



MEC/CAPES/DED/PROEB
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO- UNB/TURMA
2024-2026

MARCO AURÉLIO BRAGA

SEM PROMETER O PARAÍSO: A FILOSOFIA DE CAMUS E O SENTIDO DO ABSURDO
E DA REVOLTA EM UM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO/DF

BRASÍLIA
2026

MARCO AURÉLIO BRAGA

**SEM PROMETER O PARAÍSO: A FILOSOFIA DE CAMUS E O SENTIDO DO
ABSURDO E DA REVOLTA EM UM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO/DF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação do Mestrado
Profissional em Filosofia PROF-FILO UnB.
Orientador: Prof. Dr. André Luís Muniz
Garcia

**BRASÍLIA
2026**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília*

B813s

Braga, Marco Aurélio.

Sem prometer o paraíso : a filosofia de Camus e o sentido do absurdo e da revolta em um contexto socioeducativo/DF / Marco Aurélio Braga ; orientador André Luís Muniz Garcia. -- Brasília, 2026.

122 f. : il.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO), 2026.

Inclui bibliografia.

1. Socioeducação. 2. Absurdo (Filosofia). 3. Revolta. 4. Camus, Albert, 1913-1960. 5. Filosofia -- Ensino. 6. Educação em privação de liberdade. I. Garcia, André Luís Muniz, orient. II. Título.

CDU 37.01:1(81)

* A ficha catalográfica definitiva será solicitada à Biblioteca Central da UnB (BCE) após a defesa e aprovação da dissertação.

MARCO AURÉLIO BRAGA

**SEM PROMETER O PARAÍSO: A FILOSOFIA DE CAMUS E O SENTIDO DO
ABSURDO E DA REVOLTA EM UM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO/DF**

BANCA EXAMINADORA

Dissertação aprovada em 19 de maio de 2026 pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Filosofia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, conforme apreciação pela banca examinadora constituída por:

Dr. Andre Luis Muniz Garcia, UnB
orientador(a)/presidente
Banca Examinadora:

Dr. Leonardo Rodrigues de Oliveira Ortegá, UnB
INTERNO À INSTITUIÇÃO

Dr. Wanderson Flor do Nascimento, UnB
SUPLENTE

Prof. Dr. Rui Teixeira Lima Junior, UNICEUB
Outra instituição -UNICEUB

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PROF-FILO UnB pela possibilidade de participar dessa experiência no Programa de Pós-Graduação, no Mestrado Profissional em Filosofia, que representa mais um degrau na minha história acadêmica. Agradeço, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. André Muniz (UnB), que acreditou em mim, teve paciência quando eu já estava esgotado, me orientou e com perseverança, bondade e profissionalismo, contribuiu bastante para a conclusão dessa jornada. Agradeço à minha esposa pelo apoio, amor incondicional em todos os momentos, agradeço aos meus colegas da turma de mestrado, e todos que em maior ou menor grau contribuíram para o êxito desse projeto.

EPIÍGRAFE

Cada geração se sente, sem dúvida, condenada a reformar o mundo. No entanto, a minha sabe que não o reformará. Mas a sua tarefa é talvez ainda maior. Ela consiste em impedir que o mundo se desfaça. Herdeira de uma história corrupta onde se mesclam revoluções decaídas, tecnologias enlouquecidas, deuses mortos e ideologias esgotadas, onde poderes medíocres podem hoje a tudo destruir, mas não sabem mais convencer, onde a inteligência se rebaixou para servir ao ódio e à opressão, esta geração tem o débito, com ela mesma e com as gerações próximas, de restabelecer, a partir de suas próprias negações, um pouco daquilo que faz a dignidade de viver e de morrer.”

Albert Camus, Discurso do Nobel, em 1957

RESUMO

Esta dissertação busca entender por que se insiste em manter uma escola regular dentro de um lugar que é tudo, menos regular. A unidade pesquisada é onde o autor atua há mais de dez anos como professor, e onde se sente na pele o absurdo de aplicar um currículo anual a jovens que ali permanecem cerca de três meses, às vezes menos. O professor planeja uma aula pensando em um semestre inteiro e, na semana seguinte, o aluno já não está mais lá: foi transferido, voltou para a rua, e fica o caderno cheio de atividades que ninguém terminará.

A filosofia de Albert Camus foi escolhida por oferecer uma ferramenta para olhar essa realidade sem mentir, sem a promessa de que a educação salvará todos. Camus escancara o absurdo institucional: assim como descreve um universo que não responde ao clamor humano por sentido, a UNISS se cala diante das contradições que impõe. O absurdo é a distância entre o que o sistema promete e o que se encontra ao abrir a porta da sala de aula. O ECA assegura autonomia ao jovem, mas o que ocorre é organização de corpos, controle de horário e fila para o pátio. Camus permite sustentar essa contradição sem desmoronar, e desloca o foco da pesquisa da busca por soluções institucionais para a observação da resistência que emerge na sala de aula.

Metodologicamente, a pesquisa insere-se no campo qualitativo e configura-se como estudo de caso de natureza crítico-interpretativa. A produção de dados ocorreu por observação participante, rodas de conversa, produções escritas dos estudantes e análise documental, em turmas reduzidas a uma média de cinco alunos. O produto educacional é uma sequência didática estruturada em oito aulas, ao longo de aproximadamente um mês e meio, que articula a filosofia de Camus às letras dos Racionais MC's e oferece um itinerário pedagógico voltado à elaboração crítica da própria experiência na privação de liberdade. A descoberta mais significativa foi perceber que os próprios adolescentes entendiam o absurdo melhor do que muitos livros: em diálogo com Camus, não precisaram de tradução acadêmica, criaram sozinhos a ideia de revolta motivadora, a recusa em aceitar que aquilo era tudo que mereciam, e reconheceram a si mesmos no Mito de Sísifo.

Não há uma resposta sobre como consertar essa estrutura, e talvez não seja possível transformar a Unidade em algo que não seja uma instituição disciplinar. As con-

tradições permanecem: o currículo não conversa com a vida dos jovens, a rotatividade é regra e a escola ainda parece um apêndice do sistema de segurança. O aprendizado que fica é que se pode trabalhar dentro do absurdo sem trair os que estão ali, ensinando Filosofia de um modo que não venda ilusões, mas reconheça a dignidade de pensar. Os jovens demonstraram que produzir pensamento é possível mesmo em condições de contenção e perda de liberdade, e que estudar em tal ambiente já é, em si, um ato de resistência.

Palavras-chave: **Socioeducação. Absurdo. Revolta. Albert Camus. Filosofia do ensino.**

ABSTRACT

This thesis seeks to understand why a regular school is so insistently maintained within a place that is anything but regular. The unit under study is where the author has worked as a teacher for over ten years, and where one can feel firsthand the absurdity of applying a year-long curriculum to young people who remain there for around three months, sometimes less. The teacher plans a lesson with an entire semester in mind and, the following week, the student is no longer there: transferred, back on the streets, leaving behind a notebook full of activities that no one will finish.

The philosophy of Albert Camus was chosen because it offers a tool for looking at this reality without lying, without the promise that education will save everyone. Camus lays bare the institutional absurd: just as he describes a universe that does not answer the human cry for meaning, UNISS stays silent in the face of the contradictions it imposes. The absurd is the gap between what the system promises and what one finds upon opening the classroom door. The ECA (Statute of the Child and Adolescent) guarantees young people autonomy, yet what actually occurs is the regimentation of bodies, the control of schedules, and the line for the courtyard. Camus makes it possible to sustain this contradiction without collapsing, and shifts the focus of the research from the search for institutional solutions to the observation of the resistance that emerges in the classroom.

In methodological terms, the research falls within the qualitative field and is structured as a case study of a critical-interpretive nature. Data were produced through participant observation, conversation circles, students' written work, and documentary analysis, in classes reduced to an average of five students. The educational product is a didactic sequence organized into eight lessons, spanning approximately one and a half months, which brings the philosophy of Camus into dialogue with the lyrics of Racionais MC's and offers a pedagogical itinerary aimed at the critical elaboration of one's own experience under deprivation of liberty. The most significant finding was the realization that the adolescents themselves understood the absurd better than many books do: in dialogue with Camus, they needed no academic translation; on their own, they came up with the idea of a motivating revolt, the refusal to accept that this was all they deserved, and they recognized themselves in the Myth of Sisyphus.

There is no answer for how to fix this structure, and it may not be possible to turn Unit into anything other than a disciplinary institution. The contradictions persist: the curriculum does not speak to the young people's lives, turnover is the rule, and the school still resembles an appendix of the security system. The lesson that remains is that it is possible to work within the absurd without betraying those who are there, teaching Philosophy in a way that sells no illusions but acknowledges the dignity of thinking. These young people demonstrated that producing thought is possible even under conditions of confinement and deprivation of liberty, and that to study in such an environment is already, in itself, an act of resistance.

Keywords: Socio-education. The Absurd. Revolt. Albert Camus. Philosophy of teaching.

LISTA DE SIGLAS

BBC – British Broadcasting Corporation
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro Educacional
CIEF – Centro Interescolar de Esportes
CIESS/UFRGS – Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Criança e a Família /
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CIL – Centro Interescolar de Língua
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRESEM – Centro de Referência em Semiliberdade
DF – Distrito Federal
DODF – Diário Oficial do Distrito Federal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPAR – Escola Parque
GAEE – Gratificação de Atividade em Ensino Especial
GADERL – Gratificação de Atividade em Ambiente de Restrição de Liberdade
GDF – Governo do Distrito Federal
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IML – Instituto Médico Legal
INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA – Liberdade Assistida
MEC – Ministério da Educação
NUEN-UNISS – Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de Saída Sistemática
OMS – Organização Mundial da Saúde
PIA – Plano Individual de Atendimento
PROEM – Escola do Parque da Cidade
PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEJUS – Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TV – Televisão

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRE – Unidade de Internação do Recanto das Emas

UNISS – Unidade de Internação de Saída Sistemática

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	09
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	16
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	19
1.1 Caracterização institucional e histórica da UNISS	19
1.2 Marco legal e fundamentos normativos	20
1.3 Contradições do modelo pedagógico	21
1.3.1 O modelo regular de ensino em contexto de alta rotatividade	21
1.3.2 A questão da natureza especial não reconhecida	22
1.3.3 A dificuldade de transição e a fragilidade normativa	23
1.3.4 O esvaziamento das humanidades no currículo	24
1.3.5 A pedagogia histórico-crítica como referencial teórico	25
1.3.6 Do que se fala quando se fala em contradições do modelo UNISS	24
1.4 O sujeito do aprendizado socioeducativo: perfil, vulnerabilidades e problema da uniformização	27
1.4.1 Em torno de um conceito polissêmico: adolescência	27
1.4.2 A adolescência sob estigma: a negação da pluralidade	29
1.4.3 Violações de direitos e o perfil dos socioeducandos	30
1.4.4 Problematizando a uniformização: o reconhecimento de singularidades	32
1.5 Da relação entre as contradições do modelo UNISS e o fundamento pedagógico	35
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE PESQUISA	38
2.1 Por que Camus? Absurdo, contradição e experiência humana	38
2.1.1 O absurdo e o problema do sentido da vida: contextualização histórico-filosófica	38
2.2 Camus e o existencialismo: divergências fundamentais	43
2.3 O absurdo e a crítica ao suicídio filosófico	46
2.4 A liberdade fundada no conceito de absurdo e revolta	51

2.5 O absurdo camusiano no contexto educacional brasileiro	54
2.5.1 Danilo Pimenta: entre o absurdo e a revolta	54
2.5.2 Rômero Barbosa Sérgio: Camus como auxílio à discussão moral	56
2.5.3 Abrindo divergência pelo diálogo: Camus não é manual, é convite	57
2.5.4 Camus revisitado: pensando o absurdo e a revolta no contexto socioeducativo	59
2.5.5 Revolta ética: diálogo entre Foucault e Camus	60
2.5.6 UNISS encontra Camus: o absurdo institucional e a revolta ética	61
2.6 Educação em contextos de privação de liberdade: diálogos necessários	63
3 CONTEXTO E PERCURSO METODOLÓGICO	65
3.1 A UNISS como campo de forças pedagógicas e institucionais	68
3.2 Abordagem metodológica e posicionamento epistemológico	65
3.3 O pesquisador como sujeito implicado	66
3.4 Instrumentos e procedimentos de produção de dados	67
3.5 A sequência didática como dispositivo pedagógico e analítico	68
3.6 Procedimentos de análise	69
3.7 Considerações éticas	70
4 DO PRODUTO EDUCACIONAL	72
4.1 O produto educacional no contexto do mestrado profissional	72
4.2 O absurdo como experiência vivida no contexto da privação de liberdade	75
4.3 A instituição entre o discurso pedagógico e a lógica disciplinar	75
4.4 A revolta como afirmação ética e não como ruptura violenta	78
4.5 A sequência didática como dispositivo pedagógico e analítico	78
4.6 Limites e possibilidades da prática educativa no contexto socioeducativo	78
4.7 Síntese analítica	79

4.7.1 Absurdo e revolta na voz dos socioeducandos da UNISS	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90
ANEXO 1 — Sequência Didática: Filosofia do Absurdo e Revolta em Camus e Racionais MC's	97

Introdução e problematização do objeto de pesquisa

(...) ao final, independentemente de local e época de nascimento, da condição socioeconômica, do nível de escolaridade, das propriedades acumuladas, do status na comunidade... morremos. Cruel, não? Colocado dessa forma, sem dúvida. Não é estranho que muitas vezes nos sintamos perdidos, com uma sensação de angústia e abandono universal. Para que tudo? Para depois acabar? Por isso, Albert Camus (1913-1960), que dedicou sua obra a pensar o absurdo da condição humana, escreveu na introdução do seu *L'Homme Revolté*: "o homem é a única criatura que se recusa a ser o que ela é". Qual, então, o sentido de existirmos? O que observamos vendo tudo isso? Que não há um sentido pronto e nem um sentido único que nos tenha sido entregue de antemão. Somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos(...). (CORTELLA, 2017, p. 35)

Esta dissertação não nasce de uma inquietação teórica abstrata, mas do impacto direto do fechamento das grades na Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS). Ao entrar naquela sala de aula, o que se impôs não foi o conforto dos manuais pedagógicos, mas o confronto inevitável com o absurdo: o contraste visceral entre um sistema que promete ressocialização e a realidade de jovens que sobrevivem ao tédio e à invisibilidade. Diante do silêncio institucional e da descrença que paira sobre o futuro daqueles adolescentes, percebe-se que não se pode oferecer uma filosofia de promessas mágicas. Era necessário um pensamento que tivesse a coragem de olhar para o presente sem mentir, encontrando na revolta ética e na lucidez de Albert Camus o caminho para devolver aos alunos a posse de suas próprias histórias.

A atuação do pesquisador como professor de Filosofia na UNISS possibilitou o contato prolongado com adolescentes em conflito com a lei e com as contradições cotidianas que marcam o funcionamento da instituição. Ao longo dessa experiência, tornou-se recorrente a percepção de um descompasso entre o discurso institucional de ressocialização e a vivência concreta dos jovens privados de liberdade, marcada pela repetição, pela suspensão do tempo e pela dificuldade de perspectivas de futuro. Esse descompasso não se apresenta apenas como problema pedagógico, mas como questão filosófico-existencial, e é o que esta pesquisa pretende mostrar.

Em linhas gerais, esta pesquisa aborda os desafios enfrentados por jovens em conflito com a lei na Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS), localizada no Recanto das Emas, Distrito Federal. Inaugurada em 2013 e

plenamente operacional desde 2014, a UNISS foi concebida como uma unidade modelo, destinada ao processo final de ressocialização de adolescentes em medidas socioeducativas. Seu principal objetivo é oferecer um ambiente que equilibre disciplina, integração social e oportunidades educacionais, mitigando os problemas históricos do sistema anterior.

Apesar de sua proposta inovadora, a UNISS enfrenta desafios significativos, especialmente no âmbito educacional. A pesquisa parte do reconhecimento de que o modelo de ensino adotado, fundamentado em um currículo regular, mostra-se incompatível com o contexto socioeducativo. Esse modelo reforça a visão da escola como um prolongamento do sistema repressivo, baseado em uma educação bancária completamente desconectada das necessidades dos jovens. A implementação de diretrizes como a BNCC e o Currículo em Movimento na UNISS revela um descompasso estrutural: esses documentos pressupõem uma continuidade pedagógica que a rotatividade da internação torna impossível. O desafio reside no currículo imobilizado, no qual a rigidez das normas burocráticas ignora a fragmentação da vida escolar no sistema socioeducativo. Diante dessa paralisia, a questão central deixa de ser o cumprimento de metas institucionais e passa a ser a busca por uma prática que faça sentido no instante, dentro de uma escola que opera sob a lógica da suspensão do tempo.

No âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal existem escolas qualificadas como de natureza especial, unidades com tipologias pedagógicas diferenciadas que oferecem metodologias de ensino específicas, como as Escolas Parque, os Centros Interescolares de Língua e a Escola dos Meninos e Meninas do Parque. Esta última atende adolescentes em situação de rua e seus docentes são remunerados por exercerem atividades de ensino especial, embora a organização curricular siga o modelo regular.

A pergunta que guia esta pesquisa é esta: como uma escola cujo tempo de trabalho pedagógico se restringe a três a quatro meses, com alunos que ingressam e podem sair semanalmente, pode pretender oferecer uma formação regular e, ao mesmo tempo, não ser considerada uma escola de natureza especial?

O que esta pesquisa sustenta é a viabilidade de uma educação que não se ancora em promessas futuras, mas na dignidade do presente. O argumento central atravessa o reconhecimento do absurdo institucional, compreendido à luz da filosofia

de Camus e da crítica foucaultiana das instituições disciplinares como campo de forças onde se tensionam saber, poder e subjetividade, e a potência da revolta ética como resposta a esse absurdo. Mais do que descrever etapas, o percurso aqui traçado revela que, mesmo sob o peso da privação de liberdade, a sala de aula pode se tornar o lugar da fresta, onde o socioeducando desperta para a possibilidade de narrar a si mesmo fora das grades do estigma.

O produto educacional desta pesquisa materializa-se em uma sequência didática que articula a filosofia de Albert Camus às letras dos Racionais MC's, oferecendo um itinerário pedagógico voltado à elaboração crítica da própria experiência no contexto da socioeducação. A pesquisa insere-se no campo qualitativo, configurando-se como estudo de caso de natureza crítico-interpretativa, com produção de dados por meio de observação participante, produções escritas dos estudantes, rodas de conversa e análise documental.

Assim, ao invés de buscar respostas apaziguadoras, esta dissertação propõe-se, acima de tudo, a sustentar em sua máxima tensão a pergunta-problema que a conduziu. Uma pergunta que não se resolve pela eliminação de suas constitutivas contradições, mas pela disposição em compreendê-las, habitá-las e pensá-las criticamente, na convicção de que é justamente nesse movimento que a educação pode, ainda, encontrar algum sentido possível.

CAPÍTULO 1: Contextualização do objeto de pesquisa

1.1 Caracterização institucional e histórica da UNISS

Conforme descrição oficial, a “Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS), inaugurada em 10 de dezembro de 2013, está localizada na Região Administrativa do Recanto das Emas/DF, em área contígua à Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE). A UNISS se estabeleceu fisicamente em terreno anteriormente ocupado pelo CRESEM (Centro de Referência em Semiliberdade). Para o atendimento dos parâmetros arquitetônicos e da organização adequada do espaço físico, a estrutura edificada recebeu reformas e foi adaptada às necessidades para a consecução dos objetivos socioeducativos”¹.

A estrutura da UNISS é composta por quatro Casas de Convivência e possui capacidade máxima para 80 socioeducandos, em quartos que podem alojar de dois a quatro adolescentes. As Casas possuem refeitório comunitário e a Unidade também conta com uma escola e um espaço multiuso.

Diante da necessidade de contínuo aprimoramento das instituições dedicadas à socioeducação no Distrito Federal, a UNISS foi inaugurada como uma proposta pioneira de atendimento a adolescentes, que estão em processo de finalização de sua medida socioeducativa de internação, originários de outras Unidades do Distrito Federal, o que, em teoria, contribuiria com seu processo de reinserção sociocomunitária e de promoção de sua autonomia, tendo como referencial teórico o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Cf. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; Sinase), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.²

A concepção da rotina institucional da UNISS com os adolescentes busca, em tese, potencializar os espaços de convivência institucionais e a reafirmação da premência de sua reinserção na comunidade, além da integração ao mercado de trabalho. Para o atendimento desta específica comunidade, a proposta socioeducativa da UNISS foi constituída tendo como um marco referencial específico a fase conclusiva do trabalho por fases insculpido no SINASE. Esta etapa conclusiva diz respeito ao período no qual as metas estabelecidas no Plano Individual de

¹ <https://crianca.df.gov.br/uniss> (acesso dia 03/11/2025).

² <https://crianca.df.gov.br/uniss> (acesso dia 03/11/2025).

Atendimento (PIA) do adolescente são alcançadas e se exprimem claramente no processo de conscientização do socioeducando³.

Nesse sentido, o cumprimento dessas etapas representa o alicerce preparatório para a saída do adolescente da instituição, garantindo que ele consolide a sua independência de forma gradual e segura

Porém, como bem salientou já em 2016 Thalita de Oliveira do INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos), em uma visita à UNISS:

Sendo uma unidade que tem como objetivo trabalhar a autonomia do adolescente, é contraditório o espaço ser todo pensado no formato de Unidade de Internação, com grades nos quartos, banho de sol de uma hora e meia, muita ociosidade, enfim, os mesmos problemas das unidades comuns" (OLIVEIRA, 2016, n.p.).⁴

O Núcleo de Ensino (NUEN-UNISS), instituído pela Portaria Conjunta SEEDF e SEJUS, Nº 07, de 17 de junho de 2021, é uma unidade orgânica vinculada ao Centro Educacional (CED) 104 do Recanto das Emas, que funciona em um espaço compartilhado com a gerência de segurança e a gerência de saúde, o que limita a sua capacidade de oferecer um ambiente pedagógico ideal. Os dias de atendimento escolar são de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

1.2 Marco legal e fundamentos normativos

A legislação que norteia e fundamenta o direito do jovem em cumprimento de medida socioeducativa é amparada pela escala hierárquica das leis, começando pela Constituição Brasileira em seu artigo 227, parágrafos IV e V:

IV - Garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;
V - Obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (BRASIL, 1988)

A escolarização do jovem em cumprimento de medida de internação estrita tem como caráter norteador o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Artigo 123, principalmente seu parágrafo único:

"Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas" e, mais adiante, no artigo 124, inciso XI: "receber escolarização e profissionalização".

³ "Conforme descrição constante no corpo do texto, item 1.1. Fonte institucional: SEJUS/DF.".

⁴ <https://inesc.org.br/pacto-contra-violacoes-no-sistema-socioeducativo-visita-unidade-de-saida-sistemica-no-df/> (acesso dia 03/11/2025).

Já o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que foi criado para regulamentar a execução das medidas, estabelece em seu artigo 82:

Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os responsáveis pelos sistemas de Educação Pública e as entidades de atendimento, deverão no prazo de 01 ano a partir da publicação dessa Lei, garantir a inserção do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. (BRASIL, 2012)

Este artigo atenta para uma discrepância factual no percurso educacional de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Embora a legislação garanta o direito fundamental à educação, assegurando o acesso à matrícula em qualquer período do ano letivo sem prejuízo de aproveitamento, a realidade impõe barreiras que anulam, na prática, o progresso do estudante.

No âmbito local, o Governo do Distrito Federal (GDF) possui Diretrizes Pedagógicas da Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014b)⁵. Cabe salientar que essa foi a última grande mudança pedagógica no Sistema promovida do ponto de vista educacional nas Unidades de cumprimento de medidas. No momento, está em discussão a reformulação do documento através de um Grupo de Trabalho (GT) da SEEDF, com previsão teórica de término dos trabalhos em dezembro de 2025..⁶

1.3 Contradições do modelo pedagógico

1.3.1 O modelo regular de ensino em contexto de alta rotatividade

A educação na UNISS segue o modelo regular da rede pública, com currículos planejados para 200 dias letivos e quatro bimestres. No entanto, a curta permanência dos jovens, que varia de 3 a 4 meses, torna essa abordagem descontextualizada e impraticável em um ritmo tão acelerado.

Nesse formato, o ensino é organizado em Ciclos/Séries no Ensino Fundamental: anos Iniciais (1º ao 5º ano) e anos Finais (6º ao 9º ano), e em formato seriado no Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Os alunos passam por disciplinas

⁵ https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/diretrizes_socioeducacao_alterada_lgpd-1-pdf/ (acesso dia 03/11/2025).

⁶ Foi publicado no **DODF de 12/12/2025 Portaria Conjunta 32 de 14/11/2025** que: Dispõe sobre a cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, para a oferta, implementação, acompanhamento e avaliação da política pública de escolarização de adolescentes e jovens em Internação Provisória, em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação, Internação-Sanção, Semiliberdade, Meio Aberto - Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade e dos adolescentes e jovens atendidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado.

básicas (português, matemática, biologia),⁷ com a cobrança de uma avaliação contínua. No decorrer do ano letivo, o aluno sai da Unidade e, retornando para o Ensino Regular nas escolas fora do Sistema, precisa das notas para dar continuidade aos estudos. Porém, esse modelo tem se mostrado discrepante da realidade da UNISS, pois existe alta rotatividade de alunos e um breve período de permanência.

Essa incompatibilidade se torna evidente quando observamos que a educação ministrada dentro da Unidade Educacional se pretende regular,⁸ seguindo diretrizes do currículo nacional padronizado, estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de garantir uma formação completa. Porém é desarrazoável esperar que jovens com trajetórias disruptivas⁹ e disfuncionais, com famílias advindas de estruturas marcadas por eventos adversos (pobreza, violência, desemprego, envolvimento com álcool ou drogas ilícitas e algumas envolvidas também com o crime), se adaptem a um modelo convencional que já fracassou em suas jornadas escolares antes do ato infracional, parece ser deveras contraproducente e ilusório.

