Que esses também precisavam vê-la como parceira e confiar nela porque, muitas vezes, o profissional tem que romper com a ética [e até com a moral] para manter a escola funcionando e a possibilidade de acontecimento da educação.

Salientei que, justamente por isso, a pedagoga precisava assumir alguns riscos ou responsabilidades, no sentido de flexibilizar a rigidez do sistema frente às necessidades dos professores. Sobretudo, com relação ao cumprimento dos horários de planejamento, tendo em vista a consciência comum de que ele acontece, efetivamente, no horário de folga dos professores, em suas casas. A conversa foi produtiva, e todos os quatro professores [e a pedagoga] concordaram com a fala. A pedagoga, apesar de justificar sua ação com a pressão que recebia de cima, compreendeu os argumentos e o clima no ambiente de trabalho melhorou.

Talvez cause espanto um professor de Filosofia falar com tanta simplicidade uma coisa tão grave como o comportamento antiético e imoral do grupo de professores (ao qual se inclui). Entretanto, a todo momento, como já dito, os docentes precisavam registrar presença, conteúdo e notas para alunos (até turmas inteiras) que sequer haviam entrado na escola – como aconteceu no fechamento do primeiro semestre de 2020, em fevereiro de 2021.

Os motivos para não “descer” os alunos variaram entre: a) a segurança não os retirava da cela por questões próprias; b) atraso na chegada da alimentação; c) chuva, com impossibilidade de chegada ao local; e, d) falta de professores. Este último é um acontecimento muito comum nesse tipo de escola, que não tem muita preferência na categoria e, ainda mais, naquele momento específico em que a pandemia mudou o rumo da vida de muitos, com mudança de emprego, de endereço, enfim das condições objetivas.

Os professores da escola inclusiva não podem ser do quadro efetivo da SEDU, à exceção do diretor e dos funcionários em Carga Horária Especial (CHE), por isso,

apenas profissionais em designação temporária atuam naquele espaço. O motivo é simples: é a SEJUS quem manda na escola e se ela achar que um professor não colabora com seus regulamentos de segurança ou, de alguma forma, ameaça seu modo de trabalhar, ela pode proibir, para sempre, sua entrada no presídio.

A decisão é tomada à revelia da SEDU – a exemplo do que me ocorreu, e que será relatado neste trabalho mais adiante. Isso não seria possível ao professor concursado e detentor de uma cadeira. O verbo é exatamente este: “mandar”. Sem nenhum exagero, uma vez que o próprio diretor da escola a todo momento nos lembrava que aquela “casa é da SEJUS”. Isso produzia consequências enormes no cotidiano da escola.

No ano de 2021, conflitos com os agentes penitenciários me levaram a uma conversa tensa com o diretor da escola, que reafirmou a subserviência da educação à segurança, e, ainda, me alertou de que meu comportamento de resistência poderia me excluir da função. Naquele momento da conversa assumi o compromisso de “me segurar”, mas solicitei a permissão de lhe enviar um e-mail com sugestões de ações para melhorar a efetivação da educação no presídio. Eu sabia que minhas considerações poderiam não provocar nenhuma alteração efetiva, mas, ao menos, me confortava ter a oportunidade de registrar oficialmente ao diretor da escola os fatos relativos à negligência dispensada à responsabilidade da educação ali⁴³.

⁴³ Bom dia (Sr. diretor). espero que esteja bem e com saúde.

Conforme lhe solicitei e você me permitiu, estou lhe enviando minhas sugestões para potencializar, não só o ensino de Filosofia em nossa escola, mas a educação que nos propomos a fazer, o melhor possível, naquele ambiente tão específico que é o cárcere.

Também retornando a nossa conversa no PEVV I, quero reafirmar que entendo as dificuldades enfrentadas no confronto de princípios filosóficos **educação X Cárcere** e que enxergo em você enquanto educador, componente efetivo da máquina do Estado, em função de Diretor da Escola, um aliado ao meu propósito particular de: aumentar a escola e diminuir a cadeia, como condição de melhorar o acontecimento da educação não só como direito do encarcerado, mas como contribuição importante no processo de ressocialização objetivado pelo Estado, durante o encarceramento daquele contingente de homens, que acima de tudo, não teve a oportunidade de realizá-la no tempo devido da formação de suas personas, e ainda, que podemos arriscar uma *opinião* de que muito provavelmente tiveram nesse fato a formação de suas subjetividades contaminadas para o desequilíbrio com a moral social.

Dito isso quero lhe confidenciar, o que talvez já lhe seja comum, sinto que educar no cárcere é andar sob o fio da navalha. Exige um educar rigorosamente moral, não permite nenhum deslize, sob o risco de a educação, ao invés de cumprir sua missão maior, de educar para a vida em sociedade dentro das relações do Estado Democrático de Direito, sem desprezar o senso crítico, sinalize a flexibilização dos regulamentos por motivos que possam ser chamados de “força maior”, e que, dado a expertise comum no meio dos nossos alunos-internos nessa “flexibilização sempre justificada”, lhes reafirme os valores que pavimentaram seus percursos até o cárcere.

2.4 As sombras desde a interioridade e a verdade dissipando as sombras

A readaptação à sociedade de um sujeito [que é prisioneiro da própria sociedade] é uma tarefa nobre que exige premissas claras. São elas: 1) o desenvolvimento da compreensão, pelo encarcerado, da necessidade de se harmonizar com a vida em comunidade e apreender seus códigos morais. O objetivo dessa aprendizagem não é apenas a sua reinserção na sociedade, e sim a proposta de uma opção de vida, como parte do processo de construção da sua felicidade. Também é importante 2) o desejo na sociedade de recebê-lo de volta, quite com sua dívida, e apto ao seu papel social enquanto cidadão.

Para isso, devem convergir diversos fatores, começando pela forma de encarar o sujeito do crime e a necessidade de alcançar as causas fundantes de sua ação. De

Para não me estender ainda mais, sugiro:

Que a relação da educação com a estrutura da segurança seja harmoniosa, **mas independente**, sempre marcada pela **defesa incondicional** da disponibilização de nosso espaço e tempo, de forma que, a ocorrência de prejuízo desses marcos legais seja objeto de formalização documental, para que a estrutura que os prejudique não conte com a compreensão incondicional e amistosa e tenha que justificar a precarização, todas as vezes que ela ocorra.

Sugiro isso, meu bom amigo, por que o que ocorre no chão da escola é que, com a normalidade dessas ocorrências elas vão se tornando rotina acobertada pela educação e, o pior, uma rotina que “basicamente agrada a todos” e se transforma numa cooperação do pessoal (segurança e educação) para minimizar o trabalho ou tornar mais “agradável” o ambiente. Neste “agradável” situ, inclusive, a pedância de agentes de segurança, no trato com os alunos internos, como artifício de impressionar “as professoras”, sendo essa, além de minha leitura dos fatos, também já recebida de uma turma de alunos e de, pelo menos, um colega professor. Lhe afirmo ainda, que essa promiscuidade na relação educação/segurança principalmente no PEVV I, está tão perniciososa que teve forte relação com o descontrole do professor “Tio Edu” e seu desligamento traumático da escola.

Peço que você pense sobre isso, pois proteger o ambiente educacional da penetração dos agentes, mantém sua propriedade. Mas, fique tranquilo, pois sei que não é simples, só lhe peço por que me incomoda assistir a sujeição dos colegas educadores sérios, que discordam desse curso das coisas, mas que por dependerem do salário para pagar as contas, acabam desanimando e aguardando oportunidade para deixar a escola, que vai decaindo sua qualidade. Mas também, e principalmente, pelo **estrago pedagógico** que a percepção, por parte dos alunos-internos, da pouca importância moral aos regulamentos da educação, naquilo que bem ou mal é a sua escola, provoca em seus processos educativos.

Agradeço a oportunidade de prestar esses esclarecimentos e oferecer essas sugestões e renovo minha disposição de contribuir para a qualidade da educação no cárcere, que é meu propósito profissional na educação da nossa sociedade. Para tal estou à sua disposição.

Grande abraço.

Barreto

igual importância, o tratamento dispensado no cárcere, deveria ser rigorosamente moral e humano, vez que os encarcerados estão subjugados ao Estado.

O processo educativo, em seu sentido mais amplo, deve oferecer ao encarcerado o conhecimento sobre o mundo e, ainda, sobre si mesmo. A função do processo educativo é, principalmente, prover condições para que o encarcerado crie a percepção da própria realidade e vislumbre a possibilidade de construir seu mundo. Isso tudo a despeito das convenções de realização e felicidade propalados no *ethos* da sociedade em que vive, contribuindo para uma formação social, cidadã e crítica.

A educação no cárcere se fundamenta primeiramente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998) que preconiza o direito à educação para todos⁴⁴ e é fortemente justificada, aqui no Brasil, pelos baixos índices de escolarização dos encarcerados⁴⁵. A partir de meados da década de 1950, iniciou-se a discussão que culminou na Lei nº 3.274/57 das Normas Gerais do Regime Penitenciário já trazendo a necessidade da educação para os prisioneiros⁴⁶. Contudo, os nobres objetivos desta não foram atingidos até sua substituição pela lei nº 7.210/84, em 11 de julho de 1984 ou Lei de Execução Penal (LEP).

O artigo 10 dessa legislação traz a assistência ao prisioneiro como dever do Estado, “objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984). Nessa assistência está incluída a educação no sistema EJA (SEÇÃO V, Art.18-A, §2º), mas o problema continua mal resolvido, e isso é transparecido nos altos índices de reincidência e baixos níveis de ressocialização. Como é comum no Brasil, a legislação não é cumprida integralmente e é mascarada pela burocracia⁴⁷.

⁴⁴Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

⁴⁵51,35% com Ensino fundamental incompleto e 13,15 com o Fundamental completo <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf> visto em 12/05/2021 às 15h50

⁴⁶Lei 3274 de 02 de outubro de 1957 - Art. 1º, item XIII: A educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados

⁴⁷Os presídios brasileiros ainda oferecem um número de vagas insuficiente à necessidade do público. Somente 24,74% da população carcerária estava em atividade educacional no primeiro semestre de 2020 segundo o Levantamento nacional de Informações penitenciárias do DEPEN (2020).

Além dos regulamentos citados, atualmente, a educação no cárcere tem seu principal pilar na Constituição de 1988⁴⁸. Contudo, é preciso não perder de vista que, apesar de existir a lei na cadeia, existe a “lei da cadeia”. A primeira vem de fora para dentro, discutida nos parlamentos, comissões técnicas, secretarias de justiça e estabelecimentos prisionais. Estas instâncias buscam a coerência da discussão político-jurídica e social. Por conseguinte, a outra é interna, estabelecida como um *ethos* do lugar, e favorecida pelo ocultamento do cárcere na sociedade. É uma “ética própria”, que fala alto na rotina dos encarcerados; e estes têm sua realidade restrita aos atores diretamente envolvidos na sua guarda e suas visitas.

Pelo lado oficial, naquele *locus* a prioridade absoluta é sempre a segurança, que silencia qualquer outra autoridade. Já pelo lado dos internos, a prioridade é a autodefesa, que cuida de garantir a sua sobrevivência e [quando pode] um mínimo possível de dignidade. Toda essa sombra sobre a verdade repercute na interioridade dos alunos-internos, que adquirem ali a confirmação da percepção [motivo último de seus encarceramentos] de que “é possível adaptar a moral social” – ação concretamente contra-educativa.

A desconstrução dessa visão de mundo para gerar o movimento existencial de harmonização com a moral social (não de uma postura conformista, mas crítica e transformadora) enfrenta naquele *locus* todo tipo de resistência. A começar pelo tratamento correccional que lhes é dispensado: conflitante com a lei, marcado pela personalidade dos agentes e suas crenças, e que a todo momento desqualifica o interno e cristaliza sua condição de privação de liberdade como característica do ser. O encarcerado acaba aceitando tal situação, fato que o leva a internalizar, como sombra, a sua própria existência⁴⁹.

⁴⁸Artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A **educação**, direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifos meus).

⁴⁹Durante uma aula de Bioética com a turma A da terceira etapa, abri o debate sobre a descriminalização do aborto, consultando quem seria contra ou à favor. A posição unânime da turma foi a liberação quando a criança for fruto de estupro, mesmo já tendo estabelecido a vida como o maior valor hierárquico. No auge da discussão, um aluno-interno se colocou como fruto de um estupro. Após um silêncio catártico, tendo ali um exemplo que contrariou a posição hegemônica da turma, solicitei ao aluno-interno para socializar sua história, se isso lhe fizesse bem e ele aceitou. Disse que sua mãe foi estuprada aos 13 anos e expulsa de casa pelo pai, que alegava questões de honra. Vindo do interior para a cidade, ela criou o filho e teve outros dois. Na ocasião, trabalhei sobre a valorização da vida daquele aluno-interno, mas logo ele tentou descambar pela autodesqualificação por estar no crime. Esclareci que o crime pode ser uma circunstância na vida dele e que, certamente, sua mãe tinha essa

A atividade educacional, como afirmei, também impõe ao sistema uma tensão de cunho filosófico, que se reflete no relacionamento cotidiano das atividades. A tensão ocorre tanto nas dimensões oficiais⁵⁰ como no próprio chão dos presídios, onde não é incomum a interferência de atores alheios à educação (como a direção), vetando ou negociando o ingresso dos internos à escola⁵¹ – fato que transforma seu direito em privilégio.

Também não é incomum que tais "autoridades" sejam responsáveis por dar a palavra final para a implementação de projetos de intervenção, e/ou qualquer atividade [comum ao universo educacional] que leve à expressividade, crítica social e política. Por mais incrível que pareça, até mesmo agentes de segurança e disciplina interferem na regência de classe dos professores⁵²; e, assim, contribuem para a percepção dos alunos sobre a subserviência imprópria da educação ao adestramento (indevidamente apropriado pelos agentes da segurança).

Os presídios, geralmente construídos em áreas afastadas dos conglomerados urbanos, se mantêm longe dos olhos; todavia, têm uma enorme interferência em nossas vidas. Interferência esta que é notada no âmbito financeiro, mas com maior impacto no campo social, embora não transpareça tanto. Basta observar o elevado

expectativa, ele declarou que dos três filhos ela é mais apegada a ele e o trata de “meu coração”. Finalizamos a reflexão com a perspectiva de um universo cósmico, ordenado e coerente, ter lançado na tragédia do estupro um alento àquela vítima que o reconhece como “O meu coração”. Essa construção coletiva na turma se tornou parte fundamental para o autorreconhecimento e valoração própria desse meu aluno.

⁵⁰ A Secretaria de Justiça do ES SEJUS impõe aos professores um Termo de Ética e Compromisso (anexo 1) que preconiza compromissos alheios a sua função e outros que dificultam a relação com o educando, principalmente nas questões de empatia, fundamentais ao processo.

⁵¹ No dia 30/09/2021 encontrei, no PEVV II, a turma C da segunda etapa com apenas 10 alunos-internos e já me incomodei perguntando à turma o que havia acontecido, uma vez que a turma consta de 20 alunos com frequência regular. Me responderam “abdução” e a cada nome da chamada que não estava presente a turma respondia “abduzido”. Entendi que foi algum problema de disciplina nas celas que provocou a retirada dos alunos-internos, mas levei a reclamação ao pedagogo. “quero meus alunos de volta”.

⁵² Depois de reclamar da ação dos agentes no PEVV I e gerar relatório que afastou um deles da escola pelo fato relatado no rodapé da página 17 deste trabalho, os agentes que permaneceram passaram a me marcar sob pressão, chegando a interromper minha aula numa turma do segundo horário para banheiro, na do terceiro e até do quarto horário. No dia 16/09/21 estava numa ótima aula no primeiro ano B que iniciou às 10h45 com término para às 11h30 quando encerram as aulas do matutino. A primeira interferência foi aos 10 minutos de aula para banheiro, findo o procedimento e passados 5 minutos o agente interrompeu novamente a aula para verificar quem tinha máscara com problema (alça quebrada ou rasgada). Ao perceber meu desânimo um aluno do fundo da sala levantou a mão pedindo a palavra e disse: Liga não professor, é assim mesmo, nós já pedimos a ele para não interromper sua aula que é uma só por semana, mas o senhor conhece a história da cobra e do vagalume? Eu disse: não, conte aí: Ele disse: A cobra vivia tentando comer o vaga lume, até que ele se aborreceu e deu nela uma dura: Ô dona cobra por que você fica tentando me comer o tempo inteiro se eu não estou em sua cadeia alimentar? Ela respondeu: é seu brilho que me incomoda. É isso que acontece, professor.

número de encarcerados em idade produtiva⁵³ para se ter uma ideia do reflexo do encarceramento na sociedade (pela exclusão do convívio familiar, comunitário e do mercado de trabalho). A maioria absoluta são do sexo masculino 97,1% (DEPEN, 2020).

Embora exista todo esse isolamento, o cárcere é um universo funcional com um grande número de envolvidos nas tarefas de manutenção e funcionamento: a guarda em si, com a ordem e a disciplina; equipes de assistência à saúde física e psicológica; assistência social; jurídica; educação; trabalho; confissão religiosa, etc. Uma enorme comunidade, inclusive, com interesses conflitantes em sua rotina. Com o estabelecimento de uma tensão constante, tem de um lado a segurança (com o poder absoluto) e, do outro, o restante dos profissionais.

2.5 O papel da educação no processo de ressocialização

De acordo com a advogada criminal, professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e professora da Escola da Magistratura daquele estado, Patrícia Piasecki, não é necessário olhar para os EUA e/ou para a Europa para buscar soluções à questão do processo de ressocialização. Há modelos interessantes de combate ao crime e de gestão carcerária aqui mesmo na América do Sul (PIASECKI apud MARONE, 2018).

A Argentina e o Uruguai, por exemplo, que têm os mesmos problemas sociais que nós temos, têm sistemas prisionais muito mais adequados do que o Brasil. A diferença é que eles resolveram investir em educação. Isso promoveu uma mudança na mentalidade da sociedade e a criminalidade conseqüentemente diminuiu. Hoje eles têm uma população carcerária proporcionalmente baixa (PIASECKI apud MARONE, 2018).

Ainda conforme Piasecki (apud MARONE, 2018), o Brasil precisa adotar medidas de longo prazo, como investimento no sistema educacional, e de curto prazo, como a atualização das leis. Isso tudo, combinado, poderia ajudar a reduzir a taxa de crimes e, por conseguinte, culminar na redução da população carcerária.

No Brasil também existem casos bem-sucedidos de administração penitenciária voltada à ressocialização ou readaptação do prisioneiro à sociedade. As chamadas Associações de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC). A primeira APAC foi

⁵³42% dos internos têm entre 18 e 29 anos (DEPEN, 2020).

criada em São José dos Campos (SP), no início da década de 1970 por iniciativa de Mario Ottoboni, advogado e jornalista.

É uma entidade civil sem fins lucrativos voltada à administração penitenciária com foco na recuperação e reintegração dos prisioneiros à sociedade e tem forte viés religioso. Sua filosofia é “Matar o criminoso e salvar o homem” (OTTOBONI, 2001, sp.) através de uma disciplina rígida, caracterizada por respeito, ordem, trabalho e o envolvimento da família do sentenciado.

O método socializador da APAC se espalhou por todo o território nacional (aproximadamente 100 unidades em todo o Brasil) e alcançou países do exterior. Já foram implantadas APACs na Alemanha, Argentina, Bolívia, Bulgária, Chile, Cingapura, Costa Rica, El Salvador, Equador, Eslováquia, Estados Unidos, Inglaterra e País de Gales, México, Nova Zelândia e Noruega. O modelo apaqueano [sic] foi reconhecido pelo Prison Fellowship International (PFI), organização não-governamental que atua como órgão consultivo da Organização das Nações Unidas (ONU) em assuntos penitenciários, como uma alternativa para humanizar a execução penal e o tratamento penitenciário⁵⁴.

As APACs são ligadas à Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC) e têm seu programa de funcionamento e administração disciplinado por um modelo do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (FERREIRA; OTTOBONI, 2016). Fundamentam-se legalmente na cooperação da sociedade com o Estado; e atuam como gestora da execução penal por meio da comunidade. Em conformidade ao estabelecido no art. 4º da Lei nº 7.210: “O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança” (BRASIL, 1984), as APACs prestam atendimento e assessoramento aos presos condenados à pena privativa de liberdade.

Nessas instituições, os encarcerados passam a ser tratados como recuperandos e assumem todos os trabalhos da instituição, inclusive o fechamento das portas. Os administradores são voluntários e recebem treinamento específico em outras APACs sob a coordenação da FBAC. Os recuperandos formam um Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS), responsável pela distribuição das tarefas na instituição, que

⁵⁴Ver: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/apac-um-modelo-de-humanizacao-do-sistema-penitenciario/>

também tem empregados. O índice de reincidência nas APACs varia entre 2 e 30% contra até 90% nas prisões comuns, segundo a FBAC⁵⁵.

Casos de sucesso também vêm da Noruega, onde as autoridades ressaltam o fato de o tratamento dos prisioneiros ser direcionado à reabilitação, ao invés de vingança ou retaliação. Naquele país, a importância da ressocialização é tão grande que, mesmo tendo cumprido a totalidade de sua pena [que é de no máximo 21 anos], caso o prisioneiro não esteja preparado para retornar à vida em sociedade, poderá ter uma extensão de sua pena em até 5 anos para esse fim (GOMES, 2013)⁵⁶.

Das relações que fundamentam o sistema instituído na prisão norueguesa de Halden, além da política de ressocialização para o cárcere, é a baixa taxa de aprisionamento: 74 prisioneiros por 100 mil habitantes, significativamente abaixo da média mundial que é de 144 a cada 100 mil. Ressalta-se o fato desta prisão ser modelo internamente no país, estando na ponta do sistema de merecimento e progressão. Por fim, também é curioso saber que na Halden estão criminosos mais perigosos, como homicidas e estupradores (MARONE, 2018).

Outro bom exemplo vem da Holanda, que tem taxa de aprisionamento de 69 por cada 100 mil habitantes e taxa de ocupação em 77%. Uma política de encarceramento que tem dado ótimos resultados. Penas reduzidas e foco na ressocialização resultaram no fechamento de presídios e destinação de suas instalações para outros fins, como o abrigo de imigrantes. Fator importante é a imposição de penas mais curtas, sendo que 91% dos prisioneiros cumprem penas inferiores a 1 ano. Para tal, também tem contribuído a legalização do uso de drogas, que resultou numa diminuição significativa no crime de tráfico⁵⁷.

É claro que a consideração do Índice de Desenvolvimento Humano desses países, reflete na relação com seus prisioneiros, demonstrando uma relação de respeito à população como um todo. Entretanto, embora sejam modelo para o mundo inteiro, nos países em que o desrespeito aos direitos humanos é mais explícito e recorrente,

⁵⁵Em média, nossa não-reincidência (no crime) é de 70%. Em algumas Apacs, chegamos a um índice de 98%. No Brasil, o percentual não chega a 10%. Tenho certeza que, se o Estado acordasse, a reincidência seria menor ainda”, disse o gerente de metodologia da FBAC, Roberto Donizetti. Para mais informações ver: <https://www.conjur.com.br/2017-abr-19/prisoas-metodo-apac-indice-reincidencia-tres-vezes-menor>

⁵⁶Gomes é o criador do movimento de combate à corrupção.

⁵⁷Ver: <https://www.politize.com.br/sistemas-penitenciarios-outros-paises/>

a própria população não assimila bem a oferta de tratamento digno aos prisioneiros. Por isso, é comum nos depararmos com o uso das expressões “spa”, “hotel de luxo” em alusão às prisões humanizadas.

