



Ensaio

Escola, cárcere e pandemia: o que pode uma educação filosófica?

School, prison and pandemic: what can a philosophical education?

Walter Omar Kohan¹, Márcio Nicodemos²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre as possibilidades de se pensar uma educação filosófica nas escolas no cárcere no atual cenário de pandemia no Brasil. Para isso consideramos, num primeiro momento, em “Tempos de pandemia: nós somos piores que o covid-19?”, o estado crítico da chamada civilização que a pandemia contribuiu a evidenciar; num segundo momento, “Tempos de cárcere: o desaparecimento pela força do ódio” nos focamos no estado atual do cárcere no Brasil, assim como nos efeitos nele da pandemia e da forma do governo Bolsonaro responder a ela; finalmente, em “Tempos de escola: o reaparecimento pela sabedoria do amor” consideramos o estado atual da educação nas escolas no cárcere no Brasil e o que poderia uma educação filosófica em tempos de pandemia: consideramos a filosofia não apenas um amor à sabedoria, mas uma sabedoria do amor com, para e para as outridades, para, quem sabe, fazer brotar políticas de vida e, com elas, liberdade, justiça e paz social.

Resumen

Este texto presenta reflexiones sobre las posibilidades de pensar una educación filosófica en escuelas presionales en el actual escenario de pandemia en Brasil. Para ello, primero consideramos, en "Tiempos de pandemia: ¿somos peores que el covid-19?" el estado crítico de la llamada "civilización" que la pandemia ha ayudado a resaltar; en un segundo momento "Tiempos de cárcel: la desaparición por la fuerza del odio" consideramos el estado actual de la educación en las prisiones en Brasil y los efectos en ella de la pandemia y la respuesta dada por el gobierno de Bolsonaro; por último, en "Tiempos de escuela: la reaparición por la sabiduría del amor" consideramos el estado actual de la educación en las escuelas carcelarias de Brasil y lo que podría ser una educación filosófica en tiempos de pandemia: no sólo un amor a la sabiduría, sino una sabiduría de amor con, para y por las otredades, para, quién sabe, hacer brotar políticas da vida y, con ellas, libertad, justicia y paz social.

Abstract

This text presents some reflections on the possibilities of a philosophical education in prisons in the current scenario of the actual pandemic in Brazil. To do so, we first consider, in "Pandemic times: are we worse than covid-19?, the critical state of the so-called "civilization" that the pandemic has helped to highlight; in a second moment, "Times of prisons: disappearance by the power of hate" we consider the current state of education in

¹ Professor Titular UERJ, CNPq, FAPERJ, Coordenador do Projeto “Filosofia na Infância da Vida Escolar” (CAPES-PrInt). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2263-9732> E-mail: wokohan@gmail.com

² Doutorando em Educação. Professor Efetivo Docente I da DIESP/SEEDUC-RJ. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3830-0714> E-mail: marcio.nicodemos@gmail.com

prisons in Brazil, the effects on them of the pandemic and the way the Bolsonaro government responded to it; finally, in "Times of school: reappearance by the wisdom of love" we consider the actual state of education in the schools at prisons and what a philosophical education could be in pandemic times: not only a love of wisdom, but a wisdom of love with and for otherness, to, who knows, bring forth politics of life, and with them, freedom, justice and social peace.

Palavras-chave: Cárcere, Ensino de filosofia, Outridade.

Keywords: Prison, Teaching philosophy, Otherness.

Palabras clave: Cárcel, Enseñanza de la filosofía, Otriedades.

*Vejo a erva depois crescer na pedra, e vejo, no coração,
 O amor germinar como um rápido clarão na tempestade.*
 (BARROS, M. de, 2010, p. 73)

O presente texto é um ensaio sobre as possibilidades de uma educação filosófica nas escolas no cárcere no atual cenário de pandemia no Brasil. Trata-se de pensar o que pode uma educação filosófica no atual contexto de abandono das políticas públicas educativas em relação à educação prisional. Para apresentar essa reflexão, oferecemos, em "Tempos de pandemia: nós somos piores que o covid-19?", um contexto histórico, com o estado crítico da chamada civilização que a pandemia contribuiu a evidenciar; num segundo momento, "Tempos de cárcere: o desaparecimento pela força do ódio" nos focamos no estado atual do cárcere no Brasil, assim como nos efeitos nele da pandemia e da forma do governo Bolsonaro responder a ela; finalmente, em "Tempos de escola: o reaparecimento pela sabedoria do amor" desdobramos o centro de nosso pensamento: o que poderia uma educação filosófica em tempos de pandemia considerando a filosofia não apenas um amor à sabedoria, mas uma sabedoria do amor com, pela e para as outridades.

Tempos de pandemia: nós somos piores que o covid-19?