1.3.2 A questão da natureza especial não reconhecida

Como já formulada na Introdução, a pergunta-problema desta pesquisa interroga a possibilidade de uma escola cujo tempo de trabalho pedagógico se restringe a três ou quatro meses pretender oferecer formação regular sem ser reconhecida como de natureza especial.

Como já lembrado na introdução deste estudo, tanto a Escola do Parque da Cidade (PROEM) quanto a Escola dos Meninos e Meninas do Parque (EMMP) atendem jovens em situação de vulnerabilidade. Esta última, inclusive, tem como público-alvo adolescentes em situação de rua, o que demanda uma abordagem pedagógica necessariamente não convencional.

⁷ As Unidades de Internação ainda não aderiram ao Novo Ensino Médio.

⁸ Consultado no site: https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/educacao-regular. (acesso dia 03/11/2025)

⁹ Sobre a definição de comportamento disruptivo, ver por exemplo a interpretação de Vandebos: "(...) cronicamente ameaça e intimida os outros ou viola normas sociais. O termo é tipicamente aplicado ao comportamento das crianças, mas também pode ser usado para descrever o comportamento do adulto" Apud, (VANDEBOS, 2015, p. 324) in: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/74314/54903#:~:text=Encontraremos%20a%20definici%C3%A7%C3%A3o%20do%20comportamento,\(VANDEBOS%2C%202015%2C%20p](https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/74314/54903#:~:text=Encontraremos%20a%20definici%C3%A7%C3%A3o%20do%20comportamento,(VANDEBOS%2C%202015%2C%20p) (acesso dia 03/11/2025).

Os docentes são remunerados por exercerem atividades de ensino especial, embora a organização curricular e a estrutura por ciclos, séries/anos escolares sigam o modelo de uma escola regular. Isso gera uma discrepância entre o reconhecimento da especificidade do público atendido e a manutenção de uma lógica pedagógica comum, qual seja, operar dentro de uma lógica de sistema, com todas as características especiais e, no fundo, não o ser.

1.3.3 A dificuldade da transição e a fragilidade normativa

A contradição inerente a essa situação reside na transição entre a modalidade de ensino oferecida dentro da unidade socioeducativa e aquela que o jovem encontra ao ser desligado. Com um tempo de internação que varia, em média, de três a quatro meses, o período de estudos na unidade, ainda que contínuo, acentua uma fragmentação do ano letivo regular. Ao retornar à rede externa de ensino, o jovem, por causa do seu percurso educacional com bastante distorção de idade e série, além de dificuldades no letramento em todas as disciplinas, é, na maioria das vezes, encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade com estrutura e organização curricular distintas do ensino regular.

Essa migração forçada para outras modalidades de ensino, produzida por um histórico de educação deficitária desde o início da jornada escolar e, muitas vezes, agravada em um ambiente de restrição de liberdade, acaba por invalidar o aproveitamento dos estudos realizados. A incompatibilidade entre os sistemas de avaliação e progressão, a diferença de um modelo seriado para outro que é semestral (EJA), acaba por resultar na perda do que foi cursado quando o jovem migra de uma modalidade à outra.

Assim, o avanço do ponto de vista quantitativo, como notas e frequência, não é aproveitado; o período estudado na UNISS não pode ser aproveitado para prosseguimento dos estudos na Educação de Jovens e Adultos, pois o aproveitamento só é possível se o aluno continuar no Ensino Regular, o que não é regra entre os jovens que passam pela Unidade.

Contrariamente ao que a prática no sistema de ensino da SEEDF sugere, a legislação educacional, por meio de normativas como o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2021), incentiva o aproveitamento de estudos e conhecimentos prévios no ingresso na EJA. No entanto, a ausência de uma regulamentação clara e unificada para essa transição específica, ou a aplicação

restritiva das normas existentes por parte da Secretaria de Educação, cria uma distorção que prejudica o estudante de diversas formas. A consequência direta observada de forma empírica é que o jovem é liberado da Unidade e continua vinculado à escola, porque a família, quando o jovem não atingiu a maioridade, ou porque o próprio jovem, quando a atingiu, não busca sua documentação ou acaba por reservar vaga em outra instituição de ensino para dar prosseguimento aos estudos. Portanto, essa descontinuidade da trajetória escolar é um retrocesso que põe em xeque a eficácia da própria garantia do direito à educação quando não há um efetivo acompanhamento dos jovens em reinserção por meio das políticas públicas de Educação e Justiça.

1.3.4 O esvaziamento das humanidades no currículo

No texto das Diretrizes Pedagógicas da Socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014b), Anexo I, página 120, são publicadas as cargas horárias de todas as disciplinas ministradas no contexto do Núcleo de Ensino. Tendo em vista que a escolarização em contexto socioeducativo tem uma dinâmica de natureza diferenciada, a carga horária é reduzida em 1 (uma) aula: enquanto no ensino regular as aulas são de 6 aulas diárias, no sistema são apenas cinco aulas diárias. Para que isso seja possível, algumas disciplinas foram sacrificadas, dentre elas: Filosofia e Sociologia que têm apenas uma aula semanal, e História, que perdeu uma aula, ficando também com a carga de 01 hora. Porém, se a Unidade Escolar não for optante de espanhol, pode acrescentar uma aula de História.

Note-se, portanto, que as matérias mais prejudicadas são as do eixo de humanidades, algo que certamente afeta um pilar fundamental do trabalho de socioeducação¹⁰ dos alunos devido a essa carga mínima de trabalho.

1.3.5 A pedagogia histórico-crítica como referencial teórico adotado

Diante desse cenário, torna-se ainda mais necessário recorrer a uma proposta pedagógica que possibilite a sistematização do conhecimento escolar de

¹⁰ Ver: BODART; ROGÉRIO, (2020). *A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Editora Café com Sociologia, 202 páginas e SANTOS, Nara Telânie Tavares dos. *Filosofando entre muros: o ensino de filosofia como instrumento de ressocialização com jovens em privação de liberdade*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023; https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/74174/5/2023_dis_nttsantos.pdf
MORAIS, M. M. de; ARAÚJO, T. A. V. B. de. O Ensino de Sociologia no Sistema Socioeducativo: proposta de material didático para uma formação cidadã. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, v. 15, n. 3, 2022. Disponível em https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598343/2/Fundaj_Mariana_Morais_Material%20didatico_2020.pdf

forma intencional e crítica, compensando as limitações impostas pela carga horária. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, pressuposto teórico-metodológico que fundamenta o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014a), oferece uma base sólida para orientar a prática docente nesse contexto. Ela propõe uma didática que parte de cinco etapas:¹¹

- a) Prática Social Inicial (comum a professores e estudantes);
- b) Problematização (identificação, pelo socioeducando, de questões a serem resolvidas a partir de sua prática social/realidade);
- c) Instrumentalização (apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas elencados);
- d) Catarse (incorporação dos instrumentos culturais necessários à transformação social/realidade);
- e) Prática Social Final (retorno à prática social inicial com uma visão mais ampla, transformada da realidade). (DISTRITO FEDERAL, 2014a)

Porém, a curta permanência dos adolescentes na UNISS e a estrutura rígida de seu ensino regular dificultam a aplicação efetiva dessas etapas. O Novo Currículo do Ensino Médio não pode ser adotado na UNISS devido à especificidade dela. Por falta de um currículo que privilegie a especificidade da Unidade, a Escola adota de forma voluntarista o Currículo da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014c)¹².

1.3.6. Do que se fala quando se fala em contradições do modelo UNISS?

Essa pesquisa está bastante ciente de que sua tarefa nada tem a ver com solução dos dilemas apresentados acima. Sua problematização do objeto de pesquisa não supõe qualquer resolução, qualquer resultado positivador, mas antes pretende-se acompanhar as tensões que estas contradições sugerem. Supor uma resolução de contradições pode ser mais um dos equívocos que povoaram o imaginário em torno de problemas complexos. A pretensão soteriológica, a ideia de que “deve haver uma saída”, bastando, para isso, ter boa vontade e adequada iniciativa pública, isso tem impedido um olhar mais direto e franco para a contradição como o próprio fundamento da relação entre unidades de ensino socioeducativo, como a UNISS, e o modelo de ensino (regular) que ela propõe.

¹¹ [SINPRO-DF. Pressupostos teóricos Currículo em Movimento. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf> (acesso em 07/11/2025).

¹² “Do ponto de vista teórico, o Currículo em Movimento se apresenta integrado, propondo uma relação aberta entre os componentes curriculares, possibilitando, assim, a construção do conhecimento sem a fragmentação do saber”. In: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000100390#:~:text=Do%20ponto%20de%20vista%20te%C3%B3rico,sem%20a%20fragme nta%C3%A7%C3%A3o%20do%20saber. (acesso dia 06/11/2025).

Que unidades assim “nada ensinam”¹³, como é alardeado pela sociedade e imprensa, e mesmo para os profissionais da área, todo mundo sabe; agora, achar que existe uma racionalidade capaz de resolver os impasses do presente modelo, isso já não soa aos nossos ouvidos mera “ingenuidade”, mas sim reprodução da lógica que aqui queremos complexificar. O ambiente socioeducativo “sem sentido” vivido pelos alunos que por lá passam não é reflexo de outra coisa senão da própria contradição sobre a qual está assentado o sistema. É melhor tentar conhecê-lo do que persistir na ilusão de que haverá uma solução redentora.

A recorrente crença na capacidade redentora da educação constitui um dos pilares mais persistentes do imaginário pedagógico brasileiro. Desde os primórdios do projeto republicano, passando pelo ideário iluminista e pelas políticas educacionais modernas, sustenta-se a noção de que a escola seria o instrumento privilegiado de transformação social e superação de dilemas constitutivos da formação histórica do Brasil. No entanto, autores como Freire (1996) e Saviani (2011) já advertiam que, embora a educação seja condição necessária à emancipação humana, ela não é condição suficiente para a superação de certas contradições estruturais, como esta que aqui abordamos.

No campo da socioeducação, essa crença assume contornos ainda mais problemáticos. Atribui-se à escola, e por extensão à pedagogia, uma função quase messiânica: a de redimir o jovem em conflito com a lei por meio do acesso ao conhecimento formal. Essa perspectiva, amplamente reproduzida no discurso institucional, reforça uma leitura salvacionista da educação, que tende a deslocar o foco das causas sociais e históricas da exclusão para a suposta insuficiência moral e intelectual dos sujeitos atendidos. Assim, a complexidade das trajetórias marcadas por vulnerabilidades sociais, raciais e econômicas é simplificada em uma narrativa individualizante que responsabiliza o jovem por sua “falta de educação”.

Maria Helena Souza Patto (1999) já alertava que essa lógica gera uma culpabilização pedagógica, na qual o fracasso educacional é interpretado como desvio individual, e não como expressão de uma estrutura social excludente. De modo semelhante, Vera Maria Candau (2011) aponta que, ao ser concebida como instrumento de correção ou ajuste, a escola perde sua potência política e se

¹³ In: [Direitos-em-Pauta-Imprensa-agenda-social-e-adolescentes-em-conflito-com-a-lei---uma-analise-da-cobertura-de-54-jornais-brasileiros.pdf](#) (acesso em 06/11/2025).

converte em mecanismo de normalização.

Na socioeducação, esse reducionismo é agravado pela retórica da ressocialização, que supõe a necessidade de reintegrar o adolescente a uma sociedade que, de fato, nunca o acolheu. Conforme observam Rolim (2006) e Francisco e Lopes (2020), o sistema socioeducativo opera em meio a contradições profundas: fala-se em inclusão, mas os resultados parecem nos direcionar para o caminho oposto.

Mas do que propriamente estamos falando quando falamos das contradições que fundamentam o modelo de ensino da UNISS? Ora, não foi por outro motivo que, acima, problematizamos a lógica curricular, consequentemente, do ensino na UNISS. O Currículo em Movimento (2018) é o documento oficial que norteia a Educação Pública do Distrito Federal no Ensino Fundamental. Este currículo propõe uma didática baseada em cinco etapas da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme descrito na seção 1.3.5 deste trabalho. Se, por um lado, vale ressaltar que essa abordagem é bastante moderna e está alinhada com as práticas mais atuais, por outro, como já apontado, a rotina institucional da UNISS inviabiliza a aplicação efetiva dessas etapas.¹⁴

Entende-se que o modelo curricular adotado na UNISS, baseado em uma escola de ensino regular, guarda profundas discrepâncias com uma escola funcionando em um contexto socioeducativo, sendo assim, a UNISS como “escola” torna-se um espaço de reprodução de um modelo que não atende às demandas de um público com histórico de vulnerabilidade. E com isso não queremos dizer que o modelo regular de ensino seria uma solução, pelo contrário! O ponto aqui é trazer à tona as contradições que de certo modo nutrem a lógica das políticas educacionais no DF, em especial considerando esse tensionamento entre o modelo regular e o modelo UNISS.

Imaginar que um jovem vindo de ambientes extremamente vulneráveis e que, no percurso escolar anterior à sua entrada no sistema socioeducativo, não foi efetivamente escolarizado; bem, se propor a ressocializar esse adolescente, que sequer teve condições de uma primeira socialização, é uma tarefa que exige, no mínimo, um olhar, uma atenção diferenciada e uma política pública focada, atinente

¹⁴ Cf. nota 12, supra. Sobre a não adoção do Novo Currículo do Ensino Médio na UNISS, ver discussão no corpo do texto (seção 1.3.5).

às políticas de ensino já existentes, mas capaz de olhar bem esses dilemas estruturais. E o que propomos aqui não é convencional: não queremos simplesmente substituir este modelo por outro; não queremos identificar as contradições e simplesmente extirpá-las, anunciando algo novo, pelo contrário! A ideia é justamente outra: queremos investigar que potencial as contradições entre o modelo de ensino regular e o contexto socioeducativo da UNISS pode ter.

Essa presente contradição entre o método de ensino e o sujeito a ser formado pela UNISS se aprofunda quando se observa que, apesar dos professores que atuam no sistema socioeducativo receberem gratificações por atuar em ambiente de restrição de liberdade e de ensino especial (GADERL, GAEE)¹⁵, a organização curricular e a estrutura por séries/anos escolares seguem o modelo de uma escola regular. Esse paradoxo aponta para a contradição entre a remuneração diferenciada do trabalho docente e a ausência de uma organização pedagógica que efetivamente reconheça a singularidade do contexto socioeducativo.

Tais questões em torno do modelo de ensino nos levam diretamente a outra, a saber, a quem se destinam tais práticas pedagógicas? A saber, ao sujeito da socioeducação, ao “adolescente”.

A concepção de adolescência como uma categoria científica homogênea, tratada muitas vezes de modo universal e abstrato, desconsidera suas determinações históricas, sociais e culturais. No campo socioeducativo, essa visão genérica se choca com o próprio princípio legal que reconhece o adolescente em conflito com a lei como sujeito singular em desenvolvimento, conforme previsto no ECA e no SINASE. No entanto, na prática, instituições como a UNISS adotam modelos pedagógicos que reproduzem o formato do ensino regular, sem considerar as especificidades dessa adolescência vivida sob medida socioeducativa. Essa reprodução acrítica do modelo tradicional ignora dimensões fundamentais do contexto socioeducativo: a ausência de diversidade de gênero já que, por determinação jurídica, todos os internos são do sexo masculino, e a homogeneidade de classe social marcada pela pobreza estrutural e o isolamento de outras realidades socioculturais. A contradição, portanto, estaria no fato de que um sistema que deveria reconhecer e trabalhar com a singularidade desses sujeitos acaba

¹⁵ https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html; Artigo 17, incisos IV e IX (acesso dia 06/11/2025).

reforçando práticas uniformizadoras, distantes da realidade concreta dos jovens que busca educar.

1.4 O sujeito do aprendizado socioeducativo: perfil, vulnerabilidades e problema da uniformização

1.4.1 Em torno de um conceito polissêmico: adolescência

Para além de dados institucionais, é preciso considerar ainda a quem se destina tal legislação e metodologia de ensino. É preciso trazer à tona a noção de "adolescência", que, em geral, é utilizada por especialistas para abranger o "sujeito" a quem se destina o cumprimento de medidas socioeducativas.

Mas, afinal, o que se entende por adolescência? Entre as múltiplas concepções e abordagens possíveis, pode-se, de modo geral, defini-la como uma etapa do desenvolvimento humano marcada por uma série de transformações significativas. Essas mudanças abrangem aspectos biológicos (como a puberdade, as alterações hormonais, o surgimento de pelos e a diferenciação dos órgãos genitais), emocionais (com a descoberta de sentimentos como amor, paixão, atração e desejo) e psicológicos (nos quais se destacam a busca por identidade, autonomia e pertencimento, especialmente por meio de vínculos afetivos e pertencimento a grupos de amizade mais intensos). Trata-se de um momento da vida singular e, nesta dissertação, faremos um recorte do objeto de estudo, tendo em vista que a pessoa em conflito com a lei é caracterizada por vulnerabilidades que exacerbam certos comportamentos de risco, segundo estudo publicado por Zappe e Dell'Aglio (2016)¹⁶ e pela antiga CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2014)¹⁷.

Do ponto de vista cronológico, temos como referência os documentos publicados na página oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2024), nos quais está descrito que “a adolescência começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos. Além disso, ela é dividida em pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e na adolescência propriamente dita (dos 15 aos 19 anos completos)”¹⁸, abrindo margem para uma ramificação posterior, a juventude, compreendida entre 19 e 24

¹⁶ Ver: ZAPPE; DELL'AGLIO, 2016.

¹⁷ Um olhar sobre suas condições de estudo e ocupação. Estudo. Brasília: Codeplan, 2014. Brasília: Codeplan, 2014. disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Os-Jovens-no-Distrito-Federal-Um-olhar-sobre-suas-condi%C3%A7%C3%B5es-de-estudo-e-ocupa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. (acesso em 06/11/2025)

¹⁸ <https://espacoviverpsicologia.com/fase-da-adolescencia-tudo-o-que-voce-precisa-saber>

anos. Existem atualmente teorias da neurociência que consideram a adolescência estendida até os 30 anos de idade, porque se tem considerado que a maturidade do cérebro ocorre em até três décadas. É comum nesses casos se dizer até mesmo que a fase final da adolescência tem um término incerto. "Não existe uma infância e depois uma vida adulta. As pessoas estão trilhando um caminho, estão em uma trajetória" (BBC BRASIL, 2019, n.p.).¹⁹

Do ponto de vista do ordenamento jurídico, adota-se o critério cronológico: a adolescência começa aos 12 anos e estende-se até o dia em que se completam 18 anos. Esse é o recorte cronológico mais fundamental, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo em vista a necessidade de imputação de medidas socioeducativas quando o adolescente comete um ato infracional (BRASIL, 1990).

O Art. 112 do ECA estabelece:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. (BRASIL, 1990)

Porém, o sujeito acometido de medida por ato infracional pode ficar em cerceamento de liberdade até os 21 anos de idade, se o ato infracional foi cometido antes dos 18 anos e se ele recebeu a medida de internação mais forte, que é de 03 anos de internação, previsão dada pelo § 3º do art. 121 do ECA. As hipóteses de internação têm previsão legal no art. 122 e incisos do ECA. Após os 18 anos, o jovem conforme a legislação vigente, sofrerá a aplicação do Código Penal Brasileiro, criado pelo Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, ainda em vigor com modificações.

¹⁹ BBC Brasil. "As pessoas só se tornam 'completamente adultas aos 30 anos', diz neurocientista". Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47624664> acesso em: 04/11/2025).

1.4.2 A adolescência sob estigma: a negação da pluralidade

A adolescência muitas vezes é vista por um viés negativo, de forma pejorativa; usa-se até um termo no senso comum para definir o período como "aborrescência", fase difícil, "é o de menor" ou algum outro termo depreciativo. Os jovens (BOURDIEU, 1983)²⁰, em geral, não são levados a sério nesse período da vida; suas opiniões têm pouco peso no chamado "mundo da verdade" dos adultos. Paradoxalmente, todo adulto já foi adolescente e, com frequência, experienciou os mesmos dilemas, inquietações e descobertas que hoje tende a desconsiderar. A sociedade, por sua vez, se coloca no papel do "adulto", por exemplo, ao impor rótulos monolíticos, tratando os jovens através de categorias uniformizadoras, homogêneas, desconsiderando certas singularidades.

Nesse sentido, há certa projeção problemática do ideal de maturidade em relação à juventude, mas a verdade é que não existe uma definição universal²¹ do que é adolescência; existem *adolescências*, até porque as condições materiais de vida influenciam na forma como cada um vivencia esse período. É uma fase de construção, e como toda construção, é importante ter muito cuidado como cada tijolo dessa existência é alicerçado nessa estrutura.

1.4.3 Violações de direitos e o perfil dos socioeducandos na UNISS

Com os avanços e retrocessos observados nos últimos 20 anos nas áreas de Direitos Humanos, na atenção às crianças e adolescentes e na educação, observa-se, de maneira geral, que a proteção à infância e à adolescência ainda não é uma agenda permanente dos Estados, seja na esfera Nacional, seja nas esferas Estaduais e Municipais.

Estudos demonstram que grande parte dos direitos e garantias voltados para os jovens, previstos no ECA, são constantemente violados (IPEA, 2015; CNJ, 2012). Como exemplos de tais violações, podemos citar os direitos expressos nos artigos 4º, 5º e 7º do ECA e sua violação contumaz, seja pelo Estado, família e sociedade²²:

²⁰ "A 'juventude' é apenas uma palavra", afirma Bourdieu, ao abordar a noção de juventude. Para ele, as divisões entre as idades seriam arbitrárias: "Somos sempre o jovem ou o velho de alguém". Sendo assim, os cortes, em classes de idade ou em gerações, teriam uma variação interna e seriam objeto de manipulação. BOURDIEU, 2003. pp. 151-2.

²¹ PERES; ROSENBERG, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/GJnf66dyWgZZRJNxpXQV4Sc/> (acesso em: 4 nov. 2025).

²² Falta de vaga em creche: o que fazer quando esse direito é negado. Pastoral da Criança. Disponível em: <https://pastoraldacrianca.org.br/noticias2/6945-falta-de-vaga-em-creche-o-que-fazer-quando-esse-direito-e-negado> [2] Falta de acesso à creche afeta famílias brasileiras. ABJ Notícias.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (BRASIL, 1990)

Cabe ressaltar que o Estado já possui várias ferramentas de diagnóstico e prognóstico, capazes de possibilitar avanço no tocante ao Sistema de Internação de adolescentes. Aqui no DF, a antiga Codeplan (Companhia de Desenvolvimento do Planalto) fez sua última pesquisa entre os anos de 2018 a 2020, apontando o perfil e percepção dos profissionais que trabalham no Sistema e, anteriormente, no ano de 2013, foi publicado um trabalho voltado exclusivamente para entender o perfil e percepção dos jovens em cumprimento de Medidas (CODEPLAN, 2014; 2020)²³. Ambas as pesquisas se encontram na página oficial da Autarquia.

Importante reconhecer que os dados estatísticos são extremamente necessários para se entender o campo de trabalho, porém, a pergunta que fica é: de

Disponível em: <https://abjnoticias.com.br/falta-de-acesso-a-creche-afeta-familias-brasileiras/> [3] Há cada vez mais creches ilegais devido à falta de vagas no público. SIC Notícias. Disponível em: <https://sicnoticias.pt/pais/2025-09-03-video-ha-cada-vez-mais-creches-ilegais-devido-a-falta-de-vagas-no-publico-465add79> [4] Segunda Turma determina que município assegure vaga para criança em creche. Superior Tribunal de Justiça (STJ). Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/porta/paginas/Comunicacao/Noticias/2019/Segunda-Turma-determina-que-municipio-assegure-vaga-para-crianca-em-creche.aspx> [5] Fila para cirurgia no SUS tem 70 mil crianças e adolescentes. Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/fila-para-cirurgia-no-sus-tem-70-mil-criancas-e-adolescentes/> [6] Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil 2021-2023. UNICEF Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-violencia-letal-e-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil-2021-2023> [7] Negligência na infância e adolescência: entre avanços legais e desafios contemporâneos. Provepsico. Disponível em: <https://www.provepsico.com.br/negligencia-na-infancia-e-adolescencia-entre-avancos-legais-e-desafios-contemporaneos/> (Acesso em: 04/11/2025).

²³ Cf.: COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *Perfil, atribuições e percepções dos profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal: meio aberto*. Brasília, DF: Codeplan, 2018. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Relatorio-Perfil-Atribuicoes-e-Percepcoes-dos-Profissionais-do-Sistema-Socioeducativo-do-Distrito-Federal-Meio-Aberto.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal*. Brasília: CODEPLAN; Secretaria de Estado da Criança, 2013. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Perfil-e-percep%C3%A7%C3%A3o-social-dos-adolescentes-em-medida-socioeducativa-no-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

que forma essas pesquisas e levantamentos efetivamente se transformam em políticas públicas voltadas para os jovens inseridos no Sistema Socioeducativo?

Dados do último levantamento da CODEPLAN (2020) revelam que cerca de 90%²⁴ dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa no DF são negros (pretos e pardos), percentual que vai muito além do observado nos critérios do IBGE, do qual consta que o país possui cerca de 55,5% de negros (IBGE, 2022). A idade prevalente dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é entre 16 e 17 anos. Outras especificidades típicas que podem aprofundar as vulnerabilidades dos jovens incluem: famílias monoparentais, com prevalência da mãe como chefe de família; um dos genitores também envolvido em atos ilegais; violência doméstica; drogadição e alcoolismo nos núcleos familiares e do próprio jovem; violência psicológica; carências afetivas e materiais.

Daí por que a mera uniformização jurídica da categoria “adolescência”, baseada apenas em critérios “objetivos”, sem levar em consideração a série de vulnerabilidades que o jovem está exposto, acaba por gerar conflito entre a proposta pedagógica da Unidade Escolar explicitada em seu PPP e os demais documentos norteadores da SEEDF e a realidade dos alunos.