Segundo a organização The Marshall Project, entidade jornalística que acompanha o sistema de justiça criminal dos EUA, algumas prisões do país já começaram a se apropriar de ideias observadas nos países da Europa. A principal delas é mudar o foco das discussões de questões ligadas à segurança dos presídios e técnicas de punição para a humanização do tratamento dado ao preso, favorecendo a reabilitação. Na Pensilvânia, por exemplo, foram adotadas técnicas observadas na Alemanha e na Holanda, com a criação de unidades de transição para preparar o detento para a vida pós encarceramento (MARONE, 2018, sp.).

Os Estados Unidos já atingiram a marca de 2 milhões de prisioneiros, tendo a taxa de aprisionamento mais alta do mundo, 666 para cada 100 mil habitantes e a maior população carcerária, superando até a China. Assim como no Brasil, lá impera uma forte cultura de aprisionamento, e as medidas trazidas da Europa são alvo de críticas e de resistência por parte da sociedade acostumada a punir o preso[até com a aplicação de pena de morte]. Também de modo semelhante ao nosso, a maioria dos presos é negra e pobre nos Estados Unidos (MARONE, 2018); inclusive o fato de que muitos não têm dinheiro para arcar com as custas processuais e acabam sendo encarcerados por mais tempo do que deveriam.

Guilherme Moniz Dáquer Filho, defensor público no estado do Paraná, que atua na área de execução penal, aponta que os EUA têm uma Defensoria Pública frágil – outra semelhança com o Brasil. “Lá eles também aplicam penas muito duras para crimes bobos. Mas ao contrário daqui, pelo menos a Justiça norte-americana não é tão leniente com os crimes do colarinho branco” (DÁQUER FILHO apud MARONE, 2018, sp.)⁵⁸. Dado importante para a autorreflexão do próprio encarcerado e sua visão geral da justiça.

O conceito de ressocialização, teoricamente aclamado ao universo carcerário, apesar de necessário, talvez não seja tão legítimo em si. Por um lado, presume o prisioneiro um indivíduo que vive fora dos preceitos da sociedade e, por isso, precisa ser consertado. Essa dinâmica não inclui uma análise sobre os vícios da própria sociedade e de suas desconexões com as diversas realidades existentes (principalmente dos excluídos sociais, que são parte expressiva do contingente

⁵⁸ Ver: <https://www.themarshallproject.org/>

populacional). Por outro lado, ao situar o encarcerado fora da sociedade, a responsabilidade por ele se distancia do cidadão comum, que se desobriga do problema o entregando ao Estado; não para reeducá-lo, mas como forma de se livrar dele.

No Brasil, a educação de encarcerados é regulamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 02/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010). A resolução orienta a utilização do sistema EJA com uma série de recomendações, inclusive de adequação de espaço, de valorização do profissional docente e até oferta de educação à distância. Contudo, no chão dos presídios tudo é adaptado à prioridade da segurança, como dito, e veremos mais detalhadamente à frente.

Podemos identificar contradições já no sistema educacional implementado no cárcere: a EJA. Embora tenha sido pensada para os sujeitos que perderam a oportunidade de educação no tempo devido (BRASIL, 1996), caso dos encarcerados, a implementação da EJA à realidade do cárcere carece de uma crítica da propriedade de seus valores, mecanismos e muitos outros aspectos.

Um exemplo desta impropriedade é que a didática de condensação dos conteúdos para redução do tempo do ano letivo em 50%, pela consideração de que seu público, em tese, trabalha o dia inteiro e estuda à noite, ali é contraditória. O encarcerado dispõe de muito tempo ocioso e, até mesmo para o Estado, a escola é o lugar mais indicado para sua permanência, se considerado o sentido de ressocialização para o encarceramento⁵⁹. Na verdade, tem-se no presídio o lugar mais apropriado para uma escola de tempo integral, como forma de fazer o que sugeri ao diretor da escola, no e-mail transcrito na nota de rodapé 43, alegando a necessidade de “aumentar a escola e diminuir a cadeia”.

Outra realidade, são as condições operacionais da educação naquele ambiente que sofre constantes intermitências. Como já narrado, isso ocorre por questões como o atraso na chegada da alimentação, de segurança, dificuldade de acesso (uma vez que são construídos fora da área urbana), ou por escassez de pessoal. São fatores que

⁵⁹“(…) o essencial da pena que nós, juízes, infligimos, não creias que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, “curar” (FOUCAULT, 1975, p.15).

levam a constantes atrasos nos horários de início das aulas, exclusão de turmas inteiras e antecipação do horário de encerramento das aulas. Por fim, diante da insuficiência das vagas ofertadas pela escola, a disciplina passa a ser o ponto determinante para o acesso ao direito à educação, utilizada não como direito, mas prêmio naquele *locus*. Deste modo, devido à degeneração na aplicação da legislação, o processo já se inicia de modo contra-educativo.

Foi nesta senda que busquei no universo platônico a consistência teórica para o trabalho. O anseio sempre foi o de propiciar uma educação que contribuísse para que os alunos-internos pudessem trilhar um percurso de rompimento com as sombras (internas e externas). E que, com esse rompimento, eles se movimentassem para a luz do conhecimento, da verdade e do Bem, na expectativa de não retornarem mais ao cárcere.

Naturalmente, consciente das insuficiências platônicas para dar conta de um tempo em que, temos a *verdade* como uma construção de poder e o *conhecimento* dissolvido em formas de saber⁶⁰ (FOUCAULT, 2002), tratarei, mais adiante, de aproximar os termos platônicos à conformação de nosso tempo em sua crítica hermenêutica.

⁶⁰As práticas judiciárias – a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história – me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem a verdade que merecem ser estudadas (FOUCAULT, 2002 p.11).

3. A paidéia grega e o universo platônico

A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento.

(Platão)

3.1 Preâmbulo

Desde Homero, a educação grega busca desenvolver no homem o cultivo das virtudes, o aperfeiçoamento em todas as dimensões, como o domínio das paixões e a missão de construir a ação para a felicidade coletiva. Ou seja, efetivamente a construção da *areté*⁶¹ em todas as dimensões da vida. Uma educação sempre baseada na música, na rítmica e na ginástica para harmonizar o espírito e educar o corpo. Esta sofreu, em torno da segunda metade do século V a.C., grande influência dos sofistas, devido ao seu momento histórico de grandes transformações, quando o uso da retórica se tornou uma espécie de “arma” no cenário político. Viajados, conhecedores de outras culturas, os sofistas tinham por característica a relativização dos valores e valorização da opinião para o desenvolvimento de uma *areté* política. Além disso, cobravam por seus serviços, o que naquele momento era uma grande novidade.

A ação desses “professores” da retórica, ao mesmo tempo que incomodava grandes filósofos (como Sócrates e Platão), beneficiava a burguesia que preparava seus filhos para atuação na *Polis*⁶², na recente democracia grega (TEIXEIRA, 1999; JAEGER, 1995). Contudo, é aberta a grande polêmica da relativização da verdade encontrada em Platão.

Platão (428\427 – 347 a.C.) foi criado no meio político, seu pai era descendente do rei Codros e sua mãe tinha parentesco com Sólon; assim, seria naturalmente um político de Atenas. Entretanto, teve no envolvimento com Sócrates, como seu mestre e, principalmente, no evento de sua condenação e morte, a grande decepção com a democracia.

⁶¹Conforme Manieri (2017, p. 25), “a realização completa da *areté* pertence à formação integral do homem com um ser ético”.

⁶²Jaeger (1995, p. 106) define a *Polis* como: “um princípio novo, uma forma mais firme e mais acabada da vida social de significado muito maior que nenhuma outra para os gregos”.

Da convivência com seu mestre, e do impacto do julgamento público que o condenou a tomar cicuta, resultou uma preocupação maior com a educação do homem. Esta deveria ser promovida pelo Estado de forma integral e destinada à construção e composição da cidade justa. Para o filósofo, o homem precisa ser bem-educado, bom e justo, vivendo em comunidade, de forma que o interesse da comunidade seja sempre a base de sua felicidade.

O ser humano, nós o afirmamos, é uma criatura doméstica, civilizada e, no entanto, se por um lado graças a uma correta educação combinada a uma felicidade natural se converte ordinariamente na mais divina e a mais dócil de todas as criaturas, à falta de educação suficiente e bem orientada, é a mais selvagem de todas sobre a terra (PLATÃO, 2010, pp. 247-248).

3.2 Platão, o educador: a luz da verdade

No uso da retórica, Platão reflete a decepção com a democracia de Atenas e com as possíveis consequências da arte de argumentar “para convencer da verdade”. Assim, centra seus esforços na educação, que entende fundamental para o alcance da verdade. Sua filosofia se volta para a busca de uma “verdade superior”, que esteja acima das construções de discursos de convencimento. Uma verdade vinculada ao Bem.

A forma de chegar à verdade é por meio da dialética, que, no modelo de educação platônico, deve acontecer na maturidade. Alcançam a maturidade, segundo Platão, aqueles que passaram pelo conhecimento sequencialmente. O ensino é iniciado aos sete anos, com as disciplinas ginástica e música, seguidas da geometria e da astronomia. A matemática, responsável por despertar e exercitar a faculdade da razão com destino à purificação e conversão do Ser⁶³, permeia toda a jornada e só na maturidade intelectual acessa a dialética.

A harmonização da felicidade individual com a coletiva na *polis* acontece a partir da educação, desde que esta forme indivíduos centrados em suas especificidades vocacionais. Ou seja, vinculados aos caracteres de suas “almas” e localizados no desempenho de funções coerentes com seus perfis. Platão (1983) acreditava que a

⁶³“O objetivo primordial do estudo das matemáticas é o de preparar a alma para trilhar o caminho da dialética” (TEIXEIRA, 1999, p.43).

alma humana se dividia em três partes: racional, irascível ou emotiva e concupiscente ou apetitiva; também eram chamadas ouro, prata e bronze respectivamente.

O predomínio de uma parte sobre as demais definiria a vocação desse homem a uma determinada atividade. Àqueles nos quais predomina a parte concupiscente, em que se destaca a virtude da temperança, estariam vocacionados aos trabalhos ligados ao funcionamento da *polis*, à manipulação de materiais. Enquanto os de alma com predomínio irascível, cuja virtude da coragem se destaca, estariam destinados à guarda. Somente àqueles em que o predomínio se dava pela parte racional, em que a virtude proeminente é a sabedoria, seriam direcionados à administração e governo. A justiça na cidade aconteceria quando cada indivíduo estivesse alocado em seu papel, ou seja, realizando o potencial de sua alma em benefício da coletividade. Para que isso ocorresse, a educação precisava atender o roteiro definido a seguir:

Há, portanto, uma descrição pormenorizada do processo educativo dos futuros governantes, nas várias fases de sua vida: até os vinte anos, irão aos cursos propedêuticos, sobretudo à base de ginástica; depois os melhores serão escolhidos para cursos de aprendizagem de várias ciências, por dez anos. Aos trinta anos, os melhores serão direcionados cuidadosamente para o estudo da dialética: de fato, também a dialética sofre “doenças” que consistem principalmente no mau uso dos discursos e da refutação. Dos trinta e cinco aos cinquenta anos eles “voltarão à caverna” e farão a experiência prática do governo da cidade (CASERTANO, 2011, p. 25).

Considerando o homem um ser inacabado – “inserido no reino das possibilidades [...] com o imperativo de crescer sempre mais no seu ser, [...] abertura para o novo, [...] superação de si mesmo [...], atualização de capacidades e potencialidades - indica a dialética para ajudá-lo a tornar-se humano, [...] uma educação harmônica que garanta a felicidade tanto à *polis* quanto ao indivíduo” (CASERTANO, 2011, p. 26).

O bom funcionamento da *polis* estava atrelado à semelhança entre ela e o homem que a habitava. Para isso ocorrer, segundo Platão, a educação deveria ser necessariamente pública – numa visão objetiva de o Estado identificar e construir o homem como membro da coletividade. No diálogo com Glauco, no livro VII de A República (PLATÃO, 2000), Sócrates, o protagonista de seus diálogos, deixa evidente a vinculação da educação do homem para a vida coletiva na *polis*:

[...] a lei não se ocupa de garantir uma felicidade excepcional a uma classe de cidadãos, mas esforça-se por realizar a felicidade de toda a cidade, unindo os cidadãos pela persuasão ou sujeição e levando-os a compartilhar as vantagens que cada classe pode proporcionar à comunidade; e que, se ela forma tais homens na cidade, não é para lhes dar a liberdade de se voltarem

para o lado que os agrada, mas para os levar a participar na fortificação do laço do Estado (PLATÃO, 2000, p. 231).

Essa é a condição para alcançar o sentido da justiça, chave para a construção da felicidade na *polis*: o homem é o microcosmo da cidade, que é o macrocosmo. Identificando a justiça na *polis*, é possível aplicá-la ao homem, como na seguinte argumentação:

Então, talvez exista uma justiça numa escala mais ampla, e mais fácil de apreender. Se quiserdes então, investigaremos primeiro qual a sua natureza nas cidades. Quando tivermos feito essa indagação, executá-la-emos em relação ao indivíduo, observando a semelhança com o maior na forma do menor (PLATÃO, 2000, p. 55).

Essa educação integral deveria ser iniciada na infância, num processo de identificação dos pendores da alma, com vias a qualificar sua natureza enquanto ouro, prata ou bronze. Para Platão (2008), a educação é que movimenta o ser. Já no Livro III de A República, trata com Glauco dos cuidados para educar as crianças; sem, no entanto, permitir que tenham contato com os vícios e condutas que possam lhes influenciar negativamente [mesmo nas representações musicais, poesia, na comédia ou tragédia]:

[...] diríamos que os poetas e os prosadores proferem os maiores erros acerca dos homens: que muitas pessoas injustas são felizes, e desgraçadas as justas, e que é vantajoso cometer injustiças, se não forem descobertas, que a justiça é um bem nos outros, mas nociva para o próprio. Tais opiniões, dir-lhes-íamos que se abstivessem delas, e prescrever-lhe-íamos que cantassem e narrassem o contrário.” (PLATÃO, 2000, p.83).

3.3. A metafísica platônica: o lugar do Mito

Platão formula sua metafísica com a fundamentação de um mundo sensível e um inteligível. Ele foi fortemente influenciado pelos filósofos naturalistas, principalmente pelo orfismo pitagórico e a querela Heráclito x Parmênides [em que o devir exclui a possibilidade de conhecimento das coisas e, a existência do “Ser”, garante a essência delas]. O Bem é constituído pelas essências, em si. Ele figura no topo da hierarquia [estruturada em forma de pirâmide], seguido da verdade, da justiça, e assim por diante.

O mundo sensível é transitório, inconstante e múltiplo, enquanto o inteligível é o mundo das essências, origem de todas as coisas (PLATÃO, 1983). A essa nova visão Platão denomina segunda navegação, como alusão à vida no mar, em que, cessado

o vento, é preciso o esforço pessoal do marinheiro a remar. A “descoberta de uma realidade suprassensível, ou seja, uma dimensão suprafísica do ser (de um gênero de ser não físico)” (REALE, 1990, p. 137).

Tal descoberta significou grande avanço, se comparada às investigações dos naturalistas, que “não conseguiram explicar o sensível através do próprio sensível. Já a ‘segunda navegação’ encontra a nova rota quando conduz à descoberta do suprassensível, ou seja, do ser inteligível” (REALE, 1990, p. 136).

Para combater a insegurança dos sentidos, o filósofo passa a investigar o plano inteligível, as capacidades de se conhecer por meio do raciocínio, do intelecto como fonte segura, expresso no Fédon da seguinte forma:

– Cansado de analisar todas as coisas, achei que deveria tomar cuidado para que não me sucedesse o que ocorre aos que observam um eclipse solar. Há quem fique cego por não ter o cuidado de olhar através da água ou qualquer outro meio a imagem desse astro. Ocorreu-me algo semelhante no espírito e temi perder os olhos da alma se observasse os objetos com os olhos do corpo e se me utilizasse dos sentidos para tocá-los e conhecê-los. Cheguei à conclusão que deveria me servir da razão e olhar nela a verdade de todas as coisas (PLATÃO, 2000, p.167).

A partir desta metafísica, vislumbrou a possibilidade de conhecimento do mundo: “julgo verdadeiro o que com ele concorda, tanto em relação às causas como no que se refere a outras coisas, considerando como não verdadeiro o que com ele não concorda” (REALE, 1990, p. 135).

É no livro VII de A República que Platão (2008) descreve a possibilidade de libertação pelo conhecimento. Para tal, utiliza-se da alegoria “O Mito da Caverna”. Vale esclarecer que a utilização do mito em Platão tem função pedagógica diferente do uso comum de autores que o antecederam; isto é, a função de fábulas muitas vezes repetidas e que tomam ar de verdade.

O próprio surgimento da filosofia na Grécia se contrapõe às explicações míticas, que têm histórias sagradas tidas como verdadeiras. “Platão esclarece o mito, e o mito esclarecido tem absoluta certeza de não ser verdade. [...] só pode ser compreendido a partir do desvio, de cujo conhecimento o homem se vale para dar conta da verdade” (TEIXEIRA, 1999, pp. 61-62). A isto damos o nome em vocabulário atual, de **metáfora**.

O percurso educativo para a verdade

Ainda em *A República*, Platão (2008) define a justiça como a principal busca do filósofo governante. Na obra, encontramos um percurso de orientação da busca pela melhor educação, de modo que possa despertar no Filósofo o ideal de:

[...] viver a justiça tanto individual quanto coletiva, seu objetivo é chegar à verdade que se manifesta na transparência das coisas, por meio de uma consistente formação dialética. Tendo como modelo a medida suprema, o Bem, entendido como princípio absoluto (TEIXEIRA, 1999, p. 26).

Como exemplo do procedimento do Filósofo, que pela busca do conhecimento e contemplação do Bem se credencia a ser o governante, Platão nos traz O Mito da Caverna. Ali o prisioneiro rompe com as sombras e sai em busca do conhecimento do mundo, sofrendo os percalços do caminho, o que Sócrates associa às dores do parto, rumo à maiêutica.

Depois, o prisioneiro se espanta com a luz, mas segue em busca de um método para alcançá-la, iniciando pelo reflexo na água até que a possa suportar. Percebe, assim, o sol sem poder vislumbrá-lo diretamente, chegando o mais perto possível da luz maior (que é o conhecimento do Bem que referencia todo o mundo). Contudo, o prisioneiro não quer o conhecimento apenas para si, mas sim para todos; e, por isso, volta à caverna, mesmo correndo o risco da incompreensão dos companheiros.

Em suma, o mundo inteligível platônico pode ser visto como o da razão das coisas. Ele utiliza de forma muito clara a necessidade da segunda navegação para justificar o *logos* do mundo físico. As ideias têm a forma original das coisas. Assim, se consideramos belo alguma coisa é porque essa coisa se aproxima das formas originais do belo; a isso, denominamos, na linguagem atual, como sendo um **paradigma** ou **modelo**.

3.4 O método: a dialética em três movimentos

O método platônico para se chegar à verdade através da ciência racional era a dialética. “A dialética é este proceder pelo qual a inteligência passa do sensível ao inteligível e vai de ideia em ideia até intuir a *ideia suprema*, ou seja, o Bem, o Uno, o incondicionado” (TEIXEIRA, 1999 apud. REALE, 1990, p. 164). Esta dialética consistia num método de perguntas e respostas, constante de três partes: a ironia, a indução e, por fim, a maiêutica com a definição.

O método socrático é, sobretudo, um método interrogativo tendente a que o interlocutor se contradiga a si mesmo. A ironia, ou seja, a hipótese socrática de começar as discussões aceitando sua própria ignorância e elogiando com fingida humildade os méritos do seu oponente, se completava com a maiêutica, [...] desta maneira o interlocutor se via ajudado a produzir novos pensamentos, isto é, conhecia o universal enquanto fundamento da nova moral. A filosofia socrática é eminentemente ética. A indução de Sócrates consistia em inquirir e indagar o universal nos atos virtuosos particulares por meio de análises e comparações (LLANOS, 1988, pp.48 - 49).

Em Platão, a dialética busca a essência das coisas que só aparecerá no mundo das ideias [depois de refutados todos os equívocos], num movimento de indução à maiêutica ou à chegada da definição. “[...] Mas em Platão a dialética se projeta para outros âmbitos e adquire uma importância excepcional como método metafísico para o conhecimento das ideias e também como realização da filosofia mesma em sua teoria pedagógica contida em A República” (LLANOS, 1988, p. 49)

Na visão platônica, a educação filosófica forma consciência e deixa pelo caminho os acidentes, a enganação das aparências, na busca da essência da conduta de vida. Conduta construída a partir da busca pelo conhecimento (exercício e cultivo das virtudes), do belo e do justo até a contemplação do Bem. “A justiça é uma virtude geral e compreende todas as demais. Em A República ela se assemelha à harmonia musical. É ela que põe a casa em ordem, possibilita o autodomínio e torna o homem amigo de si mesmo” (LLANOS, 1988, p. 38).

3.4.1 A identificação das sombras

Platão inicia a alegoria com os homens já acorrentados e sem conhecimento do mundo à luz do sol. Até a libertação, as sombras são a verdade conhecida e vivida, desde sempre, por aqueles homens prisioneiros. Na caverna, as sombras são o mundo.

Somente no entendimento do Mito vai importar saber: de onde vêm aqueles homens? Talvez haja, na proposta pedagógica platônica, um excesso de clareza que, a exemplo do que ocorreu ao prisioneiro liberto, acaba por nos cegar. Aqueles homens representam os homens comuns da cidade, envolvidos em suas estruturas de valores que foram construídos à base das aparências, manipulados, voltados a interesses menores que requerem a Filosofia para desvendá-los.

Transportando o mito para a realidade, as sombras são a projeção de um modo de vida estabelecido [voluntária ou compulsoriamente], preso aos valores que o erigiram e com poucas chances empíricas de contestação. Uma condição que se estabelece, talvez, porque não se conheça outras formas de viver.

É neste comparativo que encontro refletida a vida de equívocos que levaram meus alunos-internos ao cárcere. E que os afetando também pode ajuda-los a se refazerem como sujeitos livres. De alguma forma, o rompimento exige esforço, a iniciativa [ou a provocação de uma iniciativa] de uma busca de propósitos diferentes dos já existentes em sua condição. Um desejo por conhecer além do que é dado, de buscar a verdade:

A educação aparece aqui não apenas como superação, mas, sobretudo, como ocasião de colocar o prisioneiro diante da sua própria verdade. A mudança da verdade é antecipada pela mudança daquele que a vê. Por isso, todo esse processo comporta crise e a crise se manifesta como mudança radical de mentalidade e de atitude diante da realidade. Mudança que nem sempre é fácil (TEIXEIRA, 1999, p. 66).

3.4.2 *Katharsis*: A libertação pelo conhecimento

A transformação do prisioneiro liberto expressa no mito foi por mim percebida no *território* do cárcere, principalmente no que se refere à aceitação da Filosofia, que, como já disse, tem uma receptividade incomum. De modo fundamental, penso que, por sua característica de “ser uma reflexão sobre os fundamentos da ação” (ABDALA, 2009, p. 6), os olhos desses seres humanos brilham frente aos conceitos e reflexões destes no contexto da vida. É como se estivessem descobrindo o mundo. Desempenha um papel muito especial a filosofia antiga, desde as primeiras reflexões às críticas da razão humana.

A necessidade e o desejo (*eros*) de conhecer, somado à contextualização com suas realidades, fomenta um debate em que pulsa a vida; aparecem seus conflitos existenciais, as suas histórias e, o mais impactante, “o cair em si”. Isso ocorre quando a reflexão filosófica os leva à revelação dos equívocos de suas trajetórias existenciais, o que Platão chamaria *katharsis*.