Neste momento, o mundo humano está em um outro tempo: um tempo de suspensão. As palavras *distanciamento, isolamento, quarentena, confinamento e lockdown*, adentram o discurso comum e orientam a realização de atividades possíveis e as regras de convivência diária entre as pessoas em todos os locais. Aguardamos a descoberta de uma vacina para que possamos nos reorganizar e reestabelecer a nossa vida. Frente a um futuro incerto, somos tomados simultaneamente pelo medo e pela esperança, mas, sobretudo, pela perplexidade. Esse entretempo de suspensão nos faz pensar... Contudo, o mundo natural segue em seu próprio tempo, intocado pelo vírus pandêmico. E há sinais claros que o tempo de suspensão do mundo humano aminorou a destruição desse mundo. A covid-19 não é o fim do mundo. Ao menos não do mundo natural. Talvez, de um mundo humano que chamamos de *civilização* - um nome bonito para uma grande roubada:

(...) os povos do Caribe, da América Central, da Guatemala, dos Andes e do resto da América do Sul tinham convicção do equívoco que era a civilização. Eles não se renderam porque o programa

proposto era um erro: “A gente não quer essa roubada”. E os caras: “Não, toma essa roubada. Toma a Bíblia, toma a cruz, toma o colégio, toma a universidade, toma a estrada, toma a ferrovia, toma a mineradora, toma a porrada”. Ao que os povos responderam: “O que é isso? Que programa esquisito! Não tem outro, não?” (KRENAK, 2019, p. 14)

A civilização é um programa esquisito que dá a ilusão de domínio sobre a natureza, quando basta um vírus para nos acordar deste sono dogmático; que dá a ilusão de estarmos esclarecidos, quando não enxergamos um palmo à nossa frente; que dá a ilusão de liberdade, quando estamos encarcerados em nossas próprias criações; que dá a ilusão de progresso, quando estamos andando em círculos; que dá a ilusão de saber, quando estamos afogados em um mar de arrogância; que dá a ilusão de podermos sobreviver a um fim do mundo qualquer, quando o fim do mundo somos nós mesmos, gestando e propagando a barbárie no seio da própria civilização que nos adocece, nos debilita e nos mata dia após dia.

O fio contínuo e comum que tece a história da civilização não é o da produção de um conhecimento esclarecido como “um plano dirigido para um mundo melhor” que possibilita a liberdade em termos de autonomia intelectual e de emancipação política em busca da paz social, mas uma unidade que se constrói na produção de um conhecimento “a partir da dominação da natureza, que se transforma em domínio sobre os homens” (ADORNO, 2009, p. 266), obscurecendo a razão ao invés de esclarecer, aprisionando ao invés de libertar e gerando o conflito social, pois “o saber que é poder não conhece barreira alguma, [nem no domínio da natureza] nem na escravização da criatura” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). Desse modo, a barbárie é, em relação à civilização, “uma tendência imanente que a caracteriza” (ADORNO, 1995, p. 155) e que estabelece que “o poder do progresso envolve o progresso do poder” (ADORNO, 1985, p. 41). “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41) e isso constitui a chamada “dialética fatal da civilização: o próprio progresso da civilização conduz à liberação de forças cada vez mais destrutivas” (MARCUSE, 1975, p. 65) a ela mesma. Basta olharmos para a história do país que construímos e habitamos para vermos o equívoco chamado civilização tomar forma concreta diante de nós:

O Brasil como estado colonial, foi projetado pelos homens do poder para ser excludente, racista, machista, homofóbico, concentrador de renda, inimigo da educação, violento, assassino de sua gente, intolerante, boçal, misógino, castrador, faminto e grosseiro. Somos em parte isso tudo, não? Neste sentido, desconfiamos que nosso problema não é ter dado errado. O Brasil como projeto, até agora, deu certo. (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 11)

O projeto da civilização é um projeto de barbárie e sua “história, com tudo o que desde o início ela tem de extemporâneo, sofrido, malogrado, se exprime num rosto - não, numa caveira” (BENJAMIN, 1986, p. 22). O atual rosto do projeto civilizacional bárbaro chamado Brasil é o presidente Jair Messias Bolsonaro. Em seu governo, ele tem dado continuidade a esse erro chamado civilização, intensificando seus resultados catastróficos. A pandemia do covid-19 nas mãos do atual governo tem sido apenas uma oportunidade de aprofundar suas políticas da morte, uma necropolítica (MBEMBE, 2018) que violenta, exclui e mata: desde o

início minimiza os efeitos e a letalidade do vírus, cria medidas legais para proteger economicamente bancos e grandes empresas, e não para proteger e dar segurança econômica e social aos trabalhadores formais, informais e desempregados, incentiva e participa de manifestações pelo fim do isolamento social, e mais tantos outros atos absurdos que nos legaram em sete meses a terrível contagem de mais de 5 milhões de adoecidos e quase 150 mil mortos³. O governo de Bolsonaro não cuida da vida dos mais vulneráveis, dos mais pobres e, como nos diz Mam´Etu Kafurengá⁴, *quem não cuida da vida, cuida da morte*.