1.4.4 Problematicando a uniformização: o reconhecimento de singularidades socioeducativas

A uniformização da categoria de adolescência pelo sistema de ensino, sem considerar as especificidades dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, é um ponto crucial a ser destacado. Enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelecem faixas etárias para definir a adolescência, essas categorizações cronológicas não são suficientes para abarcar, em geral, a complexidade da realidade de um adolescente, ainda mais na especificidade de um sistema socioeducativo como o da UNISS. A condição de um adolescente em ensino regular é substancialmente diferente daquele que se encontra em privação de liberdade, sujeito a um regime de medidas socioeducativas. Ignorar essas distinções leva a uma abordagem pedagógica inadequada e, por vezes, ineficaz.

²⁴ Ver: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/pesquisa-no-df-90-dos-adolescentes-do-socioeducativo-sao-negros> (acesso em 04/11/2025).
Ibidem.

Nesse sentido, a música do Titãs destaca um recorte da forma como alguns adolescentes passam por essa fase de tantas transformações.

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia. Não encho mais a casa de alegria, os anos se passaram enquanto eu dormia. E quem eu queria bem, me esquecia. Será que eu falei o que ninguém ouvia? Será que eu escutei o que ninguém dizia? Eu não vou me adaptar. (ANTUNES; REIS, 1988)

A importância de se aprofundar criticamente a compreensão da categoria da adolescência, neste contexto, reside precisamente em reconhecer o adolescente como sujeito das medidas socioeducativas. Não se trata apenas de uma faixa etária biológica, psicológica ou juridicamente delimitada, mas de um indivíduo em desenvolvimento, com vivências, traumas e necessidades educacionais que demandam uma abordagem especializada.

Essa visão encontra eco na literatura recente que mostra como a escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa enfrenta tensões estruturais. Segundo Oliveira e Martins (2013)²⁵, há uma lacuna entre a normatividade legal, que assegura o direito à educação para esse público, e a efetividade educacional nos espaços institucionais.

A tentativa de aplicar o mesmo sistema de ensino para adolescentes em condições tão díspares, baseando-se unicamente na idade, é um problema para o qual devemos dar mais atenção. No artigo, “A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade” os autores (PADOVANI; RISTUM, 2013)²⁶ destacam que, em unidades de internação, a escola muitas vezes opera como mera ocupação ou rotina de contenção, e não como espaço de reconstrução do vínculo com a educação, da reinvenção e do projeto de vida.

O sistema de ensino socioeducativo em geral, mas o da UNISS em particular, ao uniformizar a adolescência, desconsidera as particularidades do socioeducando, o que impacta diretamente a eficácia das intervenções pedagógicas e a própria finalidade ressocializadora das medidas. A educação, nesse cenário, deveria ser de fato um instrumento de reintegração social, e não um mero prolongamento de um modelo incoerente, ilógico em relação à realidade desses jovens. A ausência de uma pedagogia que contemple as especificidades do sujeito socioeducando, em vez

²⁵ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3pgwrxzMZcdW3nHpDQZkRwC/?lang=pt> (acesso em 05/11/2025).

²⁶ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dZr6CBY3XydK4ynJhbnfNgg/?lang=pt>. (acesso em 05/11/2025).

de uma mera replicação do ensino regular, é uma lacuna que precisa ser preenchida para que as medidas socioeducativas atinjam seus objetivos de forma plena e significativa.

Insisto em exemplos práticos que podem ser ilustrativos do que estamos querendo apontar aqui: imagine um professor de matemática na UNISS tentando seguir o planejamento anual do Currículo em Movimento. Ele inicia o ano letivo com um grupo de alunos, abordando tópicos como equações de primeiro grau. Na semana seguinte, metade da turma é liberada, e novos alunos chegam, sem o conhecimento prévio necessário. O professor se vê em um dilema: avança com o conteúdo, deixando os recém-chegados para trás, ou recua para nivelar a turma, prejudicando o ritmo dos que já estavam presentes? Na prática, o que ocorre é um "currículo imobilizado", no qual o aprendizado se torna sem efeito. O adolescente que permanece por apenas três meses pode aprender, por exemplo, equações de primeiro grau, mas nunca terá a oportunidade de avançar para tópicos mais complexos, como funções ou geometria, que seriam essenciais para sua formação nesse modelo de ensino proposto.

A promessa de uma "formação regular", pressuposta pelo modelo de ensino da UNISS, se desfaz diante da realidade da rotatividade, transformando o processo educacional em uma série de módulos isolados e incompletos, sem aprofundamento ou continuidade. O resultado é um ensino que não se consolida, gerando lacunas de aprendizado e reforçando a percepção de que a socioeducação, na UNISS, é mais do que um mero cumprimento de formalidade, é, isto sim, causa de sentimento "revoltante" em seus socioeducandos, como pretendemos mostrar e discutir mais adiante.

1.5. Da relação entre as contradições do modelo UNISS e o fundamento teórico da presente pesquisa

A escola socioeducativa de uma maneira geral e a UNISS em particular são ambientes nos quais o saber formal é tratado como valor em si, mesmo que a realidade socioeducativa aponte a todo momento em direção contrária. E o ápice dessa série de contradições tem como signo distintivo algo que nos interessa como objeto de estudo: mais do que meros sentimentos, palavras como "absurdo" e "revolta" podem valer como noções interessantes para se acessar e, então, complexificar as contradições acima apontadas. Pois é em torno desse imaginário de absurdo e revolta que procuraremos compreender criticamente as contradições

acima elencadas, e o faremos não no sentido de vislumbrar propostas positivas ou soteriológicas, “salvadoras”, mas no sentido de adequar e entender a percepção de absurdo e revolta naquele que é o principal alvo dessas contradições do modelo UNISS de ensino: o sujeito da socioeducação. Tais contradições têm até agora criado barreiras entre a instituição de ensino e o jovem, mas elas são, por isso mesmo, os elementos mais reais da relação entre socioeducando e aprendizagem. Se as contradições são simplesmente mascaradas e/ou suprimidas, suprime-se com elas o próprio socioeducando. É daí que surgem as hipóstases cujo discurso é sempre o da resolução do problema. Nós caminhamos em direção de todo contrária.

O absurdo e revolta em sentido convencional, como uma negatividade que exige solução/superação, podem funcionar mais como mola propulsora do atual modelo de ensino da UNISS, forças que não se furtam a apagar a pessoa do socioeducando submetido a ela. Por outro lado, a presente pesquisa pretende ressignificar estes termos, pretende oferecer a eles uma base teórica crítica, uma justificação filosófica capaz de abordar o absurdo do modelo (suas “injustiças” e “incoerências”) e a revolta que ele potencialmente pode gerar (ira e raiva pela não solução de tais injustiças e incoerências) sem pretensão redentora, sem pretensão de dissolver as contradições e discrepâncias acima apontadas, mas apostando na força das tensões por elas causadas.

Nossa pesquisa pretende então evidenciar que a inexistência de justificação da (ou a ideia de “ausência de sentido” na) socioeducação da UNISS está longe de ser uma percepção apenas dos docentes, da sociedade ou mesmo dos meios de comunicação, que, vez ou outra, preferem sempre insistir numa resolução redentora do problema, mesmo sem entender bem o que é o mais real nele. O que a presente pesquisa aprendeu com os dilemas inerentes ao sistema socioeducativo UNISS é que não há solução sem se levar em conta uma compreensão das contradições que o fundamentam, quer dizer, não há como se discutir os problemas acima apresentados se não tivermos uma base teórico-filosófica capaz de dar visibilidade aos, e complexificar os, paradoxos e incoerências estruturantes do modelo de ensino da UNISS. Daí a necessidade de aprofundarmos uma recorrente percepção em ambiente tão paradoxal como o da UNISS: a de que o modelo de ensino é ilógico, contraditório, “sem sentido” e que não caberia ao socioeducando, submetido a esse modelo, outra reação que não a revolta ante a ausência de sentido daquela

experiência pedagógica. Longe do desejo de uma solução a qualquer custo, a representação de absurdo e revolta, tal como as pensa Albert Camus, pode nos oferecer um fio condutor teórico adequado para se aprofundar a compreensão das contradições de tal modelo de ensino. É o que vamos analisar e interpretar no próximo capítulo.

O fato de termos apresentado os exemplos acima constituiu uma estratégia para se reforçar a ideia de que o modelo educacional na UNISS, apesar de suas intenções modernizadoras, está repleto de incongruências, inadequações, incoerências (em suma, noções que gravitam em torno do que chamamos, em sentido lato, de contradições) que o impedem de cumprir sua promessa de ressocialização e educação efetiva. A profunda desconexão entre o que é e como deveria ser, a rigidez do sistema e a falta de adaptação às especificidades do público-alvo, tudo isso cria um cenário onde o absurdo e a revolta podem ter um valor reflexivo efetivo, tanto mais os resultados socioeducativos parecem ter sido definidos justamente para não serem realizados. A ideia de que o modelo socioeducativo da UNISS precisa ser estudado com base em sua inerente “falta de lógica”, ora, essa ideia elege justamente o “caminho negativo” (o do “sem sentido”), pensado sem o fator de “redenção” (aquele que diz: já que está errado, apresente logo uma solução), como inescapável.

É possível notar também que ao não evitar esse “caminho negativo” preparamos nossos próximos passos nesta pesquisa nos aliando a um repertório filosófico, a um quadro conceitual, que nos dê condições teóricas de avançar na direção ora descrita. É por isso que pretendemos percorrer este caminho valendo-nos do pensamento de Albert Camus, teórico privilegiado no que tange ao reconhecimento das contradições humanas, dos paradoxos e absurdos, como fenômenos inelutáveis, ou melhor, como sendo fenômenos constitutivos da experiência humana. Dito aqui resumidamente: ao invés de buscarmos uma “nova lógica”, vamos buscar encontrar lógica na ausência de lógica do modelo de ensino da UNISS: essa é a face contraditória fundamental do estado de coisas investigado neste estudo.

CAPÍTULO 2: Fundamentação teórica do objeto de pesquisa

2.1 Por que Camus? Absurdo, contradição e experiência humana

A escolha de Albert Camus parte da premissa de um pensamento que desse coragem para olhar para a UNISS sem mentir. No cotidiano da unidade, o que se impõe não é a harmonia dos planos pedagógicos, mas o choque entre o desejo de futuro do jovem e o silêncio de um sistema que parece girar em falso. Não é possível levar para dentro daquelas salas de aulas, uma filosofia que promettesse um paraíso ou uma redenção que a própria estrutura da internação desmente a cada trancamento de grade. Camus não é aqui um mestre acadêmico a ser seguido, mas um parceiro de lucidez. Ele ofereceu a base para reconhecer que certas realidades são, de fato, absurdas. Admitir esse absurdo não é um sinal de derrota, mas o único ponto de partida honesto para qualquer tentativa de educação que se pretenda ética. Fazendo eco às palavras de Cortella:

[...] a principal contribuição da Filosofia é criar obstáculos, de modo a impedir que as pessoas fiquem prisioneiras do óbvio, isto é, que circunscrevam a sua existência dentro de limites estreitos, de horizontes indigentes e de esperanças delirantes. A Filosofia não é a única que pode dificultar a nossa mediocrização, mas é aquela que tem impacto mais significativo nessa empreita, pois requer um pensamento e uma reflexão que ultrapassem as bordas do evidente e obriga a introduzir alguma suspeita naquilo que vivemos e acreditamos. Em outras palavras, estende a nossa consciência e fortalece nossa autonomia. (CORTELLA, 2017, p. 176)

2.1.1 O absurdo e o problema do sentido da vida: contextualização histórico-filosófica do pensamento de Albert Camus

O Século XX, marcado por profundos conflitos e sofrimentos, como as duas Grandes Guerras Mundiais e a devastadora gripe espanhola de 1918-1919, que ceifou milhões de vidas, moldou um cenário de rancores e incertezas. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ainda mais devastadora, resultou em cerca de 50 milhões de mortes e perseguições a minorias. Após esse período, a Guerra Fria, disputa ideológica entre Estados Unidos e União Soviética, dominou a história até a queda do Muro de Berlim em 1989 e o fim da União Soviética em 1991. Esse é, aliás, o contexto mais geral de um famoso questionamento de Albert Camus: "Isso

quer dizer que nenhuma revolta é carregada de ressentimento? Não, e sabemos bastante sobre isso, no século dos rancores" ²⁷(CAMUS, 2018, p. 19).

Mesmo após esses marcos históricos, o mundo permanece sombrio, assolado por novos conflitos, pandemias e desastres naturais. Se antes havia uma ilusão de saber quem era o "inimigo", hoje ele pode ser o próprio indivíduo em suas lutas singulares, em um planeta muitas vezes alheio às tragédias pessoais. Não por acaso, esse caos levou as ciências médicas a prever que, a partir dos anos 2000, a depressão se tornaria o "mal do século", atingindo mais de 300 milhões de pessoas diagnosticadas (OMS, 2024)²⁸. A tragédia humana parece perene, e a evolução tecnológica não garantiu o equilíbrio íntimo do homem, pelo contrário.

Diante dessa realidade negativa, Albert Camus, em *O Mito de Sísifo*, declara: "Só há um problema filosófico verdadeiramente sério: o suicídio. Julgar se a vida merece ou não ser vivida, é responder a uma questão fundamental de filosofia" (CAMUS, 2017, p. 15). Essa obra, publicada originalmente em 1942, propõe uma reflexão sobre o significado da vida diante da constatação do absurdo, da falta de sentido/valor intrínseco (uma razão definitiva para se viver) à existência humana. Para Camus, o absurdo nasce do confronto entre a busca humana por sentido e o silêncio do mundo, o que leva o indivíduo à sensação de ruptura e estranhamento diante da própria condição (CAMUS, 2017).

Em *O Homem Revoltado*, de 1951, o filósofo argelino desloca o eixo de sua análise do absurdo para a revolta, perguntando-se: "Há uma lógica que justifique o assassinato?" (CAMUS, 2018, p. 17). Nessa obra, Camus aprofunda a discussão ética que emerge da experiência do absurdo, questionando as ideologias e sistemas totalitários que, em nome de uma pretensa salvação ou justiça absoluta, legitimam a violência e o assassinato. A revolta, portanto, seria compreendida como um ato de afirmação (não redentor) da vida, um "não" que contém em si um "sim" à dignidade humana (CAMUS, 2018, p. 25).

Para Camus, haveria três possibilidades de ação diante do absurdo: o suicídio, a esperança transcendental (em Deus, em uma ideologia ou em um ideal metafísico) e a aceitação consciente do absurdo. Recusando tanto o suicídio quanto

²⁷ Camus (2018, p. 19) afirma que nem toda revolta escapa ao ressentimento, contextualizando sua reflexão no que chama de "século dos rancores" — referência aos conflitos ideológicos e à violência política do século XX.

²⁸ <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao> (acesso em 07/11/2025).

a fuga pela esperança, ele propõe a convivência lúcida com o absurdo como o caminho mais autêntico. Essa admissão, longe de ser resignação, é uma forma de liberdade, pois, segundo ele, ao se reconhecer o limite e a falta de sentido, o homem se liberta das ilusões e pode viver em face do aspecto cru e negativo da vida. É nesse horizonte que Camus afirma o seguinte: mesmo diante do absurdo, "devemos imaginar Sísifo feliz", pois o valor da vida não está em um significado fundamental ou totalizante, mas na própria ação de continuar existindo como se estivéssemos *resistindo* (CAMUS, 2017, p. 122).

"O absurdo não é em si uma doutrina: é a ausência de doutrina, a negação das soluções consoladoras" (CAMUS, 2017, p. 58). Essa afirmação, presente em *O Mito de Sísifo*, evidencia que a filosofia camusiana não se propõe a oferecer uma teoria sistemática da salvação, mas, ao contrário, recusa todas as formas de transcendência que buscam justificar a existência. Camus define o absurdo como "o confronto entre o apelo humano e o silêncio irracional do mundo" (CAMUS, 2017, p. 44). Diante desse impasse, o pensamento fundado no absurdo não pretende construir uma escola ou método filosófico; trata-se de uma atitude de lucidez diante da condição humana, reconhecendo que a vida é desprovida de finalidade última e, ainda assim, merece ser vivida sob essa condição (CAMUS, 2017).

Viver sem apelo é a postura de quem, ao reconhecer que o mundo não oferece justificativas prontas ou sentidos transcendentais, escolhe habitar a realidade em sua crueza. Essa lucidez não é um convite à desistência, mas uma forma de resistência conquistada instante a instante, na qual a consciência da precariedade da vida se torna o solo para uma liberdade ética e criativa. No cotidiano da UNISS, "viver sem apelo" ganha uma materialidade brutal para o jovem que acorda diariamente na mesma cela: significa recusar o consolo das promessas institucionais que raramente se cumprem e, em vez de sucumbir ao tédio ou ao fatalismo, encontrar dignidade na própria existência presente. É transformar o ato de continuar existindo, apesar das grades e do silêncio do sistema, em uma revolta silenciosa que devolve ao socioeducando a posse de si mesmo. Essa postura revela uma dimensão ética e existencial profunda: ao reconhecer o limite e o desamparo, o indivíduo é convocado a assumir a responsabilidade de construir sua própria medida de valor temporalmente condicionada. O presente, e apenas ele, é o espaço da existência autêntica. O passado é memória, e o futuro é esperança, mas ambos são abstrações

diante do único tempo real: o agora. Conforme a reflexão de Camus sobre o absurdo, a resposta humana não consiste em negar a falta de sentido da existência, mas em viver com lucidez e intensidade no presente, afirmando a vida apesar de sua fragilidade (CAMUS, 2017).

Como dito, foi em um cenário histórico e trágico, especialmente o da primeira metade do século XX, que surgiu a filosofia do absurdo de Albert Camus, com traços fortemente biográficos. Nascido em 1913, Camus foi criado por sua mãe analfabeta, em um país africano sob domínio francês, vivendo entre dois mundos: seu pai francês e sua descendência espanhola o tornaram um peregrino. Na Argélia, era visto como alguém pertencente ao país dominador; na terra natal de seu pai, era visto como estrangeiro. Não por acaso, sua primeira grande obra se chama *O Estrangeiro*.

Em *O Mito de Sísifo*, Camus escreve: "O fosso entre a certeza que tenho da minha existência e o conteúdo que tento dar a esta segurança jamais será superado. Para sempre serei estranho a mim mesmo" (CAMUS, 2017, p. 38). Essa condição de estranhamento existencial, que marca profundamente sua obra, tem raízes biográficas evidentes. De infância muito pobre, nascido em Mondovi, a miséria assolou sua família após a morte do pai, e sua mãe foi obrigada a se mudar para Argel. Desde cedo, Camus mostrou talento para as letras, algo que sua família, devido à escassez de recursos, não compreendia bem, pois precisavam de seu trabalho para complementar a renda familiar.

Apesar das dificuldades, ele concluiu o ensino secundário graças aos esforços de sua mãe e ao apoio fundamental de seu professor do primário, Monsieur Germain. Em 1957, ao receber o Prêmio Nobel de Literatura "por sua produção literária importante, que com lúcida sinceridade ilumina os problemas da consciência humana em nossos tempos", Camus dedicou uma bela carta ao seu mestre, reconhecendo a importância e o incentivo que o educador teve em sua vida²⁹:

Caro Monsieur Germain,

acaba de me ser feita uma grande honra que não busquei, nem solicitei. Mas quando eu soube da novidade, meu primeiro pensamento, depois de minha mãe, foi para você. Sem você, sem essa mão afetuosa que você estendeu ao menino pobre que eu era, sem seu ensino, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido. (CAMUS, 1957, apud TODD, 2024, p. 840)

²⁹ TODD, Olivier. Albert Camus: Uma vida. Trad. Monica Stahel. Rio de Janeiro: Record, 2024.

É importante ressaltar o papel que o professor desempenhou na formação humana e intelectual de Camus. Professores que acreditam em seus alunos e no potencial humano podem de alguma forma contribuir para o crescimento existencial de seus educandos. Nesse sentido, concordamos com Rubem Alves, em sua obra *A alegria de ensinar*, quando afirma:

"ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais" (ALVES, 1994, p. 15).

Se Camus, ao receber o Nobel, voltou-se emocionado para o professor que lhe estendeu a mão na infância, é porque reconheceu que "ensinar é esse exercício de imortalidade". O professor não morre: vive nos olhos dos que aprenderam a ver o mundo com mais humanidade, lucidez e beleza ainda que o mundo seja absurdo.

Camus utilizou a literatura e a dramaturgia como recursos fundamentais para expandir sua visão filosófica sobre a vida. Em sua peça *Calígula* (1944), por exemplo, ele encena as consequências lógicas do niilismo e do poder absoluto: um imperador que, diante da morte da amada, conclui que "tudo é permitido" e mergulha no absurdo da tirania. A peça, escrita entre 1938 e 1941 e encenada pela primeira vez em 1945, é uma reflexão dramática sobre os limites da liberdade humana e a necessidade de valores éticos mesmo num mundo sem sentido.

Além de dramaturgo e romancista, Camus foi jornalista engajado e participou da Resistência Francesa durante a ocupação nazista. Escreveu e editou o jornal clandestino *Combat*, onde publicou artigos anônimos e editoriais assinados com pseudônimos como "Bauchard" e "Camus". Sua intenção era clara: lembrar aos leitores os horrores da guerra, denunciar a opressão e garantir que tamanha barbárie jamais se repetisse. (TODD, 2024, p. 386).

Ao abandonar definitivamente o jornalismo em 1947, aos 34 anos, Camus já era considerado um dos intelectuais mais influentes da França. Nesse mesmo ano, lançou *A Peste*, romance alegórico que narra o surto de uma epidemia na cidade de Oran, na Argélia. A obra, que ganhou nova atualidade durante a pandemia de COVID-19³⁰, é uma meditação sobre a solidariedade humana diante do absurdo, da

³⁰ Ver: https://oglobo.globo.com/cultura/livros/confinado-em-navio-especialista-em-albert-camus-explica-por-que-pestes-virou-best-seller-com-pandemia-do-coronavirus-24317284?_r=1; (acesso em 06/11/2025). ver também: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/a-pestes-de-albert-camus-vira-best-seller-em-tempos-de-epidemia-do-coronavirus?_r=1 (acesso em 07/11/2025).

morte e da injustiça, e sobre como “a peste” pode ser lida como metáfora de qualquer mal coletivo: guerra, totalitarismo, indiferença (CAMUS, 1947/2018).

2.2 Camus e o existencialismo: divergências fundamentais

A distinção filosófica entre Albert Camus e Jean-Paul Sartre não é um mero detalhe biográfico, mas uma demarcação ética fundamental para o que se propõe nesta pesquisa. Enquanto o existencialismo de Sartre acaba por oferecer uma “solução” por meio do engajamento político e de utopias que prometem redimir o absurdo da vida, Camus recusa qualquer saída que negue a tensão presente. Levar a perspectiva sartriana para dentro da UNISS seria repetir mais um de tantos erros do próprio sistema socioeducativo, que insiste em vender promessas de ressocialização e redenção que a estrutura concreta não entrega. Camus, ao contrário, permite habitar aquele espaço sem mentir, reconhecendo que a dignidade não nasce de uma salvação futura, mas da lucidez de quem se revolta contra o absurdo do agora.

Camus preferia definir suas ideias como um “pensamento do absurdo”³¹, uma reflexão sobre a contradição entre a busca humana por sentido e o silêncio irracional do mundo³². Enquanto os existencialistas, especialmente Sartre, partiam da premissa de que “a existência precede a essência”³³ e enfatizavam a liberdade e a responsabilidade do sujeito histórico, Camus insistia que, diante do absurdo, o ser humano não deve criar um sentido ilusório, mas sim revoltar-se contra sua ausência, sem sucumbir nem ao niilismo nem à fé (CAMUS, 2017; CAMUS, 2018). O peso sobre a noção de resistência parece mitigar qualquer dependência existencial em Camus. Assim, tensões com o existencialismo são variadas no pensamento camusiano.

Søren Kierkegaard (1813-1855), filósofo dinamarquês frequentemente considerado o “pai do existencialismo”, foi um dos primeiros pensadores a refletir sobre a angústia, a liberdade e a subjetividade como dimensões fundamentais da existência. Em *O Conceito de Angústia* (1844), ele define a angústia como “a

³¹ O pensamento do absurdo só pode ser mantido se não se fizer nada para elidi-lo.” (CAMUS, 2017, p. 67).

³² “O absurdo nasce desse confronto entre o apelo humano e o silêncio irracional do mundo” (CAMUS, 2017, p. 40).

³³ “O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo. É o que se chama a subjetividade, e é por isso que diremos que a existência precede a essência.” (SARTRE, 2014, p. 18).

vertigem da liberdade" (KIERKEGAARD, 2010, p. 68), isto é, o sentimento que emerge quando o indivíduo se reconhece como ser livre e responsável por suas escolhas. Para Kierkegaard, essa experiência não é um obstáculo à vida autêntica, mas sua condição essencial: somente ao confrontar o desespero e a finitude o homem pode tornar-se verdadeiramente si mesmo. Em *A Doença para a Morte* (1849), o autor aprofunda essa visão ao afirmar que o desespero é "a doença mortal" que consiste em não querer ser o que se é (KIERKEGAARD, 2013, p. 45). Assim, a existência autêntica, para Kierkegaard, exige o "salto da fé", um ato subjetivo e singular pelo qual o indivíduo assume plenamente sua liberdade diante de Deus e do absurdo da vida, superando o desespero e encontrando sentido na interioridade da escolha.

Já Sartre, em um primeiro momento, também negou o rótulo de "existencialista", considerando-o vago e mal utilizado. Contudo, na conferência proferida em 29 de outubro de 1945, no Clube Maintenant, em Paris, posteriormente publicada como "O Existencialismo é um Humanismo", ele assumiu publicamente a identidade existencialista, não como um sistema fechado, mas como uma filosofia da ação e da responsabilidade humana. Nesse texto seminal, Sartre propõe uma ideia revolucionária: se Deus não existe, então o ser humano não possui essência prévia. Ele escreve:

Se Deus não existe, nós não encontramos valores nem ordens que legitimem nossa conduta. Assim, somos nós mesmos que inventamos esses valores. O homem é, antes de tudo, aquilo que ele faz de si mesmo. (SARTRE, 1946/2001, p. 34)

Para Sartre, o ser humano nasce livre e está "condenado a ser livre"³⁴. Essa célebre expressão não significa que a liberdade seja um fardo indesejado, mas que não há escapatória ante à responsabilidade: mesmo quando escolhemos não escolher, estamos escolhendo e somos responsáveis por isso. Cada ação, cada omissão, define quem somos e repercute efeitos no mundo. Romper com os pactos de convivência social, portanto, não é apenas uma transgressão ética é um ato que redefine a própria identidade do indivíduo e seu lugar no mundo.