Em O Mito da Caverna, a chave da libertação também funciona como uma *katharsis*, uma mudança nas estruturas de entendimento, a que o filósofo define como um “rompimento com as sombras”. Momento em que todo o conhecimento anterior desmorona, uma conversão pela verdade, partindo da descoberta das sombras da

ignorância, por meio da busca do conhecimento, como um movimento da alma. O conhecimento funciona como a luz que dissipa a sombra para enxergar a verdade. Permite dissociar entre o melhor e o pior, educar as paixões e libertar a alma dos enganos do mundo sensível. Assim ela atingirá o mundo inteligível – ou a razão das coisas. Esta é uma ação para conhecer a verdade que, no Fédon, Platão atribui ao homem purificado:

[...] por conseguinte, purificar a alma não é o mesmo, como afirma a antiga tradição, que separa-la do corpo e habituá-la a recolher-se em si mesma, partindo de todos os pontos do corpo, e viver, seja nesta vida, seja na outra, só e separada do corpo como liberta de uma corrente? (PLATÃO, 2000, p.128).

Conforme a apresentação dos dados que estão no capítulo “*O cárcere e as sombras sobre a verdade*”, a maioria dos encarcerados adentram as unidades sem terem completado o ensino fundamental. Muitos destes são analfabetos funcionais⁶⁴ e uma parte sequer conhece as letras. Alcançar a significação do *estrago* na vida de um adulto que não foi alfabetizado, instruído, ou foi educado precariamente é uma tarefa difícil. O mundo não lhe foi entregue. Muitas vezes, esse adulto o compreendeu por meio de opiniões e do senso comum (de características precárias), sem, por exemplo, ter contato com os conceitos arendtianos de *responsabilidade e autoridade* do educador⁶⁵.

Esse “tipo” de adulto formou sua estrutura pessoal a partir de seu mundo existencial, assumindo as verdades às quais teve acesso. Adotou uma postura baseada nessas “verdades” e, no caso dos meus alunos-internos, construiu os valores que balizam sua ética e a visão da moral social, e que lhe justificaram o percurso de vida em seu território de origem. Para piorar, ele completa sua “formação” no cárcere, inserindo-se numa roda viva de saídas e retornos ao lugar que passa a ser o seu mundo, ou o único que ainda o aceita e comporta⁶⁶.

Tal percepção tem como base as falas (comuns nas diversas turmas) que revelam os códigos de honra do crime, já explicitadas nos capítulos iniciais deste trabalho. São

⁶⁴Conforme Menezes (2016), o termo se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas.

⁶⁵ Conforme Arendt (2000; 1961).

⁶⁶ Na experiência de sala de aula este fato aparece a todo momento, seja em atitudes violentas motivadas por mentiras e enganos ou pelos próprios “códigos de honra” do crime.

expressões como: cafanhate, "X-9"⁶⁷ e "Jack"⁶⁸, que têm sentença de morte indiscutível. Quando se trata daquele mundo, indiscutível significa silêncio. Significa que se você flagrar uma traição, o "cafanhate", sendo homem ou mulher, vai morrer. A simples desconfiança de caguetagem, se tiver a simpatia "do comando", já basta para o "X-9" também ser morto. E o "Jack" é sentença de morte tão certa, a ponto de os presídios manterem alas exclusivas à criminosos sexuais, para a preservação de suas vidas.

Se a educação que deveria começar na infância não acontece [ou acontece de maneira obtusa, desviada], acaba por posicionar o homem na caverna. Mas ela, a educação, pode vir a acontecer a qualquer momento para corrigir esse *desvio*, como afirmado por Platão (2010) em As Leis:

[...] em caso algum a educação deve ser depreciada pois ela é o primeiro dos maiores bens que são proporcionados aos melhores homens: e se ela alguma vez desviar do caminho certo e puder ser re-encaminhada novamente, todo homem, enquanto viver, deverá empenhar-se com todas suas forças a essa tarefa (PLATÃO, 2010, p. 92).

O Mito da Caverna é também onde está resumida toda a filosofia platônica. A educação da alma, desde os enganos do mundo sensível (representados pelas sombras), passando pelo uso da dialética (como método de se chegar à verdade). Também estão no Mito a ideia do Bem, como fonte de toda a verdade, e o compromisso do filósofo com a sua comunidade. Segundo Platão (2000), tendo o homem se percebido na caverna, ele não admite mais as sombras como verdade. O percurso de busca e a iluminação alcançada impedem o retorno à ignorância. O Filósofo deixa isso claro ao questionar do prisioneiro liberto⁶⁹:

[...] Quando ele se lembrasse de sua primitiva habitação, e do saber que lá possuía, dos seus companheiros de prisão desse tempo, não crês que ele se regozijaria com a mudança e deploraria os outros? [...] e antes sofrer tudo do que regressar àquelas ilusões e viver daquele modo? (PLATÃO, 2000, p. 212).

Ressalto ainda que a figura de meus alunos-internos, relaciona-se com o Estado em seu território de origem, sobretudo, por meio da atuação de forças policiais de

⁶⁷Também conhecido como "dedo duro", o cagueta representa risco para o criminoso.

⁶⁸Alcunha comumente utilizada para designar estupradores, inspirada no título "Jack, o estripador" numa adaptação de linguagem muito própria dos meus alunos-internos.

⁶⁹Embora o texto platônico traga esta visão, sabemos que nem sempre é assim que se dá, que às vezes, mesmo com o conhecimento o homem se utiliza de sua própria arbitragem para suas ações, reincidindo no cometimento de crimes. Por isso precisarei estar atento à necessidade de superar as insuficiências do filósofo.

segurança e repressão. Tendo, assim, parte de sua formação realizada nos confrontos com a sociedade; e, na maioria dos casos, sem ter tido o conhecimento de outras formas de participação e luta. Ou seja, essa figura se defendeu como pôde.

Minha percepção no cotidiano da sala de aula é a de que a descoberta, para eles, é fértil. Como mencionei, trata-se de estudantes da melhor qualidade; têm a alegria e a curiosidade das crianças, sede de conhecer. A percepção dos professores é unânime nesta questão. Em função dos alunos, a docência na escola do cárcere é, de longe, melhor que nas de fora⁷⁰. Pude confirmar esta percepção ao assumir regência em turmas de ensino médio regular e EJA em escolas públicas fora do cárcere, onde o professor se encontra em posição quase submissa aos alunos⁷¹.

A imersão no mundo platônico, com a descoberta da dialética como processo de busca da verdade; a existência do mundo sensível e do inteligível; a ideia precedendo às coisas; a superioridade do Bem, e a contextualização destes conceitos no Mito da Caverna me parece que provoca nos alunos-internos o espanto e também o erotismo – próprios à Filosofia. Às vezes, conseguia perceber [só pelo silêncio, ou quando oferecia a oportunidade de relatos nos textos], quase sempre de forma clara e explícita, a relação de seus equívocos com a ignorância.

Talvez porque a maioria dos que ali estão têm, como causas de seu encarceramento, sentimentos de superioridade e dominação. É perceptível, também, que, em busca da construção da felicidade, viram no sucesso material uma oportunidade, em detrimento do outro. Vivem numa constante aquisição de vantagens nas relações, inclusive afetivas, utilizando-se da violência como linguagem de afirmação; o que, na maioria das vezes, resulta em mais encarceramento.

A lição do prisioneiro que reconhece sua percepção equivocada do mundo ao sair da caverna, a assimilação da hierarquia do Bem sobre todos os valores (essência), e o

⁷⁰À chegada de um novo professor de Inglês, com vinte anos de idade e na primeira experiência de docência (ainda como profissional não habilitado, ou seja, cursando o último período do curso de Letras), que fui buscar perdido no complexo de Xuri, disse-lhe como primeira impressão: “Provavelmente aqui você terá os melhores alunos de toda sua carreira na educação”.

⁷¹ Numa experiência em que substituí um professor de Filosofia, em escola regular fora do cárcere, para conseguir a atenção dos alunos frente a concorrência com os celulares e as conversas paralelas recorri à orientação do setor pedagógico da escola. Tentei negociar, pelo menos, 10 minutos de atenção para conquistar suas atenções, garantindo àqueles que não se sentissem atraídos para a aula poderem retornar aos seus envolvimento anteriores e somente os que se convencessem continuariam me dando atenção. Entretanto, não consegui os dez minutos.

seu retorno para libertar os companheiros têm grande potencial naquele ambiente. O potencial se efetiva tanto para inspirar a importância da vida comunitária quanto na necessidade de partilha do conhecimento para contribuir na libertação de si e do outro.

Por fim, relacionar a prisão na caverna do Mito com a prisão aos valores relacionados ao mundo do crime, apreendidos em seu território e percurso de vida, facilita a compreensão da relação de “causa e efeito” entre os pré-juízos, os pré-conceitos e a distopia do encarceramento. Também é fundamental perceber que a superioridade do valor do “ter a qualquer custo” – inclusive por afirmação do “ser”, enquanto ser poderoso, ser superior – é um elemento encarcerador.

Com O Mito da Caverna há uma forma de educar as paixões, que exige um educador atento conforme a visão de Teixeira (1999):

O educador é aquele que cria ocasiões que possibilitam o conhecimento e a superação do educando. Toda ocasião tem o caráter de ser terapêutica, ou seja, um remédio para curar a ignorância. O conhecimento, obra da educação é fruto de um deslumbramento. Na raiz do deslumbramento está a admiração, berço de onde nasce a Filosofia (TEIXEIRA, 1999, p. 64).

Para o sujeito, a vida na caverna só existe depois de descoberta; ou seja, quando ele pode lutar para se libertar. Isto é decisivo! Dispõe-se, a partir daí a enfrentar as dificuldades do percurso (dentre elas, as resistências dos companheiros de sombras). Especialmente no mundo do crime e, conseqüentemente, no cárcere a resistência dos companheiros dificulta muito e, às vezes, inviabiliza sua recuperação. Este é um tema que mereceria maior aprofundamento de pesquisa, e que não é objeto direto deste trabalho.

Por outro lado, a sociedade não o emprega, socorre, assiste e ou disponibiliza qualquer outra ação favorecedora à sua reinserção. Pelo contrário, retornando a seu território com um encarceramento “no currículo”, suas chances de reinserção são quase inexistentes.

Naturalmente, essas “ideias” são amarras da caverna, uma sombra existencial que se movimenta dentro deles no mundo do crime em dois sentidos: 1) de dentro para fora por meio dos pré-conceitos e pré-juízos apreendidos pelo sujeito do crime; e 2) de fora para dentro, por meio dos mesmos instrumentos, pré-conceitos e pré-juízos, mas da sociedade que o exclui. Para se libertar, esse prisioneiro precisa de suportes empíricos existenciais que possibilitem sua saída. Suportes que são por vezes

recebidos na forma de proteção do Estado – quase nunca disponível – ou num “escudo moral”, às vezes encontrado nas religiões e também na própria tradição de suas famílias. Mas, acima de tudo, o ponto de partida é sempre sua consciência do equívoco daqueles valores em si e para si.

Na lida com os alunos-internos, também percebo como fundamental a possibilidade de libertação da dependência de empregabilidade no meio do crime. Essa situação concorre para aumento de pena em reingresso no cárcere e para a continuidade do processo de morte lenta e visceral na máquina de moer seres humanos e seus sonhos que, na prática, é o cárcere. Aí encontro abertura para o conceito platônico do Bem, a lhe exigir uma reflexão para a construção do sujeito moral.

Acima de tudo, entendo que é preciso que o encarcerado seja convertido a Ele [O Bem], partindo da consciência humana, comunitária e colaborativa, para a construção de uma felicidade. Uma felicidade que não é mais apenas individual, mas envolve o mundo que lhe cerca como condição de possibilidade da sua – um movimento do ser.

O momento da descoberta da “caverna” para os alunos-internos é de grande fertilidade reflexiva. O espanto, próprio da Filosofia, que descortina a causa principal de uma série de sofrimentos vividos até ali. Um “eureka⁷² existencial”, que clareia a necessidade de rompimento com os valores que motivaram suas ações naquele percurso.

A compreensão de que os valores que deram base às suas atitudes carecem de revisão, principalmente por serem constituídos de opiniões irrefletidas e não de conhecimentos, promove um desmoronamento moral. É como descobrir que a vida, ou uma parte importante dela, é um equívoco de interpretação; e tal descoberta inspira uma conversão.

Para exemplificar esse conceito, me amparo na definição de Rubem Alves: “[...] Ser convertido é morrer para nascer de novo, “Metanoia”: **experimental a dissolução das estruturas normativas da razão**, para logo em seguida ver surgir uma nova razão, organizada segundo categorias radicalmente diferentes” (ALVES, 1988, p. 118, grifo meu). Sem deixar de ser também um momento de dor existencial que, me parece,

⁷²Expressão que ficou conhecida como “O princípio de Arquimedes”, com o significado popular de “achei” ou “descobri”.

é bem explicado por Sócrates, referindo-se às dificuldades de readaptação da alma frente à ascensão ou descida.

[...] as perturbações visuais são duplas, e por dupla causa, da passagem da luz à sombra, e da sombra à luz. Se compreendesse que o mesmo se passa com a alma, quando visse alguma perturbada ou incapaz de ver, não riria sem razão, mas reparava se ela estaria antes ofuscada por falta de hábito, por vir de uma vida mais luminosa, ou se, por vir de uma maior ignorância a uma luz mais brilhante, não estaria deslumbrada por reflexos demasiadamente mais reluzentes (PLATÃO, 2000, p. 213).

A expectativa é de que esse conhecimento se torne um escudo para evitar, nele mesmo, as más ações. Como questiona Sócrates no *Protágoras*: “poderão o saber e o conhecimento ajudar o homem a agir bem e a consciência do que é bom escudá-lo contra qualquer influência que pretenda levá-lo a agir mal?” (JAEGER, 1995 p. 638).

3.5 Exercícios “das sombras para a luz” como percurso educativo

Escolher temas que representem sombras nas subjetividades dos alunos-internos é o primeiro passo para facilitar a elaboração da metáfora platônica por eles. Esses são muitos, a começar pela constituição de sua felicidade em conflito com a vida moral. Ali, há a necessidade de justificar a moral social.

Muitos, devido a percepção da realidade social que vivem, sentem na pele a disparidade de tratamento. Esta situação é claramente justificada na condição financeira, social, política, racial e até territorial, quando se compara, ou compara sua situação, à de outros criminosos e crimes explícitos na sociedade. Crimes cuja punição oferecida não comunica uma justiça em pé de igualdade. Sente reforçada sua percepção de “normal”, ou de “esperto”, seu comportamento rompendo com os regulamentos.

Essas disparidades são as mesmas já relatadas no tópico *As sombras desde a interioridade*, que ele vem enfrentando e, sem perceber, elaborando em sua vida até a própria justificação de seu encarceramento. Também são sombras, constantemente introjetadas, as chamadas desilusões amorosas. Elas se dão no acontecimento de uma traição feminina, e/ou no rompimento da relação matrimonial por iniciativa da companheira. O encarcerado tem grande dificuldade de considerar a possibilidade de ela ter liberdade de escolha. O sentimento de posse aparece de forma muito clara na

expressão “minha mulher”, que vai balizar vários posicionamentos, quando *enxergando mal*, ainda se sente no direito de impor sua visão.

O machismo, dentre os temas que chamei “encarceradores”, foi meu foco na intervenção filosófico-pedagógica neste trabalho. Principalmente pelos altos índices de crime de violência contra a mulher no Brasil, em sua maioria vindo de seus companheiros ou ex-companheiros⁷³, mas também pela quantidade de homens encarcerados pela Lei Maria da Penha. No estado do Espírito Santo, em média, 1.000 homens são presos por ano e em 2021 o número ultrapassou um total de 2.000 homens encarcerados⁷⁴.

Platão parte de um ponto zero para suas construções, isto é: a estrutura política e legal da cidade é construída antes mesmo dela existir. No Mito da Caverna, os prisioneiros estão lá desde a infância e naquele tempo, o sofista era somente um professor. Hoje, o filósofo educador do cárcere precisa significar os temas basilares da reflexão filosófica na realidade dos sujeitos viventes, de um Estado existente nem sempre justo. Por isso podemos afirmar, sem risco de erro, que o Estado foi construído e teve suas leis formuladas com base no que Platão chamou de democracia degenerada ou demagogia. Também onde não seria exagero dizer: “os sofistas” já assumiram o poder, tanto de legislar como de governar.

Ressalto, ainda, que Platão apresenta o prisioneiro-filósofo fugindo, só por seu desejo de conhecimento que é característica dele e ressalta ainda a incapacidade de convencimento dos companheiros de caverna que podem até levá-lo à morte. Por isso preciso suprir essas insuficiências para atingir meu propósito junto aos alunos-internos, afetá-los com a significância real e efetiva de suas vidas para sentirem o

⁷³27% das mulheres declararam já ter sofrido algum tipo de agressão por um homem; 18% das mulheres agredidas por homens convivem com o agressor. Para 75% das entrevistadas, o medo leva a mulher a não denunciar. O estudo demonstra, no entanto, que 100% das vítimas agredidas por namorados e 79% das agredidas por maridos terminaram a relação. Fonte: Agência Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contr-a-mulher-aumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisa-do-datasenado>. Apenas entre março de 2020, mês que marcou o início da pandemia de covid-19 no país, e dezembro de 2021, último mês com dados disponíveis, foram 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável de vítimas do gênero feminino. Em 2021, em média, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada 7 horas. Considerando o início da pandemia de covid-19 em março de 2020, e os dados disponíveis até dezembro de 2021, ao menos 100.398 meninas e mulheres registraram casos de estupro e estupro de vulnerável em delegacias de polícia de todo o país. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contr-a-mulher-2021-v5>

⁷⁴ Encarceramento anual: <https://www.agazeta.com.br/es/gv/lei-maria-da-penha-cinco-homens-sao-presos-por-dia-no-espírito-santo-0819>.

desejo de mudar a visão de suas almas. O que realizo por meio dos traumatismos e apalpadelas na prática de educação filosófica.

É preciso que os conteúdos sejam complementados por condições de possibilidade reais, plausíveis aos seus entendimentos e capazes de orientar ações de enfrentamento às situações de suas vidas, até mesmo para suas próprias defesas. Isto só poderá acontecer a partir do reconhecimento, pelo aluno-interno, da influência que teve essa conjuntura de sombras no seu percurso existencial e seus resultados, onde, para ressaltar a necessidade de CNM, ponho em destaque o encarceramento.

3.6 O *devoir humano*: entre *Traumatismos* e *Apalpadelas*

O movimento de educação filosófica no cárcere precisa ser muito específico, tanto pelas condições locais e materiais explicitadas no capítulo introdutório deste trabalho, quanto pela característica do alunado e seu posicionamento no mundo das relações. Ao mesmo tempo que a carência da educação lhe faz ingênuo e fértil ao aprendizado, a consolidação do senso comum de seu meio, baseado na violência e força, exige *impactos* para seu despertar, como um “freio de arrumação” ou mola propulsora de um novo *devoir*.

Certamente, como indicado, esta pesquisa buscou a conscientização por meio do conhecimento, entretanto, considero fundamental a descaracterização do “adestramento” por meio da educação filosófica. Esse papel já é desenvolvido, naquele local, pela assistência confessional oferecida pelas diversas religiões.

Como próprio da Filosofia, busquei o *despertar* de meus alunos-internos. Também almejei o “espanto” [origem da Filosofia⁷⁵] e a “admiração”, seguida do “desejo” – *eros* – para conhecer e produzir movimentação no ser como a *katharsis*. Para tal, estive sempre margeando e penetrando seus mundos, *mexendo* seus valores [às vezes os ironizando] e, posteriormente, induzindo os alunos-internos à sua crítica, num exercício constante da dialética.

⁷⁵ A filosofia surgiu quando alguns gregos, admirados, e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, [...] (CHAUI, 2013, p.29).

São muitas dúvidas e angústias para o filósofo educador, mas percebi nitidamente na riqueza das aulas de Filosofia no território do cárcere essa possibilidade⁷⁶. Ainda mais convicto fiquei, ao encontrar ressonância de aplicação prática da letra platônica [e de minha prática de educação filosófica no cárcere] no texto de Bonamigo: “Sobre o traumatismo é que brotam, desde lá do fundo do Eu, as máximas e princípios morais” (BONAMIGO, 2013, p. 461).

Trata-se de acreditar na possibilidade de mudança, não só na ideia, mas no curso da vida, pelo despertar próprio, concomitante à reflexão:

Traumatismo é justamente a entrada do extraordinário na alma, é a quebra da monotonia, é quando – como se diz na gíria – a alma é “pega de jeito”, é quando algo que se julgava firme e seguro sofre um tal sacolejo em tremor fundo e alto, que trinca as colunas e o piso da alma onde se movimentava o sentido. (BONAMIGO, 2013, pág. 212).

Impactado pelo traumatismo, ele sente balançar a estrutura de valores que lhe sustentaram até ali. Ao mesmo tempo fica sem rumo, vez que é seu mundo significativo que rui, ele precisará ser amparado e resgatado para novas e humanizadas bases para sua ação.

Com efeito, o traumatismo traz o choque, o abalo, o assombro no Eu diante da precariedade do Outro. Mas do choque ao movimento de socorro à vida ou às vidas expostas à precariedade, há uma distância que só se preenche positivamente, humanamente, como partida imediata em socorro (BONAMIGO, 2013, p. 233).

Refere-se exatamente a como busquei trabalhar a educação filosófica no cárcere: uma tentativa de abalar estruturas malformadas, e de expor as consequências do individualismo e do egoísmo na vida em comum. Se eu não conseguisse que meus alunos-internos exercitassem um olhar reflexivo humano para todo e qualquer “outro”,

⁷⁶Identifiquei o fenômeno educativo na verdade da vida de meus alunos-internos no exercício simples de uma aula na terceira etapa em que apresentava, da letra nietzschiana, com base em Viesenteiner (2012), e recebi a contestação dos alunos, com base na visão de que “todos já sabemos ver e pensar, independentemente da escola”. Lancei uma situação hipotética onde meu aluno estaria passeando no calçadão da Praia da Costa com a “gostosa” da namorada, quando um adolescente de 14 anos, correndo, passa a mão nas nádegas dela. A resposta foi unânime e imediata: “pou, pou, pou. Já era professor!”. Respirei para redarguir: “Vamos considerar o seguinte contexto: O adolescente é um garoto com síndrome de down que estava a mais de mês preso ao apartamento com sua mãe que, naquele dia, foi levado a tomar um sol e escapou da mão da mãe” (informação verbal). Por não saber ver e pensar, dentro da proposta nietzschiana, “ao cabo desse processo, é capaz de ganhar uma visão geral para *olhar à distância* (VIESENTEINER, 2012), teremos trágicas consequências: O fim da vida para o garoto. Para você: pelo menos 18 anos de Xuri. Para a mãe: A perda de todo seu tesouro e, a ‘gostosa’ passará a “dar sopa” sozinha no calçadão”. Novamente a katharsis do silêncio. Complemento: “mas é autoconstrução. Acontece acontecendo. Basta dar atenção, buscar incansavelmente o saber para agir. A construção da própria ética, para além das situações específicas, aplicável a qualquer situação que se lhe apresente”.

então eu forçava a barra. O intuito era que, pelo menos, eles se afetassem com um “outro” um pouco mais próximo do “eu”. Que tivesse um efeito mais latente apelando para a solidariedade e alteridade, como: “[...] de modo geral, traumatismo é um choque na alma inteira, e seu tom e teor são de dor e contundência; traumatismo é quando se abrem para o Eu as portas do inferno que o Outro vive” (BONAMIGO, 2013, p. 213).

Frente ao abalo dos traumatismos estava a exigência de uma ação, uma resposta à interrogação: o que posso fazer?

O momento das apalpadelas:

Sempre diante do Outro, apalpada, no movimento e na vida dos encontros com os Outros, é a positividade de uma convocação que se abre para “encaminhar um caminho”, **dar um encaminhamento mais significativo à vida**; é uma provocação positiva a caminhar ou é uma confirmação de um sentido no caminho, do telos de uma obra – de que o caminho e a obra estão no telos certo, que é bom –, ou **a afecção da importância de encontrar outras direções**, ou a experienciação da necessidade de uma nova claridade para o caminho. **É a experienciação da abertura de outras, novas e mais humanas possibilidades de existência diante dos Outros**, é a afecção da alma inteira por um chamamento animado a mudanças radicais por causa da qualidade da aproximação ao Outro, é a experienciação de precisar perder “direitos” (BONAMIGO, 2013, pág. 232, grifos meus).