Na teoria política, o trânsito do poder da soberania ao biopoder, por volta do século XVIII, é descrito como um trânsito do mote do *fazer morrer e deixar viver* ao mote do *fazer viver e deixar morrer* (FOUCAULT, 2006, p. 285ss.). Por um lado, se supõe uma intervenção cada vez mais forte nas maneiras de viver, no *como se vive*; por outro, uma espécie de privatização da morte. Com a expansão do capitalismo à escala global, nos séculos seguintes, essa tecnologia de poder sobre a vida da população se expande e se torna mais precisa: aqui no Brasil, no século XXI, ela é, ao mesmo tempo, uma forma de intervenção sobre a vida e uma forma de aplicação e de gestão da morte. É o necropoder, o poder de morte, agindo no âmbito político-social e econômico; que se salvem os mais fortes politicamente e socialmente e os mais úteis economicamente para o perverso sistema vigente. Desse modo, limpa-se o sistema de vidas improdutivas e onerosas, diminuindo os gastos e aumentando os lucros. Faz-se viver o produtivo e deixa-se morrer o improdutivo. Talvez este seja o ponto central da política genocida do governo Bolsonaro contra o isolamento social e o confinamento e a favor de que a economia não pare: a ideia de uma “limpeza” social.

Os governos estão achando que, se morressem todas as pessoas que representam gastos, seria ótimo. Isso significa dizer: pode deixar morrer os que integram os grupos de risco. Não é ato falho de quem fala; a pessoa não é doida, é lúcida, sabe o que está falando. (KRENAK, A. 2020, p. 7)

O Brasil não pode parar, o Brasil não pode parar, o Brasil não pode parar... Essa ladainha anti-humana propagada pelo governo Bolsonaro e reproduzida pelos seus apoiadores não é, como se pode pensar inicialmente, resultado de mentes irracionais e ilógicas. As mentes que administram o Estado Brasileiro optam pela reprodução de um sistema de políticas de morte, de injustiça e de massacre social.

Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. (KRENAK, 2020, p.5)

Talvez, sejamos, para nós mesmos, piores que a pandemia do covid-19.

Tempos de cárcere: o desaparecimento pela força do ódio

³ Painel Coronavírus. <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 29 de setembro de 2020.

⁴ Mam´Etu Kafurengá (Maria Balbina dos Santos), pedagoga e líder espiritual do terreiro caxuté em Valença/BA.

Parece que enquanto sujeitos oriundos da civilização ocidental, europeia e iluminista estamos vivendo “sempre em trevas em meio das luzes que deveriam esclarecer-nos” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 38), pois, paradoxalmente, “as ‘luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 209) e instituíram diversas formas de violência sobre os corpos.

Aqui, no Brasil, o Estado propaga essas “formas de violência” assumindo o mote de que “governar é fazer desaparecer” (SAFATLE, 2017, p.56-65). Desaparecem sob a ação violenta do governo estatal, todos os dias, jovens e adultos, homens e mulheres, pobres e miseráveis, negros e indígenas, sem-terras e sem-tetos, LGBT’s, seja de forma direta ou conivente, por meio de repressões a manifestações e protestos nas ruas, por meio de operações policiais e militares nas periferias e favelas, por meio de invasões de aldeias, quilombos e acampamentos, por meio de despejo de ocupações urbanas, por meio de leis, processos e condenações de pobres, por meio do silenciamento de minorias e ultraje de vulneráveis. Desaparecem... Não apenas porque são invisibilizados em suas práticas de cidadania, não tendo suas vozes ouvidas nem seus direitos sociais mais básicos assegurados e respeitados em processos democráticos cotidianos da sociedade, mas, também, porque são invisibilizados em suas existências: seus corpos desaparecem. - E um dos maiores e mais eficientes dispositivos de desaparecimento de corpos é o cárcere.

O escritor Graciliano Ramos, preso em 1936 e levado à colônia penal de Dois Rios, na Ilha Grande, nos conta em suas *Memórias do Cárcere* que o discurso de boas-vindas aos presos era feito por um guarda que dizia que os presos não iam lá ser encarcerados para corrigir-se, mas para morrer (RAMOS, 1975, p. 65). O guarda, tal qual um soberano da biopolítica moderna que decide sobre o valor ou não-valor da vida de uns e outros (AGAMBEN, 1998, p. 137), dizia, claramente, que o que os aguardava lá não era uma reeducação, para um reaproveitamento político e econômico posterior na sociedade (FOUCAULT, 1987, p.185). O que os aguardava lá era um dispositivo derradeiro de um modelo de gestão social injusto, violento e excludente, que visa suprimir a diferença, calar a contestação e a crítica e inviabilizar a resistência.

Se o poder ainda depende de um controle estreito sobre os corpos (ou de sua concentração em campos), as novas tecnologias de destruição estão menos preocupadas com a inscrição de corpos em aparatos disciplinares do que em inscrevê-los, no momento oportuno, na ordem da economia máxima, agora representada pelo “massacre”. (MBEMBE, 2018, p. 59)

A política de encarceramento não se configura, pois, como uma política de privação de liberdade. Essa é, talvez, a maior mentira contada pelo Estado que adota um modelo de governo neoliberal, pois não se pode tirar a liberdade de quem nunca foi, de fato, livre. E a maioria das pessoas presas, hoje, nunca experienciou a liberdade (econômica, política e social) em suas vidas. Elas sempre foram pessoas desprezadas e indesejadas socialmente, vítimas de um modelo de gestão social baseado na “redução do setor do bem-estar social do Estado e o concomitante incremento do seu braço penal” (WACQUANT, 2003, p. 89) para funcionar utilizando “a prisão como um *aspirador social* para limpar as escórias/detritos produzidos pelas transformações econômicas em curso e remover os rejeitos da sociedade de

mercado do espaço público" (WACQUANT, 2003, p. 455). A criminalização de uma multidão de pessoas miseráveis, pobres, desempregadas, abandonadas e à margem da rede de proteção social é um projeto, econômico e político, que considera a vida um empreendimento individual, competitivo, meritocrático e de lucro. É a "forma extrema da gestão punitiva da miséria" que "consiste em suprimi-la pela eliminação física dos miseráveis" (WACQUANT, 2008, p. 114). A política de encarceramento é, na realidade, uma política de desaparecimento de corpos indesejados socialmente composta de dois momentos: o aprisionamento e a eliminação. Pensa-se que o desaparecer dos corpos dessas pessoas fará também desaparecer os problemas sociais que elas evidenciam.