Essa ênfase na responsabilidade, encapsulada na frase "condenado a ser livre", destaca o peso ontológico da liberdade. O ser humano, lançado no mundo

³⁴ SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução de Vergílio Ferreira. In: *Os Pensadores: Jean-Paul Sartre*. São Paulo: Nova Cultural, 2001. p. 39–40. (Obra original publicada em 1946).

sem propósito predeterminado, enfrenta a angústia existencial: a vertigem diante das infinitas possibilidades, sem bússolas morais absolutas. Não há "natureza humana"³⁵ fixa, apenas planos, escolhas, ações. Cabe ao indivíduo, através de suas decisões, construir seu próprio significado e identidade.

Sartre não nega a influência de fatores externos, sociais, históricos, econômicos sobre as escolhas humanas. Em *O Ser e o Nada* (1943), ele fala de "situação", quer dizer, o conjunto de condicionamentos que cercam o indivíduo. Mas mesmo dentro da situação a liberdade reside na capacidade de interpretar, transcender e agir. Como ele afirma: "O homem está sempre numa situação, mas é ele que dá o sentido à situação" (SARTRE, 2015, p. 51). A liberdade, portanto, implica responsabilidade total. Cada escolha por mais banal que pareça tem consequências ontológicas e éticas. Negar essa responsabilidade é cair em má-fé, conceito central da filosofia sartriana. "A má-fé é uma autoilusão" (SARTRE, 2015, p. 86), quer dizer, é o mecanismo pelo qual o indivíduo se esquivava da liberdade, fingindo ser determinado por sua classe, função, instinto ou destino.

Por oposição, a autenticidade é o modo de existência em que o indivíduo assume plenamente sua liberdade e responsabilidade, mesmo diante da angústia e da incerteza. Não há garantias, nem valores absolutos, mas há a exigência ética de agir com lucidez e coerência, sabendo que cada escolha modela não apenas a si mesmo, mas também projeta uma imagem do que o ser humano deve ser.

As implicações morais dessa liberdade radical na filosofia de Sartre são complexas e fundamentam o que ele define como responsabilidade total. Ao eliminar qualquer fundamento transcendente para os valores, o filósofo desloca para o próprio homem o peso da criação ética, transformando cada escolha em um ato que molda não apenas o indivíduo, mas a própria imagem do humano. Para Sartre, o abandono de Deus não é um convite ao niilismo, mas a afirmação de que somos os únicos autores de nossas vidas, sem álibis ou desculpas para as nossas ações no mundo. Camus, ao contrário de Sartre, nunca aceitou o rótulo de "existencialista"; conseqüentemente, suas posições não podem ser, sem devida justificativa, atreladas às de Sartre acima mencionadas. Declarou em entrevista que não acreditava suficientemente na razão para confiar em sistemas filosóficos (CAMUS,

³⁵ Idem, p. 34.

1965; Stanford Encyclopedia of Philosophy).³⁶ Entretanto, por sua amizade e proximidade intelectual com Sartre nos anos 1940, foi frequentemente associado ao movimento³⁷. Por outro lado, o próprio Camus afirmava não ser um existencialista, e que só escrevera *O Mito de Sísifo* para ir contra esta corrente.

Camus nunca se tornou existencialista, nem ateu e muito menos cristão. Essas informações são relevantes para entendermos melhor seu ferrenho apego à filosofia do absurdo. Incluir Camus nessa classificação binária é, portanto, um equívoco comum, uma imprecisão filosófica.

2.3 O absurdo e a crítica ao suicídio filosófico

As reflexões existenciais de Albert Camus vão além da mera tentativa de reconciliação com o mundo por meio de falsas certezas ou de ideologias totalizantes. Embora concorde com os existencialistas em um ponto essencial o reconhecimento de que a vida é absurda e inevitavelmente gera angústia sua resposta é radicalmente distinta. Para Camus, não há "saída" para o absurdo: é precisamente na contradição insolúvel entre o desejo humano de sentido e o silêncio irracional do mundo que nasce a possibilidade da revolta. Em *O Mito de Sísifo*, o autor chama de "suicídio filosófico" toda forma de pensamento que tenta escapar dessa tensão, buscando suprimir o absurdo por meio de soluções transcendentais ou de sistemas de sentido totalizante. Trata-se, segundo ele, de uma fuga disfarçada, um gesto que "mata" o próprio problema em vez de enfrentá-lo (CAMUS, 2017, p. 56-59).

Em Camus, há uma transformação profunda da maneira de pensar o modo como problematizamos/criticamos um determinado assunto/tema/conteúdo, pois o ato crítico, a problematização filosófica, tem sua força não no fato de conter nela mesma uma solução, positivação ou conciliação, mas sim no fato de ser potencializado por aquilo que aparentemente parece inibi-la ou contê-la: suas contradições, seus antagonismos, seus paradoxos.

Camus era, antes de tudo, um vitalista veementemente contrário ao suicídio físico, pois entendia que o absurdo da vida não deveria levar o indivíduo a dar cabo

³⁶ ARONSON, Ronald. "Albert Camus", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Edição de Inverno de 2022), Edward N. Zalta & Uri Nodelman. In: [edshttps://plato.stanford.edu/entries/camus/](https://plato.stanford.edu/entries/camus/) (acesso em: 13/03/2026).

³⁷ <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/download/154/159/523?> (acesso em: 07/11/2025).
[https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/7899/6363?](https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/7899/6363) (acesso em: 07/11/2025).

da própria existência, mas a vivê-la com mais intensidade, lucidez e paixão. A célebre abertura de *O Mito de Sísifo* é inequívoca: "Só existe um problema filosófico realmente sério: o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à pergunta fundamental da filosofia" (CAMUS, 2017, p. 15). Para Camus, pensar é olhar o mundo em sua inesgotável ambiguidade e contradição. O suicídio segue a lógica da redenção, por isso não lhe interessa. A razão tem limites, e tentar reduzir o mundo a um sistema, a uma unidade, é cometer um "suicídio filosófico". O absurdo é incognoscível, porque é uma tensão viva, não um problema a ser resolvido. Não se trata de racionalizar o caos, mas de viver nele com a intensidade de quem resiste.

O filósofo franco-argelino identifica três expressões paradigmáticas do suicídio filosófico: a resignação metafísica de Schopenhauer, que propõe a negação da vontade como libertação do sofrimento;³⁸ o salto de fé de Kierkegaard, que substitui o absurdo pela crença em Deus³⁹; e o engajamento político absoluto, como em Sartre, que transfere ao projeto histórico, especialmente à revolução marxista, a promessa de redenção humana⁴⁰. Em todos esses casos, o pensador franco-argelino vê uma recusa da lucidez trágica diante da ausência de sentido intrínseco à vida. Viver o absurdo, ao contrário, significa rejeitar qualquer forma de consolação e afirmar a vida sem apelo, sustentando a tensão entre o desejo e o silêncio do mundo com coragem e clareza "sem renunciar a nada e sem iludir-se com nada" (CAMUS, 2017, p. 62).

Já em *O Homem Revoltado*, obra que marcou sua ruptura definitiva com Sartre, que defendia que uma literatura deveria ser "engajada" politicamente, Camus afirma: "A finalidade da arte não é legislar ou reinar, mas, em primeiro lugar, compreender" (CAMUS, 2018, p. 317). O livro foi, por muito tempo, rejeitado pela esquerda intelectual francesa, sobretudo pelo círculo ligado à revista *Les Temps Modernes*, dirigida por Jean-Paul Sartre. Isso ocorreu porque Camus criticava o totalitarismo em todas as suas formas tanto o fascismo quanto o stalinismo, recusando qualquer ideologia que promettesse sentido totalizante à história. Em um

³⁸ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

³⁹ KIERKEGAARD, Søren. *O conceito de angústia*. Tradução de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 2010.

⁴⁰ ARON, Raymond. *O ópio dos intelectuais*. São Paulo: Martins Fontes, 2018 [1955].

momento de intensa polarização ideológica durante a Guerra Fria, quando criticar o stalinismo era visto como traição à causa revolucionária⁴¹ e o maoísmo despontava como nova esperança da esquerda francesa⁴², a postura de Camus foi considerada quase herética. O filósofo propôs uma ética negativa, contraposta a toda fórmula teórica baseada no valor positivo da vida, e definiu o rebelde como "um homem que diz não" (CAMUS, 2018, p. 23).

Com o fim da Guerra Fria e a construção de um mundo multipolar, a obra de Camus voltou a ser lida e redescoberta especialmente na atual conjuntura histórica, marcada pelo recrudescimento de ideologias autoritárias, a ascensão de novas formas de fascismo em escala global e o enfraquecimento das democracias liberais. Nesse cenário, Camus ressoa com força renovada: tanto em *O Mito de Sísifo* no qual recusa o suicídio como solução para o absurdo, quanto em *O Homem Revoltado*, no qual condena o assassinato como instrumento político, ele afirma, com veemência, o valor inegociável da vida humana em todas as suas nuances. A filosofia de Camus, ou sua poética, já que ele se via mais como artista do que como teórico de sistema, recusa-se a oferecer o consolo fácil das respostas prontas. Em vez de prometer uma redenção futura que nunca chega, ela prefere sustentar a dignidade de quem encara a realidade como ela é, fundando na solidariedade entre os homens a força para não ceder à violência. Diante do absurdo, o que Camus propõe não é uma fuga para o abstrato, mas uma presença absoluta no agora. É uma ética que troca a busca por um sentido universal pela intensidade do instante vivido, exigindo de nós uma fidelidade rigorosa à vida, sem as muletas do sacrifício ou das ilusões metafísicas. Trata-se de uma afirmação que se volta para a solidariedade humana, não para a existência individual. A revolta, para Camus, é um ato coletivo, ético, que rompe com o isolamento e afirma o valor da comunidade.

Viver no absurdo, portanto, exige virtude, lucidez e coragem diante do sem sentido da vida (negatividade), exige firmeza do ser humano que sabe que não há respostas derradeiras e últimas, mas escolhe viver com dignidade. "Tudo é permitido", diz a Bíblia (1 Coríntios 6:12), mas, para Camus, isso não significa que

⁴¹ TODD, Olivier. *Albert Camus: Uma vida*. Trad. Monica Stahel. Rio de Janeiro: Record, 2024. Todd documenta detalhadamente a ruptura entre Camus e Sartre, destacando que a esquerda sartriana considerou o livro "reacionário" por atacar o stalinismo.

⁴² <https://ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/578982-50-anos-do-maio-de-68-a-implosao-do-maoismo-e-a-nova-esquerda?>

"nada é proibido". Pelo contrário: a ausência de valores absolutos exige uma ética ainda mais rigorosa, fundada na solidariedade, na recusa do assassinato e na fidelidade à vida em sua negatividade. Como escreve em *O Mito de Sísifo*:

Nunca vi ninguém morrer por causa do argumento ontológico. Galileu, que sustentava uma verdade científica importante, abjurou-a com a maior tranquilidade assim que viu sua vida em perigo. Em certo sentido, fez bem. Essa verdade não valia o risco da fogueira. Qual deles, a Terra ou o Sol gira em torno do outro, é profundamente indiferente para nós. (CAMUS, 2017, p. 72)

Camus não desqualifica a ciência nem o pensamento racional; ele apenas alerta para o fato de que nenhuma ideia, por mais elevada ou nobre que seja, deve se sobrepor ao valor de uma vida humana. Giordano Bruno, por exemplo, morreu em nome de sua verdade, em confronto com a Igreja Católica, e, ainda que sua coragem possa inspirar admiração, Camus nos convida a questionar: será que a verdade vale tal sacrifício? Ou, ao contrário, a verdade só tem sentido quando está a serviço da vida? Para Camus, pensar é contemplar o mundo em toda a sua complexidade e, por isso mesmo, em suas contradições. Não que para Camus as contradições inerentes a uma vida sem valor intrínseco passem a valer como "o novo positivo" de seu pensamento; elas valem pelo que são enquanto negatividades, ou em sua linguagem, valem como absurdos.

O absurdo, portanto, não é um conceito que exige uma solução, mas uma experiência que, uma vez vivida e pensada, revela a tensão permanente entre o desejo humano de sentido e o silêncio do mundo. Essa contradição constitui a própria estrutura da existência; viver nela significa recusar tanto a resignação passiva quanto as falsas saídas redentoras. A vida pode não possuir um sentido universal "em si", mas ela se tece nos inúmeros pequenos sentidos construídos no cotidiano, exigindo que o indivíduo sustente a lucidez e a solidariedade como as únicas ferramentas capazes de tornar a jornada digna, apesar de sua fragilidade inerente.

Essa sensibilidade para o banal e trivial, que recusa o desespero e a transcendência ilusória, é o que Camus reconhece como o verdadeiro campo da existência humana. É justamente a consciência da mortalidade, da fugacidade do tempo, que nos sugere uma questão prática: se o futuro é incerto e o passado irrecuperável, resta-nos o presente, e nele, a seguinte escolha: renunciar, resignar-

se ou revoltar-se. Camus escolhe a revolta, não como destruição, mas como afirmação da vida em sua plenitude trágica (CAMUS, 2018).

Diante do absurdo, a reflexão de Camus não propõe fugas, mas a presença; não promete sentido, mas intensidade; não justifica o sacrifício, mas exige fidelidade à vida. Como observa Jeanson (1960, p. 42), a revolta camusiana "não é negação da vida, mas a sua mais pura confirmação". Nunes (2011, p. 116) complementa dizendo que, ao afirmar o instante e a ação solidária, Camus funda "uma ética sem transcendência, mas plena de humanidade".

Assim, o absurdo, orientado pela prática da revolta, não sucumbe à desesperança, mas à responsabilidade: viver sem apelos, como quem existe/resiste (n)o mundo com todas as suas contradições. É nessa "fidelidade à vida, àquilo que é mortal e imperfeito", que o homem encontra seu conceito de dignidade (CAMUS, 2017; ONFRAY, 2012). A revolta, portanto, não é apenas resistência, mas celebração: uma maneira de resistir a qualquer forma de posituação da vida. Essa atitude traduz o que ele chama de "fidelidade à vida", uma forma de resistência ética e estética diante da ausência de sentido. Em *O Mito de Sísifo*, Camus (2017) afirma que "viver é manter o absurdo vivo", isto é, não se resignar à falta de sentido. Para ele, a revolta é o movimento que dá dignidade (negativa) à existência, porque recusa tanto o desespero quanto as falsas promessas metafísicas.

Como observa Jean Grenier (1959), mestre e amigo de Camus, essa fidelidade não é conformismo, mas coragem: trata-se de afirmar a vida mesmo quando ela se mostra sem razão. É nesse ponto que o pensamento camusiano se distancia do niilismo e se aproxima de uma ética da medida, em que o homem rebelde busca um sentido na própria experiência vivida, e não em promessas transcendentais.

Para Albert Camus, a vida é, de fato, permeada pela contradição entre nossa sede de sentido e o silêncio irracional do mundo. Mas isso não implica resignação, fatalismo ou pessimismo. Pelo contrário: é justamente nesse caos que se pode e se deve erguer uma ordem existencial própria, qual seja, a rebeldia. Como escreve em *O Mito de Sísifo*: "O absurdo não é um fim, mas um começo" (CAMUS, 2017, p. 67), invertendo drasticamente nossos marcos temporais convencionais de início/fim de alguma coisa. Ele propõe um fim (o negativo) que é condição do que começa (vir a ser).

Imaginar Sísifo feliz (CAMUS, 2017, p. 158), o condenado a empurrar eternamente a pedra morro acima, vendo-a sempre rolar de volta não é um salto de fé no sentido religioso, como em Kierkegaard. É um salto de lucidez. Essa "imaginação" é, na verdade, um ato de liberdade suprema, pois, mesmo num mundo sem sentido, ninguém pode tirar do indivíduo sua capacidade de sentir, pensar, escolher e, acima de tudo, de se revoltar. Sua subjetividade, sua consciência, sua dor, sua alegria pertencem apenas a ele. E é nesse espaço íntimo, indevassável, que o sentido pode e deve ser reinventado.

Eis aqui o grande paradoxo camusiano: se a morte, a dor e a incerteza são inevitáveis, então a única resposta digna é a revolta, mas uma revolta não contra o mundo, mas contra a injustiça, a resignação, a indiferença. O "Homem Absurdo"⁴³ não busca sentido, redenção ou plano transcendente. Ele vive com intensidade, paixão e autenticidade e, nesse viver, cria "pequenos sentidos": um gesto de solidariedade, um instante de beleza, um riso compartilhado.

A revolta camusiana nega o egoísmo. Para Camus, o ser humano só se realiza por meio da alteridade do encontro com o outro, da construção coletiva de pequenos sentidos de justiça (que são sempre temporalmente determinados). Em *O Homem Revoltado*, ele escreve: "Eu me revolto, logo nós somos" (CAMUS, 2018, p. 28). A insurreição, aqui, é ética e solidária, anterior à existência (no sentido do existencialismo). Mas a revolta ante o absurdo só tem sentido se for compartilhada, se virar luta por dignidade.

O homem revoltado se recusa a caminhar cabisbaixo rumo ao abatedouro. Ele se insurge e não pode ser de outra maneira. Decide viver não apesar da dor, mas com ela. Encontra em si mesmo e no outro a razão para seguir. Essa é a tônica da revolta. Esse é também o pressuposto da liberdade camusiana: não a liberdade de tudo fazer, do "tudo é permitido" porque Deus não existe, mas a liberdade de tudo sentir, tudo viver, tudo transformar (pela ação revoltante) mesmo quando nada parece ter sentido⁴⁴.

2.4 A liberdade fundada no conceito de absurdo e revolta: entre decisões e sentidos provisórios

⁴³ "Viver é manter o absurdo vivo. [...] O homem absurdo não procura sentido, mas enfrenta o mundo tal como é." (CAMUS, 2018, pp. 74-75).

⁴⁴ "O homem revoltado se insurge contra sua condição, mas sem negá-la: ele a aceita para transformá-la." (CAMUS, 2018, p. 37).

Se o absurdo estabelece a consciência individual de uma existência sem apelo, a revolta é o movimento que impede que essa consciência se transforme em niilismo ou isolamento. Mais do que uma reação solitária, o gesto de revolta em Camus carrega uma dimensão coletiva que é fundamental para compreendermos o espaço da sala de aula na UNISS. Ao dizer "não" a uma condição opressiva, o indivíduo não defende apenas a sua integridade, mas evoca um valor que é comum a todos os homens. É nesse ponto que a experiência do absurdo deixa de ser um drama privado para se tornar uma base ética compartilhada: o "eu me revolto" torna-se, necessariamente, o fundamento de um "nós somos".

A compreensão do absurdo, na filosofia de Camus, emerge também para contrariar perspectivas ou doutrinas da resolução/redenção. Trata-se do ponto de inflexão em que a incessante busca humana por sentido, coerência e unidade se choca frontalmente com o silêncio obstinado e a indiferença irracional do universo. Não é uma qualidade intrínseca do mundo ou da consciência isolada, mas o resultado desse confronto⁴⁵. Camus nos convida a conceber o absurdo como um desencontro irreconciliável. A revolta não se encerra em um movimento egoísta ou em um empreendimento puramente individual. Embora ela nasça de uma percepção pessoal da injustiça, seu desdobramento natural é a saída de si mesmo em direção ao outro. Ao se revoltar contra uma opressão, o indivíduo reconhece uma fronteira que não deve ser ultrapassada e, ao fazer isso, identifica-se com a dor alheia, estabelecendo um elo de solidariedade imediata. A revolta, portanto, é o que retira o homem do isolamento do absurdo e o coloca no terreno comum da dignidade compartilhada.

É nesse ponto de encontro entre a exigência humana e o silêncio eloquente do mundo que o absurdo se manifesta. Camus não propõe que nos desesperemos diante dessa constatação. Pelo contrário: a convivência com o absurdo torna-se o ponto de partida para a liberdade genuína, uma liberdade que não é simplesmente um "poder fazer diferentemente do que se quer", mas uma ação de resistir à atração da ausência de valor intrínseco da vida. Ao considerar que não há um sentido preexistente ou fundamental, o ser humano é convidado a criar sentidos provisórios,

⁴⁵ Conforme Camus (2018, p. 42), como dito acima, o absurdo emerge do confronto entre a busca humana por sentido e o silêncio irracional do universo, configurando-se como uma constatação existencial e não como uma doutrina metafísico-redentora.

a um ato de resistência motivado pela revolta diante da ausência de um amanhã garantido ou de uma recompensa transcendente.⁴⁶

A condição de Sísifo, condenado a um trabalho eternamente fútil, é um epítome desse confronto. Contudo, na visão de Camus, é no próprio esforço e na consciência da futilidade que Sísifo encontra sua dignidade e seu triunfo sobre o absurdo. Ele se torna o herói absurdo não por encontrar um sentido, mas por viver plenamente apesar da ausência dele. Assim, o absurdo, longe de ser um “beco sem saída”, torna-se atrativo para uma existência mais autêntica: uma vida vivida com olhos abertos para a realidade de nossa condição, e um coração pulsando em revolta.

Como escreve Camus no fecho de *O Mito de Sísifo*: “A luta em si, rumo ao cume, já basta para preencher o coração de um homem. É preciso imaginar Sísifo feliz” (CAMUS, 2017, p. 158).

Na filosofia de Albert Camus, a revolta transcende a mera rebelião impulsiva. Ela se configura como um ato de afirmação da dignidade humana diante da constatação do absurdo. Longe de ser um movimento niilista de negação, a revolta camusiana é, paradoxalmente, um “sim” intrépido em face de um mundo que se revela desprovido de sentido preexistente e de garantias transcendentes⁴⁷. O ato de revoltar-se, portanto, não é um fim em si mesmo, mas um ponto de partida, uma condição de novos e outros começos. Ao dizer “não”, por exemplo, à injustiça inerente a um mundo que não pode ser diferente do que é, o homem revoltado simultaneamente se depara com um “sim” àquilo que ele considera inviolável e digno de defesa: a liberdade, a justiça, a solidariedade e, em última instância, a própria humanidade. O paradoxo aqui é método de (auto) conhecimento: na ausência de ideias e fórmulas redentoras, a presença de um problema concretamente humano. No autorreconhecimento de sua revolta, o ser humano também conhece limites, não se trata de um arbitrário ímpeto.⁴⁸

⁴⁶ reconhecer o absurdo não é um fim, mas um começo. “Não é o desespero, mas a lucidez que conduz à liberdade.” (CAMUS, 2018, pp. 42–45).

“Viver é manter o absurdo vivo. É, antes de tudo, contemplá-lo. [...] O homem absurdo é aquele que, sem apelo, se recusa a morrer.” (CAMUS, 2018, pp. 51–52).

⁴⁷ “A revolta não é negação total. Ela é o movimento pelo qual o homem afirma a existência de uma fronteira.” (CAMUS, 2017, p. 22).

⁴⁸ “O homem revoltado é aquele que diz não. Mas se recusa a ser tratado como objeto. [...] O seu não afirma a existência de um limite e a possibilidade de uma fronteira. Ele é, portanto, simultaneamente, um ‘não’ e um ‘sim’.” (CAMUS, 2018, pp. 26-8).

A revolta, assim, carrega consigo um caráter ético que ultrapassa os limites do indivíduo. Embora nasça de um "não" solitário diante de uma opressão, esse gesto não se encerra no isolamento; ao se revoltar contra uma injustiça, o sujeito reconhece uma fronteira que protege não apenas a si mesmo, mas a própria dignidade humana. É nesse ponto que a revolta estabelece um elo de solidariedade imediata, pois a dor que o revoltado recusa passa a ser compreendida como uma afronta comum a todos os homens. O "eu me revolto" camusiano é, portanto, o ato que rompe a solidão do absurdo para fundar o "nós somos".

Em suma, a revolta em Camus é a manifestação mais elevada da (auto) consciência humana diante de sua condição contraditória e paradoxal: ausência de justificativa para a vida, ausência de um valor substantivo, de um "que" e um "porque". Ao contrário de uma resignação, revolta é o movimento incessante que nos faz existir plenamente, que nos impulsiona a criar beleza e valores em um mundo que não as oferece gratuitamente, transformando a resignação de um destino imposto na afirmação corajosa de nossa própria humanidade.

Mas no que de fato esse aparato teórico camusiano nos auxilia em face do problema-guia anunciado no primeiro capítulo?

2.5 O absurdo camusiano no contexto educacional brasileiro: algumas perspectivas contemporâneas

Este estudo também dialoga com dois pesquisadores que desenvolveram trabalhos fundamentais sobre a relevância teórico-filosófica do pensamento do absurdo e da revolta no ensino: Danilo Pimenta e Rômero Barbosa Sérgio. Ambos oferecem leituras lúcidas e pedagogicamente engajadas da obra de Camus, mas este trabalho propõe um deslocamento: não se trata de "aplicar" Camus como ferramenta de transformação, mas de complexificar aquilo que, seguindo o viés interpretativo ora assumido por essa dissertação, define o que de fato o absurdo e a revolta são: oportunidades de compreensão filosoficamente mediada de contradições e paradoxos da vida humana, e dentre eles queremos recuperar e discutir, à luz do repertório teórico camusiano, o nosso objeto de pesquisa, qual seja, o (agora já podemos chamá-lo assim) absurdo institucional e pedagógico que se manifesta no modelo de ensino da UNISS.

2.5.1. Sobre a interpretação de Danilo Pimenta: entre o absurdo e a revolta

Pimenta (2016)⁴⁹ analisa em sua tese de doutorado a influência do estruturalismo francês na formação do primeiro curso de Filosofia no Brasil, no final da década de 1950, e propõe uma releitura camusiana para o ensino filosófico contemporâneo. Para Pimenta, a consciência do absurdo não leva à resignação, mas à revolta, um impulso de desafio contra a falta de sentido. Ele define: “A revolta é a resposta consciente e lúcida ao absurdo; é o ato de resistir sem ilusões, de afirmar a própria existência mesmo diante da incompreensão do mundo.” (PIMENTA, 2021, p. 87). No contexto educacional, ele complementa, isso se traduz como possibilidade de questionar, criticar e transformar práticas que negam a subjetividade e a dignidade dos sujeitos envolvidos.