Durante as boas conversas de orientação com meu professor, aconteceu a identificação de minha prática de educação filosófica no cárcere com a educação por *Trumatismos e Apalpadelas*. No que se refere a isso, posso relatar a ocasião em que, trabalhando uma aula de Bioética com a terceira etapa promovi um debate sobre o aborto. Enquanto debatíamos sobre a problemática (sua legalidade ou não, sua descriminalização ou não, e sobre as consequências de cada posição), construímos coletivamente as considerações necessárias para formação de opinião nesse tema.

Para caracterizar o método dialético, já conhecendo os valores comuns naquele *locus*, antes de refletir o tema com eles inseri a necessidade de verificação de uma hierarquia de valores. A proposta era penetrarmos a bioética que, afinal, tem como foco a vida. Num processo de indução, auxiliei os alunos-internos a caracterizarem o entendimento de que o maior valor é a vida. Para pacificar este entendimento precisei de um primeiro traumatismo:

Podemos afirmar que a nossa cultura sustenta a vida como o maior dos valores e, é exemplo disto o fato de não termos pena de morte no Brasil. Se assim não fosse, talvez alguns dos alunos desta sala “não estivessem mais conosco”.

Contudo, na primeira rodada, acontecimento comum nas quatro turmas, a maioria absoluta defende que em caso de estupro o aborto deve ser legal.

“*mesmo em contradição ao valor superior estabelecido por nós mesmos?*” – disse, ironicamente espantado.

Desconsiderar a hierarquia do valor vida, pela conformação às circunstâncias, expõe uma contradição na dialética em curso. Mas quando já dava por perdida a batalha da coerência na discussão, frente à passionalidade latente [devido a gravidez ser “produto” do crime de estupro], expôs-se a contradição. A própria riqueza da sala de aula, naquele *locus* mais especificamente, traz a novidade flagrante, como uma *apalpadela* que vem corrigir o desvio num apelo pelo *humano*: um aluno declarou ser fruto de um estupro; o impacto foi imediato.

Não dava mais para sustentar que melhor teria sido abortá-lo. Questionei ao aluno-interno se gostaria de partilhar a experiência e ele se dispôs:

_ Bem professor minha mãe tinha 13 anos e foi vítima de estupro, numa cidade do interior e seu pai, para não enfrentar o vexame, expulsou-a de casa. Ela veio morar na casa de uma tia na Grande Vitória e me teve.
 _ E sua mãe teve mais filhos? Quantos? Qual a relação sua com a família? Enfim, a avaliação final é de que valeu a pena não acontecer o aborto? Argui.
 _ Professor, é claro que o fato de eu estar no crime pode parecer que não valeu, os dois irmãos não estão no crime, mas a minha mãe me criou, me visita e me trata de “Meu coração” (Informação verbal).

O evento impactou profundamente a turma, além de iluminar minha abordagem nas outras, gerando um retorno à avaliação inicial com um fato concreto, pelo menos naquele momento. Momento este que, certamente, refletiu no ambiente interno de toda a cadeia ligada à escola, como uma possibilidade de revisão de “conceitos”. Afinal, ali estava *o outro*, num apelo a ser reconhecido e acolhido “humanamente” e ninguém poderia afirmar que “melhor seria que ele tivesse sido abortado”.

Foi com toda a riqueza descrita da letra platônica e utilizando como método sua dialética (nos três tempos: ironia, indução e maiêutica) que, com o auxílio de *Traumatismos e Apalpadelas*, desenvolvi a intervenção filosófico educativa com que pretendi afetar meus alunos-internos. A intervenção é narrada no capítulo a seguir.

4. A Libertação existencial: o itinerário do prisioneiro das sombras para a luz

A adversidade põe à prova os espíritos.

William Shakespeare

4.1 Preâmbulo

Preciso refletir, com base na transcrição já feita da realidade dos alunos-internos, da letra platônica e de minha prática filosófico educativa, sobre as reais possibilidades da educação no cárcere, em relação ao meu propósito de promoção do movimento de alma, para um movimento na vida daqueles seres. Como *critério* para avaliar o êxito deste trabalho, coloca-se o seguinte resultado: a identificação pelos alunos-internos de suas “justificativas” para a prática do crime enquanto *sombras de verdade*. A autopercepção da condição de prisioneiro da caverna, e a necessidade de busca do conhecimento para justificar suas ações, deveriam ser afirmadas pelos alunos como peças fundamentais para o objetivo de CNM.

Como já posto neste trabalho, a visão platônica de que o homem educado é virtuoso parte da premissa da educação integral, a *paidéia* grega, iniciada na infância e seguindo por toda a vida, formando as estruturas de sua *persona*, seus valores, num processo contínuo. Quando se trata da educação de adultos, aquela oportunidade, por algum motivo, foi perdida, ele já formou suas estruturas, e o pior é, no caso de meus alunos internos, que essas estruturas foram formadas em bases incertas, eivadas de opiniões e prejuízos que os levaram ao cárcere.

Como a educação que ele recebeu, por meio do senso comum em sua vida, construiu suas certezas é preciso que essa educação formal, mesmo tardia, antes de qualquer coisa, gere nesse educando pelo menos uma dúvida sobre essas suas certezas, para que se abra a possibilidade de demolir as estruturas “mal construídas”, e reconstruí-las em bases mais seguras em seu próprio entendimento, na busca do conhecimento, auxiliado pelo uso da dialética.

Também preciso ressaltar a conquista da confiança dos alunos-internos para atingir esse nível de abertura do ser, que lhes possibilite demonstrar seus sentimentos. Naturalmente isto não se dá da noite para o dia, mas num percurso em que o propósito do filósofo educador aparece a todo momento por meio do método dialético. No caso

específico desses alunos da terceira etapa do EJA/EM, eles foram meus alunos na primeira e em grande parte da segunda etapas, quando tivemos oportunidade de debater temas polêmicos e de grande pertinência em seus mundos como o próprio machismo, a religião, o aborto, homossexualidade, dentre muitos outros.

A barreira inicial, seja a impossibilidade do diálogo pelas imposições do meio, produto de minha primeira percepção, descrito na introdução deste trabalho, já foi quebrada. O filósofo educador já conseguiu estabelecer a necessidade da partilha, do diálogo aberto em busca da verdade, como instrumento de defesa em suas trajetórias de vida. Por isso, é melhor que esta intervenção filosófica pedagógica seja aplicada depois do contato do aluno-interno com a Filosofia e o método dialético.

Minha aposta é que num primeiro movimento, quando a contribuição platônica lhe afetar, ele assimile a alegoria à autodescoberta em situação de caverna, por que somente entendendo o engano que viveu e relacionando-o diretamente à sua condição de encarcerado, ele poderá considerar a possibilidade de, se não desacreditar totalmente, pelo menos duvidar daquelas certezas que formaram sua estrutura no percurso ao cárcere e em sua permanência nele. Enfim, utilizarei como *critério de avaliação* da intervenção o despertar pelo conhecimento da verdade⁷⁷

⁷⁷ Em consonância com a letra platônica tenho trabalhado um conceito superior de verdade, a verdade, resultado da busca anterior da essência das coisas, à época entranhada na querela Heráclito x Parmênides, a qual Platão afirma desvendar, partindo da consideração da existência do mundo inteligível, ou da essência das coisas.

Nesse momento do trabalho, diante da necessidade de significação da Filosofia platônica ao mundo dos alunos-internos sem "força de barra", busco iluminação em Foucault, para esclarecer a verdade social e humana que vivemos:

A hipótese que gostaria de propor é que, no fundo, há duas histórias da verdade. A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas — regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber — e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade (FOUCAULT, 2002, p.11).

Esta verdade, construída historicamente e socialmente, é efetivamente a que mais diretamente tem reflexos na vida dos encarcerados, como já afirmei neste texto e que, na sequência do texto Foucaultiano é esclarecida:

As práticas judiciárias — a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história — me

que remova as sombras e promova uma conversão⁷⁸ para ajudá-lo a *ver o mundo com outros olhos*, estabelecendo como parâmetro maior o não retorno ao cárcere, ou CNM.

O trabalho como filósofo educador no território do cárcere tem me dado bom retorno, os resultados aparecem no contexto desta experiência com a letra platônica, mas estarão sempre em construção, com momentos mais e menos significativos. Contudo, não obstante toda potência da letra platônica, do método dialético e de minha prática filosófica educativa, não posso aqui me arvorar a ser o grande transformador das subjetividades no cárcere, a conseguir, por meio da letra platônica ou até mesmo por meio de todo o ensino de Filosofia, principalmente dentro das precariedades da educação naquele *território*, atingir o desmoronamento das estruturas que foram construídas ao longo de toda a vida daqueles seres humanos. Como já dito, me darei por satisfeito se conseguir plantar em seus pensamentos, uma sombra de dúvida que seja, para iniciar o processo, algumas trincas, para que no continuum da vida possam ir se aprofundando e, em algum momento, acontecer rachaduras como prenúncio do desmoronamento pretendido.

Esclareço ainda que o objetivo principal deste preâmbulo é oferecer a mim mesmo, enquanto filósofo educador, um alento frente aos possíveis resultados deste trabalho, principalmente para que previna uma frustração, devido à superlativação das expectativas.

Vamos à prática da educação filosófica, como disse anteriormente, com somente um dos três temas encarceradores, seja o combate ao machismo.

parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas (FOUCAULT, 2002, p. 11).

⁷⁸ Para o auxílio com o termo conversão, desvinculado do caráter religioso, busquei em Rubem Alves, filósofo brasileiro (1933 - 2014) que em sua obra *O Enigma da Religião* traz a reflexão desta ocorrência, no curso efetivo da vida, encontrado na religião, mas significativa para muito além desta: "(...) Ser convertido é morrer para nascer de novo, "Metanóia": experimentar a dissolução das estruturas normativas da razão, para logo em seguida ver surgir uma nova razão, organizada segundo categorias radicalmente diferentes"

[...] "Quando ouviram a voz do Senhor Deus que andava pelo jardim na viração do dia, esconderam-se por entre as árvores do jardim". (...) "Onde estás?" Ele respondeu: "Ouvi a tua voz no jardim, e por que estava nu, tive medo e escondi." (...) **Por que a nudez que antes não causava embaraços agora provoca o medo? Mudou a nudez? Mudou o paraíso? Mudou Deus? A resposta revela uma metamorfose: o homem já não via o mundo com os mesmos olhos**" (ALVES, 1988, p. 140, grifo meu).

4.2 A concretização da Katharsis

Os nomes dos alunos-internos não serão revelados, visando garantir o sigilo ético das informações prestadas, bem como para atender às normas de segurança do presídio. São citados alguns textos relevantes em seus escritos originais. Enquanto professor, meu nome apareceu em vários textos, naturalmente, por que eu os acompanhei na reflexão filosófica desde a primeira etapa do Ensino Médio.

Enfrentar as condições reais da educação no cárcere e construir um conjunto de aulas que fuja ao tradicionalismo da simples aula expositiva e dialogada foi [e é] um percurso de constante aprendizado. Meu intuito foi realizar os três movimentos constantes da dialética platônica (ironia, indução e maiêutica), mediados com minha prática filosófico-educativa denominada, como em Bonamigo (2013), enquanto uma prática de *Traumatismos e Apalpadelas*.

Para tal desafio, foram construídos por mim 05 (cinco) planos de aula.

Como o método utilizado é a dialética platônica, a ironia, se não aparece explícita no texto se revela no debate, não só por minha provocação – que acontece no diálogo e até mesmo por meio de minha linguagem corporal à exemplo das camisas especialmente usadas para tal – mas às vezes, por meio deles mesmos, uns com os outros⁷⁹.

4.3 Situação existencial inicial: como estão?

O retorno àquele ambiente, à presença dos alunos-internos, depois do desligamento abrupto ocorrido em novembro de 2021, foi um momento de grande emoção para todos nós. Os alunos-internos de todo o pavilhão fizeram muito barulho, todos queriam que eu entrasse em suas salas, pelo menos para um “oi”, mas eu estava preocupado em não fazer muito alvoroço para não incomodar à segurança. Falei com as turmas por meio da portinhola das salas, peguei nas mãos de alguns. Estar ali me causou uma emoção impossível de descrever neste texto.

⁷⁹ Logo no início do texto *Atitude*, a expressão “sujeito homem” definindo Anísio, provocou um debate rico em que o significado compreendido foi sabatinado sob novas perspectivas. Enquanto uns defendiam a expressão como “daquele que não leva desaforo para casa e age de forma ostensiva a qualquer provocação”, outros, já afetados pela reflexão filosófica, defendiam que a expressão muito mais significaria o homem que, antes de agir busca a verdade dos fatos e pensa na melhor ação no sentido de suas consequências para si, para o outro e para o mundo.

A cada sala das terceiras etapas em que entrei fui aplaudido e sabatinado por todo esse período de afastamento, senti-me como se tivesse retornado à convivência depois de uma longa viagem. Eram muitas perguntas, inclusive de cunho íntimo e pessoal, como notícias dos filhos – que muitas vezes serviram de exemplo em minhas explicações, ou de possíveis namoradas; dentre outras dessas coisas que a intimidade construída na vivência das aulas propiciou.

Para a composição do cenário propício à reflexão, como é meu costume utilizar camisas com mensagens dirigidas ao universo dos alunos-internos, iniciei esta prática filosófica educativa vestindo a camisa do Sindicato dos professores – SINDIUPES, cuja marca está estampada nas costas coberta pelo jaleco aberto na frente com a estampa abaixo:

Figura 1: Foto de uma camisa utilizada em campo pelo pesquisador



Fonte: acervo pessoal

4.3. Mediação

Apresento a seguir as etapas de planejamento, execução e reflexão.

Plano de aula

EEFM Cora Coralina	
Curso: EJA - Ensino Médio	Data da Aula: 16/05/22
Disciplina: Filosofia	Turma: 3ª Etapa EJA/EM
Professor: Everaldo Barreto Moura	

Tema: **O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO CÂRCERE A PARTIR DO MITO DA CAVERNA: CADEIA NUNCA MAIS**

Subtema: **Identificação e combate ao machismo** Aula 01/05 - Espelho da Condição Inicial

Objetivos

- Conhecer e registrar o posicionamento inicial em relação ao machismo.
- Identificar práticas machistas em seus próprios posicionamentos.
- Refletir em busca das causas do machismo no homem.

Conteúdos

Conto literário de autoria própria do professor e significação no universo dos alunos-internos.

Metodologia de ensino

Método freiriano de apropriação, dialética platônica e produção de texto.

Atividades

- Leitura coletiva – conto: Anísio o Cara!
- Análise reflexiva em busca de conhecimento balizador da ação.
- Busca ou produção de resposta para o conto e para a pergunta fundamental. -
Relacionar mulheres de seu mundo íntimo

Recursos a serem utilizados

Sala com quadro branco e pincel, texto impresso em folha A4.

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação se dará no curso das 5 aulas do projeto. Será quantitativa em relação à turma e qualitativa em relação aos alunos-internos. Nesse primeiro encontro poderei avaliar o envolvimento dos discentes com o tema.

Referências

- FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler. São Paulo, Cortez, 1983.
 FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
 FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1997.
 FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
 SCHÖN, D A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
 FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

4.3.1 Execução

Para execução deste plano formulei a seguinte atividade a ser desenvolvida pelos alunos-internos⁸⁰:

⁸⁰ Já no texto inicial a linguagem utilizada faz uso da ironia, principalmente na expressão que define o protagonista como “sujeito homem” que para aquele universo tem significado de afirmação machista.

Atividade do encontro/aula 01/05

Vila Velha, 16 de maio de 2022.

Aluno: _____ 3º..... EJA/EM

Atitude

Anísio, 26 anos, era um “sujeito homem”.

Conheceu Marilda de 16 anos, morando numa tapera de sua comunidade, com a mãe e o padrasto, este, nitidamente “cevava” a enteada como a um animal, aguardando o ponto de abate. Era comum o padrasto revelar esse objetivo depois de umas cachaças com seus melhores amigos na Biroasca do Seu Zé.

Os jovens iniciaram uma paquera que foi ficando mais séria e, muito rapidamente, ele se tornou a tábua de salvação de Marilda, frente a iminência do estupro.

A mãe, já incomodada com a perturbação que a beleza de sua menina causava na relação com seu parceiro, fez gosto e, meio rapidamente, o namoro ficou sério e, antes mesmo de Marilda completar 18 anos, o casamento se consolidou.

Todos muito felizes: Marilda com o seu salvador, Anísio com uma gata, encantada com seu salvador, a mãe e o padrasto com sua vida sem problemas...

Logo depois do primeiro ano de casamento, Marilda resolveu estudar para ajudar Anísio a construir suas vidas.

No primeiro mês de faculdade Marilda conheceu Fernando, um belo rapaz que lhe ajudava na apreensão dos conteúdos, era parceiro nos trabalhos em grupo e lhe dava carona por morar perto de seu bairro.

Não demorou para que a amizade entre Marilda e Fernando começasse a incomodar Anísio, que apesar de incomodado, se manteve contido, “só observando”.

Numa sexta-feira, Anísio foi dispensado do trabalho e, voltando para casa mais cedo, muito chateado, passou na biroasca do Seu Zé e tomou uma cachaça.

Ao chegar em casa encontra Marilda, abraçada com Fernando sem camisa, na sala de sua casa. Estavam “estudando para a prova do outro dia”.

...

Escolha o desfecho dessa história, marcando um X em um dos 03 oferecidos ou, caso nenhum te contemple, marque o 4 e crie o seu próprio desfecho.

- 1) Anísio percebe a cena, mas considerando que casou com uma adolescente, releva, aguarda a saída de Fernando e tem uma conversa madura com Marilda, expondo o risco a que ela se expõe, expõe o casamento deles, seus planos e a ele próprio. O casamento segue mantido.
- 2) Anísio, ao perceber a cena, não diz uma só palavra, se retira, depois comunica a separação.

E alguns se mantiveram duros e violentos:

Aluno-interno C: Assinalou a 3ª opção no desfecho do conto - a violência: “Anísio sem conseguir se segurar, começa a briga com Fernando, acaba dando umas pancadas nele e na Marilda [...]”.

Ao conhecer o retrato da condição inicial dos alunos-internos, também aproveitei para municiar a construção dos próximos encontros solicitando suas “justificativas” para o sentimento de superioridade, “comum aos homens”, em relação às mulheres [as aspas neste texto não correspondem ao original pois a afirmação lá participa da ironia que inicia o método dialético]. Por fim, solicito quatro nomes de mulheres de seus afetos, à exceção das companheiras/esposas, que usarei no processo de indução à maiêutica.

A partir do segundo encontro iniciaram-se os movimentos da dialética platônica.

4.4 Primeiro Momento: ironia

O segundo encontro-aula demarcou o início de uso da ironia. Ao expor e refletir as origens da construção da visão machista e o posicionamento do homem em relação à mulher no contexto social, utilizei exatamente os “motivos” oferecidos por eles no primeiro encontro (ou seja, justificativas pelas quais os homens se sentem superiores às mulheres).

As principais causas para o machismo, apresentadas por eles, foram a religião cristã [em seu viés criacionista patriarcal], a força, a cultura e a educação familiar. Sobre estes pontos, procurei trazer esclarecimentos de refutação, que derrubam seus argumentos induzindo-os a conceber um novo olhar, conforme plano de aula abaixo:

4.4.1 Mediação

Plano de aula

EEFM Cora Coralina	
Curso: EJA - Ensino Médio	Data da Aula: 17/05/22
Disciplina: Filosofia	Turma: 3ª Etapa EJA/EM
Professor: Everaldo Barreto Moura	

Tema: **O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO CÂRCERE A PARTIR DO MITO DA CAVERNA: CADEIA NUNCA MAIS**

Subtema: **A desconstrução do machismo**

Aula 02/05 – Machismo, origem e consequências na vida em sociedade

Objetivos

- ✓ Discutir a origem do machismo na cultura ocidental e seus reflexos.
- ✓ Identificar práticas machistas enraizadas culturalmente.
- ✓ Investigar e reconhecer os prejuízos de práticas machistas para a vida familiar.

Conteúdos

- ✓ O machismo desde a antiguidade.
- ✓ O machismo do Brasil.
- ✓ As consequências do machismo.

Metodologia de ensino

Método freiriano de apropriação, dialética platônica e análise reflexiva.

Atividades

- ✓ Leitura coletiva
- ✓ Análise reflexiva em busca de conhecimento na, sobre e para a ação.
- ✓ Refutação de argumentos para a prática machista
- ✓ Indução para formação de opinião.

Recursos a serem utilizados

Sala com quadro branco e pincel

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação se dará no percurso das 5 aulas do projeto. Será quantitativa em relação à turma e qualitativa em relação aos alunos-internos. Nesse primeiro encontro poderei avaliar o envolvimento dos discentes com o tema.

Referências

Texto de autoria do próprio professor com especulações reflexivas sobre a gênese humana criacionista e dados de formação do mito adâmico com base em mitos mais antigos.

As contribuições positivas e negativas da Ciência para o machismo.

<https://veja.abril.com.br/ciencia/geneticamente-as-mulheres-sao-superiores-afirma-medico-canadense/>

<https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-10-17/melvin-konner-neurocientista-estamos-no-comeco-do-fim-supremacia-masculina.html>

<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/06/como-ciencia-contribuiu-com-machismo-e-racismo-ao-longo-da-historia.html>

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/11/09/supremacia-masculina-esta-chegando-ao-fim-diz-antropologo-americano.htm>

Práticas machistas enraizadas culturalmente

<https://www.geledes.org.br/lista-de-20-situacoes-machistas-que-mulheres-vivem-diariamente/>

<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/04/06/o-que-significa-machismo-entenda-o-conceito-e-evite-replica-lo.htm>

4.4.2 Execução

Consubstanciando os argumentos para refutação de suas opiniões, emitidas no primeiro encontro, distribui para a turma os conteúdos abaixo:

RELIGIÃO

Nossos hábitos não normatizados são construídos na espontaneidade, com a vivência, experienciando, compartilhando experiências vivenciais, errando e acertando, partilhando valores, crenças, recebendo heranças culturais e também as produzindo.

Para buscar a origem do machismo é necessária uma análise antropológica, que traga pistas da construção de nossas estruturas de compreensão do mundo.

Antropologia: ciência do homem no sentido mais lato, que engloba origens, evolução, desenvolvimentos físico, material e cultural, fisiologia, psicologia, características raciais, costumes sociais, crenças etc. da formação humana. Começamos pela formação religiosa ocidental mais comum, o cristianismo.

O mito criacionista de Adão e Eva data, historicamente, de 800 – 600 a.C. enquanto Adapa data entre 1.500 e 1.400 a.C. e traz elementos muito semelhantes: a desobediência, o castigo e a perda do paraíso. O Mito de **Gilgamesh**, ainda mais antigo – relata o ocorrido entre 2.800 e 2.500 a.C. com características muito similares.

FARAH, L. C. **As Relações Míticas entre: Adão e os Mitos da Antiga Mesopotâmia**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 10, Vol. 07, pp. 147-160. Outubro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/relacoes-miticas>, <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/historia/relacoes-miticas>

Assim, se partirmos da elaboração do Mito criacionista cristão, veremos que ele preconiza um criador que, embora com os atributos de perfeição, nos chega marcado pelo machismo – vale ressaltar a visão mitológica do Gênesis e sua similaridade com outros mitos à exemplo do de: Adapa e **Gilgamesh** como vimos.