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

É preciso compreender que o "o sistema penal de uma dada sociedade não é um fenômeno isolado sujeito apenas às suas leis especiais. [Mas] É parte de todo o sistema social" (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 282). Assim, o cárcere é a estrutura final e mais abjeta de um processo político que começa fora de seus muros e de suas grades e promove injusta e violentamente, como forma de gestão social, a punição na forma de desaparecimento, aprisionamento e eliminação de pessoas extremamente vulneráveis na sociedade. Seguimos da sociedade do suplício à sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987), da sociedade disciplinar à sociedade de controle (DELEUZE, 1992), da sociedade de controle à sociedade do desaparecimento (SAFATLE, 2017); do poder soberano ao biopoder (FOUCAULT, 2006), do biopoder ao necropoder (MBEMBE, 2018); e chegamos à sociedade do desaparecimento que realiza a política da morte.

A população carcerária no Brasil, hoje, é de aproximadamente 750 mil pessoas presas.⁵ A maioria tem entre 18 e 29 anos, é negra, tem ensino fundamental incompleto e foi parar no cárcere pelos crimes de roubo, furto ou tráfico.⁶ Para entender melhor a trajetória de vida dessas pessoas vamos

⁵ INFOPEN 2019.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZTIkZGJjODQtNmJiMi00OTJhLWFiMDktNzRlNmFkNTM0MWI3liwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>

⁶ INFOPEN 2017.

<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>

considerar os dados de uma pesquisa⁷ realizada pela ONG Observatório das Favelas. A maioria desses jovens, negros e sem educação básica formal completa abandonou os estudos devido a dificuldades econômicas - precisava “*ganhar dinheiro para ajudar e sustentar a família*”, ou seja, abandonou os estudos porque é pobre e precisou optar entre dedicar seu tempo para estudar ou dedicar seu tempo para trabalhar pela sua própria subsistência e de suas famílias. A maioria desenvolvia anteriormente algum trabalho relacionado à construção civil, comércio e atividades de caráter informal com vínculos precários e dificuldades de fixação no mercado de trabalho, ou seja, abandonou o trabalho devido à precariedade dele e à dificuldade de se manter no mesmo. Dessas pessoas, a maioria disse que entrou no tráfico buscando um trabalho para ganhar dinheiro e ajudar a família, também devido à dificuldade de conseguir qualquer outro emprego e também devido à dificuldade de estudar. Ou seja, a maioria dessas pessoas jovens, negras e com educação básica formal incompleta abandona os estudos para trabalhar pela própria subsistência e de suas famílias e abandona o trabalho devido a condições precárias ou a falta dele. E é aí que acabam desaparecendo no cárcere: aprisionadas e eliminadas (OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS, 2018). Infelizmente, no Brasil, “ser preso é uma realidade bastante comum e recorrente para a juventude do país, quando se é pobre e negro” (PIMENTA, 2018, p. 103).

Essas pessoas presas habitam 2.272 estabelecimentos penais entre penitenciárias, colônias agrícolas e industriais, casas de albergado, centros de observação, hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico, e cadeias públicas.⁸ Desses estabelecimentos penais, ao serem avaliados pelo próprio Poder Judiciário⁹, mais da metade está em situação de classificação *ruim* e *péssima* com graves problemas relativos às condições gerais em questão de estrutura física e funcionamento administrativo. Para essa avaliação são levados em conta fatores como infraestrutura para acomodação dos presos e serviços oferecidos como assistência jurídica, de trabalho, médica e educacional. Para se ter uma ideia da gravidade da situação, há um déficit de 313.239 vagas, há 229.823 presos provisórios, e apenas 144.211 presos trabalham¹⁰, ou seja, há superlotação, pessoas presas que não deveriam estar presas, pois ainda aguardam julgamento, e falta de oportunidades de trabalho - uma política do absurdo, dado que a maioria das pessoas presas está lá dentro porque não tinha trabalho do lado de fora.

Para evidenciar como age a necropolítica governamental brasileira no cárcere em tempos de pandemia, consideremos os serviços de assistência médica oferecidos às pessoas presas. Uma parcela considerável das pessoas presas está em estabelecimentos penais que não possuem módulos de saúde e os que possuem estão localizados em espaços precários de atendimento médico básico e/ou emergencial. O resultado disso é o agravamento e o aumento do índice de pessoas presas doentes. As doenças mais corriqueiras no sistema carcerário são HIV/AIDS, sífilis, hepatites, tuberculose, hanseníase, hipertensão e

⁷ *Novas Configurações das Redes Criminosas após a Implantação das UPPs.*

http://of.org.br/wp-content/uploads/2018/07/E-BOOK_Novas-Configura%C3%A7%C3%B5es-das-Redes-Criminosas-ap%C3%B3s-implanta%C3%A7%C3%A3o-das-UPPs.pdf

⁸ Geopresídios. https://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php (Acesso em 09/06/2020).