Pimenta explora meticulosamente a noção camusiana de absurdo como “ponto zero” do pensamento, algo que ele designa como a constatação da fratura entre o desejo humano de sentido e o silêncio irracional do universo. Essa “singular trindade” (homem, mundo ininteligível, confronto) seria, segundo ele, a própria contradição que define o absurdo. Pimenta distingue o “sentimento do absurdo” (experiência sensível do mal-estar) da “noção do absurdo” (clarificação intelectual dessa contradição). A morte, como demonstração mais evidente do absurdo, revelaria a inutilidade do sofrimento e a injustiça ontológica e é nela que se desperta a consciência da finitude.

Pimenta (2021) interpreta a revolta camusiana como uma resposta metafísica ao absurdo, uma vez que ela recusa tanto o suicídio físico quanto o filosófico e afirma um limite comum que funda a solidariedade humana, sintetizada na sentença camusiana: “eu me revolto, logo existimos”⁵⁰, essa revolta afirmaria, segundo ele, um limite comum, distanciando-se do niilismo e da violência ideológica.

Fazendo desses pressupostos teóricos a base de seu argumento, ele passa a considerar o pensamento de Camus no contexto do ensino. Pimenta (2016) formula uma crítica incisiva ao ensino de filosofia no Brasil, caracterizando-o como marcado por um absurdo que se manifesta no divórcio entre o ensino institucionalizado e o próprio ato de filosofar. Denuncia a “peste do comentador”,

⁴⁹ Uma primeira versão deste livro foi apresentada, em 2016, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como uma Tese de Doutorado, sob orientação do professor Roberto Goto.

⁵⁰ CAMUS, 2018. p. 33.

herança da “missão francesa” que criou departamentos de filosofia ultramar, pois ela priorizaria a “ordem interna das razões” dos textos em detrimento do problema existencial: ausência de sentidos superiores ou estáveis que orientem a vida. Ele é incisivo: “Suicídio filosófico no meio acadêmico”: a eliminação das inquietações do estudante, transformado em “especialista em ideias alheias” (PIMENTA, 2016, p. 80) (...). Sua proposta com base em Camus seria então de que um “filosófico ensino de filosofia” partiria dos problemas existenciais do aluno, incentivado o diálogo, a reflexão pessoal, o “parricídio” intelectual (como o de Porchat)⁵¹. O objetivo: promover uma “transcendência horizontal”, com o intuito de filosofar com o outro, não “sobre” o outro, cultivando autonomia, liberdade e criatividade.

2.5.2 Rômero Barbosa Sérgio: As Reflexões de Albert Camus como Auxílio à Discussão Moral em Sala de Aula

Sérgio, em sua dissertação de mestrado, também explora como a filosofia de Camus pode ser um catalisador do pensamento crítico e da reflexão ética no ensino médio brasileiro. Situa Camus nos “tempos sombrios” do século XX, contexto essencial para compreender sua atualidade nos dilemas sociais contemporâneos. Explora com precisão a distinção entre suicídio físico e suicídio filosófico em dois capítulos distintos em seu trabalho no qual infere-se que o primeiro é o “não” à existência; o segundo, o “salto” para soluções metafísicas que traem o absurdo. A genialidade de Camus, segundo Sérgio, está em defender que a única postura coerente é vivenciar plenamente o absurdo, transformando a consciência da falta de sentido em apaixonada afirmação da vida.

Em sua pesquisa, Sérgio ainda analisa e distingue o que chama de “éticas camusianas”: Ética da quantidade (Dom Juan), entendida como a celebração da multiplicidade de experiências no presente, e a Ética da alteridade (revolta), pensada como solidariedade, respeito ao outro, recusa à violência⁵². Nesse contexto, busca dialogar com Nietzsche sobre o niilismo, mas destaca que Camus

⁵¹ Por “parricídio intelectual”, Pimenta designa o gesto filosófico pelo qual o pensador, após uma formação rigorosa na tradição, assume criticamente a necessidade de romper com seus “pais intelectuais”, isto é, com os métodos, autores ou escolas que o formaram, quando estes passam a funcionar como obstáculo ao filosofar.

⁵² Sérgio (2019, pp. 55-6; 102-5) diferencia a ética da quantidade, voltada à multiplicidade de experiências e à intensidade do viver, da ética da alteridade, que valoriza a solidariedade, o reconhecimento do outro e a recusa da violência. O autor utiliza o personagem Dom Juan para exemplificar a primeira, já a ética da alteridade diz respeito ao engajamento ético e comunitário do indivíduo, alinhando-se à concepção de revolta camusiana.

rejeita o niilismo absoluto que legitima o assassinato. Para Camus, a revolta é a resposta: afirmação da dignidade humana diante da indiferença⁵³.

O autor estabelece uma crítica contundente ao ensino meramente historiográfico da filosofia, frequentemente reduzido a uma "erudição vazia" que prioriza a ordem interna das razões em detrimento da inquietação do sujeito. Contra esse modelo que propicia o "suicídio filosófico" a aniquilação do pensar próprio diante do peso da tradição, defende-se um ensino verdadeiramente "filosófico", que não apenas preserve a história, mas a utilize como solo fértil para incentivar a criação, a problematização e a aplicação direta do pensamento às questões filosófico-existenciais.

Nesse horizonte, Sérgio utiliza *O Estrangeiro* e *A Peste* não como meras ilustrações didáticas, mas como exemplos de uma "filosofia em imagem": portais fenomenológicos que permitem compreender o absurdo tanto em sua dimensão individual quanto coletiva⁵⁴. Enquanto Meursault personifica o despertar da consciência diante de uma vida maquinal e indiferente, a narrativa de Oran expande essa percepção para a esfera da alteridade, onde a "peste" simboliza o mal totalitário que exige uma revolta solidária. Assim, o ensino de filosofia deixa de ser uma exegese de sistemas mortos para tornar-se uma mediação ativa, capaz de transformar a estranheza do mundo em um compromisso ético de resistência e liberdade, isso dialoga bastante com o que está sendo proposto no presente trabalho junto aos jovens privados de liberdade: resistência dentro de um sistema que dia a dia esmaga as subjetividades e a liberdade, ainda que se esteja privado dela. Esse é o paradoxo.

2.5.3. Abrindo divergência pelo diálogo: Camus não é um manual, é um convite

As duas dissertações dialogam profundamente com este trabalho, mas há uma divergência fundamental. Enquanto Pimenta e Sérgio buscam "aplicar" a teoria do absurdo e da revolta de Camus como ferramenta pedagógica para "alterar a realidade" ou propor caminhos para superação de seus impasses e contradições, este trabalho parte de uma premissa camusiana radical: a filosofia do absurdo não

⁵³ Conforme Sérgio (2019, p. 25), Camus dialoga com o niilismo, especialmente no contexto do pensamento de Nietzsche.

⁵⁴ SÉRGIO, 2019, pp. 112-114.

oferece saídas, respostas ou soluções, e isso, sem implicar posições resignadas. A “saída” positivadora não é o contrário de passividade resignada.

Para essa pesquisa, a força de Camus reside justamente nisso: ele recusa qualquer transcendência, qualquer redenção, qualquer plano salvador. Não há manual de instruções para “novos sentidos” totalizantes, para superação de paradoxos e dilemas. Há apenas o choque constante entre nossa sede de sentido, o silêncio do universo e a coragem de viver esse paradoxo em sua plenitude⁵⁵. Nesse aspecto, conforme Camus (2017, p. 45-46)⁵⁶, o enfrentamento do absurdo não consiste em buscar uma saída transcendental, mas em assumir a condição humana de frente, reconhecendo o impasse irresoluto entre nossa sede de sentido e o silêncio do universo, criando, na vivência diária, pequenos sentidos e afirmando a vida em sua crueza e contradição. Fazendo um balanço disso com o problema do ensino levantado no primeiro capítulo, o caso da UNISS pode talvez oferecer justamente um contraexemplo para que o absurdo e a revolta traduzam forte objeção a qualquer tentativa de construir saídas, construir metanarrativas institucionais, que pretendem oferecer positivação ou solução, pois tratando-se de revolta e absurdo nosso contexto pedagógico parece ser solo fértil para o que aqui queremos estudar.

É neste ponto que este trabalho procura se alinhar à visão de Camus: escancarar a contradição do modelo de ensino da UNISS, revelar o paradoxo, e recusar qualquer solução redentora. Propor ao invés disso, uma abordagem radical, que avance sem pretensão de eliminar suas contradições. Visa-se a visibilizar uma discussão sobre formas de rebelião sobre revoltas, portanto, frente ao absurdo, ou dito agora com todas as letras, frente à UNISS, não cedendo um milímetro à esperança vã e a salvação ilusória.⁵⁷

Ao nos liberarmos da necessidade de um propósito grandioso, positivador, típico de políticas públicas e de estudos com “boa intenção”, somos compelidos a encontrar sentido na própria ação de resistir *por causa do* paradoxo mais fundamental: ausência de sentido no modelo de ensino da UNISS. A verdadeira

⁵⁵ Segundo Camus (2017, p. 45-46), a beleza da existência absurda reside na recusa de qualquer transcendência, redenção ou plano salvador. Não existe manual de instruções para a felicidade; há apenas o choque constante entre a sede humana por sentido e o silêncio do universo, que deve ser vivido com coragem e intensidade, assumindo plenamente o paradoxo da condição humana.

⁵⁶ Cf. CAMUS, 2017.

⁵⁷ Cf. Camus, 2017, pp. 45-6.

liberdade em Camus não é escapar do absurdo, mas pensá-lo e praticá-lo em sua plena negatividade experimentando cada ausência ou lacuna, cada “não” em possibilidade de transformação.

2.5.4 Camus revisitado: pensando o absurdo e a revolta no contexto socioeducativo

Do ponto de vista teórico, o absurdismo em Camus não possui relação direta com o ensino da filosofia na Educação Pública⁵⁸ e muito menos em uma escola inserida num contexto socioeducativo como é o caso da UNISS. Mas isso não invalida a tentativa que aqui propomos, pelo contrário: é um modo de pensar filosófico que dialoga, como tentamos sustentar acima, com uma série de reações humanas frente ao sem sentido da existência e, por isso, pareceu-nos não só semanticamente adequado (absurdo e revolta fazem parte do imaginário popular quando se trata de reagir a notícias sobre instituições socioeducativas), mas pedagogicamente consistente testá-lo em uma situação como a da UNISS. É fundamental refletir sobre como a sociedade e a escola interpretariam a visão de jovens, em regime socioeducativo, do caráter existencial de suas vidas.

Ainda hoje prevalece certa ideologia messiânica no sistema socioeducativo, sustentada por frases como "estudar para ser alguém na vida". Essa lógica carrega uma implicação perversa: a de que o jovem, no presente, é "ninguém". Ao projetar o valor do sujeito para um futuro incerto e condicionado ao sucesso acadêmico, a instituição nega a dignidade daquele que ocupa a unidade escolar hoje. É um discurso que tenta silenciar o absurdo da internação com uma promessa de salvação que, na prática, raramente se materializa para o jovem periférico. Em oposição a esse "ser alguém" no futuro, a perspectiva de Camus oferece o valor do ser no presente. A pergunta que guia este experimento pedagógico não é como transformar o adolescente em outra pessoa para que ele tenha valor, mas como despertar nele a consciência do seu valor agora, por meio da revolta lúcida. Em vez de uma educação que promete o paraíso para justificar o inferno da grade, buscamos uma filosofia que valide a existência do jovem no instante, permitindo

⁵⁸ Ver BARREIRA (2019) sobre a aplicabilidade da obra de Camus no ensino público de filosofia, especialmente em termos de autonomia e reflexão crítica. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7210> (acesso em: 07/11/2025). Ver também DE MEDEIROS (2016, p. 59-77) sobre a pedagogia camusiana da alteridade, que se mostra particularmente relevante para contextos socioeducativos e de jovens em conflito com a lei. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/10152>. (acesso em: 07/11/2025).

que ele se reconheça como sujeito capaz de dizer "não" ao destino de invisibilidade que lhe foi imposto.

O enfrentamento desses limites, apoiado por práticas educativas e filosóficas, transforma o aprendizado dos socioeducandos em instrumento de autocompreensão e de revolta contra as injustiças estruturais. Deixando de lado amarras ideológicas, os conceitos de absurdo e revolta da filosofia camusiana podem contribuir significativamente para a elaboração e discussão, junto aos jovens, de significados e limites necessários ao longo da vida sem carência de expectativas redentoras (como muitos alardeiam ao usar a tão solene palavra “educação”). Por isso, essa dissertação pretende oferecer uma nova lente para dialogar com os desamparos juvenis diante de um mundo que frequentemente reprime seu potencial questionador e rebelde. Com a UNISS não é diferente.

Essa repetição quase cotidiana de rotinas pedagógicas vazias, dentro e fora das unidades educacionais, tira a possibilidade de enfrentar ilusões redentoras ou esperanças de um “futuro melhor”. A primeira injustiça pode muito bem ter inventado a “justiça” como forma de solução de contradições insolúveis. Mas, como teoriza o próprio Camus, a existência pode ser um mergulho na responsabilidade consigo e com os outros, com virtude e coragem. Não há plano. Não há salvação. Mas há revolta.

Desse contexto pretendemos pensar um experimento pedagógico capaz de avaliar a nossa proposta e dele fazer surgir um produto pedagógico. A ênfase na responsabilidade individual e coletiva, defendida em *O homem revoltado* (1951), poderia levar jovens (socioeducandos como os da UNISS, imersos em um contexto “absurdo e revoltante”) a refletir sobre o poder de escolher como interpretar a contradição que experimentam cotidianamente; quiçá poderiam justamente escolher a revolta.

2.5.5 Revolta ética: excuro sobre um possível diálogo entre Foucault com Camus

A análise das contradições institucionais da UNISS ganha densidade teórica quando articulada às análises de Michel Foucault, especialmente sua obra *Vigiar e Punir* (1975). Foucault demonstra como as instituições modernas escola, prisão, hospital operam através de mecanismos disciplinares que visam à produção de “corpos dóceis”: sujeitos úteis, produtivos e politicamente inofensivos.

No contexto socioeducativo, a docilização dos corpos se manifesta através de rotinas rígidas, controle espacial, vigilância constante e discursos moralizantes que visam à "correção" do adolescente. A unidade de internação funciona, assim, como dispositivo de normalização, que busca adequar o jovem a padrões de comportamento socialmente aceitos, sem necessariamente questionar as estruturas que produziram sua marginalização.

Foucault (1987, p. 143) afirma que "a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício". Na UNISS, o adolescente é simultaneamente objeto de intervenção (deve ser ressocializado) e instrumento de legitimação da própria instituição (sua presença justifica a existência do sistema socioeducativo).

Mas é justamente aqui que o diálogo com Camus pode se tornar produtivo. Enquanto Foucault descreve os mecanismos de poder que produzem a docilização, Camus oferece uma categoria ética para pensar a resistência: a revolta. Se a instituição busca fabricar corpos dóceis, a revolta camusiana seria a recusa em se tornar dócil, a afirmação da dignidade humana mesmo diante de um sistema que tenta anulá-la.

Assim, se Foucault nos ajuda a compreender como a UNISS opera como máquina de disciplinamento, Camus nos oferece um horizonte ético para pensar o que fazer diante dessa constatação. Não se trata de "resolver" a contradição entre disciplina e liberdade, mas de habitá-la lucidamente, criando espaços de revolta pedagógica que afirmem a subjetividade dos jovens contra a lógica da docilização.

As reflexões apresentadas ao longo desta dissertação buscam evidenciar que a realidade educacional da UNISS está marcada por paradoxos estruturais, nos quais se manifestam, de forma pungente, o absurdo e a revolta, nos sentidos propostos por Albert Camus. É nesse horizonte que, mais adiante, vai se inserir a proposta de uma sequência didática a ser trabalhada junto aos jovens da UNISS.

2.5.6 UNISS encontra Camus: o absurdo (institucional) e a revolta ética

A lógica da repetição mecânica e do esvaziamento de sentido que atravessa a UNISS não é exclusiva do sistema socioeducativo, manifestando-se em qualquer estrutura que substitua a consciência pela mera execução de tarefas, como ilustra de forma satírica a tirinha de Charlie Brown, personagem que, já na década de

1980, questionava o sentido da instituição escolar. Para Alves, o questionamento do menino funciona como um espelho perfeito do mecanismo de absurdo e repetição contínua que caracteriza a existência sem propósito intrínseco. Ao ser indagado sobre a finalidade do desempenho acadêmico, o personagem expõe o caráter cíclico do sistema: tirar boas notas no primário para ingressar no ginásio, deste para o colégio, e sucessivamente para a universidade, visando um bom emprego que permita casar e ter filhos, os quais serão enviados à escola para repetirem o exato processo. Diante dessa engrenagem burocrática da vida, Alves arremata:

Charlie Brown enuncia a lei da educação: porque é assim mesmo que as coisas acontecem... e porque a gente se dá conta, repentinamente, da máquina absurda pela qual nossas crianças e jovens são forçados a passar, em nome da educação. (ALVES, 1994, p. 17).

Nessa passagem, observa-se uma acurada crítica ao valor supostamente autoevidente da educação, uma “máquina” metaforicamente concebida como sem sentido intrínseco. Ecos que parecem inevitáveis: repetição sem fim, esforço sem recompensa, movimento sem destino.

Reportando tal metáfora à análise que ora nos interessa, temos o modelo UNISS enquanto instituição do sistema socioeducativo, podendo ser interpretado como um espaço para a manifestação do absurdo e da revolta camusianos no contexto educacional. A Unidade, muitas vezes, opera como uma máquina de reprodução da ausência de sentido da vida: violências físicas e simbólicas, silenciamento das subjetividades, negação das histórias de vida, exclusão do saber trazido das periferias, das ruas, das casas, das “quebradas” (forma como os adolescentes referem-se ao seu local de moradia). Ao serem tão reprimidos e injustiçados em suas subjetividades e singularidades sem nenhuma justificativa (e justificativa/sentido para isso não há, o que é mais grave), os jovens são reduzidos a números, prontuários, ou meros “casos” de estudo, suas vozes são silenciadas, seus corpos docilizados, institucionalizados. Esse é o silêncio sepulcral com o qual queremos fazer o pensamento de Camus se encontrar: um mundo institucional que, como o universo camusiano, se recusa a apresentar soluções ou respostas derradeiras.

Quando o indivíduo percebe o divórcio entre sua ânsia por clareza e o silêncio irracional do universo ou, no caso da UNISS, entre o desejo de futuro dos jovens e a indiferença do sistema, talvez pudéssemos investigar se aí não poderia

surgir uma disposição (intelectual, pelo menos) de resistir, uma revolta. Essa resistência, contudo, precisa estar atenta para não se tornar um salto rumo a “um novo sentido”. Essa pesquisa insiste no fato de que é justamente num contexto de contradição (de “absurdo”) institucional que a revolta pode florescer. O jovem ao tomar consciência da condição absurda do sistema educacional que lhe promete “um sentido para a vida” (recuperação ou ressocialização constituem sua gramática), perguntamo-nos se, neste momento, nosso referencial teórico, ora discutido por este capítulo, pode oferecer condições para um experimento didático, um que seja capaz de respaldar a criação de um produto pedagógico que seja derivado do contexto até o momento estudado.

2.6 Educação em contextos de privação de liberdade: diálogos necessários

Embora a legislação brasileira (ECA, SINASE) garanta o direito à educação para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a literatura especializada aponta para uma lacuna significativa entre a normativa legal e a efetividade pedagógica. Segundo Costa (2001), em *Pedagogia da presença*, a educação socioeducativa deve se fundamentar na presença ética do educador, que reconhece o adolescente como sujeito de direitos e potencialidades, não como mero objeto de intervenção corretiva.

Onofre (2007), em *Educação escolar entre as grades* destaca que as instituições de privação de liberdade tendem a reproduzir lógicas de controle e disciplinamento que contradizem os princípios pedagógicos emancipatórios. A escola, nesses espaços, frequentemente opera como apêndice do sistema punitivo, e não como espaço de reconstrução de vínculos com o conhecimento e com o projeto de vida.

Julião (2010), ao analisar as políticas públicas de educação penitenciária, argumenta que a fragmentação curricular, a descontinuidade pedagógica e a ausência de formação específica dos professores comprometem a qualidade da oferta educacional. Esses problemas se agravam em unidades de internação provisória ou de curta permanência, como a UNISS, onde a rotatividade dos alunos inviabiliza a aplicação de metodologias que exigem continuidade e aprofundamento.

Padovani e Ristum (2013) evidenciam ainda que, em muitas unidades socioeducativas, a escola funciona como mera ocupação ou rotina de contenção, sem que haja investimento real na construção de sentidos pedagógicos

significativos. A educação, nesse contexto, torna-se um simulacro: cumpre-se a exigência legal de oferecer escolarização, mas esvazia-se seu potencial formativo e transformador.

Mais recentemente, o levantamento *Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo* (CIESS/UFRGS; Instituto Alana, 2023)⁵⁹ comprova que em muitos estados brasileiros não há cobertura plena da escolarização para esse público, o que evidencia a distância entre garantia formal e garantia real. Além disso, o estudo destaca a ausência de políticas de acompanhamento de egressos, o que compromete a continuidade da trajetória educacional após o desligamento da unidade.

Esses trabalhos convergem para um diagnóstico comum: a educação em contextos de privação de liberdade enfrenta contradições estruturais que não podem ser resolvidas apenas por ajustes metodológicos ou curriculares. Trata-se de tensões que atravessam a própria concepção de escola, de adolescência e de ressocialização e é justamente nesse ponto que a filosofia camusiana do absurdo pode oferecer uma chave interpretativa fecunda.

⁵⁹ https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Panorama_Educacao_Socioeducativo.pdf (acesso em 05/11/2025).

CAPÍTULO 3: Contexto e percurso metodológico

3.1 A UNISS como campo de forças pedagógicas e institucionais

O cotidiano na Unidade de Internação de Saída Sistemática revela-se no choque entre a contagem rigorosa de canetas e o esforço para que o currículo não seja apenas mais uma forma de contenção: a UNISS é um campo de forças onde se entrecruzam dispositivos institucionais, práticas pedagógicas e experiências individuais. Trata-se de um espaço marcado por contradições estruturais, pois, ao mesmo tempo que se apresenta como ambiente educativo, opera sob uma lógica disciplinar orientada pelo controle estrito do tempo, do corpo e do psíquico.

Essa ambivalência não constitui um desvio ocasional ou um problema administrativo pontual, mas elemento constitutivo do funcionamento institucional. É nesse entrechoque permanente entre a promessa pedagógica de formação e a experiência concreta das contradições da UNISS que emerge aquilo que, à luz da filosofia de Albert Camus, pode ser compreendido como absurdo institucional. A UNISS, nesse sentido, não se configura como exceção, mas como expressão concentrada de tensões presentes em todo o sistema socioeducativo brasileiro.

Compreender a UNISS como campo de forças implica reconhecer que o processo educativo ali desenvolvido está atravessado por relações de poder, por discursos de normalização e por tentativas de produção de subjetividades ajustadas. Ao mesmo tempo, é nesse espaço tensionado que surgem brechas de resistência e de reflexão crítica, especialmente quando a prática pedagógica se orienta pela atenção aos momentos em que o corpo do adolescente rompe a inércia e a passividade impostas pela instituição.

3.2 Abordagem metodológica e posicionamento epistemológico

A opção pelo estudo de caso único, de natureza crítico-interpretativa, não é uma conveniência formal, mas uma necessidade imposta pela singularidade da UNISS. No cenário do Distrito Federal, a unidade é um ponto fora da curva: foi concebida para ser o modelo mais avançado do sistema, a resposta institucional às críticas direcionadas às unidades de internação convencionais. Se a contradição e o absurdo emergem justamente no espaço que deveria ser o ápice da inovação do sistema, o caso torna-se paradigmático. Investigar a UNISS, portanto, é testar a promessa institucional no seu ponto mais favorável; se o modelo "perfeito" revela

fissuras estruturais, a análise ganha uma potência que um levantamento estatístico de larga escala diluiria.

O que justifica o mergulho profundo neste caso específico é a percepção de um descompasso invisível a métodos puramente quantitativos. Ao longo da minha trajetória, percebi que a inovação da UNISS ficou restrita à gestão da Secretaria de Justiça no modelo de saída sistemática e no fluxo dos adolescentes, mas não alcançou a dimensão pedagógica. A Secretaria de Educação continuou operando sob a lógica de uma escola regular de rua, ignorando a dinâmica de saída dos alunos. Esse choque entre duas máquinas estatais distintas, com lógicas e tempos conflitantes ocupando o mesmo metro quadrado, só se torna legível quando se habita o cotidiano. O estudo de caso permite, assim, desvelar essa "arquitetura do absurdo" que os dados agregados do sistema socioeducativo costumam mascarar.

Essa escolha metodológica implica, necessariamente, o reconhecimento de suas fronteiras. Esta pesquisa não pretende produzir generalizações estatísticas nem oferecer modelos prescritivos que possam ser replicados mecanicamente em outras unidades. O que se busca aqui não é a verdade total sobre o sistema socioeducativo, mas uma leitura interpretativa de uma realidade concreta que, embora única, ilumina as tensões globais entre o controle e a educação. O compromisso deste estudo não é com a métrica da eficácia, mas com a densidade de um olhar que se recusa a ignorar as contradições do presente.

3.3 O pesquisador como sujeito implicado

Atuar como professor na UNISS desde 2015 significa, na prática, habitar uma espécie de "esquizofrenia" produtiva. Esta pesquisa não nasce do distanciamento asséptico de um pesquisador de gabinete, mas do chão de uma unidade onde a função docente exige, simultaneamente, conferir o número de canetas e o número de cabeças antes e depois de cada aula. Ser professor-pesquisador nesse espaço é habitar a própria contradição: ao mesmo tempo em que se ocupa o lugar de uma peça da engrenagem estatal de controle, busca-se ser a fissura por onde o pensamento escapa. A investigação, portanto, não aconteceu *apesar* da aula, mas no "olho do furacão" de tentar ensinar Filosofia em um lugar desenhado para tudo, menos para o exercício da liberdade.