A primeira criação foi masculina, Adão, do criador também masculino Deus. A criação do feminino não se deu por necessidade, mas para o masculino “que estava só”, para sua construção só foi necessária uma pequena parte do masculino: “a costela” e, também o primeiro erro foi totalmente feminino: “A serpente, envolveu a Eva”, que persuadiu o Adão ao erro.

Para uma reflexão racional tem alguma coisa errada nessa história e o erro não pode ser de Deus, vez que não errar, é um de seus atributos.

Talvez, quem sempre contou a história tenha defendido seus interesses...

CULTURA

[...] podemos dizer que é criada e alimentada uma cultura de poder para dominação, usurpação, subordinação e discriminação, que vai da relação do governante com o povo, passando pelas

instituições como escola, igreja, agremiações, etc. chegando às famílias, às relações de casais e também na inter-relação dos diferentes.

O homem com a vantagem comum da força física e da experiência no mundo, principalmente no mundo externo que historicamente ele mesmo negou às mulheres, se faz superior. Essa pretensa supremacia por si só já é misógina, uma ação de desqualificação da mulher para a subjugação, que transparece no discurso “comum” nas “gracinhas” perpetuadas em piadinhas nada inocentes, como a indicação do lugar, função e até definição de mulher. Contudo precisamos também ressaltar que a misoginia não é praticada somente pelo homem, mas por toda a sociedade assimiladora dessa cultura e incapaz de uma reflexão existencial efetiva, incluindo aí também mulheres, como algumas autoridades vinculadas à governos machistas e misóginos a que inclusive temos convivido no Brasil.

<https://www.seculodiario.com.br/colunas/machismo-misoginia-homofobia-e-racismo> - Colunista Elaine Dal Gobbo

Vamos ao racionalismo, que proclama a posse da verdade com a ciência.

A Revista VEJA, de novembro de 2021, traz a manchete:

“Geneticamente, as mulheres são superiores”, afirma médico canadense

Na entrevista o médico Sharon Moalem autor do livro “A melhor metade” esclarece que a mulher, portadora dos cromossomos XX tem maior imunidade e é mais resiliente o que, para ele, ficou evidenciado também durante a pandemia, quando a mortalidade masculina foi significativamente maior.

Também exemplifica que em situações de colapso, guerra e fome nascem e sobrevivem mais meninas.

<https://veja.abril.com.br/ciencia/geneticamente-as-mulheres-sao-superiores-afirma-medico-canadense/>

SUPREMACIA

Melvin Konner, neurocientista: “Estamos no começo do fim da supremacia masculina”

No livro ‘Women After All’, (Mulheres afinal) o pesquisador defende a superioridade biológica feminina e vislumbra um futuro em que o homem não será necessário para a reprodução

[...]as mulheres vivem mais tempo que os homens, com uma mortalidade mais baixa em todas as idades, podem criar uma nova vida em seus corpos e, como dispõem de dois cromossomos X, têm taxas muito mais baixas de problemas genéticos como a hemofilia, o daltonismo e a síndrome do X frágil. Nós, homens, temos um X *desprotegido* que, às vezes, carrega genes ruins. Acrescento a esses fatos biológicos fundamentais certos aspectos comportamentais, alguns deles também baseados na biologia. Em especial, o de que em todos os países e culturas os homens cometem 90% da violência e 95% das agressões sexuais.

<https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-10-17/melvin-konner-neurocientista-estamos-no-comeco-do-fim-supremacia-masculina.html>

FORÇA E PODER

“O homem é mais poderoso em corpo e mente que a mulher, e no estado selvagem ele a mantém numa condição de servidão muito mais abjeta que o faz o macho de qualquer outro animal; portanto, não surpreende que ele tenha ganhado o poder de seleção”, escreveu Charles Darwin no segundo volume de *A Origem do Homem*, publicado em 1871. O trecho, que hoje seria considerado inadmissível, não

chocou a classe científica da época, ocupada demais em criticar a relação de parentesco entre o ser humano e outros primatas, proposta pela mesma obra. Mas não dava para esperar muito: a ideia de que as mulheres seriam inferiores aos homens era amplamente aceita na época.

<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/06/como-ciencia-contribuiu-com-machismo-e-racismo-ao-longo-da-historia.html>

4.4.3 Movimento nos alunos-internos: colheita

Na referência à religião, mesmo depois de todos os argumentos, a aceitação foi baixa. Este tema sensibiliza muito o grupo pelo forte apelo religioso daquele *locus*. Entretanto, a necessidade de revisão da visão de superioridade ficou bem estabelecida.

4.5 Segundo momento: indução - terceira e quarta aula

Para o movimento de indução à maiêutica, utilizei duas aulas. Na primeira apresentei a letra platônica, centrada em O Mito da Caverna. Sugeri a contextualização com a contemporaneidade e, a partir da assimilação do mundo das aparências sociais e os equívocos a que as *sombras de verdade*, sintetizadas em preconceitos, (pré) juízos e informações superficiais podem levar o indivíduo. Numa segunda aula retornei à reflexão sobre o comportamento machista, só que focando nas consequências dele, não só para as mulheres, mas também para os homens.

4.5.1 Mediação

PLANO DE AULA

EEFM Cora Coralina	
Curso: EJA - Ensino Médio	Data da Aula: 18/05/22
Disciplina: Filosofia	Turma: 3ª Etapa EJA/EM
Professor: Everaldo Barreto Moura	
Tema: O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO CÁRCERE A PARTIR DO MITO DA CAVERNA: CADEIA NUNCA MAIS	
Subtema: A desconstrução do machismo	
Aula 03/05 - O Mito da Caverna e sua significância no mundo atual.	

Objetivos

- Conhecer a letra platônica por meio de o Mito da Caverna.
- Correlacionar a ilusão da caverna aos juízos frágeis do senso comum.
- Valorizar a importância do diálogo para se construir bases para a opinião.

Conteúdos

- Introdução à República de Platão.
- O Mito da Caverna como metáfora da fuga da ignorância.
- A significância do Mito da Caverna em nossas realidades.

Metodologia de ensino

Dialética platônica, método freiriano de apropriação e análise reflexiva.

Atividades

- Leitura coletiva.
- Reflexão coletiva sobre a contextualização do Mito da Caverna em nossa sociedade atual.
- Expressão individual de significação prática e vivencial do Mito.

Recursos a serem utilizados

Sala com quadro branco e pincel

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação se dará no percurso das 5 aulas do projeto. Será quantitativa em relação à turma e qualitativa em relação aos alunos-internos. Nesse terceiro encontro poderei avaliar se, e o quanto, a lição do Mito afeta aos alunos-internos.

Referências

- CASERTANO, G. **Uma introdução à República de Platão**. São Paulo: Paulus, 2011.
- LLANOS, A. **Introdução à dialética**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.
- PLATÃO. **Coleção Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- PLATÃO. **O político**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PLATÃO. **As Leis**. 2ª Edição. São Paulo: Edipro, 2010.
- REALE, G. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. Vol. I. São Paulo: Paulus, 1990.
- TEIXEIRA, E. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

4.5.2 Execução da aula

Para a aula do dia 03/05/2022, os alunos-internos receberam o seguinte material:

Platão (428\427 – 347 a.C.) foi criado no meio político, seu pai era descendente do rei Codros e sua mãe tinha parentesco com Sólon, seria naturalmente um político de Atenas, mas teve no envolvimento com Sócrates como seu mestre e, principalmente, no evento de sua condenação e morte, a grande decepção com a democracia. Da convivência com seu mestre, e o impacto do julgamento público que o condenou a tomar cicuta, resultou uma preocupação maior com a educação do homem, promovida pelo Estado, de forma integral e destinada à construção e composição da cidade justa. Para o filósofo, o homem precisa ser bem-educado, bom e justo, vivendo em comunidade, de forma que o interesse da comunidade seja sempre a base de sua felicidade.

MUNDO SENSÍVEL E MUNDO INTELIGÍVEL

O mundo sensível é transitório, inconstante e múltiplo, enquanto o inteligível é o mundo das essências, origem de todas as coisas (PLATÃO, 1983).

A República – Obra emblemática na qual Platão discorre, por meio de Sócrates, a construção de uma cidade ideal, que nada mais é que a ampliação da alma do homem ideal.

É no livro VII de A República que Platão (2008) descreve a possibilidade de libertação pelo conhecimento. Para tal se utiliza da alegoria “O Mito da Caverna”.

[...] viver a justiça tanto individual quanto coletiva, seu objetivo é chegar à verdade que se manifesta na transparência das coisas, por meio de uma consistente formação dialética. Tendo como modelo a medida suprema, o Bem, entendido como princípio absoluto (TEIXEIRA, 1999, p. 26).

Para exemplificar o Filósofo, que pela contemplação do Bem tem sua propriedade como governante, Platão nos traz O Mito da Caverna, onde este é o prisioneiro que rompe com as sombras e sai em busca do conhecimento do mundo, sofre os percalços do caminho – o que para Sócrates são as dores do parto. Depois, se espanta com a luz e busca um método para alcançá-la, iniciando pelo reflexo na água até que possa suportá-la. Percebe, assim, o sol sem poder vislumbrá-lo diretamente, chegando o mais perto possível da luz maior (que é o conhecimento do Bem que referencia todo o mundo). Contudo, não quer o conhecimento para si e sim para todos, e por isso volta à caverna mesmo correndo o risco da incompreensão dos companheiros.

Romper com as sombras é buscar a verdade para além das opiniões. Tomando consciência de que estava enganado, mover a alma com todo o ser na direção da verdade, sempre consciente dos enfrentamentos com os interessados em que as sombras continuem a figurar como verdade.

O método platônico de chegar à verdade através da ciência racional é a dialética: “A dialética é este proceder pelo qual a inteligência passa do sensível ao inteligível e vai de ideia em ideia até intuir a *ideia suprema*, ou seja, o Bem, o Uno, o incondicionado”. (TEIXEIRA, 1999 apud. REALE, 1990, p. 164). Esta dialética consistia num método de perguntas e respostas, que consta de quatro partes: a ironia, a indução a maiêutica, e a definição.

O método socrático é, sobretudo, um método interrogativo tendente a que o interlocutor se contradiga a si mesmo. A ironia, ou seja, a hipótese socrática de começar as discussões aceitando sua própria ignorância e elogiando com fingida humildade os méritos do seu oponente, se completava com a maiêutica, [...] desta maneira o interlocutor se via ajudado a produzir novos pensamentos, isto é, conhecia o universal enquanto fundamento da nova moral. A filosofia socrática é eminentemente ética. A indução de Sócrates consistia em inquirir e indagar o universal nos atos virtuosos particulares por meio de análises e comparações (LLANOS, 1988, pp.48 - 49).

A identificação das sombras

Na caverna as sombras são o mundo. Platão inicia a alegoria com os homens já acorrentados e sem conhecimento do mundo à luz do sol. Até a libertação, as sombras são a verdade conhecida e vivida, desde sempre por aqueles homens prisioneiros. Somente no entendimento do Mito vai importar saber: de onde vêm aqueles homens? Talvez na proposta pedagógica platônica haja um excesso de clareza que, a exemplo do que ocorreu ao prisioneiro liberto, acaba por nos cegar. Aqueles homens representam os homens comuns da cidade, envolvidos numa estrutura de valores construída à base das aparências, manipulada, voltada a interesses menores que requerem a Filosofia para desvendá-los.

Transportando Platão para o nosso tempo sob que sombras ainda vivemos?

De quantas cavernas nos libertamos e a quantas ainda estamos presos?

4.5.3 Movimento nos alunos-internos: colheita

A quase unanimidade relacionou a alegoria a seus próprios enganos, no curso da vida que os trouxeram ao cárcere, atendendo minha expectativa. Antecipo aqui alguns exemplos:

Aluno-interno A:

Agora eu vejo que vivia na caverna, mas depois dessas aulas eu quero “mi” liberta dessa caverna.

Aluno-interno D:

“Meu comportamento ter sido motivado pelos amigos, de ter me iludido, aí quando cai aqui que eu fui ver que não era do jeito que eu pensava e com esse projeto eu to vendo que o Mito da Caverna é real e que minha vida era uma sombra de verdade. Agora eu vou tentar ser uma pessoa melhor mesmo sabendo que eu tô a 8 anos e tenho que ficar mais 8, mas vida que segue.”

Aluno-interno E:

“Depois que eu comecei a participar do projeto do Barreto eu reparei que a vida do crime para mim era uma caverna [...] então eu comecei a perceber que eu não sou essa pessoa que sou aqui dentro desse lugar, eu aprendi muita coisa, que lá fora eu vivia dentro de uma caverna escura, que eu posso mudar isso dentro de mim, que isso era só uma ilusão que eu criei dentro de mim, não era o que eu pensava que era, mas graças a Deus, hoje aqui dentro dessa cadeia eu aprendi com meu professor Barreto muita coisa boa então eu agradeço muito.”

Esses são alguns de muitos outros depoimentos similares que demonstram o quanto a alegoria platônica afetou os alunos-internos.

4.6 Mediação da quarta aula

Para este momento da intervenção, **ainda no movimento de indução à maiêutica**, utilizei a camisa da figura abaixo:

Figura 2: camisa utilizada em campo



Fonte: acervo pessoal

PLANO DE AULA

EEFM Cora Coralina	
Curso: EJA - Ensino Médio	Data da Aula: 19/05/22
Disciplina: Filosofia	Turma: 3ª Etapa EJA/EM
Professor: Everaldo Barreto Moura	
<p>Tema: O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO CÂRCERE A PARTIR DO MITO DA CAVERNA: CADEIA NUNCA MAIS</p> <p>Subtema: A desconstrução do machismo</p> <p>Aula 4 - O Machismo e suas consequências em nossa sociedade.</p>	

Objetivos

- ✓ Conhecer as estatísticas de violência contra a mulher no Brasil e no Esp. Santo.
- ✓ Correlacionar a prática do machismo com o sofrimento de todas as mulheres.
- ✓ Refletir sobre as consequências do machismo na vida familiar.
- ✓ Identificar o machismo como prática encarceradora.

Conteúdos

- ✓ Dados estatísticos da violência contra a mulher.
- ✓ Reflexo da estatística nas mulheres do afeto dos alunos-internos e no encarceramento de agressores.
- ✓ A parceria forte das mulheres.

Metodologia de ensino

Dialética platônica, método freiriano de apropriação e análise reflexiva.

Atividades

- Leitura coletiva.
- Reflexão coletiva sobre a representação da estatística da violência no universo de nossas mulheres – “Quadro de horrores”.
- Busca de soluções para revisão do comportamento machista.

Recursos a serem utilizados

Sala com quadro branco e pincel

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação se dará no percurso das 5 aulas do projeto. Será quantitativa em relação à turma e qualitativa em relação aos alunos-internos. Nesse terceiro encontro poderei avaliar se e o quanto a lição do Mito afeta aos alunos-internos.

Referências

- CASERTANO, Giovanni. **Uma introdução à República de Platão**. São Paulo, Paulus, 2011. LLANOS, Alfredo. **Introdução à dialética**. São Paulo. Civilização Brasileira, 1986
- PLATÃO. **Coleção Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- _____. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- _____. **O político**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **As Leis**. 2ª Edição. São Paulo: Edipro, 2010.
- REALE, G. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. Vol. I. São Paulo: Paulus, 1990.
- TEIXEIRA, E. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.
- <https://www.agazeta.com.br/es/gv/lei-maria-da-penha-cinco-homens-sao-presos-por-dia-no-espírito-santo-0819>
- <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/aumento-4-nos-registros-de-estupro-no-pais-entre-2020-e-2021/>
- <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contramulher-2021-v5>
- <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/por-dia-729-casos-de-lesao-corporal-dolosa-sao-enquadrados-na-lei-maria-da-penha/>

4.6.1 Execução da aula 04/05

Na continuidade do movimento de indução, trouxe a refutação dos argumentos utilizados pelos alunos-internos no primeiro encontro, como “justificativa” à pretensão de superioridade dos homens em relação às mulheres. Retornei à reflexão sobre o comportamento machista, porém com foco nas consequências dele, não só para as mulheres, mas também para os homens.

Nesse movimento o principal objetivo é afetá-los para o sofrimento que a prática machista traz para suas vidas, seja pelo encarceramento pela Lei Maria da Penha, pelo esfacelamento da família ou ainda o sofrimento das mulheres de suas vidas vitimadas pelo machismo. Para tal trouxe as estatísticas de aprisionamento e selecionei junto com eles o número de nomes de mulheres de suas vidas que pela estatística sofreram, sofrem ou sofrerão violência.

Para refutar os argumentos espalhei nas turmas os textos abaixo:

Roteiro para o quarto encontro/aula - Pergunta filosófica:

Resgatar as respostas à pergunta do primeiro encontro: O que, efetivamente leva o homem a se sentir superior à mulher? E trazer para análise se, trata-se de uma verdade, ou “sombra”?

REFUTAÇÃO

1 - A forma física privilegiada pela força.

R – Também é esta a regra na relação entre os homens?

Depois da revolução industrial, a máquina a vapor, a pólvora e os instrumento de dominação de nossa sociedade, faz sentido valorizar a força física?

2 - À pretensa superioridade intelectual vamos verificar a atuação das mulheres na política por exemplo, no meio acadêmico, mercado de trabalho e junto aos homens.

<https://www.aspec.com.br/blog/a-importante-presenca-da-mulher-na-gestao-publica-e-seus-desafios/>

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres são maioria no serviço público, representando 55% do funcionalismo (federal, estadual e municipal). Apesar de grandes conquistas e significativos avanços, elas ainda enfrentam desafios que precisam ser superados.

Hoje, na política, enquanto 4.908 homens administram cidades no Brasil, apenas 662 mulheres possuem a mesma função, participação esta que caiu em 2017 segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2017 o percentual de mulheres prefeitas eleitas foi de 11,9%, em 2013 atingiu 12,1%. Entre as regiões brasileiras, o Nordeste tem a maior presença de prefeitas (16,3%), seguido da região Norte (14,7%), Centro-Oeste (13,3%), Sudeste (8,8%) e Sul (8%).

<https://www.scielo.br/j/cebape/a/tCzLBjYCbWjsr5bkQnnZ7bm/>

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (IBGE, 2017) indicam que as mulheres são as que mais estudam: 9,3 anos; homens, 8,9 anos. Ao verificar a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino superior, constata-se um índice de 26,8% em relação às mulheres, enquanto para os homens tal porcentagem é de 19,7%, valor estável em relação a 2016.

Embora a sociedade, em geral, ainda entenda que quem deve cuidar da família e, principalmente, dos filhos, sejam as mães, para as profissionais esta visão já se encontra superada. Contrariamente ao traço cultural, elas apontam ter vontades e ambições profissionais, mas buscam alinhá-los ao desejo de constituir família. Para elas, trata-se mais de encontrar um parceiro que respeite tal decisão, e menos de fatores organizacionais propriamente ditos:

É fundamental (ter família). E eu acho que a mulher pode ter tudo. Ela pode constituir família e ter sucesso profissional. É questão de dividir tarefas. Não é só a mulher que é a responsável pela família, só a mulher tem que estar disponível, isso leva a relação a um processo de fracasso (E01).

Salientam também, não terem alterado sua carga de trabalho. Segundo elas, no entanto, o apoio familiar revelou-se fundamental, quer na compreensão das ausências, quer no apoio às atividades domésticas e maternas:

Minha vida lá fora é normal. Acordo cedo, faço café da manhã, cuido do meu filho e marido. Se estou numa festa e o telefone toca, saio e atendo. Eles entendem a minha posição, não tenho problema nenhum quanto a isso. Minha família me apoia e apesar de cansativo, é o que eu gosto de fazer (E07).

Ademais, elas apontam que cuidar da família e, concomitantemente, ocupar posição de liderança acabam por comprovar e legitimar, pelo enfrentamento dos desafios inerentes ao duplo papel, sua efetiva capacidade:

Eu tenho um filho pequeno de um ano. Engravidei ainda no cargo, tirei licença e voltei. Isso não mudou. Muito pelo contrário, trabalho mais para provar que posso manter os dois. Meu marido ajuda e tem dado certo. Somos uma família e tem dado certo (E09).

As entrevistadas solteiras ou divorciadas afirmam tratar-se de questão de escolha entre a profissão ou o companheiro, levando a crer que alcançar o alto escalão pressupõe a decisão de abrir mão de construir uma família ou investirem em relações afetivas

No meu divórcio, o que pesou para eu me separar foi o fato do meu marido não ter um pensamento de crescimento. Um homem inteligente e disputado, mas que dava mais valor a outras coisas que não eram o trabalho. E eu queria crescer profissionalmente, e a gente começou a entrar em choque com isso (E04).

<https://seesp.com.br/cidades-com-mulheres-prefeitas-tiveram-menos-morte-na-pandemia/>

**Solange Caetano*

O desempenho das mulheres durante a pandemia levou quatro economistas brasileiros a publicarem o estudo “Sob pressão: a liderança das mulheres durante a crise da covid-19”, que ainda precisa da revisão de outros cientistas. A conclusão é de que as mulheres no poder durante a pandemia ajudaram a salvar mais vidas do que os homens que ocupam as mesmas funções.

Em entrevista à BBC o economista Raphael Bruce, do Insper, diz que o trabalho investiga se “ter uma mulher na gestão da crise sanitária poderia levar a uma diferença das políticas públicas adotadas e causar desfechos melhores do que ter um homem nessa mesma função”. O interesse pelo tema partiu dos resultados obtidos na Nova Zelândia, onde “apenas” 26 pessoas morrem em decorrência da pandemia. O país passou a ser referência no combate à Covid-19, em 2020.

Os economistas concluíram que municípios dirigidos por mulheres tiveram, em média, 25,5 mortes por 100 mil habitantes a menos do que aqueles em que os chefes do Executivo local eram homens — uma diferença de 43,7% na mortalidade.

Houve uma redução na média de internações de 30,4% em internações por 100 mil habitantes nos municípios com prefeitas em relação ao mesmo dado de cidades com prefeitos.

Para os autores do estudo, se metade dos 5.568 municípios do Brasil fossem liderados por mulheres, seria possível esperar que o país tivesse nesse momento 15% menos mortes do que o total acumulado, de mais de 540 mil. Ou seja, mais de 75 mil pessoas ainda estariam vivas. Hoje, menos de 13% das prefeituras do Brasil são comandadas por mulheres.

Trabalho feito pela economista brasileira Fernanda Brollo que concluiu que as mulheres tendem a se envolver em menos casos de corrupção do que os homens. Usando metodologia semelhante à de Bruce e Cavgias, ela cruzou os resultados de eleições de 400 municípios em 2000 e 2004 com as auditorias federais nessas mesmas cidades. Brollo descobriu que os municípios governados por prefeitas apresentavam entre 29% e 35% menos chances de se envolverem em condutas corruptas do que as de seus pares homens.

https://oig.cepal.org/sites/default/files/perfil_das_prefeitas_do_brasil_2017-2020.pdf

Perguntadas sobre as três áreas consideradas prioritárias em seu atual mandato, 85,2% das Prefeitas mencionaram a saúde, seguida pela educação (84,9%) e administração / gestão pública (42,5%), como as prioridades de governo. Em quarto e quinto lugar, foram citadas a assistência social e a agricultura e pecuária[...]

3 - A luta pela dominação? O medo?

27% das mulheres declaram já ter sofrido algum tipo de agressão por um homem, 18% das mulheres agredidas por homens convivem com o agressor. Para 75% das entrevistadas, o medo leva a mulher a não denunciar. O estudo demonstra, no entanto, que 100% das vítimas agredidas por namorados e 79% das agredidas por maridos terminaram a relação.
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contra-a-mulher-aumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisa-do-datasenado>

27% das mulheres de 15 a 49 anos sofreram violência física e/ou sexual dos parceiros masculinos durante a vida.

<https://g1.globo.com/saude/noticia/2022/02/16/27percent-das-mulheres-de-15-a-49-anos-sofreram-violencia-domestica-durante-a-vida-diz-estudo-da-the-lancet.ghtml>

Apenas entre março de 2020, mês que marca o início da pandemia de covid-19 no país, e dezembro de 2021, último mês com dados disponíveis, foram 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável de vítimas do gênero feminino.