⁹ Relatório de gestão 2017 - Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

<http://gmf.tjrj.jus.br/documents/10136/5929327/relatorio-gestao.pdf> (Acesso em 09/06/2020)

¹⁰ INFOPEN 2019.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojZTIkZGJjODQtNmJiMi00OTJhLWFiMDktNzRlNmFkNTM0MWI3IiwidCI6ImVlMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MmYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>

diabetes. Estima-se que aproximadamente 235.628 pessoas encarceradas possuam alguma dessas doenças, que são, em boa parte, infectocontagiosas¹¹. Além disso a falta de cuidado com a vida das pessoas presas diante da pandemia do covid-19 só intensifica uma política de morte por meio do desaparecimento (aprisionamento e eliminação) de pessoas específicas (jovens, negros e pobres em sua maioria). Considerando as condições precárias dos estabelecimentos penais, a superlotação de celas e o alto número de pessoas portadoras de doenças infectocontagiosas, o risco de contágio e de proliferação do coronavírus criam um grupo extremamente vulnerável em risco de morte iminente. No governo atual do Estado Brasileiro, o cárcere é o âmago da barbárie civilizacional.

Tempos de Escola: o reaparecimento pela sabedoria do amor

Como enfrentar a barbárie civilizacional e seus efeitos desastrosos em tempos da pandemia de covid-19? A escola tem sido apontada nessa luta, ainda que as condições de resistência vislumbradas sejam mínimas e o alcance da propagação de ideias seja limitado devido às condições do momento (ADORNO, 1995, p. 117). Um caminho possível, portanto, pode ser (re)pensar a escola no cárcere.

Consideremos, então, os serviços de assistência educacional oferecidos às pessoas presas. De todo o efetivo carcerário brasileiro, somente 124.000 pessoas presas estão envolvidas em alguma atividade educacional: 14.190 em alfabetização, 40.386 no ensino fundamental, 19.077 no ensino médio, 796 no ensino superior.¹² Ou seja, é muito baixa a taxa de pessoas presas envolvidas em alguma atividade educacional, em qualquer nível, e há um número significativo de pessoas analfabetas. A maioria dos estabelecimentos penais brasileiros não possui escolas e a estrutura física e funcionamento administrativo delas é muito precário: as salas de aulas são inadequadas, úmidas, sem ventilação e sem iluminação; sem livros, cadernos, lápis, canetas, borrachas; sem computadores. Além disso, as atividades educacionais param quando há boatos e/ou risco de motins e rebeliões ou revistas; o período de aulas é reduzido; existem problemas psicológicos como estresse, depressão e *burnout* (esgotamento) devido à exposição a situações de extrema violência; triagem por pessoas encarceradas com bom comportamento para poder estudar; punição coletiva das pessoas encarceradas proibindo a frequência dos alunos à escola no cárcere; conflitos em relação a horário de estudo e horário de trabalho das pessoas enquanto alunos e enquanto encarcerados; agentes penitenciários que não liberam as pessoas encarceradas das celas do estabelecimento penal para as salas de aula da escola (seja por castigo ou por pensar a educação no cárcere como um privilégio e não como direito do sujeito encarcerado).¹³ Além disso, em tempos de pandemia de

¹¹ Relatório de gestão 2017 - Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

<http://gmf.tjrj.jus.br/documents/10136/5929327/relatorio-gestao.pdf> (Acesso em 09/06/2020)

¹² INFOPEN 2019.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZTIkZGJjODQtNmJiMi00OTJhLWFiMDktNzRlNmFkNTM0MWI3liwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>

¹³ *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA, 2009.

<https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoesnov2009.pdf> (Acesso em 09/06/2020)

covid-19, o governo do Estado retirou o direito à educação das pessoas presas, suspendendo as aulas nas escolas do cárcere por tempo indeterminado e sem a implementação de nenhuma atividade educacional alternativa.¹⁴

Nessas condições talvez seja oportuno repensar o que pode significar fazer escola no cárcere. Por um lado, vale perceber que as pessoas encarceradas “são homens e mulheres a quem, ao longo de suas trajetórias, foram negados direitos humanos fundamentais, e que estão diante de uma instituição, que se pretende educativa, no sentido de construir com eles um projeto de vida” (JULIÃO; ONOFRE, 2013, p. 64) e que “também em um espaço repressivo, como é o caso das prisões, a escola tem seu significado e sua essência mantidos, no estabelecimento de vínculos e de intersubjetividades” (ONOFRE, 2011, p. 119). Por outro, diversos autores mostram que a escola, como forma e não como instituição, é a realização de outro tempo possível (*skholé*: tempo livre) que “consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim, uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 36) propício à reflexão de outros tempos, espaços e significados possíveis. Nesse tempo escolar de suspensão e profanação, o tempo social é interrompido para ler, estudar, pensar e colocar o mundo compartilhado em questão. A escola no cárcere também pode ser a realização de outro lugar possível, pois “o lugar é um espaço cheio de tempo, que se torna singular pelas relações que ali se disseminam” (FERRARO, 2018, p. 29). Podemos pensar, assim, em “dar lugar à filosofia” nesse tempo chamado escola, ou seja, possibilitar uma reconfiguração das próprias relações no tempo com base na liberdade e no amor, na medida em que “a filosofia é um laço baseado no afeto, ao contrário de um afeto baseado no laço” (FERRARO, 2018, p. 113) e sua prática é “*enlaçar-se junto*” (FERRARO, 2018, p. 114)¹⁵.