Essa posição de sujeito implicado impõe o desafio constante de decifrar a armadilha da instituição disciplinar. Como a escola é contabilizada como tempo de

medida e "bom comportamento", a presença dos adolescentes carrega um vício de origem: a dúvida permanente se o silêncio em sala é reflexão ou apenas o cumprimento de uma etiqueta de sobrevivência para garantir o "nada consta". Para mitigar esse viés e separar o engajamento genuíno da conformidade mecânica, a pesquisa focou nos momentos em que o corpo rompia a inércia institucional. Se a conformidade era o olhar fixo no quadro, mas vazio, operando em "modo de economia de energia", o dado de pesquisa real emergia na quebra desse protocolo. Quando o rap dos Racionais MC's ocupava o som, o engajamento se materializava fisicamente: o aluno que tirava a cabeça de cima do braço, o ritmo marcado discretamente com o pé no cimento e o olhar que saía do horizonte abstrato para fixar no professor. A revolta camusiana, aqui, foi lida como esse movimento físico de quem ocupa o espaço em vez de apenas ser contido por ele.

Longe de constituir uma fragilidade metodológica, essa proximidade permitiu que a exaustão dos alunos que muitas vezes chegavam à aula moídos pelo trabalho precário externo fosse transformada em recurso analítico e não em ruído. Em vez de exigir uma atenção higienizada, o cansaço desses corpos foi trazido para dentro da aula como dado, não como obstáculo. Se a estrutura exige "produtividade escolar" de um corpo exausto, o diálogo com o Sísifo de Camus deixava de ser uma abstração teórica para se tornar a primeira lição prática de Filosofia desses sujeitos.

Por fim, assumir a implicação nesta pesquisa significa reconhecer que o "campo" produziu teoria antes mesmo da escrita. Ali, os adolescentes deixaram de ser "objetos" de análise para se tornarem os verdadeiros teóricos daquela realidade — conforme será discutido em detalhe na seção 4.7.1. A pesquisa assume, então, que a revolta camusiana não foi apenas estudada, mas reinventada pela sobrevivência daqueles meninos. O lugar do pesquisador é o de quem registra o momento em que a teoria e a vida se fundem sem pedir licença.

3.4 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

A produção dos dados nesta pesquisa não ocorreu em um ambiente escolar convencional, mas em um espaço cuja arquitetura e densidade numérica ditaram o ritmo da investigação. Na UNISS, as turmas reduzidas a uma média de cinco alunos por sala impunham uma dinâmica de visibilidade total. Diferente de uma escola regular, onde o anonimato do grupo de trinta estudantes permite refúgios subjetivos, a configuração da sala em círculo na unidade impedia qualquer tentativa de

ocultamento. O design institucional já previa as carteiras em roda, o que transformava cada aula em um encontro face a face, onde o silêncio de um era tão audível e significativo quanto a fala do outro. Essa proximidade física e numérica foi o que permitiu captar não apenas o discurso, mas os deslocamentos corporais e os engajamentos mais sutis.

As rodas de conversa, realizadas ao final de cada bloco temático, funcionavam sob essa lógica de exposição e peso. Com a média de cinco interlocutores, cada fala adquiria uma gravidade diferenciada: não havia como se perder na massa, para o pesquisador, isso significava que a coleta de dados exigia uma atenção redobrada à ética da escuta, pois a ausência de anonimato dentro do grupo pequeno tornava cada depoimento uma peça central do mosaico coletivo. A análise não se deu sobre falas isoladas, mas sobre a qualidade da presença desses jovens que, diante da impossibilidade de se esconderem, escolheram o enfrentamento das ideias como forma de existir naquele espaço.

O momento mais emblemático dessa produção coletiva de dados ocorreu quando a fala de um aluno rompeu o roteiro previsto, em uma formulação conceitual cuja análise aprofundada será apresentada na seção 4.7.1. A dinâmica do círculo operou como um catalisador imediato. O grupo não apenas concordou, mas desdobrou a ideia em novas categorias. Essa reação em cadeia demonstrou que os dados desta pesquisa não foram extraídos individualmente, mas produzidos no encontro. A construção desses conceitos pelos adolescentes, em tempo real, confirmou que o conhecimento ali gerado era fruto de uma intelectualidade compartilhada, em que a filosofia de Camus servia como o terreno comum para que eles pudessem ressignificar a própria raiva e o próprio cotidiano.

3.5 A Sequência Didática como Dispositivo Pedagógico e Analítico

Originalmente, o desenho deste produto educacional previa a elaboração de oficinas temáticas de longa duração ou a produção de um material didático convencional, pautado na linearidade do currículo regular da Secretaria de Educação. No entanto, a realidade empírica da UNISS impôs um choque de pragmatismo: formatos que pressupõem a presença contínua do estudante por longos períodos mostram-se inviáveis diante da alta rotatividade institucional, onde a permanência média de três a quatro meses fragmenta qualquer tentativa de progressão acadêmica tradicional. Aplicar um modelo rígido de ensino em um

contexto de entradas e saídas semanais, seria ignorar o "currículo imobilizado" e reforçar o absurdo de uma escola que ignora a existência concreta de seus sujeitos.

A escolha pela sequência didática emergiu, portanto, como uma resposta tática a essa impossibilidade estrutural. Ao contrário de um curso de extensão ou de um manual estático, a sequência didática oferece a flexibilidade necessária para habitar a descontinuidade. Ela permite que o conhecimento seja organizado em blocos de sentido que, embora articulados, possuem uma autonomia capaz de acolher o aluno que chega no meio do processo e de oferecer uma síntese reflexiva àquele que está prestes a sair. Mais do que uma estratégia de ensino, ela funcionou como um dispositivo analítico que não tentou "resolver" a rotatividade, mas sim utilizá-la como solo fértil para pensar o instante e a transitoriedade, temas caros à filosofia camusiana.

Na prática, a sequência foi estruturada em oito aulas, distribuídas ao longo de aproximadamente um mês e meio, permitindo uma imersão que respeitasse o tempo das "saídas sistemáticas" dos jovens. A organização seguiu um movimento pendular entre a atenção aos momentos em que a linguagem do rap criava abertura para a reflexão filosófica e a sistematização teórica: cada bloco iniciava-se com a audição e análise de letras dos Racionais MC's (como exemplo: "Negro Drama" e "Diário de um Detento"), que serviam como ponte estética e afetiva para o universo dos adolescentes. A partir da "selva de concreto" narrada no rap, introduziam-se os conceitos de absurdo e revolta de Albert Camus, transformando a indignação latente em reflexão ética. O percurso previa momentos de leituras de trechos das obras de Camus, debate coletivo, exibição de vídeos e, ao final, sempre as produções escritas-síntese, nas quais a filosofia deixava de ser um saber enciclopédico para tornar-se uma ferramenta de autocompreensão e resistência no "agora" da privação de liberdade.

3.6 Procedimentos de análise

Quando foi analisado o que os alunos escreveram e falaram, o esforço não foi o de um juiz ou de um técnico verificando se eles aprenderam a "lição certa". Ao ler uma folha de caderno ou recordar uma conversa na roda, buscava-se naquele instante em que o jovem deixava de repetir o que as "autoridades" queriam ouvir e começava a dar nome à própria realidade. A ideia não era encontrar conceitos acadêmicos; mas a busca por entender como aqueles jovens conseguiam traduzir o

peso de estarem ali dentro e a força que ainda tinham para não se deixarem “quebrar”.

Nesse processo, o que realmente importava era perceber quando o aluno parava de apenas “repetir” frases prontas e começava a “elaborar” o que sentia. A diferença era nítida: um aluno atravessa o conceito quando ele para de definir o que é o absurdo e passa a usá-lo para explicar a realidade de um “procedimento” ou o tédio do seu quarto no acautelamento. O momento da virada acontecia quando o jovem se via na pele de Sísifo, mas, em vez de se entregar ao cansaço da pedra, criava categorias próprias para nomear sua experiência. Ali, ele não estava mais só estudando uma teoria; ele estava se enxergando como alguém que pode até estar preso, mas que mantém a mente lúcida e em movimento.

Para esta pesquisa, essas categorias que surgiram da boca deles valem muito mais do que qualquer teoria que se traz ao adentrar na UNISS. Elas importam porque são a prova de que a filosofia, quando em diálogo com o rap, vira uma ferramenta de sobrevivência. Ver um jovem usar Camus para dizer que sua revolta é “positiva” porque o faz querer estudar para contrariar o destino traçado é o resultado mais vivo deste trabalho. Isso prova que a educação ali não precisa de promessas mágicas de um paraíso futuro. O sentido aparece no agora.

3.7 Considerações éticas

Pesquisar adolescentes privados de liberdade impõe responsabilidades éticas que extrapolam os protocolos padrão de qualquer comitê de ética. No contexto da UNISS, o anonimato não foi tratado apenas como uma norma burocrática, mas como uma medida de proteção real de sujeitos vulneráveis dentro de uma engrenagem institucional que, historicamente, pune e rotula. Preservar a identidade desses jovens significou garantir que suas reflexões, críticas e desabafos pudessem circular livremente no campo acadêmico sem que isso se tornasse munição para novos julgamentos ou retaliações dentro ou fora do sistema.

Essa postura ética refletiu-se diretamente na forma como o texto foi construído, evitando conscientemente as generalizações estigmatizantes e o tom moralizante que costumam cercar o jovem em conflito com a lei. Na prática, isso significou substituir o olhar que busca a “falha” ou o “desvio” pela escuta que reconhece a potência do pensamento. Evitou-se, por exemplo, descrever os adolescentes a partir de seus atos infracionais ou prontuários, optando por

apresentá-los como produtores de conhecimento e sujeitos de uma revolta lúcida. Recusar as promessas redentoras na escrita foi, portanto, um compromisso ético de honestidade: escrever sobre eles com o respeito que sua condição de pessoas em desenvolvimento exige, sem transformá-los em personagens de uma salvação que o sistema não entrega.

CAPÍTULO 4: Do produto educacional

4.1 O produto educacional no contexto do mestrado profissional

O produto educacional que dá corpo a esta pesquisa não nasceu de um gabinete, mas do som do "clack" das grades e da poesia dos Racionais MC's lida em voz alta na sala de aula da UNISS. Ele se materializou no instante em que um adolescente, segurando a folha de papel com a letra da música como quem segura um mapa, começou a usar os conceitos de Camus para traduzir o próprio tédio. Mais do que um conjunto de aulas ou um manual de instruções, esta sequência didática funcionou como um dispositivo de escuta: um espaço onde a filosofia deixou de ser um conteúdo distante para se tornar a linguagem necessária para nomear o absurdo da internação. O que se apresenta a seguir não é apenas um relato pedagógico, mas a análise do que aconteceu quando a teoria se encontrou com a pele e a realidade desses jovens no limite da liberdade.

A sequência didática apresentada neste capítulo não deve ser compreendida como modelo universal, nem como proposta normativa a ser replicada em outros contextos de maneira acrítica. Trata-se de uma experiência construída a partir das condições específicas da UNISS, marcada por limites institucionais, temporais e subjetivos próprios da socioeducação.

É nesse horizonte que se insere a proposta de uma sequência didática a ser trabalhada junto aos jovens da UNISS. A ideia-guia foi trabalhar conceitos de absurdo e revolta não como abstrações distantes, mas como experiências vividas, atravessadas pela cultura, pela desigualdade e pela busca de sentido. Nesse processo, a obra de Camus nos pareceu pertinente para dialogar com a linguagem artística do rap, em especial com o rap dos Racionais MC's, cuja poética traduz em linguagem concreta e visceral as tensões e contradições ora aduzidas pela presente pesquisa.

Assim, ao articular filosofia e rap, pretendeu-se oferecer aos adolescentes um espaço de reflexão e expressão, no qual fosse possível um arranjo didático entre o repertório teórico de Camus e o imaginário crítico da música, viabilizando assim introduzir aos socioeducandos ideias filosóficas através de uma forma artística: o rap. A aplicação da sequência didática, portanto, não foi apenas um exercício teórico, mas uma aposta prática na potência emancipatória da educação, quando enraizada na vida concreta e nos sentidos produzidos pelos próprios jovens.

Basicamente, no presente trabalho, três obras de Camus e quatro letras de Rap do Racionais MC'S foram usadas como base para a reflexão junto aos alunos da Unidade Escolar. A transposição da obra de Camus para as oficinas não ocorreu como uma exposição acadêmica, mas como um esforço de fornecer vocabulário para a realidade da internação. O uso de O Mito de Sísifo permitiu dar nome ao tédio e à repetição exaustiva do cotidiano na unidade, enquanto as provocações de O Estrangeiro abriram caminho para discutir o sentimento de desajuste e a indiferença do sistema. Esse percurso culminou na apropriação de O Homem Revoltado, que ofereceu a base ética necessária para transformar a negação individual em uma possibilidade de solidariedade coletiva. Ao articularem esses textos com as letras dos Racionais MC's, os estudantes puderam identificar a materialidade do absurdo nas grades e, ao mesmo tempo, encontrar frestas para narrar suas próprias experiências.

(...) a maior tarefa dos educadores e das educadoras, na junção entre a epistemologia e a política: o esforço de destruição do “porque aqui é assim”. A ruptura do “porque aqui é assim” principia pela recusa à ditadura dos fatos consumados e à ditadura fatalista de um presente que aparenta ser invencível, tamanhos são os obstáculos cotidianos com os quais nos deparamos. É preciso, em Educação, reinventar, em conjunto, uma ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade docente. Não é mero acaso que a primeira palavra, de fato, que um ser humano aprende a dizer e a entender é o não. Seja oral ou gestualmente, o não é a fundação a partir da qual se constrói nossa principal característica: a liberdade, a capacidade de ultrapassar as determinações da natureza e das situações presumidamente limitantes. Só quem é capaz de dizer o não pode dizer o sim, isto é, pode escolher e acatar deliberadamente o curso das circunstâncias e das exigências externas e internas.

(...) Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade (Cortella 2017, p. 148 e p.150 respectivamente)

A filosofia de Camus foca a condição humana de forma crua, e não necessariamente idealista, algo que nos parecia estar bem próximo da linguagem artística do rap, com seu foco indireto no “absurdo” e na “revolta”. Na gramática camusiana julgávamos poder encontrar um acesso para a gramática dos próprios socioeducandos, cuja experiência negativa, restritiva, na qual vivem, desperta curiosidade justamente como se ressignifica, aos moldes de Camus, situações recorrentes em uma instituição como a que foi pesquisada.

Por exemplo: ressignifique-se a revolta na chave daquilo que Camus diz em sua obra *O Mito de Sísifo*, a saber, imagine-se o Sísifo feliz. Ele sabe que não pode vencer sua condenação, seu destino traçado pelos deuses, mas ele não “perde o juízo” ante seu destino. Não se trata mais de esperar a vitória (a redenção) do herói, a expectativa está em outro lugar agora: condenado, não desiste, pelo contrário! Transforma, via resistência, a experiência de herói eternamente condenado à condição absurda, em experiência de herói do absurdo feliz. E se sentir feliz, nesse caso, não é um ideal duradouro de prazer, mas a consciência e a dignidade da revolta/resistência. Na educação da UNISS, o imaginário do eterno condenado, da impossibilidade de redenção do herói, isso não nos pareceu muito diferente da repetição do mito de Sísifo e seu absurdo. Mas é preciso lembrar que o homem revoltado é a antítese. Na Unidade Socioeducativa isso nos despertou para uma poderosa possibilidade, porque a Unidade, que tende a certa “harmonia” opressora, pode tornar-se palco de uma escola efetivamente educadora ao transformar-se em um lugar de conflito, de debate, de crítica e desconforto como nos lembra Gadotti:

A harmonia na instituição escolar será sempre aparente. Só é harmoniosa a instituição que é opressiva. Uma instituição educadora será sempre lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto. Os que buscam a vida, os que vivem serão sempre inconformados. “Só a morte é harmoniosa, repouso, eliminação de conflitos” A educação será sempre o domínio do instável, da “ordem desordem” como sustentaria Morin. Sua teoria aplicada à pedagogia seria uma pedagogia da ordem-desordem em que o aparecimento de novos conceitos, rompendo o equilíbrio anterior (ordem) tornar-se-ia uma pedagogia do inacabamento, da utopia, da desordem, do instável e evoluiriam para uma nova ordem, mais complexas que a precedente, ela também inacabada... e assim para a frente. A educação executaria um jogo duplo: forneceria modelos e as armas críticas desses modelos; realizaria uma síntese, um equilíbrio entre a estabilidade e a evolução, entre a ordem e a desordem, a reprodução e a criação, a segurança e a inovação, a autoridade e a liberdade” E assim temos um exemplo interessante da forma como a dialética opera dentro do sistema educacional. (GADOTTI, 1992, p. 106).

Portanto, na unidade socioeducativa, os jovens podem ser encorajados a explorar quem são, o que os motiva e quais são seus valores autênticos, sem que para isso seja forjada entre os socioeducandos uma utopia redentora, uma falsa promessa de que tudo vai melhorar a partir dali. Esse forte aspecto negativo que estamos frisando com o conceito de absurdo não é de modo algum impeditivo ou um obstáculo intrasponível, pelo contrário: ele chega a ser o que há

de mais presente a um socioeducando, do que ele tem maior consciência. Alimentá-lo, portanto, com falsa promessa positiva é não só falsidade intelectual como também reproduzir a lógica do sistema educacional que aqui estamos analisando.

4.2 O absurdo como experiência vivida no contexto da privação de liberdade

A análise feita do contexto socioeducacional da UNISS evidenciou que o conceito de absurdo, trabalhado a partir da filosofia de Albert Camus, encontrou ressonância direta na experiência cotidiana dos adolescentes. Ainda que, em um primeiro momento, os estudantes não utilizassem o vocabulário teórico, ora discutido, de forma sistemática, suas falas e produções escritas expressaram, de modo recorrente, a percepção de um descompasso entre expectativas de sentido e a realidade vivida no interior da instituição.

Relatos sobre a repetição dos dias, a suspensão do tempo e a dificuldade de projetar o futuro apareceram com frequência, revelando uma vivência marcada pela sensação de estagnação e pela ausência de perspectivas claras. Tais narrativas não se configuram apenas como queixas individuais, mas como expressão de uma experiência coletiva atravessada pela incongruência entre o discurso institucional de ressocialização e a vivência concreta do confinamento.

À luz do pensamento camusiano, os dilemas apresentados pelos socioeducandos foram interpretados. O absurdo, ponto de partida e fio condutor de nosso estudo, não se apresenta como abstração teórica, mas como experiência de alguma maneira verbalizada, e por isso concreta, pelos adolescentes privados de liberdade.

4.3 A instituição entre o discurso pedagógico e a lógica disciplinar

É preciso, no entanto, recordar que, apesar de suas reflexões contraintuitivas e radicais, Camus não era um niilista. Ao contrário, sua filosofia é de outra estirpe: ainda que a existência seja desprovida de sentido objetivo, ela pode ser vivida sem resignação e esperança redentora, sobretudo quando encontramos, nas inconstâncias do cotidiano, um significado subjetivo. É no seio do absurdo que surge o possível.

Transpondo essa reflexão para o campo da educação, especialmente no contexto de uma Unidade de Internação Socioeducativa (UNISS), a pergunta

pode ser reformulada: vale a pena persistir no estudo/aprendizado mesmo tendo consciência de que o que ele promete não irá se cumprir? Esta, talvez, seja a questão fundamental da educação nesse contexto, pois a escola, ao apresentar-se muitas vezes como um espaço desconectado da realidade dos jovens, centrada em lógicas punitivas, meritocráticas e disciplinadoras, pode tornar-se, paradoxalmente, um agente do próprio absurdo. Quando a sala de aula assemelha-se a uma cela, cercada por grades, quando o aprendizado é imposto sem diálogo, não estaríamos diante da consagração do absurdo pedagógico?

Concordamos com Camus quando afirma: "O absurdo nasce do confronto entre o apelo humano e o silêncio irracional do mundo" (CAMUS, 2017, p. 30). É nesse terreno nu e áspero da realidade que se desenrola o nosso produto educacional. Na UNISS, esse confronto se dá de forma brutal. Jovens em conflito com a lei chegam com histórias marcadas por traumas profundos, violências múltiplas e experiências que, não raramente, remetem a enredos dignos de tragédias contemporâneas. Há um apelo constante por escuta, por presença do Estado – este, representado pela escola e pela Secretaria de Justiça, instituições responsáveis, respectivamente, pela formação e pelo acautelamento desses jovens. Contudo, a “resposta”, muitas vezes, é justamente o silêncio institucional. Reina uma paz forjada na ausência de voz, imposta pela lógica do controle. Camus escreve:

Dizer que esse ambiente é mortífero não passa de jogo de palavras. Viver sob este céu sufocante nos obriga a sair ou ficar. A questão é saber como se sai, no primeiro caso, e por que se fica, no segundo. Defino assim o problema do suicídio e o interesse que se pode atribuir às conclusões da filosofia existencial. (CAMUS, 2017, p. 31).

No contexto da socioeducação, o jovem está obrigado a permanecer fisicamente. Mas nada o obriga, internamente, a aprender. O sistema, embora eficiente em controlar corpos (no sentido em que Foucault pensa isso), não tem como alcançar os pensamentos. E é nessa fresta que emerge a possibilidade da liberdade. Podemos imaginar esses alunos como Sísifo, felizes em sua resistência? O "aluno absurdo", ao tomar consciência de sua condição e revoltar-se contra o sem sentido de certas práticas de ensino, torna-se protagonista da própria trajetória. Ele não se submete ao capricho do sistema; ao contrário, afirma-se em sua jornada, contemplando o percurso, mesmo em meio a

condições negativas. Não se trata, portanto, de sistematizar o absurdo em uma metodologia pedagógica.

Instituições de ensino não são messiânicas. Não redimem os alunos, tampouco a sociedade. Mas o aluno que se revolta, representa justamente aquele tipo psicológico camusiano que se recusa a sucumbir ao desespero de um ensino vazio. Ele vive cada dia com propósito, encara a subida e, mesmo sem promessas de salvação, decide ser o timoneiro de sua própria existência.

Os dados⁶⁰ das pesquisas sobre o sistema socioeducativo revelam uma percepção ambígua das instituições por parte dos adolescentes socioeducandos. As falas dos estudantes indicam que a contradição do seu modelo de ensino é percebida e vivenciada, ainda que nem sempre seja explicitada conceitualmente. O absurdo institucional emerge precisamente de falas que tematizam a convivência forçada entre promessa educativa e experiência disciplinar. O modelo educacional da UNISS, para seus próprios socioeducandos, embora prometa oferecer possibilidades de reflexão e elaboração simbólica, não consegue se desvincular completamente da lógica de controle que estrutura a instituição como um todo.

4.4 A revolta como afirmação ética e não como ruptura violenta

A análise dos dados indica que a revolta manifestada pelos adolescentes não assume, majoritariamente, a forma de confronto aberto ou rejeição explícita à instituição. Trata-se de uma revolta cotidiana, silenciosa e ética, expressa na recusa a reduzir-se à identidade imposta pelo sistema socioeducativo. Essa revolta aparece em pequenos gestos e posicionamentos: no desejo de ser ouvido, na valorização da própria história, na defesa da dignidade pessoal e na afirmação da própria voz. Em termos camusianos, trata-se de uma revolta que não promete redenção futura, mas afirma o valor da existência no presente, apesar das condições adversas.

⁶⁰ “A importância da educação é reconhecida repetidas vezes, por exemplo a partir da concordância com a afirmação de que ir à escola pode mudar a vida dos adolescentes nas seguintes proporções: 86,9% na PSC, 92,4% na LA, 100% na semiliberdade e 93,1% na internação. O gosto pelos estudos é negado por uma baixa proporção de jovens: 42,4% na PSC, 43,6% na LA, 18,6% na semiliberdade e 24,7% na internação. Isso significa que os demais gostam de estudar. Logo, esse dado revela uma incongruência quando são verificados os percentuais de adolescentes fora da escola e em defasagem idade/série. O bom relacionamento com os professores também é afirmado pela maioria dos adolescentes: 56,6% na PSC, 54% na LA, 71,2% na semiliberdade e 92,2% na internação. Vale lembrar que os percentuais de adolescentes matriculados são mais baixos nas medidas socioeducativas abertas, o que pode ter influenciado os percentuais mais baixos nesse aspecto” In; CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. *Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal*. Brasília: Codeplan, 2013.P.84

A prática pedagógica, ao criar espaços de escuta e reflexão, mostrou-se capaz de acolher essa revolta sem neutralizá-la ou domesticá-la. A filosofia foi concebida aqui como linguagem de legitimação dessa experiência, oferecendo palavras/vocabulário/representação/sínteses para aquilo que já era vivida de forma difusa e fragmentada.

4.5 A sequência didática como dispositivo pedagógico e analítico

A sequência didática desenvolvida no âmbito desta pesquisa não deve ser compreendida apenas como estratégia de ensino, mas como dispositivo pedagógico e analítico que possibilitou a emergência dos dados analisados. Ao articular filosofia, linguagem artística e experiência institucional, a sequência criou condições para que os adolescentes elaborassem simbolicamente suas vivências no contexto da privação de liberdade.

A organização das aulas, estruturadas em torno dos conceitos de absurdo e revolta, permitiu observar deslocamentos progressivos no modo como os estudantes nomeavam sua própria experiência. Inicialmente, as falas apresentavam caráter predominantemente descritivo, centrado em aspectos imediatos do cotidiano institucional. Ao longo do desenvolvimento da sequência, emergiram narrativas mais reflexivas, nas quais os estudantes passaram a estabelecer relações entre suas vivências, as letras de rap analisadas e os conceitos filosóficos discutidos.