Em 2021, em média, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada 7 horas.

Considerando o início da pandemia de covid-19 em março de 2020, e os dados disponíveis até dezembro de 2021, ao menos 100.398 meninas e mulheres registraram casos de estupro e estupro de vulnerável em delegacias de polícia de todo o país.

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contramulher-2021-v5>

729 casos por dia de violência contra a mulher no Brasil, 30 por hora

<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/por-dia-729-casos-de-lesao-corporal-dolosa-sao-enquadrados-na-lei-maria-da-penha/>

Brasil registra aumento de 4% nos registros de estupro entre 2020 e 2021.

<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/aumento-4-nos-registros-de-estupro-no-pais-entre-2020-e-2021/>

PARCERIA FORTE

Nunca afirme que 'por trás de um grande homem há sempre uma grande mulher', isso porque por trás de um grande homem há, sim, uma grande sombra. O lugar de uma grande mulher é ao lado de um grande homem, nunca atrás!

Adriana Cristina Razia

A parceria entre homens e mulheres na família e no trabalho requer não apenas essa revisão do cotidiano, dos padrões de consumo e do uso do tempo: na verdade, requer mudanças de toda a sociedade, das relações de trabalho e dos valores fundamentais da vida. Já encontramos empresas que flexibilizam horários de trabalho, reconhecendo que parte das tarefas pode ser feita em casa, e cumprem a lei, por exemplo, de instalar creches no local de trabalho. Muitas empresas estão reconhecendo a necessidade de cuidar melhor do “capital humano” (até porque funcionários satisfeitos produzem mais) e se conscientizando de sua responsabilidade social, gerando ou apoiando projetos de melhoria da qualidade de vida de populações carentes e de preservação ambiental (até porque isto melhora a imagem da empresa junto ao consumidor).

PARCERIA ENTRE HOMENS E MULHERES

Maria Tereza Maldonado

Mestre em Psicologia pela PUC/Rio de Janeiro

Membro da American Family Therapy Academy

mtmaldonado@mtmaldonado.com.br

4.6.2 Movimento nos alunos-internos: colheita

Neste episódio aconteceu um impacto emocionante, o encontro-aula ficou um tanto depressivo e, ao mesmo tempo, fértil para afetar as subjetividades. Pareceu-me colocado o momento do *apelo ao humano*, durante a contemplação daquele “quadro de horrores” em que estavam muitas mães, avós, irmãs e filhas vítimas, conforme a figura abaixo.

Figura 3: Atividade Colheita 3º A

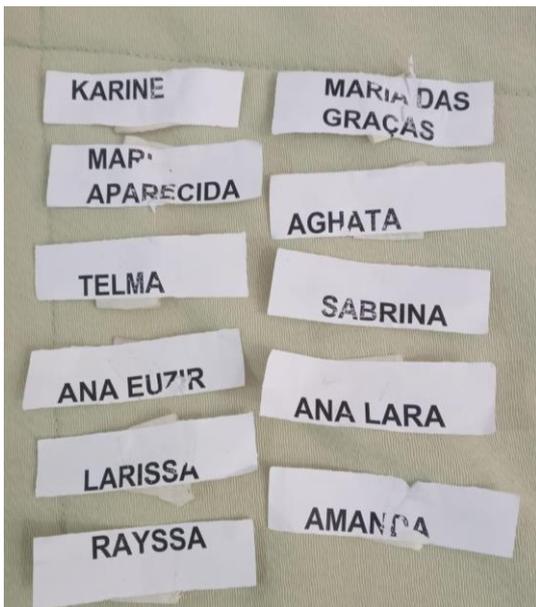


Figura 5: Atividade Colheita 3º C

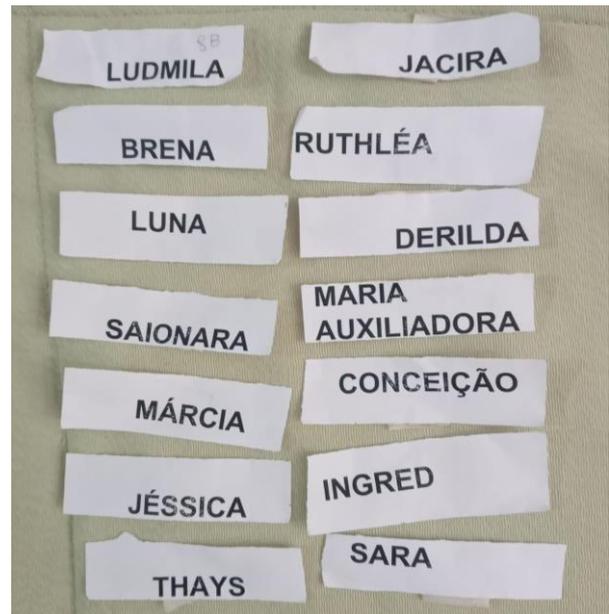
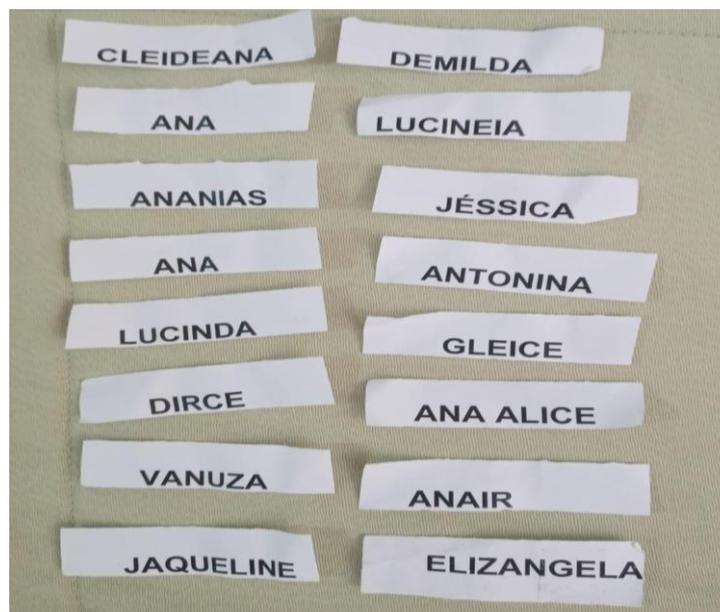


Figura 4: Atividade Colheita 3º B



Em uma das turmas percebi que um aluno-interno foi às lágrimas. Depois de recomposto, aproximei-me para oferecer alento, ao passo que ele me declarou que, vendo o nome de sua mãe naquele quadro, seu pensamento retrocedeu a mais de 20 anos atrás. Lembrou-se de quando, ainda criança, assistiu ao espancamento da mãe pelo companheiro, seu padrasto, sem poder fazer nada por ela.

Dando sequência ao movimento de indução, aprofundei ainda mais esse trauma, tratando então das consequências do machismo, também para o próprio machista. Este foi um movimento de inversão de papéis do machista com sua vítima, de forma que o machista perceba também sua condição de vítima daquela prática (seja diretamente, pelo aprisionamento, ou indiretamente, pela angústia de assistir ao sofrimento das mulheres que ama).

Neste ponto do trabalho, a tese doutoral de meu orientador, professor Bonamigo (2013), foi crucial para dar consistência teórica a esta prática: de impactar buscando traumatizar num primeiro momento os alunos-internos.

Traumatismo é justamente a entrada do extraordinário na alma, é a quebra da monotonia, é quando – como se diz na gíria – a alma é “pega de jeito”, é quando algo que se julgava firme e seguro sofre um tal sacolejo em tremor fundo e alto, que trinca as colunas e o piso da alma onde se movimentava o sentido (BONAMIGO, 2013, pp 458-459).

Finda a dinâmica, questionei se o comportamento violento dos homens com as mulheres não corresponderia à visão do interior da caverna ou às *sombras de verdade* – uma vez evidenciado que a violência não acontece com uma mulher qualquer, mas com qualquer mulher, inclusive as de seu afeto. Com a função de apresentar saídas para sua condição de caverna, busquei justificar o comportamento pela absorção das *sombras de verdade* que iludiram o agressor. Então, a possibilidade de mudança se apresenta pela *aquisição do conhecimento*. Conhecimento das causas e consequências do machismo na vida das mulheres e também nas suas próprias vidas.

Para tal, destaquei valores como a gestação, o cuidado, as competências, a parceria compreensiva e empática com seus companheiros. Nesse momento, busquei refletir com eles a submissão aos constrangimentos que sofrem suas companheiras, desde a saída de casa rumo ao presídio, para comparecerem às visitas íntimas aos seus

companheiros presos⁸¹. Refletimos, ainda, sobre sua resiliência e, fundamentalmente, sua liberdade de ser e escolher sua forma de vida.

No quinto e último encontro-aula retornamos à situação exposta pelo texto *Atitude*, utilizado no primeiro encontro-aula. Com perguntas e pela solicitação de expressão textual, busquei avaliar se foram capazes de revelar possíveis alterações nas subjetividades [em relação ao trato com o tema mulheres], bem como em que medida e para quantos deles. Também avalei se houve o despertamento para a necessidade de buscar o conhecimento para formação de opinião [fuga das *sombras de verdade*], e se os alunos-internos conseguiram assimilar as sombras da alegoria platônica aos equívocos da prática do crime e do comportamento machista com as mulheres e em sua própria vida.

4.7 Terceiro momento: *Maiêutica*

4.7.1 Mediação

PLANO DE AULA

EEFM Cora Coralina	
Curso: EJA - Ensino Médio	Data da Aula: 20/05/22
Disciplina: Filosofia	Turma: 3ª Etapa EJA/EM
Professor: Everaldo Barreto Moura	
<p>Tema: O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO CÁRCERE A PARTIR DO MITO DA CAVERNA: CADEIA NUNCA MAIS</p> <p>Subtema: A desconstrução do machismo</p> <p>Aula 5 – Avaliação do aprendizado</p>	

Objetivos

- ✓ Estimar a assimilação do conceito “sombras de verdade”.
- ✓ Argumentar a construção de valores após o conhecimento.
- ✓ Contrastar eventuais posições do primeiro encontro alteradas após o conhecimento.
- ✓ Valorizar a abertura a novas perspectivas nos valores e
- ✓ Reconhecer a necessidade de mostrar a saída da caverna para “o outro”.

⁸¹ Ainda para a promoção do traumatismo repercuti com eles um hábito dos professores, em especial das professoras, que utilizam o transporte coletivo urbano, de virem usando o jaleco branco da educação, que deveria ser usado na sala de aula, desde o terminal, para se livrarem do preconceito explícito nos olhares das pessoas para a fila do ônibus 580 - Terminal Campo Grande x Penitenciária de Xuri.

Conteúdos

- ✓ 02 questões avaliativas do aprendizado na subjetividade dos alunos-internos.
- ✓ Apresentação da significância do Mito nas realidades dos alunos-internos em expressões autorais.

Metodologia de ensino

Dialética platônica, método freiriano de apropriação e análise reflexiva.

Atividades

- ✓ Construção textual.
- ✓ Expressão individual e de grupo relativo à significação prática e vivencial do Mito.

Recursos a serem utilizados

Sala com quadro branco e pincel

Avaliação da Aprendizagem

Poderá o conhecimento servir como instrumento transformador do indivíduo, sob uma perspectiva filosófico-pedagógica de educação, através do diálogo?

Nesse momento se completa a avaliação: com a comparação da compreensão inicial com os posicionamentos finais, com a aferição se houve alguma modificação nos posicionamentos, se houve despertar para a necessidade do conhecimento na formação de opinião e a necessária rejeição de pré-juízos e pré-conceitos. Também a apreensão do conhecimento, mínimo que seja, da letra platônica por meio do Mito da Caverna. Será quantitativa em relação à turma - à quantos atingiu - e qualitativa em relação aos alunos-internos – o quanto atingiu.

Referências

- ABDALA, M. **Como ensinar filosofia?** O desafio do filósofo educador. São Paulo: Mercúrio Jovem, 2009.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- PLATÃO. **A República.** São Paulo: Martin Claret, 2008.
- REALE, G. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média.** Vol. I. São Paulo: Paulus, 1990.
- TEIXEIRA, E. **A educação do homem segundo Platão.** São Paulo: Paulus, 1999.

PS. Agradeço imensamente sua participação neste trabalho de pesquisa acadêmica, bem como a contribuição que todos os meus alunos do Xuri deram para que isto acontecesse. Me comprometo a retribuir, construindo um produto educativo filosófico pedagógico, para escolas do ambiente prisional, que acredito efetivamente ser importante para o propósito de CNM - Cadeia Nunca Mais.

Grande abraço.

Barreto.

4.7.3 Movimento nos alunos-internos: colheita

Compreendi que os resultados da proposta de educação filosófica por meio da dialética platônica, e utilizando como metáfora o Mito da Caverna, mostrou-se eficiente. Notei a eficácia desta ferramenta de reflexão para a busca da identificação das razões de suas atitudes e motivação para a possibilidade de revisão destas.

As colheitas não são coletivas, mas individuais, tampouco são sempre robustas, mas demonstram precisão⁸². Também não aparecem em textos completos, mas sim algumas pistas que indicam as chamadas trincas na estrutura de valores dos alunos-internos⁸³. É importantíssimo apontar que as colheitas semearam a dúvida no coletivo do ambiente carcerário⁸⁴— o que me proporcionou muita felicidade.

Em nível de resultados, destaco que todos os textos me comoveram, e me sinto privilegiado por recebê-los da interioridade profunda daqueles seres desalentados. Um sentimento difícil de expressar, que mistura a satisfação do dever cumprido com o prazer do sucesso, na construção de um vínculo de confiança especialmente difícil de se construir naquele locus.

Abaixo reproduzo alguns textos e seus originais

Em alguns, o trabalho afetou e inspirou mudanças de atitudes explícitas na alteração do desfecho dado ao conto, no momento inicial, após a assimilação do Mito.

⁸² Enquanto alguns mudaram o posicionamento, outros mantiveram, mas expressaram o desejo de mudar com reflexões maduras e significativas.

⁸³ Nas conclusões aparecem relatos interessantes de que se tivessem a visão de hoje teriam outra atitude

⁸⁴ Em duas das três turmas houve discussão entre os alunos-internos quanto à desobediência ao comportamento definido naquele mundo (o crime) e as consequências, felizmente, pelo menos aparentemente, o “consenso” foi quebrado.

Aluno-interno A: [...] o mito da caverna de Platão tem me ajudado muito na minha vida conjugal. [...] eu era um homem muito machista e muito violento com minha “cônjuge”, eu batia muito nela e por causa disso eu a perdi. Agora eu vejo que vivia na caverna, mas depois dessas aulas eu quero “mi” liberta dessa caverna.

01 – Relate alguma situação de sua vida em que O Mito da Caverna de Platão tenha lhe ajudado a refletir na possibilidade de seu comportamento ter sido motivado por sombras de verdade.

É muito interessante esse tema que nos estámos estudando sobre o mito da caverna de Platão tem me ajudado muito na minha vida conjugal eu era um homem muito machista e muito violento com a minha conjuge eu batia muito nela e por causa disso eu a perdi agora eu vejo que eu vivia na caverna mais depois dessas aulas eu quero mi liberta dessa caverna

Aluno-interno B:

Eu já fui machista, já bati em mulher, [...], mas agora que eu aprendi com o professor Barreto eu vou fazer diferente, não vou bater mais em mulher nem vou estragar minha vida por causa de mulher, tem que seguir em frente, quero sair daqui e nunca mais voltar, quero ser outra pessoa [...]

01 – Relate alguma situação de sua vida em que O Mito da Caverna de Platão tenha lhe ajudado a refletir na possibilidade de seu comportamento ter sido motivado por sombras de verdade.

Eu já fui machista já bati em mulher por que eu acho que tá me traído ela até me denunciou foi chamada na delegacia das mulheres etc.

Depois que eu fui ver que ela mentira ela não tá me traído agora eu aprendi que não posso confiar da que as outras falam. Mas agora que eu aprendi com o profº Barreto eu vou fazer diferente não vou bater mais em mulher e vou ser outra pessoa nunca mais voltar quero ser outra pessoa graças da Barreto eu vou mudar de vida etc.

Aluno-interno C: Assinalou a 3ª opção no desfecho do conto – a violência. “Anísio sem conseguir se segurar, começa a briga com Fernando, acaba dando umas pancadas nele e na Marilda [...]”. No desfecho do trabalho relata:

Sim, eu mudaria o final por que isso só ia fazer eu ficar preso 10 anos da minha vida, longe da minha família. Sendo que eu poderia começar uma nova vida com uma pessoa que gostasse de mim de verdade.

02 – Após o conhecimento da alegoria platônica e das reflexões sobre a origem e consequências do machismo, você mudaria o final que escolheu, em nosso primeiro encontro/aula, para o conto Atitude? Se sim, qual seria o novo final?

Sim eu mudaria o meu final, porque isso só ia fazer eu ficar preso 10 anos da minha vida longe da minha família. Sendo que eu poderia começar uma nova vida com uma pessoa que gostaria de mim de verdade.

Em outros, ocorreu a assimilação da lição do Mito e o relacionamento das *sombras de verdade* aos motivos para entrarem na vida do crime.

Aluno-interno D: Marcou a alternativa 1 (sensatez) e justificou:

Se fosse antes de eu vir preso eu escolheria a alternativa 3 (violência), mas como já se passou um tempo que eu estou aqui, a mente mudou e amadureceu, então hoje em dia eu vou na 1.

Na assimilação do Mito escreveu:

Meu comportamento ter sido motivado pelos amigos, de ter me iludido, aí quando cai aqui que eu fui ver que não era do jeito que eu pensava e com esse projeto eu tô vendo que o Mito da Caverna é real e que minha vida era uma sombra de verdade. Agora eu vou tentar ser uma pessoa melhor mesmo sabendo que eu tô a 8 anos e tenho que ficar mais 8, mas vida que segue.

4 – Escreva o final que te contempla.

Se fosse antes de eu vir preso eu mudaria o final para a alternativa 3. Mas como já se passou um tempo que eu estou aqui a mente mudou e amadureceu então hoje em dia eu vou na alternativa número 1.

Aluno-interno E:

Depois que eu comecei a participar do projeto do Barreto eu reparei que a vida do crime para mim era uma caverna [...] então eu comecei a perceber que eu não sou essa pessoa que sou aqui dentro desse lugar, eu aprendi muita coisa, que lá fora eu vivia dentro de uma caverna escura, que eu posso mudar isso dentro de mim, que isso era só uma ilusão que eu criei dentro de

mim, não era o que eu pensava que era, mas graças a Deus, hoje aqui dentro dessa cadeia eu aprendi com meu professor Barreto muita coisa boa então eu agradeço muito.

01 – Relate alguma situação de sua vida em que O Mito da Caverna de Platão tenha lhe ajudado a refletir na possibilidade de seu comportamento ter sido motivado por sombras de verdade.

Depois que eu comecei participar do projeto do Barreto eu deparei que a vida de crime era assim, eu era uma caverna que a vida de crime era tudo uma ilusão, eu só era uma caverna, então eu comecei a pensar que eu não sou essa pessoa que eu sou aqui dentro desse lugar, eu aprendi muitas coisas que lá fora eu vivia dentro de uma caverna escura que eu pensava mundo lá fora dentro de mim, que isso era só uma ilusão que eu vivi dentro de mim, não era o que eu pensava que era, mas graças a Deus hoje aqui dentro dessa cadeia eu aprendi com meu professor Barreto muitas coisas boas então eu agradeço muito.

Alguns expressaram um amadurecimento geral como produto de todo o trabalho educativo.

Aluno-interno F:

Hoje no lugar que eu me encontro é ruim, mas ao mesmo tempo é bom, pois me ensina a pensar antes de agir, a analisar antes de tomar qualquer atitude precipitada.

E completa na significação do Mito:

Esse tempo que estou privado, refletindo na vida que eu levava de ilusão, vejo que eu vivia numa caverna.

4 – Escreva o final que te contempla.

Hoje no lugar que eu me encontro é ruim mas ao mesmo tempo é bom, pois me ensina a pensar antes de agir, a analisar antes de tomar qualquer atitude precipitada. Então se fosse teu no meu caso, vamos ter uma conversa madura, razoamento tem que ter confiança, lealdade e respeito. Vou explicar a ela, que ela tá expondo o risco do casamento dela.

A significação do Mito atinge a alguns existencialmente, para além do tema trabalhado como segue:

Aluno-interno G:

Na maioria das vezes sempre me fecho com as pessoas, não me deixando interagir com meus próximos, creio que pelo fato de meu pai ser um homem muito fechado, acabei aprendendo errado, [...] por isso já discuti muito na vida e magoei muitas pessoas. Hoje reconheço a caverna que vivia e tenho tentado mudar isso em mim.

01 – Relate alguma situação de sua vida em que O Mito da Caverna de Platão tenha lhe ajudado a refletir na possibilidade de seu comportamento ter sido motivado por sombras de verdade.

A maioria das vezes sempre me fecho com as pessoas, não me deixando interagir com meus próximos, creio que pelo fato de meu pai ser um homem muito fechado, acabei aprendendo errado, porque desta forma acabo me restringindo e me fechando com as pessoas e muitas vezes até sou ignorante e bruto com meus próximos e acabo me excluindo de um bom convívio com todos, e por isso já discuti muito na vida e magoei muitas pessoas. Hoje reconheço essa caverna que vivia e tenho tentado mudar isso em mim.

Aluno-interno H:

Eu achava estar velho para estudar e continuar uma vida nova. Pois hoje me encontro com 35 anos [...]. Eu agradeço muito o professor Barreto e suas aulas de Filosofia que eu quebrei da minha mente essas sombras de verdade que as pessoas me falam que eu estou velho para estudar, ano que vem estou indo embora e tenho que cumprir um novo caminho e eu vou sair com o ensino médio completo e não vou parar mais de estudar [...].

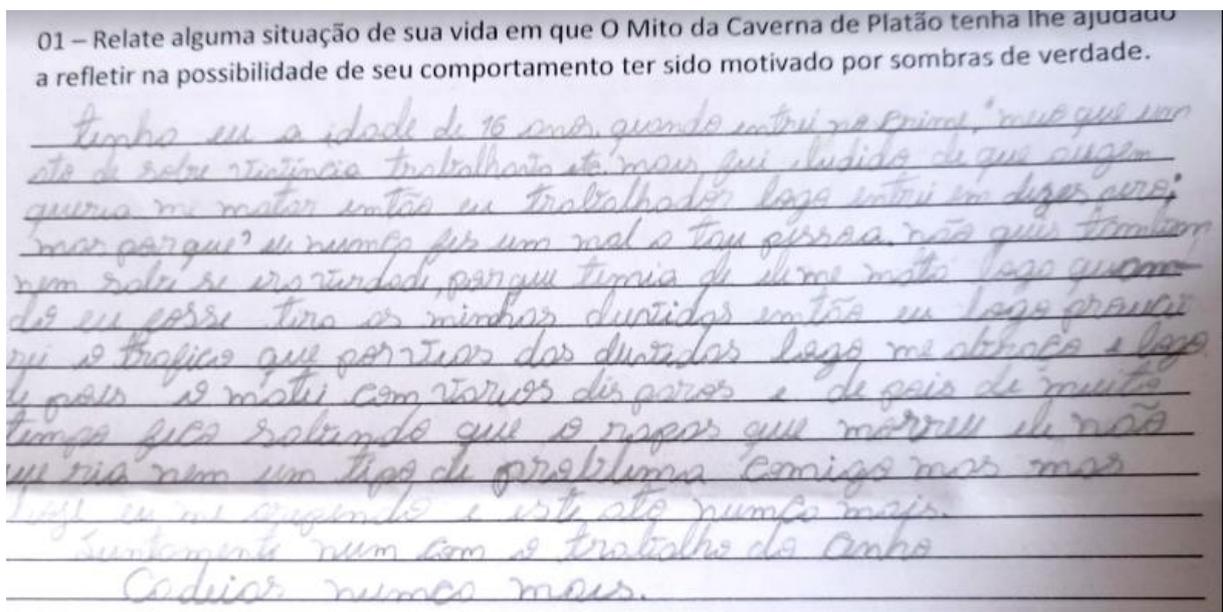
01 – Relate alguma situação de sua vida em que O Mito da Caverna de Platão tenha lhe ajudado a refletir na possibilidade de seu comportamento ter sido motivado por sombras de verdade.