A filosofia é um compromisso de amor com o ato de pensar. Uma educação filosófica nas escolas no cárcere poderia assumir e fomentar esse compromisso e, mais que isso, poderia estabelecer um ensino de filosofia *com* esse compromisso: ensinar filosofia como um ato de pensar que é resultado de um modo de amar. A filosofia é “a única expressão de saber em que há um sentimento [ou um desejo] na sua denominação” (FERRARO, 2018, p. 113) e nós que habitamos a filosofia amamos a sabedoria e, mais que o ensino de uma disciplina, ensinamos a experiência de amar a sabedoria. Desde Sócrates, é só o que sabemos e só o que ensinamos: *tà erotikà*, as coisas do amor (PLATÃO, 2003, 177d).

¹⁴ O parecer CNE/CP nº5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) fez algumas propostas relativas a garantir escolas com uma estrutura física adequada em relação à conservação, ventilação e iluminação em todos os estabelecimentos penais; ao fornecimento de livros, cadernos, lápis, canetas, borrachas a todas as pessoas presas; à garantia de acesso a computadores com acesso à internet para aulas on-line; garantia de acesso e permanência irrestrita às atividades educacionais a todas as pessoas presas; ao horário compatível com o trabalho, além, é claro, da distribuição informação e de equipamentos de proteção preventiva como máscaras, luvas, sabonetes e álcool gel. Mas ele foi desconsiderado pelo atual governo.

¹⁵ Ainda que a instituição escola seja fechada no cárcere por decreto do governo, o direito à educação das pessoas presas é reivindicado por meio de manifesto como espaço de afirmação e manutenção de vínculos afetivos, vozes ouvidas e corpos vistos (ALMEIDA, Sandra; BARBOSA, Adriana; HERNÁNDEZ, Jimena; MELO, Vanusa; RODRIGUES, Fabiana; UZIEL, Ana., 2020); ou seja, pode e deve ser mantido.

Um leitor poderia pensar que o ensino do amor à sabedoria não pode ser ensinado na medida em que um sentimento ou um desejo não podem ser transmitidos de uma pessoa a outra pessoa. A filosofia seria então impossível de ser ensinada. Nesse caso, seria preciso transformar o ensino de filosofia, do ensino do amor à sabedoria no ensino da sabedoria do amor. E poderíamos dizer: a filosofia é um ato de pensamento com o compromisso de amar. Assim, ensinaríamos um ato de amar que é resultado de um modo de pensar, e ensinaríamos uma sabedoria que afirma um sentimento ou um desejo que não se encerra em si mesmo teoricamente, mas necessita sempre de uma realização prática e de um outro para existir. Isso, talvez, seja ensinar filosofia: ensinar a sabedoria do amor praticando-a com o outro. Ou seja, o ensino de filosofia pode ser, na escola no cárcere, a experiência de saber amar: o ensino de um saber que permita sentir, desejar, realizar, praticar e promover a descoberta amorosa do outro com o outro. Nesse caso, de dentro da escola no cárcere, por meio do ensino de filosofia, oporíamos à força do ódio que faz desaparecer, a sabedoria do amor que faz reaparecer.

E, talvez, essa possa ser uma grande afronta a essa sociedade do desaparecimento e a sua política de morte, porque ensinar filosofia filosoficamente, ou seja, ensinar filosofia como uma forma de vida que afirma o ato de pensar com o compromisso de amar, é justamente afirmar a diferença, criar um espaço para a contestação, a crítica, e a resistência.

Para investigarmos melhor esta concepção de ensino de filosofia, podemos substituir a pergunta “o que é a filosofia?” pela pergunta “por que filosofar?”. Esta última pergunta apresenta uma descontinuidade negativa da filosofia consigo mesma, uma possibilidade de a filosofia estar ausente na medida em que pode ser esquecida e se perder muito facilmente (LYOTARD, 2013, p. 24). Esta pergunta apresenta uma descontinuidade positiva da filosofia consigo mesma, a possibilidade de estar ausente e haver, além de si mesma, um outro que tem de ser lembrado constantemente ou pode ser esquecido. O ensino de filosofia como o ensino da sabedoria do amor tem origem no acontecimento que se dá em um lugar e em um tempo (sempre um aqui e um agora) no encontro com o outro (e em um outro) por meio da pergunta “por quem filosofar?”.