Esse movimento não indica assimilação conceitual no sentido tradicional, mas apropriação simbólica. As ideias filosóficas de Camus foram mediadas pelo rap, que funcionou como significante. A sequência didática, nesse sentido, não produziu respostas corretas, mas abriu espaço para perguntas mais densas, permitindo a livre manifestação dos conteúdos (absurdo e revolta, como dito) na experiência do socioeducando.

Do ponto de vista analítico, a sequência permitiu observar como a experiência do absurdo institucional, quando reconhecida e nomeada, não conduz à resignação. Em diversos registros, a reflexão filosófica aparece associada à afirmação da dignidade, à recusa de identidades estigmatizadas e à valorização da própria trajetória, ainda que marcada por fraturas e contradições.

4.6 Limites e possibilidades da prática educativa no contexto socioeducativo

A análise dos dados coletados evidência, igualmente, os limites estruturais da prática educativa na UNISS. A escola não se configura como espaço redentor capaz

de superar, por si só, as contradições do sistema socioeducativo que ela ajuda a alimentar. As restrições institucionais, a rotatividade dos estudantes, o currículo engessado e a lógica disciplinar impõem limites concretos à continuidade e à profundidade dos processos educativos. Contudo, os dados indicam que, mesmo dentro desses limites, a prática pedagógica pode produzir deslocamentos significativos no modo como os adolescentes interpretam sua própria experiência. A educação, nesse contexto, caminha passo a passo com categorias negativas, talvez as únicas capazes de fato de abrir espaços de reflexão e elaboração simbólica que tensionam a lógica institucional dominante.

4.7 Síntese analítica

A análise dos dados permite também afirmar que a filosofia do absurdo, articulada à crítica institucional e mediada pela linguagem do rap, mostrou-se capaz de produzir efeitos reflexivos relevantes no contexto da UNISS. Esses efeitos não se traduzem em promessas de transformação estrutural imediata, mas em deslocamentos subjetivos que reconfiguram a relação dos adolescentes com sua própria experiência.

4.7.1 Absurdo e revolta na voz dos socioeducandos da UNISS

A aplicação da sequência didática, realizada ao longo de aproximadamente um mês e meio, totalizando oito aulas, permitiu trabalhar os conceitos de absurdo e revolta por meio de recursos audiovisuais, aulas expositivas dialogadas, debates coletivos e produções textuais.

A inserção do rap dos Racionais MC's revelou-se elemento central na mediação entre aparato filosófico e experiência socioeducacional. As letras selecionadas e analisadas foram reconhecidas pelos estudantes como narrativas próximas de suas próprias trajetórias, marcadas por violência institucional, exclusão social e busca por reconhecimento.

O rap funcionou como linguagem de transição, permitindo o acesso aos conceitos filosóficos a partir de uma estética familiar e significativa. Não se tratou de simplificação da filosofia, mas de deslocamento do ponto de entrada. A partir das letras, os adolescentes conseguiram articular reflexões sobre injustiça, destino, escolha e responsabilidade, estabelecendo conexões diretas com o pensamento de Camus.

Essa mediação evidenciou que a arte urbano-periférica pode operar como forma legítima de elaboração filosófica, especialmente em contextos nos quais a linguagem acadêmica tradicional se apresenta como distante ou excludente.

Essas produções escritas funcionaram como dispositivo de avaliação qualitativa, possibilitando aferir não apenas a compreensão conceitual, mas, sobretudo, o engajamento subjetivo dos jovens com os temas abordados. Abaixo, gostaríamos de dividir este processo nos seguintes pontos:

a) Desafios iniciais: entre o desinteresse e o despertar gradual

As primeiras aulas evidenciaram dificuldades próprias do contexto socioeducativo. Os alunos do turno matutino, muitos dos quais trabalhavam no período vespertino mediante saídas sistemáticas autorizada, apresentavam resistência inicial à participação. Reclamações sobre sono, cansaço e desinteresse eram recorrentes, não especificamente em relação às aulas de filosofia, mas à escola de forma geral.

Esse desinteresse precede a internação: muitos adolescentes já haviam abandonado os estudos antes do ato infracional, acumulando reprovações sucessivas, vivências de violência e envolvimento com substâncias ilícitas (incluindo álcool), fatores que contribuíram para o afastamento prolongado da educação formal. Trata-se, portanto, de um público marcado pela ruptura com a instituição escolar, o que demanda estratégias pedagógicas sensíveis a essa condição.

Gradualmente, com a introdução de vídeos, previamente selecionados e de conteúdo verificado e checado, do YouTube (abordando o *Mito de Sísifo* e os conceitos de absurdo e revolta), aliados às aulas expositivas e, especialmente, à análise das músicas dos Racionais MC's, observou-se um aumento progressivo do interesse. A identificação com o rap funcionou como ponte afetiva e simbólica, permitindo que os conceitos filosóficos deixassem de ser abstrações distantes e se tornassem ferramentas de compreensão da própria experiência.

b) Emergências conceituais: "revolta motivadora", "revolta positiva" e "revolta construtiva"

Um dos momentos mais significativos do percurso ocorreu quando, ao explicar que a revolta camusiana não se confunde com destruição ou violência literal, mas constitui uma afirmação ética diante da condição absurda da existência,

um "não" à opressão que contém em si um "sim" à vida, um dos alunos propôs a expressão "revolta motivadora".

Segundo o estudante, essa revolta forneceria força para seguir adiante em meio às lutas e obstáculos. A formulação, surgida espontaneamente no debate, contagiou os demais colegas, que passaram a reelaborar o conceito. Outro jovem nomeou-a como "revolta positiva", compreendida como disposição de buscar mudanças cotidianas, enquanto um terceiro sugeriu que, em perspectiva coletiva, tal postura poderia contribuir para um "Brasil melhor".

Essas apropriações conceituais são teoricamente significativas, pois elas indicam recepção e iniciativa de elaboração a partir de um conteúdo previamente adquirido. Embora os termos não estejam presentes na obra de Camus, expressam uma reelaboração simbólica dos conceitos trabalhados. A revolta, tal como compreendida pelos adolescentes, desloca-se do campo da negação destrutiva para o da afirmação ética e política, aproximando-se daquilo que Camus denomina "revolta metafísica": a recusa em aceitar passivamente a condição imposta, sem recorrer à violência como resposta.

c) Percepções do absurdo: destino, profecia autorrealizável e revolta pelo conhecimento

No que se refere ao conceito de absurdo, as produções textuais revelaram que os jovens reconhecem, de forma experiencial e encarnada, a ausência de sentido pré-determinado na vida. Contudo, ao invés de sucumbirem a formas de resignação, elaboraram reflexões sobre a necessidade de aprender e adquirir conhecimento como forma de resistência.

Nos textos e diálogos em sala de aula, mencionaram a condição de jovens pobres, vulneráveis e, em sua maioria, negros, como se um destino estivesse traçado desde o nascimento. A percepção de que a sociedade espera deles uma trajetória de exclusão e criminalização foi explicitada de forma recorrente. Diante disso, os alunos compreenderam, ainda que de forma incipiente, que a maior revolta contra esse absurdo estrutural poderia ser condensada na seguinte proposição: compreender o estudo e prática de aprendizagem, buscando romper com a profecia autorrealizável que é o que os "condenam" antes mesmo de agirem.

Essa compreensão articula-se diretamente com a noção camusiana de que a revolta não promete redenção futura, mas afirma a dignidade no presente. O sentido

da vida, para esses jovens, passou a residir na prática dessa "revolta motivadora", "positiva" ou "construtiva", como formas de interessar-se pela vida, buscar propósito e, sobretudo, construir respostas próprias diante do silêncio institucional.

d) Reflexões sobre privação de liberdade, escolhas e procedimentos institucionais

Algumas produções textuais e os diálogos em sala de aula trouxeram reflexões sobre a privação da liberdade e os rituais disciplinares do sistema socioeducativo: cabeça baixa, mãos para trás, a repetição cotidiana da expressão "isso é procedimento".⁶¹ Essas menções evidenciam a consciência crítica sobre os mecanismos de controle, descritos anteriormente no diálogo com Foucault, que atravessam o cotidiano institucional.

Além disso, apareceram relatos sobre a reflexão acerca das escolhas que conduziram ao sistema, bem como preocupações com filhos deixados "lá fora", no caso dos jovens que já são pais. Esses elementos revelam que a experiência do absurdo e da revolta não permaneceu no plano abstrato, mas foi encarnada nas vivências concretas dos adolescentes, produzindo deslocamentos subjetivos significativos.

e) Há filosofia no cotidiano? Camus e os Racionais MC's

Nenhum dos jovens havia ouvido falar de Albert Camus antes da sequência didática. Contudo, ao ser estabelecida a articulação entre a filosofia camusiana e o rap dos Racionais MC's, os alunos demonstraram reconhecimento e interesse, compreendendo que a filosofia não é um saber distante, mas forma reflexiva que pode emanar do presente, no dia a dia.

Inspirado na experiência do poeta Sérgio Vaz,⁶² na Fundação Casa, foi adaptada sua provocação para o contexto da aula:

— Quem gosta de filosofia?

⁶¹ "Os adolescentes, durante a abertura do módulo, deverão se dirigir dos alojamentos para o final do pátio, com as duas mãos para trás, respeitando as linhas de segurança e em silêncio, até que os servidores se retirem do local e indiquem a liberação do procedimento". DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. Escola de Governo (EGOV). **Plano de Segurança Socioeducativa**. Autores: André Correa Teles, Valdigne Baia Ferreira. Brasília: EGOV, P.18.

⁶² VAZ, 2014. In: <https://www.bibliotecasdobrasil.com/2014/08/a-poesia-contra-violencia-do-poeta.html> (acesso em: 05/03/2026).

— Ninguém, senhor.

(Após análise de "Negro Drama" dos Racionais MC's)

— Senhor, isso é filosofia?

— É.

— Então nós gosta.

Essa dinâmica evidencia que a resistência inicial à filosofia não decorre de incapacidade intelectual, mas da distância simbólica de representações da negatividade: como muitas vezes ocorre em modelos educacionais positivos, o que é negativo precisa ser resolvido ou superado, algo que não faz qualquer sentido para o socioeducando da UNISS, cuja experiência de contradição, de paradoxo, é condição do que lhe é imediatamente perceptível, presente. No caso do trabalho na Unidade, quando mediada pelo rap, a filosofia torna-se apropriável. Um dos alunos sintetizou essa percepção em sua produção escrita: "A filosofia é muito importante porque está presente no nosso dia a dia".

f) Avaliação qualitativa: resultados, limites e intercorrências

Os resultados da sequência didática foram, de maneira geral, qualitativamente satisfatório, embora seja necessário reconhecer os limites estruturais impostos pelo contexto socioeducativo. Não se pode exigir dos jovens produções textuais extensas ou elaborações teóricas sofisticadas, dada a complexidade das condições em que estão inseridos.

Durante o período de aplicação da atividade, ocorreram intercorrências institucionais que fazem parte da rotina da UNISS: aulas suspensas abruptamente devido a reuniões de emergência, procedimentos de segurança ou atividades promovidas pela SEJUS. Essas interrupções impactaram a continuidade pedagógica, evidenciando que a educação, no contexto socioeducativo, está sempre tensionada pela lógica disciplinar que estrutura a instituição.

Além disso, observou-se certa dificuldade dos alunos em produzir textos mais extensos ou diálogos densos, o que não deve ser interpretado como desinteresse ou incapacidade, mas como expressão de trajetórias escolares marcadas por rupturas, exclusões e violências simbólicas acumuladas ao longo dos anos. Uma filosofia "no cotidiano", que se faz no tempo presente, no "agora" (ou no instante, como sugeria Camus), talvez não pudesse ser feita senão sob a forma de fragmentos, escrita-

síntese, sendo esta também uma forma literária que Theodor Adorno já disse pertencer aos tempos da “vida danificada”.

g) Síntese Interpretativa

A análise das produções textuais e das dinâmicas em sala de aula permite afirmar que a filosofia do absurdo, mediada pela linguagem do rap, produziu deslocamentos subjetivos significativos entre os adolescentes da UNISS. Esses deslocamentos não se traduziram em adesão teórica sistemática ou em transformações estruturais imediatas, mas em reelaborações simbólicas que autorizam os jovens a nomear e a refletir sobre suas experiências, a questionar destinos impostos e a afirmar sua dignidade mesmo diante de condições adversas.

No Anexo 1, foi delineado o passo a passo de todas as aulas, os textos, vídeos, músicas e as questões levantadas junto aos jovens no decorrer da sequência didática.

Considerações finais

Há uma frase que ecoa com força sobre o que esta pesquisa tentou, a seu modo, demonstrar: “a realidade da vida é o funeral das ilusões”⁶³. Não se trata de pessimismo; trata-se de honestidade intelectual. O que esta dissertação recusou, desde sua pergunta inaugural, foi exatamente o oposto dessa honestidade: a gramática da positividade/resolução que atravessa não apenas o senso comum, mas as próprias políticas educacionais dirigidas aos jovens em privação de liberdade. Palavras como “esperança”, “despertar”, “vencer” e “força de vontade”, quando repetidas como mantras institucionais, não mudam a realidade; mascaram as estruturas que a produzem.

Existem contingências, sistemas erigidos historicamente sobre escombros, sobre o sangue e a vida de milhões de pessoas, para usar a expressão de Marx, para quem “ser radical é agarrar as coisas pela raiz, e a raiz do homem é o próprio homem” (MARX, 2013, p. 151). Ainda que a crítica de Marx se volte à estrutura social e a de Camus à existência, ambas se encontram na recusa da alienação voluntária: não basta a mágica das palavras para transformar realidades construídas para reproduzir desigualdade, sofrimento e exclusão. É necessário, e urgente, questionar o sistema que mói as pessoas, provoca sofrimento psíquico, alienação e conformação. Camus nomeou esse gesto de fuga pela positividade como suicídio filosófico: a tentativa de saltar para fora do absurdo por meio de narrativas consoladoras (CAMUS, 2017).

No contexto da UNISS, essa crítica adquire contornos muito precisos. BNCC, Currículo em Movimento, as Novas Diretrizes Pedagógicas para a Socioeducação, enfim, todas essas orientações de políticas educacionais funcionam como formas de “suicídio filosófico” institucional. Elas prometem sentido totalizante (a ressocialização, promessa de futuro, a integração feliz) desconsiderando as singularidades e subjetividades dos jovens que deveriam ser seus destinatários. Darcy Ribeiro já denunciava, desde os anos 1970, que a crise educacional brasileira não é um acidente: é um projeto (RIBEIRO, 1986). A novidade desta pesquisa não está em revelar o que já se sabe, mas em propor uma linguagem filosófica capaz de habitá-lo sem a ilusão de resolvê-lo.

⁶³ A frase “**A realidade é o funeral das ilusões**” é amplamente atribuída a **Jean-Louis-Auguste Commerson** (1802-1879), um escritor, jornalista e aforista francês.

Compreender esse limite exige, antes de tudo, uma honestidade sobre a existência humana. A vida, observada com alguma distância, não descreve uma linha reta; descreve oscilações. Fica-se muito tempo embaixo, pouco tempo no alto, e quase nunca em equilíbrio. Quem deseja a linha reta da existência acaba descobrindo que ela se assemelha, na verdade, a vírgulas, pontos de exclamação e, sobretudo, interrogações. O pensamento humano pulsa em um eterno pêndulo: ora projeta futuros impossíveis, ora retorna ao passado para rememorar tragédias pessoais, mágoas sentidas ou causadas. Como falar de futuro, se ele mais parece um vislumbre, uma projeção anacrônica. O passado também não existe mais; já passou. Gastamos a vida inteira oscilando entre o que já foi vivido e o que ainda nem aconteceu, esquecendo que o presente é o único lugar onde a existência de fato acontece, onde o fio da vida se desenrola e as cortinas se abrem a cada alvorecer.

Essa é também a lição pedagógica mais difícil de transmitir aos jovens da UNISS e, paradoxalmente, a que mais ressoa em suas experiências. Eles vivem, de forma particularmente intensa, a suspensão do tempo: o passado que os condenou, o futuro que o sistema prometeu e, ao mesmo tempo, subtrai, e o presente que se repete como rotina disciplinar. A filosofia de Camus, ao insistir que viver é manter o absurdo vivo, isto é, habitar o presente com plena consciência de sua negatividade, oferece a esses jovens não uma saída, mas uma postura. Não o consolo de que amanhã será melhor, mas a dignidade de existir agora, completamente, apesar de tudo (CAMUS, 2017).

"Nessa breve jornada existencial, grande professor é a dor: ela vai forjando resiliência, caráter, capacidade de recomeço. Extraordinário seria que não precisássemos disso. Porém, nossa incompletude enquanto seres sociais e relacionais nos obriga a lutar nossas lutas, a carregar as lutas dos outros, assim como empurramos outros para as nossas. Essa incompletude não é defeito; é condição. Não nascemos seres humanos prontos: somos, acima de tudo, moldados pela cultura. Desenvolvemos a fala por aprendizado, o andar por guia, a escrita pela tradição acumulada de milênios. E algumas das ferramentas que a cultura nos oferece para sobreviver terminam por nos adoecer, porque nos vendem uma imagem de completude que a vida concreta sempre desmente.

Esse é o cenário concreto dos jovens da UNISS: jovens que chegam ao sistema socioeducativo carregando histórias de exclusão estrutural, violência e abandono, e a quem se oferece, em troca, um currículo pensado para outros corpos, outras trajetórias, outros projetos de vida. A filosofia do absurdo, nesse sentido, não é um luxo teórico; é uma necessidade existencial, como se pretendeu mostrar ao longo desta pesquisa. Ela não promete que a dor desaparecerá; propõe que a dor pode ser habitada com lucidez e que, dessa habitação lúcida, é possível extrair uma postura ética diante do mundo. a angústia existencial pode servir de convite ao autoconhecimento e à resignificação da vida não à sua superação ilusória; à sua resignificação real, no único tempo que existe: o agora.

É nesse ponto que a pergunta mais incômoda desta pesquisa se impõe: será que a escola que "não funciona," será que não é funcional exatamente porque esse é o seu propósito? Procurar sentido e redenção em uma instituição que historicamente tem servido como reprodutora de desigualdades é, em si, um absurdo, no sentido mais preciso que Camus empresta ao termo. A novidade desta dissertação, portanto, não estaria no diagnóstico; está na postura diante dele. O rapper e educador social Henrique QI, morador do Recanto das Emas, a mesma região administrativa onde a UNISS está localizada, sintetizou com precisão brutal o horizonte reservado ao jovem negro de periferia:

"Ele tem que estar morto em certa idade ou, se conseguir resistir, vai para uma unidade de internação e, quando ficar maior de idade, para uma penitenciária. Existe um plano traçado para ele".⁶⁴

Essa frase, dita de dentro da realidade que esta pesquisa investigou, ecoa de certa forma uma visão que imagina que o pobre, negro e periférico já nascem com um caminho desenhado ao nascer. Por isso muitas vezes foi tratado com os alunos esse paradoxo dentro de uma instituição, ou de uma sociedade que rejeita esses jovens. O pensamento de origem desconhecida "quando se nasce pobre, a maior rebeldia contra o sistema é ser estudioso" não é ingenuidade: é a formulação espontânea, em linguagem popular, do que Camus chamaria de revolta. Um "não" à profecia autorrealizável do destino traçado; um "sim" à dignidade de existir de outro modo.

⁶⁴ In: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-11/jovem-negro-nasce-com-plano-tracado-diz-rapper-sobre-violencia-e#:~:text=Jovem%20negro%20nasce%20com%20%E2%80%9Cplano,viol%C3%A4ncia%20e%20racismo%20%7C%20Ag%C3%A4ncia%20Brasil> (acesso em: 08/03/2026)

É nesse contexto que a afirmação camusiana de que a falta de sentido não significa a impossibilidade de sentido, mas de certa noção de sentido, adquire toda a sua força (CAMUS, 2017). Por isso imaginar Sísifo feliz não é ingenuidade nem resignação: o paradoxo dessa frase sugere o sentido no absurdo, construindo significado num contexto que não previa que houvesse. O rap dos Racionais MC's opera exatamente nesse registro. Camus considerava a literatura a mais nobre das artes precisamente por isso: ela é o lugar onde, na ausência de sentido transcendente, os seres humanos criam sentidos (CAMUS, 2017). E criar sentido, mesmo provisório, mesmo frágil, mesmo diante de estruturas erigidas para produzir fracasso: isso é revolta, ou dito de outro modo, isso é resistência. Isso é o que esta pesquisa viu acontecer, aula a aula, na UNISS.

Não se trata, contudo, de celebrar o sofrimento ou de transformar a dor em virtude. A esperança, aqui, é realista e palpável, com possibilidade concreta de superação; não pela mágica das palavras, mas pelo confronto lúcido com as estruturas que produzem a realidade que se quer transformar. Um mundo melhor é sempre possível. Mas ele não se constrói com mantras nem com metanarrativas redentoras. Dentro do espaço que esta pesquisa abriu, os adolescentes da UNISS escolheram ser protagonistas da própria história. Isso não aconteceu porque o sistema se tornou menos rígido ou porque as grades desapareceram, mas porque, por um momento, eles recuperaram a capacidade de guiar o próprio percurso mental. Ao reivindicarem o direito de pensar e de dar nome ao absurdo, esses jovens deixaram de ser apenas passageiros de um destino traçado por terceiros para assumirem o controle sobre seus próprios sentidos.

Os adolescentes da UNISS, negros, periféricos, marcados por trajetórias que o sistema quis transformar em destino, escolheram, no espaço que esta pesquisa lhes abriu, ser timoneiros. Não porque a escola os salvou, mas porque, por um momento, a escola lhes devolveu o que nenhuma instituição deveria jamais confiscar: a capacidade de dizer não. E é nesse "não", como Camus insistia, como os Racionais cantavam, como os socioeducandos afirmaram a seu modo, que reside a única forma de liberdade que nenhuma instituição pode confiscar (CAMUS, 2017).

As considerações finais iniciam com a frase: “a realidade da vida é sempre o funeral das ilusões”, porém, imaginando as possibilidades infinitas de criar sentido

mesmo em meio ao absurdo, em meio ao institucional, deixo a seguinte reflexão de Eduardo Galeano a respeito da utopia:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (BIRRI apud GALEANO, 1994, p. 230)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- ANTUNES, Arnaldo; REIS, Nando. **Não vou me adaptar**. Intérprete: Arnaldo Antunes. São Paulo: BMG Brasil, 1988. 1 faixa sonora (3 min 26 s).
- ARON, Raymond. **O ópio dos intelectuais**. Tradução de Thomas Scott-Buss. São Paulo: Vide Editorial, 2018
- Aronson, Ronald, "Albert Camus", **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Edição de Inverno de 2022), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), <https://plato.stanford.edu/entries/camus/>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Barreira, M. (2019). O Mito de Sísifo de Albert Camus e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de Filosofia // DOI: 10.18226/21784612.v24.e019
- BBC BRASIL. **A adolescência termina aos 30, dizem cientistas**. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47624664>. Acesso em: 10 out. 2025.
- Bodart, Cristiano das Neves (org.); Rogério, Radamés de Mesquita (org.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia** / Organizadores: Cristiano das Neves e Radamés de Mesquita Rogério. - 1. ed. – Maceió, AL: Editora Café com Sociologia. Brasil, 2020. 202 p.; quadros.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. "A juventude é apenas uma palavra". In: BOURDIEU, Pierre- *Questões de Sociologia* (1984) BRASIL. pp.151-153
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

CAMUS, Albert. **A Peste.** Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2018.

CAMUS, Albert. **O Estrangeiro.** Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CAMUS, Albert. **O Homem Revoltado.** Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2018.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo.** Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CIESS/UFRGS; INSTITUTO ALANA. **Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo.** Porto Alegre: CIESS/UFRGS, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Panorama_Educacao_Socioeducativo.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional: A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação.** Brasília: CNJ, 2012.

CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal.** Brasília: Codeplan, 2014.

CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Perfil dos profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal.** Brasília: Codeplan, 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro.** 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DE MEDEIROS JORDÃO, Marco Aurélio. O Absurdo e o Reconhecimento do Outro. Uma Reflexão Sobre as Teses Sobre Volência de Ricardo Timm e o Conceito de Absurdo em Camus. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 14, 2016

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da Socioeducação**. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEEDF, 2014c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCO, Julio Cesar; LOPES, Roseli Esquerdo. O Estado da arte sobre sistema socioeducativo no Brasil (2006 – 2016). **EccoS – Revista Científica**, n. 52, p. e11592, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n52.11592. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11592>. Acesso em: 12 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Tradução de Kael de Mello e Souza. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GRENIER, Jean. **Albert Camus: souvenirs**. Paris: Gallimard, 1959.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: Características gerais da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN 2015**. Brasília: Ministério da Justiça, 2015.

JEANSON, Francis. **Sartre dans sa vie**. Paris: Seuil, 1960.

- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política Pública de Educação Penitenciária: contribuições para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
- KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de angústia**. Tradução de João Lopes Alves. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KIERKEGAARD, Søren. **A doença para a morte**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. Lisboa: Guimarães Editores, 2013.
- LOPES, Pedro Alves. **Uma proposta para o ensino de filosofia a partir das representações sociais de estudantes do ensino médio**. 2025. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2025.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NUNES, Benedito. **O dorso do tigre**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- OLIVEIRA, Thalita. **Pacto contra violações no sistema socioeducativo: visita à Unidade de Saída Sistemática no DF**. INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2016. Disponível em: <https://inesc.org.br/pacto-contraviolacoes-no-sistema-socioeducativo-visita-unidade-de-saida-sistemica-no-df/>. Acesso em: 10 set. 2025.
- OLIVEIRA, Carmen Lúcia de; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: o campo de tensão na educação escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1105-1123, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v24n1/1519-3993-edpuc-24-1-0139.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde do adolescente**. Genebra: OMS, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>. Acesso em: 10 out. 2025.
- ONFRAY, Michel. **L'ordre libertaire: La vie philosophique d'Albert Camus**. Paris: Flammarion, 2012.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEIXOTO, Tiago de Matos; ASSIS CÉSAR, Maria Rita de. **Histórico e análise da concepção de transtornos do comportamento disruptivo**. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 83–105, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/74314>. Acesso em: 3 nov. 2025.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. **Entre o absurdo e a revolta**: por uma proposta filosófica para o ensino de filosofia pensada a partir de Albert Camus. 2016. 104 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000967126>. Acesso em: [05/11/2025].