Eu achava estar velho para estudar e continuar uma vida nova, pois hoje me encontro com 35 anos mais ou menos. Eu sempre me interessei em Direito especificamente na área criminal e hoje eu agradeço muito ao professor Barreto e suas aulas de Filosofia que eu quebrei da minha mente essas sombras de verdade que as pessoas me falam que eu estou velho para estudar, ano que vem vou ir embora e vou sair com o ensino médio completo e não vou parar mais de estudar e vou conseguir terminar um Bom curso de Direito, porque eu confiei em o professor Barreto um que me encontrou aqui. Obrigado Barreto

Ainda me permitirei comentar mais alguns textos pela riqueza do impacto:

Aluno-interno I: Mudou da opção 3 - violência para o diálogo. Na significação do Mito ressalta em palavras o objetivo de CNM.

Tinha eu a idade de 16 anos quando entrei no crime, meio que um ato de sobrevivência, trabalhava, etc. mas fui iludido de que alguém queria me matar, então eu, trabalhador, logo entrei em desespero. Mas por que? Eu nunca fiz um mal a essa pessoa, não quis [sic] também nem saber se era verdade, por que temia de ele me matar [...] logo procurei o tráfico que por via das dúvidas logo me abraçou e logo depois o matei com vários disparos e depois de muito tempo fiquei sabendo que o rapaz que morreu ele não queria nem um tipo de problema comigo mas hoje eu me arrependo e este ato nunca mais. Juntamente num com o trabalho do "Cinco", Cadeias nunca mais.



Alguns desde o início já escolheram uma opção sensata, mas reconheceram também a contribuição da Filosofia.

Aluno-interno J: Optou pelo diálogo. Na significação do Mito deixa muito claro a contribuição da Filosofia e deste trabalho especificamente.

Durante minha vida muitas cavernas e sombras de verdade me motivaram a fazer muitas escolhas erradas [...] hoje esse trabalho me emocionou muito, me trouxe amadurecimento para ver a verdade que eu nunca quis ver, obrigado.

01 – Relate alguma situação de sua vida em que O Mito da Caverna de Platão tenha lhe ajudado a refletir na possibilidade de seu comportamento ter sido motivado por sombras de verdade.

Durante minha vida muitas cavernas e sombras de verdade me motivaram a fazer muitas escolhas erradas, mas não há espaço para relatar tudo, quando criança achava que minha mãe era aquela que eu chamava de mãe ao longo do tempo descobri depois do óbito que mãe é aquela que cria e educa um filho mesmo não sendo sua biológica minha mãe (marceia) toda mãe deixa seus filhos biológicos que são uma adulação e outro produtor rival para viver até o óbito. Minha mãe biológica que acaba de descobrir sua mãe é a mãe que eu queria ter sempre esteve ao meu lado me ajudando, hoje esse trabalho me emocionou muito me trouxe arrependimento e a ver a verdade que eu nunca quis ver. muito Obrigado.

Aluno-interno K escreve na significação do Mito:

A opção que eu escolhi foi a de número 1, ter uma conversa madura..., antes eu escolheria partir para a violência. Barreto eu queria agradecer o senhor que me fez abrir a mente e me ajudou a sair de algumas de minhas cavernas, ontem eu era uma pessoa, hoje eu sou outra pessoa, eu mudei e para melhor!

02 – Após o conhecimento da alegoria platônica e das reflexões sobre a origem e consequências do machismo, você mudaria o final que escolheu, em nosso primeiro encontro/aula, para o conto Atitude? Se sim, qual seria o novo final?

A opção que eu escolhi foi a de nº 1, TER UMA CONVERSA MADURA.., ANTES EU ESCOLHERIA PARTIR PARA VIOLÊNCIA. BARRETO EU QUERIA AGRADECER O SENHOR QUE ME FEZ ABRIR A MENTE E ME AJUDOU A SAIR DE ALGUMAS DAS MINHAS CAVERNAS "ONTEM EU ERA UMA PESSOA, HOJE EU SOU OUTRA PESSOA, EU MUDEI E PARA MELHOR!"

Por fim, dois alunos-internos que optaram pela violência e abandono, expressam o desejo de mudar.

Aluno-interno L:

Partiria para cima porque o sangue esquentaria [...] sei que estou errado, mas quando estamos nervosos é difícil segurar a emoção, ainda mais para nós que vive uma vida armada [...].

Na significação do Mito:

No crime, entrei novo, [...] tive que cair de cabeça no crime para me sustentar e em consequência de minha atitude estou preso [...] desejo um dia ter uma vida digna.

Quando consultado se, depois do trabalho, mudaria a opção, declarou:

Eu tenho que ver na hora, por que falar aqui é diferente, mas tenho desejo de mudar para o dois, eu olhar, sair, separar e vida que segue, cada um pro seu lado.

4 – Escreva o final que te contempla.

Partiria para cima porque o sangue esquentaria e agente aprende desde pequeno, seja em casa ou na rua, que é a braba da vida, a ser barrera e ter a voz perante as mulheres, porque você vendo uma cena dessa, eu penso que a mulher tá abusando da minha cara, desatendendo das minha atitude, tipo que eu sou um corno manso, sei que é errado, mais quando estamos nervosos e difícil retribuir e emoção, ainda mais para nós que vive uma vida cercado com varias pessoas bajulando agente pelo nosso poder na rua, ai voce ver isso, não vai aceitar, vai se sentir inferior, e vai querer mudar isso na hora pra mostrar seu potencial.

Aluno-interno M: Consultado sobre a mudança, após o trabalho relatou que compreendeu, mas não garante a mudança.

Pensaria bem antes de agir, no momento em que se encontro eu agiria na inteligência, mas no momento em que eu se depara com esse fato em real a minha atitude seria diferente.

02 – Após o conhecimento da alegoria platônica e das reflexões sobre a origem e consequências do machismo, você mudaria o final que escolheu, em nosso primeiro encontro/aula, para o conto Atitude? Se sim, qual seria o novo final?

PENSARIA BEM ANTES DE AGIR, NO MOMENTO EM QUE EU SE ENCONTRO EU AGIRIA NA INTELIGENCIA, MAS NO MOMENTO QUE EU SE DEPARA COM ESSE FATO EM REAL A MINHA ALTITUDE SERIA DIFERENTE.

Compreender, mas não garantir
fo a mudança

Alguns esclarecimentos prévios à conclusão deste trabalho

Nesses dois anos de trabalho e vida, nesta e com esta pesquisa, na experiência de docência no cárcere, efetivei uma entrega absoluta, pessoal, profissional e existencial. Fui sempre movido pela consciência da importância de afetar aquelas subjetividades, com o objetivo de despertá-los para a possibilidade de escaparem daquelas *armadilhas conceituais*. Armadilhas às quais se deixaram prender e que os conduzem à morte [que já definimos no cárcere], numa velocidade e sofrimento desproporcional à natureza das coisas.

Despertar-lhes o desejo do conhecimento, em especial, para a necessidade de fundamentação segura à formação de suas opiniões foi o que busquei. Essas são fomentadoras de seus valores e justificam suas éticas [ou retornando a Viesenteiner (2020, p. 20), os *juízos práticos perfeccionistas*]. Tudo voltado para um movimento, no sentido mais profundo, de despertar a consciência para a busca da felicidade, com a redução do sofrimento, expresso em CNM. Nesse percurso, vivo e engajado, os acontecimentos se multiplicaram entre sucessos e insucessos; todos muito ricos em aprendizado e com grande repercussão em minha própria interioridade. Este meu envolvimento humano naquela realidade me fez ainda mais militante por uma educação significativa àquele público de educandos.

No enfrentamento das dificuldades estruturais ao seu desenvolvimento, infelizmente, a tensão foi aumentando e afetando as relações com partes do corpo atuante ali. Afetou, inclusive, alguns membros da educação, cuja minha percepção é de subserviência ao sistema como um todo. Parece-me que estes atuam numa cooperação perniciosa [porque promíscua], que alia a cooperação com a segurança ao resultado de redução do trabalho efetivo dos educadores. Esta é uma percepção da qual encontrei eco na visão de outros colegas, mais comprometidos com a educação, e que revelei ao diretor da escola (e-mail reproduzido na nota 43 deste trabalho).

Talvez por falta de habilidade estratégica, no sentido de reconhecer até onde se pode “esticar a corda, sem que ela arrebente”, as relações, tanto com a segurança quanto com o setor pedagógico de um dos pavilhões, extrapolaram os limites da boa convivência. A gota d’água foi um comentário meu, feito na sala dos professores, reiterando a acusação de subserviência direcionada a uma pedagoga, agredindo

demais. Penso que onde reina a hipocrisia a verdade sempre agride. E isso foi o que resultou na minha exclusão daquele ambiente.

Não posso negar o quanto isso me contrariou, principalmente pela relação educacional e afetiva desenvolvida com os alunos-internos; somada à minha impressão quanto aos resultados aparentes na mudança/transformação de suas subjetividades, explícitas à cada lição. Estas alterações também eram reconhecidas pela maioria dos colegas. A meu ver, essa situação se confirmou quando o mesmo diretor que me excluiu do ambiente liberou o meu acesso para a execução do produto educacional deste mestrado profissional⁸⁵.

A informação de não poder mais educar naquele território, aqui no Espírito Santo, me cobrou uma dedicação ainda maior a este trabalho e, principalmente, na elaboração de um produto de educação filosófica no cárcere afinado com os propósitos do PROF-FILO. Ou seja, que possa efetivamente ser aplicado por qualquer professor de Filosofia que ali esteja, não só no Espírito Santo, mas em qualquer outro lugar.

Esta esperança também encontrou eco numa situação concreta, como a autorização que recebi do diretor do Centro de Detenção Provisória de Aracruz (CDPA), local onde meu envolvimento com o ensino da Filosofia no cárcere se iniciou, para aplicar este mesmo produto à uma turma de internos daquele estabelecimento. Um grupo que já houvesse tido contato com a Filosofia no Ensino Médio (um projeto de intervenção no cárcere) com educação filosófica para o combate ao machismo, e sem vínculo com a educação formal. Isto posto enviei à SEJUS/GET um e-mail apresentando a proposta e solicitando autorização para implementar naquele EP, do qual ainda aguardo resposta (anexo 3).

⁸⁵ Esclareço aqui o regulamento explícito no edital de convocação dos professores para o ambiente prisional, que exclui a possibilidade de reingresso para quem foi desligado de qualquer escola do sistema prisional.

5. Considerações Finais

O percurso de dois anos neste trabalho, dentro dos três anos de docência no cárcere, enriqueceu de tal maneira minha prática educativa que, caso eu não alcançasse os objetivos propostos, o resultado já seria significativo. Por outro lado, consciente de que a expectativa de interferir na subjetividade de adultos é, no mínimo, ousada demais, posso declarar que “combati o bom combate”.

Penso que ficou evidente em meu texto a carga de emoção que envolveu e continua envolvendo todo este trabalho. Afinal, são pessoas de verdade, carentes de orientação para sair do buraco existencial em que se meteram e achar justificativas plausíveis, para entenderem a si e ao mundo. E, principalmente, enxergarem como possibilidade real a mudança dos valores que justificam suas ações criminosas com o propósito de CNM.

No início, tive muito conflito quanto à possibilidade de estar vislumbrando a tão combatida utilidade para a Filosofia. Todavia, consegui compreender no percurso que a educação, desde a Antiguidade, é mesmo o diferencial maior na construção do cidadão e conseqüentemente da cidade – lição básica de Platão em A República, condensada e explicitada em O Mito da Caverna.

Penso mesmo que a Filosofia tem possibilidade de contribuir, de forma robusta na reconstrução daquelas subjetividades, efetivamente enganadas por valores estabelecidos (de forma quase inquestionável em seus meios, e em especial no chamado mundo do crime). A significância das sombras de verdade, despertada a partir da assimilação de O Mito da Caverna de Platão, remeteu-lhes aos motivos de seus encarceramentos. A turma se dividiu entre os que compreendem a lição, mas estão mais comprometidos ou presos ao mundo do crime, e aqueles que percebem a caverna e desejam se libertar.

Também no início do trabalho, a dificuldade maior era a liberdade da expressão individual livre. Expressão que foi sendo construída, com a ajuda do método dialético, nas ações diárias. Uma conquista fundamental para qualquer progresso educativo naquele ambiente.

A contribuição de Michel Foucault, esmiuçando o progresso das punições e a realidade funcional do cárcere, sempre em desacordo com os regulamentos, trouxe

base teórica para os relatos de minhas vivências naquele *locus*. Apesar da distância temporal de suas pesquisas, a contribuição foucaultiana foi importante. Todavia, a disparidade do tempo, a meu ver, reclama mais estudos e pesquisas que indiquem um caminho de mudança; no sentido de resolver o problema do distanciamento entre o cumprimento das penas e os objetivos do encarceramento.

Platão, primeiramente com o método dialético, esteve sempre comigo e me ajudou muito na desconstrução das imposições de poder no meio dos alunos-internos. Exigiu o diálogo aberto para a busca da verdade. Também ofereceu O Mito da Caverna como principal ferramenta de desvelamento das *sombras de verdade* estabelecidas nos alunos-internos pelo “mundo do crime”. Por fim, a compreensão da educação por meio de Traumatismos e Apalpadelas do professor Gilmar Bonamigo (2013) me deu segurança para avançar da consciência do prisioneiro liberto [o filósofo do Mito], para a conscientização dos outros, ainda presos.

Avalio os resultados como satisfatórios e isso pode ser verificado nos relatos dos alunos-internos transcritos no capítulo 4. A maioria absoluta entendeu que foi iludida por *sombras de verdade*. Se não em seus territórios de origem, no mundo do crime e que esta ilusão fica ainda mais fortalecida no cárcere. Também entenderam a necessidade do conhecimento seguro, de buscar a verdade antes de agir, para evitar a distopia e o sofrimento, e que esta atitude tem grande potencial para evitar um novo aprisionamento ao readquirir a liberdade, seja CNM.

No que tange especificamente ao tema escolhido para aplicação da prática de educação filosófica no cárcere, neste momento o machismo, aconteceu o impacto, o traumatismo, indício da katharsis. Os alunos-internos, em seus relatos, remetem o comportamento agressivo com as mulheres às próprias ilusões por sombras de verdade estabelecidas no desenvolvimento do sentimento de posse das companheiras, como já dito na apropriação do termo “minha mulher”.

Na percepção de que as mulheres que eles amam também são companheiras de outros homens conseguiram perceber a necessidade de combater o machismo, uma vez que suas consequências não atingem uma mulher qualquer, que não importe para ele, e sim qualquer mulher, inclusive as que lhes são mais caras.

Entendo que termina aqui a contribuição que, enquanto Filósofo educador, pude oferecer aos alunos-interno com este trabalho de educação filosófica. Contribuição

que foi em direção à reflexão necessária ao despertar, à identificação das *sombras de verdades* [presentes nos argumentos para a ação do crime]. E, ainda, avalio que contribui para o despertar do desejo de romper com os regulamentos sem base, postos verticalmente pelo “poder” naquele mundo, com o objetivo maior de não retornar ao cárcere, ou CNM.

Naturalmente, as condições objetivas para o abandono do crime e construção de vida digna, para aqueles indivíduos ao sair do cárcere, não passam somente pela conscientização. Também é preciso enfrentar a sociedade, que os rejeita, na luta por emprego, moradia, alimentação e possibilidade de reconstrução de sua vida social e familiar. Algumas vezes encontrei egressos do cárcere, que foram meus alunos, em busca de oportunidades no mundo livre, mas também já encontrei os que desistiram desse propósito, frente à quase impossibilidade de serem aceitos pela sociedade⁸⁶.

Nesse momento, ressoa em meus ouvidos a metáfora utilizada por meu orientador na ocasião do exame de qualificação do projeto que deu origem a esta dissertação. Ele, que estava sempre me incentivando ao envolvimento apaixonado, disse-me que para a conclusão deste trabalho, principalmente frente às minhas expectativas, era hora de trocar a moto de 400 cilindradas em que andava por uma bicicleta.

O percurso dali em diante seria delicado e a bicicleta poderia passar em caminhos impossíveis para a moto. É mesmo o que experimento, principalmente, ao encontrar ex-alunos tentando colocar em prática a nova visão de ganhar a vida, adquirida na educação que recebeu no cárcere, partilhar suas dificuldades e também, às vezes, ao vê-los desistir e retornar ao crime.

Por tudo isso, já me basta conseguir que meu aluno-interno relacione a prisão na caverna do Mito com a sua própria prisão aos valores do mundo do crime. E que relacione, também, os pré-juízos e pré-conceitos, ilusões para a ação criminosa, com as sombras que iludem como verdade. Já a decisão para o movimento de vida despertado em seu interior, acontecerá ou não no curso de sua vida, dependerá,

⁸⁶ No mês de maio de 2022 encontrei um aluno egresso do sistema prisional na porta da lan house com os documentos pessoais para confeccionar seu primeiro currículo. Ele ficou muito contente em me encontrar e logo disse que estava ali para construir o currículo em busca de uma oportunidade de emprego: “professor nunca trabalhei na vida, entrei no “movimento” com 14 anos e agora com 28, já tendo cumprido 8 de Xuri, quero tentar sair da caverna”. Peguei o contato e pedi que me enviasse o currículo para que eu pudesse ajudá-lo a “correr atrás”. Uma semana depois, fiz contato e marquei uma conversa próximo àquela lan house, mas já era tarde, ele havia retornado ao “movimento”.

ainda, do mundo. Poderá ficar para o mundo em seu curso, a depender de muitas outras situações e condições objetivas.

Como vimos, no segundo capítulo deste trabalho, a ressocialização, ou reinserção desses indivíduos à vida social, tem uma complexidade enorme que não é contemplada nas políticas públicas do Brasil. As políticas precisam enxergar esse indivíduo muito antes do encarceramento, nas condições de vida em que nasceu.

Por exemplo: quando abandonou a escola, onde estavam o Conselho Tutelar, o Ministério Público ou a justiça, para garantir seus direitos? O que fez o Estado frente a sua primeira infração quando ele, ainda menor, foi apresentado à justiça já “corrigindo” seus atos? E, depois, no primeiro ingresso ao sistema prisional [momento em que a porta de saída do mundo do crime ainda não emperrou] que incentivo teve para o arrependimento e revisão de conduta? O sofrimento de injustiça e covardia suportados, ao invés de ajudá-los no rompimento com aquele mundo, conclui o estrago em suas compreensões, por toda fenomenologia do sistema prisional já colocada no segundo capítulo deste trabalho.

Compreendendo que nada disso aconteceu, e a convivência no ambiente corrompido do cárcere fortaleceu ainda mais seu comportamento em conflito com a moral. Isso porque reitera a postura que o distancia cada vez mais da porta de saída do crime. Posso agora complementar a definição foucaultiana de “lugar protegido pelas quatro paredes” como: “terra de ninguém”, onde reina a conveniência, o jeitinho, a força e a necessidade de subserviência ao poder soberano do Estado (incorporado em agentes de segurança em relações personalizadas no nível de réu e algoz).

Os exemplos holandês e dinamarquês são evidências de que é o tratamento que o detento recebe no cárcere o elemento determinante em sua percepção da sociedade de direito. E que este também dá possibilidade de sua existência moral nela. Por isso, repito, quem presta serviço no cárcere precisa “andar no fio da navalha”, seu comportamento precisa ser rigorosamente moral, para não ser um exemplo e motivo de deseducação.

Também é preciso ressaltar que corrigir a visão da alma só não basta, como diz o poeta popular⁸⁷: “é preciso viver e viver não é brincadeira não”. A saída do cárcere é o retorno à mesma situação que o levou a ele, agora com agravantes. As desigualdades sociais, uma multidão de excluídos e discriminados, além de uma sociedade que não lhe dá boas vindas, muito pelo contrário, o discrimina ainda mais pelo encarceramento do currículo, é o básico de sua nova(?) vida. As opções mais comuns são o trabalho autônomo, os bicos inseguros e inconstantes ou o retorno ao cárcere.

Tenho consciência de que o propósito de CNM para aqueles homens deve partir, primeiramente de seus interiores, de seu “mundo das ideias”, da reflexão na busca das razões para suas ações, bem como, no propósito de suas buscas maiores: pela felicidade. Por isso a minha aposta na Filosofia, para despertá-los para a necessidade de reflexão. Utilizei-me da dialética e da letra platônica para primeiros despertamentos e uma prática de educação filosófica baseada em traumatismos e apalpadelas para suscitar um [novo e humano] encaminhamento à suas vidas.

Nesse sentido, o novo percurso como produto da reflexão, só é possível se for apresentado como possibilidade real de vislumbrar a construção da felicidade. Pois, se o egresso do cárcere não enxergar essa possibilidade, certamente, apesar do sofrimento já conhecido, irá considerar a opção pelo risco do novo encarceramento, no retorno ao crime.

A grande pergunta é: como viabilizar essa ressocialização ou readaptação à sociedade? Tema merecedor de estudos constantes ao qual me permito algumas breves considerações. A meu ver, com base na convivência com aqueles seres, é preciso começar do início: políticas públicas de redução das desigualdades sociais, políticas urbanas de inserção das periferias às ofertas de serviços públicos, que visem a cidadania digna.

Políticas efetivas de proteção à criança e ao adolescente frente ao abandono escolar e a delinquência juvenil. Também considero importante a ação efetiva do Estado na

⁸⁷ Música Pecado capital – Paulinho da Viola.

responsabilização por paternidade nas populações mais carentes, dentre outras políticas de promoção da dignidade e cidadania.

Para o caso do cidadão que venha a cometer crime, antes de qualquer ação intrínseca, é necessário que a sociedade deseje para ele uma educação de qualidade. Uma atenção do Estado que lhe faltou no momento certo, instrução e razões para ajudá-lo a viver em comunidade; e, principalmente, que contribua para seu retorno à convivência social com a oferta de condições para o recomeço – o que deve ser o foco principal do encarceramento.

Insisto que a escola é o lugar mais indicado para sua permanência, se considerado o sentido de ressocialização para o encarceramento, inclusive indicado por Foucault⁸⁸. Na verdade, ali é o lugar mais apropriado para uma escola de tempo integral, como forma de fazer o que sugeri ao diretor da escola, no e-mail transcrito na nota de rodapé 43, alegando a necessidade de “aumentar a escola e diminuir a cadeia”.

Aumentar a escola e diminuir a cadeia não pode ser um paradoxo para a política de correção do Estado, muito pelo contrário, é uma conjunção. Se o interesse do Estado é ressocializar, ou readaptar esse cidadão à convivência social, não há outro caminho senão a educação.

É preciso entender que não se trata de ampliar a escola existente, mas de rever o tamanho da escola em relação à cadeia; não o tamanho físico, mas o significante, já que reeducar é a significância maior do encarceramento. Essa escola, maior que a cadeia que a comporta, precisa ser real, desvinculada com a cadeia, é preciso que a cadeia termine em seu portão, entregando os alunos-internos aos discentes sem a presença da segurança.

Num primeiro momento essa proposta pode receber a crítica de expor os docentes ao risco, por lidarem com os “criminosos” sem a segurança. Contudo, para fugir da hipocrisia, preciso lembrar que nas periferias os docentes encaram os mesmos sujeitos, sem a proteção da segurança, muitas vezes armados e até traficando em suas salas de aula.