Assim, pensar filosoficamente não pode ser uma atividade solitária, mas uma atividade que tem início justamente quando olhamos um outro e um outro nos olha, como já nos dizia Jacques Derrida (DERRIDA, 2011). Filosofar não é dialogar consigo mesmo, encarcerado em si mesmo. Filosofar é dialogar com o outro, livre com o outro. O problema é que muitas vezes evitamos esta troca de olhares, este diálogo e esta liberdade, porque tudo isto gera um incômodo, um desconforto, um mal-estar. Por que? Talvez porque o ensino de filosofia instituído leva, muitas vezes, à negação do outro. Contudo, se queremos educar, fazer filosofia, ensinar filosofia, não há como desviar o olhar quando este se entrecruza com o olhar do outro e com outros olhares, outros corpos, pois educar é um modo de amar o outro; e a crise da educação é a crise da relação de amor com o outro (FERRARO, 2018).

E é interessante notar que na própria discussão sobre o outro utilizamos o substantivo singular e genérico “outro”, e expomos uma insuficiência: com quem se entrecruza o olhar?, com quem se dialoga?, com quem se é livre? Não é apenas com um outro, mas com muitos outros, atravessados por diferentes cores, gêneros, classes, idades, culturas, histórias. O outro não é um ser abstrato, homogêneo e único, mas é uma multiplicidade de seres heterogêneos e

concretos, seres com suas experiências singulares e insubstituíveis. Esse outro tem um rosto. Esses outros são rostos: são suas crenças, seus desejos, suas histórias, suas frustrações, suas alegrias, suas necessidades, etc., expostas.

Segundo Lévinas, quando eu me reconheço no rosto dos outros e os outros se reconhecem no meu rosto, nós nos aproximamos, e realizamos a *ética do encontro*. O ensino de filosofia como o ensino da sabedoria do amor pode e deve principiar e promover a ética do encontro:

Desde toda a eternidade um homem responde por um outro. De único a único. Que ele me olhe ou não, “ele me diz respeito”; devo responder por ele. Chamo *rostos* o que, assim, em outrem, diz respeito ao eu - me concerne - lembrando, por detrás da postura que ele exhibe em seu retrato, seu abandono, seu desamparo e sua mortalidade, e seu apelo à minha antiga responsabilidade, como se ele fosse único no mundo - amado. Apelo do rosto do próximo que, em sua urgência ética, adia ou apaga as obrigações que o “eu interpelado” deve a si próprio e onde a preocupação pela morte de outrem pode, no entanto, ser mais importante para o eu do que a preocupação consigo (LÉVINAS, 2010, p. 260-1).

Dessa maneira, o ensino de filosofia como o ensino da sabedoria do amor pode afirmar que o *único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro* (LÉVINAS, 2010, p. 136) na ética do encontro, pois é aí que começa a filosofia. O ensino de filosofia como o ensino da sabedoria do amor com os outros, pelos outros e para os outros tem início justamente quando deixamos claro aos outros que eles não estão sozinhos no mundo, que há diálogo, que há liberdade, que a vida não é um jogo em que cada um está por si, que é possível assumir uma postura ética de responsabilidade mútua firmada pelo olhar entre todos, por todos e para todos.

Porém, em Derrida e Lévinas, como em outros autores da tradição ocidental europeia, aparece o predomínio de um sentido sobre os outros. Desde Aristóteles, o olhar aparece enaltecido como o sentido mais importante na medida em que nos permite conhecer e perceber mais diferenças entre as coisas que os outros sentidos. (ARISTÓTELES, 2008, I 980a). Contudo, tradições africanas mais próximas de nossa realidade brasileira nos mostram outras possibilidades mais amplas de pensar essa relação com os outros (OYĒWŪMÍ, 2002). Poderíamos então ampliar essa visão de Derrida e Lévinas a uma percepção mais alargada, passando da lógica de um *olhar os outros* a um *perceber as outridades*.

Por meio deste movimento em relação à alteridade poderemos estar mais próximos de colher o mais belo fruto do amor: a justiça. Segundo Derrida, a justiça é a decisão impossível por meio do cálculo incalculável (DERRIDA, J. 2010, p. 46-47) e para Lévinas quando pensamos que “para fazer justiça, é preciso saber: objetivar, comparar, julgar, formar conceitos, generalizar, etc. (...) tais operações se impõem e a responsabilidade por outrem - que é caridade e amor - extravai-se” (LÉVINAS, 2010, p. 244). Em relação às pessoas, a Justiça é um cálculo impossível que extravai o amor se é fruto de um amor à sabedoria, enquanto desejo de uma verdade à qual se chega pela decisão racional e pela aplicação de uma regra lógica sobre a ação de alguém e não enquanto fruto de uma sabedoria do amor, enquanto desejo verdadeiro (com, pela e para as outridades). À justiça se pode chegar pela prática da filosofia enquanto uma relação de abertura para e de conexão com as outridades, como o estabelecer-se de um

ser-para-as-outridades, assumindo-se uma responsabilidade por elas, pelo amor. Em relação ao Estado, a justiça se faz quando ele assume um compromisso de responsabilidade mútua com todas as outridades e garante a ocorrência da relação da ética do encontro buscando a liberdade, a justiça e a paz social. Porém, quando o Estado não só não assume um compromisso de responsabilidade, mas também impede a ocorrência da ética do encontro promovendo o conflito social por meio de ações injustas para invisibilizar, excluir, encarcerar, aprisionar e eliminar as outridades, desconsiderando os sentimentos, os desejos e as necessidades de cada uma delas, e fazendo-as desaparecer com políticas de morte, ele não é, por isso mesmo, sequer, um Estado legítimo (LÉVINAS, 2010, p. 132). Nesse caso podemos resisti-lo e combatê-lo, pois é “um Estado em que a relação interpessoal é impossível, em que ela é por antecipação dirigida pelo determinismo próprio do Estado, [que] é um Estado totalitário” (LÉVINAS, 2010, p. 132).