⁸⁸“(…) o essencial da pena que nós, juízes, infligimos, não creias que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’” (FOUCAULT, 1975, p.15).

A outra face da ação do Estado para CNM está na assistência ao egresso do cárcere. Diante de toda a realidade exposta, é omissão o Estado considerar que o egresso do cárcere tem condições de romper com o crime sem nenhuma ajuda. Minimamente, ele precisa de ajuda para se reinserir à própria família, à comunidade e ao mercado de trabalho.

É preciso que existam políticas públicas de incentivo às empresas para que possam contratá-los por meio do “Escritório Social”⁸⁹, bem como políticas para uma assistência social em seus primeiros meses de liberdade. Por fim, também é fundamental perceber que a superioridade do valor do “ter a qualquer custo” – inclusive por afirmação do “ser”, enquanto ser poderoso, ser superior – é elemento encarcerador, sendo por isso fundamental a reflexão da possibilidade de revisão também desses valores no seio da sociedade.

Com O Mito da Caverna, há uma forma de educar as paixões, que exige *um educador atento*, conforme a visão de Teixeira (1999). Aqui estaria a grande “chave de leitura” para todo esse trabalho, pois sem a sensibilidade humana desse educador atento, grandes oportunidades educativas e reeducativas são perdidas a todo momento naquele ambiente.

O Filósofo educador sensível não consegue ser, naquele *locus*, um simples professor a professar seus conhecimentos. Ele se faz um educador de almas, entrega um corretor para as visões que foram desviadas da *direção certa*, pelos equívocos estabelecidos nos mundos significantes dos alunos-internos, que os levam a dor e a morte lenta.

⁸⁹ Esse serviço hoje existe em funcionamento no centro de Vitória, mas os ex alunos-internos que encaminhei para lá não tiveram nenhum sucesso, a oferta é muito inferior à demanda.

REFERÊNCIAS

ABDALA, M. **Como ensinar filosofia?** O desafio do filósofo educador. São Paulo: Mercúrio Jovem, 2009.

ALVES, R. **O enigma da religião**. 4ª ed., Campinas: Papyrus, 1988.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia, São Paulo: Moderna, 2016.

ARENDT, H. **A crise na educação**. 2000. Tradução livre. Originalmente publicado em: New York: Viking Press, 1961.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BETIM, F. Oposição denuncia Brasil na ONU por torturas no Pará, às vésperas da eleição do Conselho de Direitos humanos. **El País Brasil**, 16 out. 2019.

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/16/politica/1571225004_739713.html. Acesso em: 20 jul. 2021.

BONAMIGO, G. F. **O percurso da educação em Emmanuel Lévinas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

BONAMIGO, G. F. **Poemas Filosóficos Em busca do humano**, Vitória: Edufes, 2017.

BRASIL. **Código Civil**. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Código Penal [1940]**. Saraiva 2013.

BRASIL. **Código Penal [1941]**. Saraiva 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848** de 07 de dezembro de 1940. Estabelece o Código Penal Brasileiro e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.433** de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.274** de 02 de outubro de 1957. Dispõe sobre Normas Gerais do Regime Penitenciário e amplia as atribuições da Inspetora Geral Penitenciária.

BRASIL. **Lei nº 7.210** de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

CASERTANO, G. **Uma introdução à República de Platão**. São Paulo, Paulus, 2011.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Banco Nacional de Monitoramento das Prisões**. Ferramenta de tabulação de dados de mandados de prisão, Versão: 2.1.0, 2021. <https://portalbnmp.cnj.jus.br/#/estatisticas>. Acesso em: 08 ago. 2022

CORDEIRO, E. L. et al. Perfil epidemiológico dos detentos: patologias notificáveis. *Avances en Enfermería*, v. 36, n. 2, p. 170–178, 1 maio 2018. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v36n2.68705> Acesso em: 13 ago. 2022.

COSSUTTA, F. **Elementos para leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA NETO, N. S. Sistema penitenciário brasileiro: a falibilidade da prisão no tocante ao seu papel ressocializador. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 18, n. 3560, mar. 2013. <https://jus.com.br/artigos/24073>. Acesso em: 8 nov. 2021.

DAL GOBBO, E. Mortes e má alimentação nos presídios motivam ato na Costa Pereira. **Século Diário**, 26 set. 2021.

<https://www.seculodiario.com.br/seguranca/ma-alimentacao-e-assassinatos-nos-presidios-motivam-manifestacao-na-costa-pereira>. Acesso em 27 set. 2021.

DELMANTO, R. Leis penais especiais comentadas. São Paulo: Saraiva, 2014.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. DEPEN. **Monitoramento Eletrônico 2020**. Presos em unidades prisionais no Brasil.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMjU3Y2RjNjctODQzMi00YTE4LWEwMDAtZDlzNWQ5YmIzMzk1IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 17 ago. 2021.

DESCARTES, R. **Princípios de filosofia**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 2008; 1644.

DIMENSTEIN, G.; STRECKER, H.; GIANANTE, A. C. **Dez lições de filosofia para um Brasil cidadão**. São Paulo: FTD, 2008.

DUROSE, M. R.; SNYDER, H. N.; COOPER, A. D. Multistate criminal history patterns of prisoners released in 30 states. **Special Report, Bureau of Justice Statistics**, 2015. <https://bjs.ojp.gov/content/pub/pdf/mschpprts05.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FERREIRA, V.; OTTOBONI, M. **Método APAC**: sistematização de processo. Belo Horizonte: TJMG, Programa Novos Rumos, 2016. <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/APAC.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONSECA, E. M.; BASTOS, F. I. Os tratados internacionais antidrogas e o Brasil: políticas, desafios e perspectivas. IN: ALARCON, S.; JORGE, M. A.S. (Orgs). **Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal-estar contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 15-42, 2012. <https://doi.org/10.7476/9788575415399.0002>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro, 3ª ed. Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRONTEROTTA, F.; BRISSON, L. **Platão: Leituras**. São Paulo: Loyola, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GOMES, L. F. "Quero um Brasil Ético". **JusBrasil**, 7 jun. 2013. <https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/121932086/noruega-como-modelo-de-reabilitacao-de-criminosos>. Acesso em: 10 jun. 2021.

JAEGER, Werner. **Paidéia – A formação do homem grego**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KARDEC, A. **O que é o Espiritismo**. Brasília: FEB, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LLANOS, A. **Introdução à dialética**. São Paulo. Civilização Brasileira, 1986.

MADEIRO, C. Superlotadas, prisões no Brasil gastam R\$ 15,8 bilhões ao ano, diz TCU. **UOL Notícias**, de 17 jul. 2019. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/07/17/superlotadas-prisoas-no-brasil-gastam-r-158-bilhoes-ao-ano-diz->

[tcu.htm#:~:text=O%20levantamento%20do%20TCU%20aponta,R%24%2023%20mil%20por%20ano](#). Acesso em: 10 mai. 2021.

MANIERI, D. O conceito de areté em Aristóteles. **Synesis**, v. 9, n. 2, p. 15-29, 2017. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6356646.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MARONE, J. R. Quarto individual, frigobar e tv: o que podemos aprender com as prisões da Noruega. **Gazeta do povo**, de 05 abr. 2018. <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/quarto-individual-frigobar-tv-o-que-podemos-aprender-com-as-prisoas-da-noruega-1g5lnxlbrzrcj4e11uk3tvqfu/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MENEZES, E. T. Verbete analfabetismo funcional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2006. <https://www.educabrasil.com.br/analfabetismo-funcional/>. Acesso em: 09 set. 2021.

OTTOBONI, M. **Vamos matar o criminoso?** Método APAC. São Paulo: Paulinas, 2001.

OZÓRIO DE MELO, J. Conheça o país que consegue reabilitar 80% dos seus criminosos. **Pragmatismo Político**, de 03 jul. 2012. <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/07/noruega-reabilita-maioria-criminosos-presidiarios-mundo.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PACKTER, L. **Armadilhas Conceituais**. Florianópolis: Garapuvu, 2003.

PASTORAL CARCERÁRIA. **Luta antiprisional no mundo contemporâneo**: um estudo sobre experiências sobre a redução da população carcerárias em outras nações. 2018. https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/09/relatorio_luta_antiprisional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

PIMENTA, L. **Por um êthos docente militante numa escola de educação de jovens e adultos**. Dissertação (mestrado em psicologia institucional). Universidade Federal do Espírito Santo: 2017.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PLATÃO. **As Leis**. 2ª Edição. São Paulo: Edipro, 2010.

PLATÃO. **Coleção Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PLATÃO. **Menôn**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

PLATÃO. **O Banquete**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PLATÃO. **O político**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

REALE, G. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. Vol. I. São Paulo: Paulus, 1990.

REDE FLUMINENSE DE PESQUISADORES SOBRE VIOLÊNCIA, SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS. **Nota de apoio à ADPF 635 – Favelas pela Vida**. <http://www.abi.org.br/pesquisadores-contraviolencia-policial-nas-favelas-do-rio/>.

Acesso em: 21 set. 2021.

SALOMÃO, S. S. **Calabouços da Miséria**: uma análise crítica sobre a criminalização da pobreza no Brasil. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

SANTOS, Márcia Maria; ALCHIERI, João Carlos; FLORES FILHO, Adão José. Encarceramento humano: uma revisão histórica. **Gerais, Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de fora, v. 2, n. 2, pp. 170-181, dez. 2009. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202009000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, F. L. Sócrates e Platão, à procura da luz. In: SANTOS, Mario Vitor (Org.). **Os pensadores**: um curso. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, pp. 25-63.

TEIXEIRA, E. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

UNESCO. **Declaração de Paris para a Filosofia**. 1995.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Representação da Unesco no Brasil: Brasília, 1998. https://ead.stf.jus.br/cursos/controleconstitucionalidade/files/aula3/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

VIESENTEINER, J. L. Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever': condições integrantes do conceito de Bildung no Crepúsculo dos Ídolos de Nietzsche. In: DIEZ, Carmem Lucia (org.). **Instigar a pensar e a questionar: o sentido do ensino da filosofia**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012, p. 13-35.

VIESENTEINER, J. L. Considerações sobre juízos práticos perfeccionistas em Nietzsche. **Revista Dissertatio de Filosofia**, v. 51, p. 31-72, 2020. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/18139/12782>.

Acesso em: 20 nov. 2021.

ANEXOS

Anexo 1



SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA SUBSECRETARIA PARA ASSUNTOS DO SISTEMA PENAL GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO E TRABALHO SUBGERÊNCIA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

TERMO DE ÉTICA E COMPROMISSO

Caro professor / pedagogo / estagiário, a pessoa em privação de liberdade, está em situação especial de convivência e vida. Em função do aprisionamento são notórias as consequências que a prisão acarreta sobre ele, é percebida a perda de identidade, empobrecimento psíquico e infantilização do comportamento dentre outros sintomas, também potencializa suas emoções, reações e sentimentos. Nesse sentido, é perceptível, a necessidade de atenção e cautela com relação a todas as pessoas que mantêm contato com aluno/interno. Para tanto, alertamos sobre a extrema importância de manter sempre uma postura ética e profissional para que o aluno tenha condições mínimas de (re) inserção social e forme sua autonomia através da aprendizagem e da mudança de comportamento.

O trabalho no sistema penitenciário requer posturas diferenciadas para que a meta da (re) inserção social seja alcançada no

desenvolvimento da Educação formal e/ou profissional para sujeitos em privação de liberdade. Por isto, é imprescindível que o profissional que irá atuar no sistema prisional tenha **ciência** e **cumpra** às seguintes normas:

- **Comunicar** à Subgerência de Educação nas Prisões e à direção da Unidade Prisional caso tenha parentes e/ou amigos presos no sistema prisional;
- **Não** se apresentar nas Unidades prisionais com decotes, transparências, roupas curtas, camisetas ou com excessos no visual (maquiagem e perfume fortes).
- É **obrigatório** o uso do jaleco (devidamente fechado) sempre que adentrar a Unidade Prisional.
- Deixar bolsa e pertences particulares no armário escaninho da educação na portaria ou em local indicado pela direção;
- Não deixar pertences como agenda, livros e objetos particulares onde o preso possa ter acesso a informações pessoais;
- Caso o professor / pedagogo / estagiário necessite fazer uso de algum medicamento no horário de trabalho, deverá apresentar a receita médica à direção da unidade prisional ou ao inspetor responsável pela escola;
- Levar para a sala de aula apenas os materiais estritamente necessários, estes devem ser simples, de forma a não despertar a atenção dos internos;
- **Nunca** realizar qualquer tipo de favor para presos, como recados, telefonemas, entrega de objetos, ou até mesmo entrega demandas a outros setores da unidade prisional;
- **Nunca** realizar captação de serviços, caso o professor/pedagogo/estagiário tenha outra profissão (exemplo: advogado);

- Não permitir a saída do aluno da sala sem a autorização da equipe de segurança;
- Comunicar **qualquer** incidente ou anormalidade ocorrida no ambiente escolar à equipe de segurança que atua na escola;
- Manter rígido controle dos materiais distribuídos durante as aulas, e comunicar imediatamente à equipe de segurança que atua na escola da unidade a ausência de qualquer material;
- Orientar aos alunos a manterem os materiais e equipamentos da sala de aula em ordem constante;
- Dirigir-se ao interno(a) somente pelo nome, nunca pelo apelido;
- Não permitir que o aluno (a) se dirija ao professor/pedagogo/estagiário por apelido;
- Manter maturidade emocional para não se envolver com o aluno/preso dentro ou fora das UPs, não apresentando qualquer contato de caráter íntimo;
- **Nunca** se posicionar contrário a administração ou à segurança na presença dos privados de liberdade. Se houver necessidade de manifestar-se procure em particular a direção da unidade prisional e caso necessário à direção da escola referência ou de atendimento exclusivo, todas as ocorrências com servidores da Educação devem ser comunicadas à Subgerência de Educação nas Prisões.
- O Professor / Pedagogo / Estagiário precisa trabalhar **em harmonia com os todos os servidores que atuam na unidade prisional**, por se tratar de um programa que envolve diversos setores;
- Assumir postura de liderança nas ações educativas, sem no entanto apresentar qualquer atitude **paternalista ou de cumplicidade**;
- Nunca se ausentar da sala de aula sem aviso prévio à equipe de segurança; □ Não fazer qualquer movimentação dos alunos sem autorização da direção da UP.
- É de responsabilidade do professor a avaliação e assinatura da remição de pena do aluno;
- **CELULAR E SIMILARES:** Não é permitida a entrada de aparelhos telefônicos de comunicação móvel, de carregador, rádio ou similar. – “**Art. 349-A do CPB:** *Ingressar, promover, intermediar, auxiliar ou facilitar a entrada de aparelho telefônico de comunicação móvel, de rádio ou similar, sem autorização legal, em estabelecimento prisional. Pena: detenção de três meses a um ano*”;
- As faltas (sem atestados médicos) gerarão relatórios e possíveis cancelamentos de contrato, pois tal fato gera grandes problemas para as Unidades Prisionais. (Decreto 2.297-R de 15/07/09).
- É obrigatório o cumprimento das normas de segurança de cada Unidade Prisional, visto que cada uma possui procedimentos de segurança e administrativo específicos.
- O Professor / Pedagogo / Estagiário precisa ficar atendo às normas de segurança de cada Unidade Prisional.



**SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA
SUBSECRETARIA PARA ASSUNTOS DO SISTEMA PENAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO E TRABALHO
SUBGERÊNCIA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES
TERMO DE ÉTICA E COMPROMISSO**

Eu, _____
portador da RG nº _____, estou ciente das posturas que preciso ter ao atuar na Educação formal e/ou profissional para sujeitos em privação de liberdade do Sistema Prisional Capixaba. Estou ciente ainda, que a quebra que qualquer regra elencada abaixo poderá ocorrer à suspensão do contrato.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

É imprescindível que o profissional que irá atuar no sistema prisional tenha **ciência** e **cumpra** às seguintes normas:

- **Comunicar** à Subgerência de Educação nas Prisões e à direção da Unidade Prisional caso tenha parentes e/ou amigos presos no sistema prisional;
- **Não** se apresentar nas Unidades prisionais com decotes, transparências, roupas curtas, camisetas ou com excessos no visual (maquiagem e perfume fortes).
- É **obrigatório** o uso do jaleco (devidamente fechado) sempre que adentrar a Unidade Prisional.
- Deixar bolsa e pertences particulares no armário escaninho da educação na portaria ou em local indicado pela direção;
- Não deixar pertences como agenda, livros e objetos particulares onde o preso possa ter acesso a informações pessoais;
- Caso o professor / pedagogo / estagiário necessite fazer uso de algum medicamento no horário de trabalho, deverá apresentar a receita médica à direção da unidade prisional ou ao inspetor responsável pela escola;
- Levar para a sala de aula apenas os materiais estritamente necessários, estes devem ser simples, de forma a não despertar a atenção dos internos;
- **Nunca** realizar qualquer tipo de favor para presos, como recados, telefonemas, entrega de objetos, ou até mesmo entrega demandas a outros setores da unidade prisional;
- **Nunca** realizar captação de serviços, caso o professor/pedagogo/estagiário tenha outra profissão (exemplo: advogado);
- Não permitir a saída do aluno da sala sem a autorização da equipe de segurança;

- Comunicar **qualquer** incidente ou anormalidade ocorrida no ambiente escolar à equipe de segurança que atua na escola;
- Manter rígido controle dos materiais distribuídos durante as aulas, e comunicar imediatamente à equipe de segurança que atua na escola da unidade a ausência de qualquer material;
- Orientar aos alunos a manterem os materiais e equipamentos da sala de aula em ordem constante;
- Dirigir-se ao interno(a) somente pelo nome, nunca pelo apelido;
- Não permitir que o aluno (a) se dirija ao professor/pedagogo/estagiário por apelido;
- Manter maturidade emocional para não se envolver com o aluno/preso dentro ou fora das UPs, não apresentando qualquer contato de caráter íntimo;
- **Nunca** se posicionar contrário a administração ou à segurança na presença dos privados de liberdade. Se houver necessidade de manifestar-se procure em particular a direção da unidade prisional e caso necessário à direção da escola referência ou de atendimento exclusivo, todas as ocorrências com servidores da Educação devem ser comunicadas à Subgerência de Educação nas Prisões
- O Professor / Pedagogo / Estagiário precisa trabalhar **em harmonia com os todos os servidores que atuam na unidade prisional**, por se tratar de um programa que envolve diversos setores;
- Assumir postura de liderança nas ações educativas, sem no entanto apresentar qualquer atitude paternalista ou de cumplicidade;
- Nunca se ausentar da sala de aula sem aviso prévio à equipe de segurança; Não fazer qualquer movimentação dos alunos sem autorização da direção da UP.
- É de responsabilidade do professor a avaliação e assinatura da remição de pena do aluno;
- **CELULAR E SIMILARES:** Não é permitida a entrada de aparelhos telefônicos de comunicação móvel, de carregador, rádio ou similar. – “**Art. 349-A do CPB:** *Ingressar, promover, intermediar, auxiliar ou facilitar a entrada de aparelho telefônico de comunicação móvel, de rádio ou similar, sem autorização legal, em estabelecimento prisional. Pena: detenção de três meses a um ano*”;
- As faltas (sem atestados médicos) gerarão relatórios e possíveis cancelamentos de contrato, pois tal fato gera grandes problemas para as Unidades Prisionais. (Decreto 2.297-R de 15/07/09).
- É obrigatório o cumprimento das normas de segurança de cada Unidade Prisional, visto que cada uma possui procedimentos de segurança e administrativo específicos.
- O Professor / Pedagogo / Estagiário precisa ficar atento às normas de segurança de cada Unidade Prisional.

Anexo 2



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE DA DIREÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se ao **diretor e ao pedagogo** (sujeitos da pesquisa) da **EEEFM CORA CORALINA**, unidade submetida a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e situada no Complexo Penitenciário de Xuri na cidade de Vila Velha-ES, o projeto de pesquisa **“O PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LIBERTAÇÃO NO CÁRCERE A PARTIR DO MITO DA CAVERNA: CADEIA NUNCA MAIS”**, de autoria do mestrando **Prof. Everaldo Barreto Moura**, como recomendação para a realização do **Mestrado Profissional em Filosofia - Universidade Federal do Espírito Santo**. A pesquisa tem por objetivo investigar a eficácia da educação filosófica como aquisição, pelo aluno-interno, de recurso de defesa contra a reincidência no crime e consequente retorno ao cárcere. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a produção textual ou em outra linguagem caso os alunos-internos prefiram, como resultado à análise de possibilidade de ação, diante de condições objetivas de vivências comuns, em temas com alto índice de incidência de encarceramento, antes e depois do curso. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos alunos-internos serão mantidos em sigilo, caso seja necessário será usado nomes fictícios ou nomenclaturas. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Vila Velha, 17 de maio de 2022.

José Carlos Vieira Junior
Diretor Escolar
Port. Nº 675-S de 06/07/2021

Diretor

Eleczane Zulmira Lima
Pedagogo
NE 3335097

Pedagoga

Pesquisador/ mestrando: Everaldo Barreto Moura

Cel. (27) 99837 0110/ e-mail: barreto.filosofia@gmail.com

Orientador: Dr. Gilmar Francisco Bonamigo – Professor Efetivo do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Anexo 3

E-mail para SEJUS/GET

Prezada Sra. Regiane,

Venho por meio deste solicitar autorização para executar um projeto de intervenção filosófico-pedagógico que articula Educação, antropologia filosófica e ética junto a um grupo de internos do CDPA em 5 encontros de uma hora.

Esclareço previamente que esse projeto foi idealizado para execução no Complexo de Xuri, dentro da grade curricular, direcionado aos alunos-internos da terceira etapa do Ensino Médio, mas que por circunstâncias ligadas à relação pessoal com o setor pedagógico - alheias a minha vontade, embora com minha participação, tive rescindido meu contrato de trabalho com a SEDU na escola que ali atua - EEEFM CORA CORALINA em 16 de novembro passado.

Esclareço que, apesar deste fato, fui liberado pelo próprio diretor da EEEFM CORA CORALINA para implantar este mesmo projeto nas turmas de terceira etapa do PEVV II em Xuri na semana entre 16 e 20 de maio passado. Esclareço ainda que esse projeto de intervenção é o produto do Mestrado Profissional em Filosofia que estou em fase de conclusão pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES sob a orientação do Professor Dr. Gilmar Francisco Bonamigo.

Assim, tendo em vista que a ideia desse projeto de Filosofia no Cárcere nasceu a partir de um trabalho de evangelização que iniciei no CDPA em 2013, que também aconteceu durante a primeira gestão do atual diretor daquele EP, Sr. Sylvestre considerei a possibilidade de aplicar o produto da pesquisa também naquele EP, solicitei-lhe a permissão e empenho para tal, com internos que já tenham concluído o ensino médio, e fui por ele orientado a enviar o projeto, e solicitar a oportunidade de apresentá-lo a esta gerência.

Esclareço ainda que o produto desse mestrado, que é um conjunto de 5 aulas, que hora pretendo aplicar no CDPA, após aprovado pela banca examinadora fará parte do banco de conteúdos da CAPES e estará disponível para ser aplicado em qualquer outro estabelecimento penal brasileiro.

Para complementar informo que o projeto de pesquisa em tela já passou por aprovação como projeto junto à banca de projetos a mais de um ano e junto à de qualificação no dia 14 de dezembro de 2021 com o professor orientador e mais 02 (dois) examinadores, sendo, inclusive, um deles convidado externo.

Espero contar com a compreensão e empenho desta gerência para concluir esse trabalho que julgo de grande importância para a educação inclusiva do cárcere e me coloco à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos ou apresentação do mesmo cujo roteiro segue anexo.

Desde já agradeço a atenção e aguardo...

Atenciosamente.

Everaldo Barreto Moura

Matrícula PROF-FILO UFES 2020230213