Como já afirmamos, o Brasil, hoje, é um Estado que possui um governo que age como um Estado totalitário, que tem usado a pandemia do covid-19 para prosseguir uma política de morte pela força do ódio em uma sociedade do desaparecimento, especialmente dentro do cárcere, símbolo máximo da barbárie civilizacional. Neste contexto, o ensino de filosofia dentro das escolas no cárcere pode ensinar mais que um amor à sabedoria, pode ensinar uma sabedoria do amor com, pela e para as outridades, para fazer brotar o reaparecimento das pessoas e das políticas de vida, com uma dose de esperança na luta pela liberdade, pela justiça e pela paz social.

Começamos nos perguntando se somos piores que a pandemia do covid-19, como afirma Ailton Krenak. Talvez o sejamos, talvez não, mas uma educação filosófica na escola no cárcere em tempos de pandemia pode nos tornar menos piores do que estamos sendo agora e nos permitir habitar o mundo de outra maneira. Quem sabe, ela possa ser o início de um outro tempo, de um outro lugar e de uma outra vida no cárcere.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

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

AGAMBEN, Giorgio. **O poder soberano e a vida nua:** homo sacer. Tradução de Antônio Guerrero. 1ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

ALMEIDA, Sandra; BARBOSA, Adriana; HERNÁNDEZ, Jimena; MELO, Vanusa; RODRIGUES, Fabiana; UZIEL, Ana. **Manifesto educação em tempos de pandemia para os sujeitos privados de liberdade no Rio de Janeiro.** In: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br/rj/files/Manifesto%20Educa%C3%A7>

%C3%A3o%20em%20Tempos%20de%20Pandemia%20para%20os%20Sujeitos%20Privados%20de%20Liberdade%20no%20Rio%20De%20Janeiro.pdf (Acesso em 09/06/2020)

ARISTÓTELES. **Metafísica**: livros I, II e III. Tradução de Lucas Angioni. In: Clássicos da filosofia: cadernos de tradução nº 15. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2008.

BARROS, Manoel de. A Espera In: **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura**. Documentos de barbárie. Escritos escolhidos. Tradução de Celeste H. M. Ribeiro de Sousa. São Paulo: Cultrix, USP, 1986.

BRASIL. **Recomendação nº 62/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 2020.

<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf> (Acesso em 09/06/2020).

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5 /2020** . Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Geopresídios** - radiografia do sistema prisional. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). https://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php (Acesso em 09/06/2020).

BRASIL. **INFOPEN 2019** - Levantamento nacional de informações penitenciárias. Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP); Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2019. in: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZTIkZGJjODQtNmJlMi00OTJhLWFIMDktNzRlNmFkNTM0MWI3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9> (Acesso em 09/06/2020)

BRASIL. **INFOPEN 2017** - atualização junho - Levantamento nacional de informações penitenciárias. Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP); Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2019. <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-ju-n-2017-rev-12072019-0721.pdf> (Acesso em 09/06/2020).

BRASIL. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: **Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA, 2009. <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoenov2009.pdf> (Acesso em 09/06/2020)

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

2017. <http://gmf.tjrj.jus.br/documents/10136/5929327/relatorio-gestao.pdf> (Acesso em 09/06/2020)

DAVIS, Angela. O racismo mascarado: reflexões sobre o complexo penitenciário industrial. Tradução de Jaque Conceição. In: <https://kilombagem.net.br/pensadores/artigos-textos/o-racismo-mascarado-reflexoes-sobre-o-complexo-penitenciario-industrial/> (O texto traduzido não está mais disponível na internet. O texto original foi publicado em 10 de setembro de 1998 em <http://www.colorlines.com/articles/masked-racism-reflections-prison-industrial-complex>).

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou (a seguir)**. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LYOTARD, Jean-François. **Por que filosofar?** Tradução: Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS. **Novas configurações das redes criminosas após a implantação das UPPS**. Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2018. http://of.org.br/wp-content/uploads/2018/07/E-BOOK_Novas-Configura%C3%A7%C3%B5es-das-Redes-Criminosas-ap%C3%B3s-implanta%C3%A7%C3%A3o-das-UPPs.pdf (Acesso em 09/06/2020)

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. In: **Polyphonia**, v. 22/1, jan./ jun., 2011.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

PIMENTA, Victor Martins. **Por trás das grades**: o encarceramento em massa no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

PLATÃO. **Banquete**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFPA, 2003.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. São Paulo: Record, 1975.

RODRÍGUEZ, Símon. **Inventamos ou erramos**. Tradução de Cinthia Fernandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Tradução de Gizlene Neder. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto**. Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2008.

Enviado em: 10/junho/2020 | Aprovado em: 12/setembro/2020