QI, Henrique. **Jovem negro nasce com “plano traçado”, diz rapper sobre violência e racismo**. Entrevista concedida à Agência Brasil, Brasília, 08 nov. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-11/jovem-negro-nasce-com-plano-tracado-diz-rapper-sobre-violencia-e>. Acesso em: 13 mar. 2026.

RACIONAIS MC'S. **Diário de um detento**. Intérpretes: Mano Brown, Jocenir. Compositores: Mano Brown, Jocenir. In: RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 1997. 1 CD. Faixa 9 (7 min 28 s).

RACIONAIS MC'S. **Fim de Semana no Parque**. Intérpretes: Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue, KL Jay. Compositor: Mano Brown. In: RACIONAIS MC'S. **Raio-X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. 1 CD. Faixa 1 (6 min 53 s).

RACIONAIS MC'S. **Homem na estrada**. Intérpretes: Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue, KL Jay. Compositor: Mano Brown. In: RACIONAIS MC'S. **Raio-X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. 1 CD. Faixa 6 (7 min 16 s).

RACIONAIS MC'S. **Negro Drama**. Intérpretes: Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue, KL Jay. Compositores: Mano Brown, Edi Rock. In: RACIONAIS MC'S. **Nada como um**

dia após o outro dia. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. 2 CDs. Disco 1, faixa 12 (6 min 49 s).

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio: ensaios insólitos.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROLIM, Marcos. **A síndrome da rainha vermelha:** policiamento e segurança pública no século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SANTOS, Nara Telânie Tavares dos. **Filosofando entre muros: o ensino de filosofia como instrumento de ressocialização com jovens em privação de liberdade.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdiggão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SÉRGIO, Rômero Barbosa. **As reflexões de Albert Camus como auxílio à discussão moral em sala de aula.** 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) — Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TODD, Olivier. **Albert Camus:** uma vida. Tradução de Monica Stahel. Rio de Janeiro: Record, 2024, Ebook.

VALENTE, Jonas. **Jovem negro nasce com “plano traçado”, diz rapper sobre violência e racismo.** Agência Brasil, Brasília, 20 nov. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-11/jovem-negro-nasce-com-plano-tracado-diz-rapper-sobre-violencia-e>. Acesso em: 14 mar. 2026.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia.** Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Tradução de Cris-thian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAPPE, Jana Gonçalves; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Variáveis pessoais e contextuais associadas a comportamentos de risco em adolescentes. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 44-52, jan./mar. 2016.

Anexo 1

Sequência Didática: Filosofia do Absurdo e Revolta em Camus e Racionais MC's

Objetivos de Aprendizagem por Aula

Esta sequência didática, organizada em quatro blocos de duas aulas cada (totalizando oito aulas), distribuídas ao longo de aproximadamente um mês e meio, propõe uma abordagem interdisciplinar para explorar os conceitos da filosofia do absurdo e da revolta de Albert Camus, articulando-os com a realidade social brasileira expressa nas letras do grupo Racionais MC's. O objetivo é promover a reflexão crítica, o desenvolvimento do pensamento filosófico e a valorização da cultura hip-hop como ferramenta pedagógica em um contexto socioeducativo.

Conteúdos Programáticos Detalhados e Objetivos

Objetivos Gerais:

Compreender os conceitos de absurdo, revolta e liberdade na filosofia de Albert Camus.

Analisar as letras do Racionais MC's como expressões artísticas que dialogam com a filosofia camusiana.

Relacionar os temas das músicas (violência, opressão, injustiça, desigualdade) com a realidade social vivenciada pelos educandos.

Desenvolver a capacidade de reflexão crítica, argumentação e expressão de ideias.

Reconhecer o rap como uma manifestação cultural e filosófica legítima.

Aula 1 e 2: Introdução ao absurdo e à revolta em Camus

Música de Referência: "Negro Drama"

Conceitos Filosóficos: Absurdo, revolta, suicídio, suicídio filosófico, aceitação, alienação, desamparo existencial.

Obras de Referência: Trechos de "O Mito de Sísifo" e "O Homem Revoltado".

Objetivos:

Compreender os conceitos fundamentais da filosofia do absurdo e da revolta de Albert Camus mediado pela linguagem artística dos Racionais MC's.

Identificar a relação entre a busca humana por sentido e a indiferença do universo, conforme Camus.

Discutir as diferentes respostas propostas por Camus ao absurdo (suicídio, suicídio filosófico, aceitação e revolta).

Analisar a figura de Sísifo como metáfora do absurdo e da revolta.

Desenvolvimento Metodológico do Bloco 1 (Aulas 1 e 2)

Metodologia: Aula expositiva dialogada, leitura e discussão de textos filosóficos, análise de vídeo.

Recursos: Quadro, projetor, textos de Albert Camus (trechos de "O Mito de Sísifo" e "O Homem Revoltado"), vídeo explicativo sobre a filosofia de Camus, letra da música "Negro Drama".

Atividades:

Abertura (15 min): Iniciar com uma breve discussão sobre o que os alunos entendem por "sentido da vida" e "falta de sentido" e apresentar Albert Camus e sua filosofia. Use a analogia de Sísifo para ilustrar a inutilidade e a repetição da vida.

Exposição Dialogada (40 min): Apresentar os conceitos de absurdo e revolta. Utilizar exemplos cotidianos para ilustrar os conceitos e discutir as três respostas ao absurdo propostas por Camus (suicídio, suicídio filosófico, aceitação e revolta).

Análise de Vídeo : Exibir um vídeo curto (5-10 min) que explique a filosofia de Camus. Abrir para perguntas e esclarecer dúvidas.

https://www.youtube.com/watch?v=E7IKz3PO2_g (Mito de Sísifo explicado, vídeo de cerca de 07 minutos).

Análise da Letra (30 min): Tocar a música "Negro Drama" e distribuir a letra para os alunos. Promover uma discussão sobre a manifestação do absurdo na letra, como a repetição da violência e a sensação de impotência.

“Negro Drama”

Nego drama
Entre o sucesso e a
lama
Dinheiro, problemas,
invejas, luxo, fama
Nego drama
Cabelo crespo e a pele
escura
A ferida, a chaga, à
procura da cura
Nego drama

Tenta ver e não vê na-
da
A não ser uma estrela
Longe, meio ofuscada
Sente o drama
O preço, a cobrança
No amor, no ódio, a
insana vingança
Nego drama
Eu sei quem trama e
quem tá comigo

O trauma que eu carre-
go
Pra não ser mais um
preto fodido
O drama da cadeia e
favela
Túmulo, sangue, sire-
ne, choros e velas
Passageiro do Brasil,
São Paulo, agonia

Que sobrevivem em
meio às honras e co-
vardias
Periferias, vielas, corti-
ços
Você deve tá pensando
O que você tem a ver
com isso?
Desde o início, por ouro
e prata
Olha quem morre, en-
tão
Veja você quem mata
Recebe o mérito a far-
da que pratica o mal
Me ver pobre, preso ou
morto já é cultural
Histórias, registros e
escritos
Não é conto nem fábula,
lenda ou mito
Não foi sempre dito que
preto não tem vez?
Então olha o castelo e
não
Foi você quem fez, cu-
zão
Eu sou irmão do meus
truta de batalha
Eu era a carne, agora
sou a própria navalha
Tim-tim, um brinde pra
mim
Sou exemplo de vitó-
rias, trajetões e glórias
O dinheiro tira um ho-
mem da miséria
Mas não pode arrancar
de dentro dele a favela
São poucos que entram
em campo pra vencer
A alma guarda o que a
mente tenta esquecer
Olho pra trás, vejo a
estrada que eu trilhei,
mó cota
Quem teve lado a lado
e quem só ficou na bo-
ta

Entre as frases, fases e
várias etapas
Do quem é quem, dos
mano e das mina fraca
Hum, nego drama de
estilo
Pra ser, se for tem que
ser
Se temer é milho
Entre o gatilho e a tem-
pestade
Sempre a provar
Que sou homem e não
um covarde
Que Deus me guarde,
pois eu sei que ele não
é neutro
Vigia os rico, mas ama
os que vem do gueto
Eu visto preto por den-
tro e por fora
Guerreiro, poeta, entre
o tempo e a memória
Ora, nessa história vejo
dólar e vários quilates
Falo pro mano que não
morra e também não
mate
O tic-tac não espera,
veja o ponteiro
Essa estrada é vene-
nosa e cheia de mortei-
ro
Pesadelo, hum, é um
elogio
Pra quem vive na guer-
ra, a paz nunca existiu
No clima quente, a mi-
nha gente sua frio
Vi um pretinho, seu
caderno era um fuzil,
fuzil
Nego drama
Crime, futebol, música,
carai'
Eu também não conse-
gui fugir disso aí
Eu sou mais um
Forrest Gump é mato

Eu prefiro contar uma
história real
Vou contar a minha
Daria um filme
Uma negra e uma cri-
ança nos braços
Solitária na floresta de
concreto e aço
Veja, olha outra vez o
rosto na multidão
A multidão é um mons-
tro sem rosto e coração
Hei, São Paulo, terra
de arranha-céu
A garoa rasga a carne,
é a Torre de Babel
Família brasileira, dois
contra o mundo
Mãe solteira de um
promissor vagabundo
Luz, câmera e ação,
gravando a cena vai
Um bastardo, mais um
filho pardo sem pai
Hei, senhor de enge-
nho, eu sei bem quem
você é
Sozinho cê num guen-
ta, sozinho cê num en-
tra a pé
Cê disse que era bom e
as favela ouviu
Lá também tem uísque,
Red Bull, tênis Nike e
fuzil
Admito, seus carro é
bonito, é, e eu não sei
fazer
Internet, videocassete,
os carro loco
Atrasado, eu tô um
pouco sim, tô, eu acho
Só que tem que
Seu jogo é sujo e eu
não me encaixo
Eu sou problema de
montão, de Carnaval a
Carnaval

Eu vim da selva, sou
 leão, sou demais pro
 seu quintal
 Problema com escola
 eu tenho mil, mil fita
 Inacreditável, mas seu
 filho me imita
 No meio de vocês ele é
 o mais esperto
 Ginga e fala gíria; gíria
 não, dialeto
 Esse não é mais seu,
 oh, subiu
 Entrei pelo seu rádio,
 tomei, cê nem viu
 Nós é isso ou aquilo, o
 quê? Cê não dizia?
 Seu filho quer ser pre-
 to, ah, que ironia
 Cola o pôster do 2Pac
 aí, que tal? Que cê diz?
 Sente o negro drama,
 vai, tenta ser feliz
 Ei bacana, quem te fez
 tão bom assim?
 O que cê deu, o que cê
 faz, o que cê fez por
 mim?
 Eu recebi seu ticket,
 quer dizer kit
 De esgoto a céu aberto
 e parede madeirite
 De vergonha eu não
 morri, to firmão, eis-me
 aqui
 Você não, cê não pas-
 sa quando o mar ver-
 melho abrir
 Eu sou o mano, homem
 duro, do gueto, Brown,
 oba
 Aquele loco que não
 pode errar
 Aquele que você odeia
 amar nesse instante
 Pele parda e ouço funk
 E de onde vem os dia-
 mante? Da lama

Valeu mãe, negro dra-
 ma (drama, drama,
 drama)
 Aí, na época dos barra-
 co de pau lá na Pedrei-
 ra
 Onde cês tavam?
 Que que cês deram por
 mim?
 Que que cês fizeram
 por mim?
 Agora tá de olho no
 dinheiro que eu ganho?
 Agora tá de olho no
 carro que eu dirijo?
 Demorou, eu quero é
 mais, eu quero até sua
 alma
 Aí, o rap fez eu ser o
 que sou
 Ice Blue, Edy Rock e
 KL Jay
 E toda a família, e toda
 geração que faz o rap
 A geração que revolu-
 cionou, a geração que
 vai revolucionar
 Anos 90, século 21, é
 desse jeito
 Aí, você sai do gueto
 Mas o gueto nunca sai
 de você, morô irmão?
 Cê tá dirigindo um car-
 ro
 O mundo todo tá de
 olho 'ni você, morô?
 Sabe por quê? Pela
 sua origem, morô ir-
 mão?
 É desse jeito que você
 vive, é o negro drama
 Eu num li, eu não as-
 sisti
 Eu vivo o negro drama
 Eu sou o negro drama
 Eu sou o fruto do negro
 drama
 Aí Dona Ana, sem pa-
 lavra

A senhora é uma rai-
 nha, rainha
 Mas aí, se tiver que
 voltar pra favela
 Eu vou voltar de cabe-
 ça erguida
 Porque assim é que é,
 renascendo das cinzas
 Firme e forte, guerreiro
 de fé
 Vagabundo nato!

Leitura e Discussão (30 min): Distribuir trechos de “O Mito de Sísifo”. Em grupos, os alunos devem identificar os conceitos discutidos e preparar perguntas para a turma. Promover um debate sobre as interpretações dos grupos.

Citação de Camus: **"O absurdo nasce desse confronto entre o apelo humano e o silêncio irracional do mundo."** (O Mito de Sísifo)

Citação de Camus: **"Numa esquina qualquer, o sentimento do absurdo pode bater no rosto de um homem qualquer."** (O Mito de Sísifo)

- O que é sentido na vida?
- O que é falta de sentido?

Aula 3 e 4: O Homem Revoltado e o 'Não!' à Injustiça

Música de Referência: "Homem na Estrada"

Conceitos Filosóficos: Revolta, resistência, solidariedade.

Recursos: Letras das músicas, trechos de "O Homem Revoltado" de Camus, projetor, quadro branco.

Desenvolvimento:

Revisão (10 min): Retomar o conceito de absurdo da aula anterior. Introduzir a ideia de "revolta" em Camus: não é uma rebelião violenta, mas um ato de consciência que diz "não" à opressão, à injustiça e à humilhação. É o momento em que o indivíduo, percebendo a irracionalidade do mundo, decide não se submeter a ela.

Citação de Camus: "O que é um homem revoltado? Um homem que diz não. Mas sua recusa não implica uma renúncia. É também um homem que diz sim, a partir de seu primeiro gesto de rebelião." (O Homem Revoltado)

Análise das Letras (35 min): Tocar a música "Homem na Estrada" e, em pequenos grupos, pedir que os alunos identifiquem nas letras os momentos de revolta. Por que o "homem na estrada" se revolta? Quais são as causas e as consequências dessa atitude?

“O Homem na Estrada” — Racionais MC’s (1993).

Um homem na estrada
recomeça sua vida
Sua finalidade, a sua
liberdade
Que foi perdida, subtra-
ída

E quer provar a si
mesmo que realmente
mudou
Que se recuperou e
quer viver em paz
Não olhar para trás
Dizer ao crime, "nunca
mais!"

Pois sua infância não
foi um mar de rosas,
não Na FEBEM, lem-
branças dolorosas, en-
tão
Sim, ganhar dinheiro,
ficar rico, enfim

Muitos morreram sim,
sonhando alto assim
Me digam quem é feliz
Quem não se desespera
Vendo nascer seu filho
no berço da miséria?
Um lugar onde só ti-
nham como atração
O bar, e o candomblé
pra se tomar a benção
Esse é o palco da his-
tória que por mim será
contada
Um homem na estrada
(hey, yeah yeah)
(Ouh)
(Hey, yeah yeah)
(Ouh)
Equilibrado num bar-
rango incômodo
Mal acabado e sujo
Porém seu único lar,
seu bem e seu refúgio
Um cheiro horrível de
esgoto no quintal
Por cima ou por baixo,
se chover será fatal
Um pedaço do inferno,
aqui é onde eu estou
Até o IBGE passou
aqui e nunca mais vol-
tou (e, e, e nunca mais
voltou)
Numerou os barracos,
fez uma pá de pergun-
tas
Logo depois esquece-
ram, filha da puta
Acharam uma mina
morta e estuprada
Deviam estar com mui-
ta raiva
(Mano, quanta paulada)
Estava irreconhecível
O rosto desfigurado
Deu meia noite e o cor-
po ainda estava lá

Coberto com lençol,
ressecado pelo sol,
jogado
O IML estava só dez
horas atrasado
Sim, ganhar dinheiro,
ficar rico, enfim
Quero que meu filho
nem se lembre daqui
Tenha uma vida segura
Não quero que ele
cresça
Com um "oitão" na cin-
tura e uma "PT" na ca-
beça
E o resto da madruga-
da
Sem dormir, ele pensa
o que fazer para sair
dessa situação
Desempregado então
Com má reputação
Viveu na detenção
Ninguém confia não
E a vida desse homem
para sempre foi danifi-
cada
Um homem na estrada
(hey, yeah yeah)
(Ouh)
(Hey, yeah yeah)
Um homem na estrada
(ouh)
Amanhece mais um dia
e tudo é exatamente
igual
Calor insuportável, 28
graus
Faltou água, já é rotina,
monotonia
Não tem prazo pra vol-
tar, hã! Já fazem cinco
dias
São dez horas, a rua
está agitada
Uma ambulância foi
chamada com extrema
urgência
Loucura, violência exa-
gerada

Estourou a própria
mãe, estava embriaga-
do
Mas bem antes da res-
saca ele foi julgado
Arrastado pela rua o
pobre do elemento
O inevitável linchamen-
to, imaginem só!
Ele ficou bem feio, não
tiveram dó
Os ricos fazem campa-
nha contra as drogas
E falam sobre o poder
destrutivo dela
Por outro lado promo-
vem e ganham muito
dinheiro
Com o álcool que é
vendido na favela
Empapuçado ele sai,
vai dar um rolê
Não acredita no que vê,
não daquela maneira
Crianças, gatos, ca-
chorros disputam pal-
mo a palmo
Seu café da manhã na
lateral da feira
Molecada sem futuro,
eu já consigo ver
Só vão na escola pra
comer, apenas nada
mais
Como é que vão
aprender sem incentivo
de alguém
Sem orgulho e sem
respeito
Sem saúde e sem paz
Um mano meu 'tava
ganhando um dinheiro
Tinha comprado um
carro, até Rolex tinha
Foi fuzilado à queima
roupa no colégio
Abastecendo a
playboyzada de farinha

Ficou famoso, virou
 notícia, rendeu dinheiro
 aos jornais
 Hm, cartaz à polícia
 Vinte anos de idade,
 alcançou os primeiros
 lugares
 Superstar do Notícias
 Populares!
 Uma semana depois
 chegou o crack
 Gente rica por trás, di-
 retoria
 Aqui, periferia, miséria
 de sobra
 Um salário por dia ga-
 rante a mão-de-obra
 A clientela tem grana e
 compra bem
 Tudo em casa, costa
 quente de sócio
 A playboyzada muito
 louca até os ossos
 Vender droga por aqui,
 grande negócio
 Sim, ganhar dinheiro
 ficar rico enfim
 Quero um futuro me-
 lhor, não quero morrer
 assim
 Num necrotério qual-
 quer, como indigente
 sem nome e sem nada
 Um homem na estrada
 (hey, yeah yeah)
 (Ouh)
 (Hey, yeah yeah)
 (Ouh)
 Assaltos na redondeza
 levantaram suspeitas
 Logo acusaram a fave-
 la, para variar
 E o boato que corre é
 que esse homem está
 Com o seu nome lá
 Na lista dos suspeitos
 Pregada na parede do
 bar
 A noite chega e o clima
 estranho no ar

E ele sem desconfiar
 de nada, vai dormir
 tranquilamente
 Mas na calada, cague-
 taram seus anteceden-
 tes
 Como se fosse uma
 doença incurável
 No seu braço a tatua-
 gem "DVC", uma pas-
 sagem, 157 na lei
 No seu lado não tem
 mais ninguém
 A justiça criminal é im-
 placável
 Tiram sua liberdade,
 família e moral
 Mesmo longe do siste-
 ma carcerário
 Te chamarão para
 sempre de ex-
 presidiário
 Não confio na polícia,
 raça do caralho
 Se eles me acham ba-
 leado na calçada
 Chutam minha cara e
 cospem em mim, é
 Eu sangraria até a mor-
 te, já era, um abraço!
 Por isso a minha segu-
 rança, eu mesmo faço
 É madrugada, parece
 estar tudo normal
 Mas esse homem des-
 perta, pressentindo o
 mal
 Muito cachorro latindo
 Ele acorda ouvindo ba-
 rulho de carro e passos
 no quintal
 A vizinhança está cala-
 da e insegura
 Premeditando o final
 que já conhecem bem
 Na madrugada da fave-
 la não existem leis
 Talvez a lei do silêncio,
 a lei do cão, talvez

Vão invadir o seu bar-
 raco, "é a polícia!"
 Vieram pra arregaçar,
 cheios de ódio e malí-
 cia
 Filhos da puta, come-
 dores de carniça
 Já deram minha sen-
 tença e eu nem 'tava
 na "treta"
 Não são poucos, e já
 vieram muito loucos
 Matar na crocodilagem,
 não vão perder viagem
 Quinze caras lá fora,
 diversos calibres
 E eu apenas com uma
 "treze tiros" automática
 Sou eu mesmo e eu,
 meu Deus e o meu Ori-
 xá
 No primeiro barulho, eu
 vou atirar
 Se eles me pegam,
 meu filho fica sem nin-
 guém
 O que eles querem,
 mais um pretinho na
 FEBEM
 Sim, ganhar dinheiro
 ficar rico enfim
 A gente sonha a vida
 inteira e só acorda no
 fim
 Minha verdade foi outra
 Não dá mais tempo pra
 nada
 Homem mulato aparen-
 tando entre vinte e cin-
 co e trinta anos
 É encontrado morto na
 estrada do M'Boi Mirim
 sem número
 Tudo indica ter sido
 acerto de contas entre
 quadrilhas rivais
 Segundo a polícia, a
 vítima tinha "vasta ficha
 criminal"

Aula 5 e 6: A Prisão, a Liberdade e a Autenticidade

Música de Referência: "Diário de um Detento"

Conceitos Filosóficos: Liberdade, autenticidade, culpa e ética da responsabilidade.

Recursos: Letra da música, trechos de "O Estrangeiro" de Camus, lápis e papel.

Desenvolvimento:

Introdução (15 min): Apresentar o dilema da liberdade em Camus. Mesmo em um mundo absurdo, o ser humano é livre para escolher como agir. A liberdade não é a ausência de restrições, mas a capacidade de dar sentido à própria vida, mesmo que esse sentido seja efêmero.

Citação de Camus: **"A única maneira de lidar com um mundo sem liberdade é se tornar tão absolutamente livre que sua própria existência seja um ato de rebelião."** (O Estrangeiro)

Análise da letra (30 min) da música "Diário de um Detento". A canção narra a rotina em uma prisão, mas pode ser interpretada como uma metáfora da condição humana: estamos presos a circunstâncias, mas somos livres para decidir como lidar com elas. Peça para os alunos refletirem sobre as escolhas do detento: o que ele revela sobre sua liberdade mesmo estando em um ambiente de privação? Ele se resigna ou busca alguma forma de autonomia?

Diário de um detento Canção de Racionais MC's - 1997

São Paulo, dia primeiro
de outubro de 1992,
oito horas da manhã
Aqui estou, mais um
dia
Sob o olhar sanguinário
do vigia
Você não sabe como é
caminhar com a cabeça
na mira de uma HK
Metralhadora Alemã ou
de Israel
Estraçalha ladrão que
nem papel
Na muralha, em pé,
mais um cidadão José

Servindo o Estado, um
PM bom
Passa fome, metido a
Charles Bronson
Ele sabe o que eu de-
sejo
Sabe o que eu penso
O dia 'tá chuvoso o cli-
ma 'tá tenso
Vários tentaram fugir,
eu também quero
Mas de um a cem, a
minha chance é zero
Será que Deus ouviu
minha oração?
Será que o juiz aceitou

a apelação?
Mando um recado lá
pro meu irmão
Se tiver usando droga,
'tá ruim na minha mão!
Ele ainda 'tá com
aquela mina
Pode crer, moleque é
gente fina
Tirei um dia a menos
ou um dia a mais, sei lá
Tanto faz, os dias são
iguais
Acendo um cigarro, e
vejo o dia passar
Mato o tempo pra ele

não me matar
 Homem é homem, mu-
 lher é mulher
 Estuprador é diferente,
 né?
 Toma soco toda hora,
 ajoelha e beija os pés
 E sangra até morrer na
 rua 10
 Cada detento uma
 mãe, uma crença
 Cada crime uma sen-
 tença
 Cada sentença um mo-
 tivo, uma história de
 lágrima
 Sangue, vidas e gló-
 rias, abandono, misé-
 ria, ódio
 Sofrimento, desprezo,
 desilusão, ação do
 tempo
 Misture bem essa quí-
 mica
 Pronto, eis um novo
 detento
 Lamentos no corredor,
 na cela, no pátio
 Ao redor do campo,

em todos os cantos
 Mas eu conheço o sis-
 tema, meu irmão, hã
 Aqui não tem santo
 Rá'tá'tá'tá preciso evitar
 Que um safado faça
 minha mãe chorar
 Minha palavra de honra
 me protege
 Pra viver no país das
 calças bege
 Tic, tac, ainda é 9:40
 O relógio da cadeia
 anda em câmera lenta

Ratata'tá, mais um me-
 trô vai passar
 Com gente de bem,
 apressada, católica
 Lendo o jornal, satisfei-
 ta, hipócrita
 Com raiva por dentro, a
 caminho do Centro
 Olhando pra cá, curio-
 sos, é lógico
 Não, não é não, não é
 o zoológico
 Minha vida não tem
 tanto valor
 Quanto seu celular, seu
 computador
 Hoje, 'tá difícil, não saiu
 o sol
 Hoje não tem visita,
 não tem futebol
 Alguns companheiros
 têm a mente mais fraca
 Não suportam o tédio,
 arruma quiaca
 Graças a Deus e à Vir-
 gem Maria
 Faltam só um ano, três
 meses e uns dias
 Tem uma cela lá em
 cima fechada
 Desde Terça-feira nin-
 guém abre pra nada
 Só o cheiro de morte e
 Pinho Sol
 Um preso se enforcou
 com o lençol
 Qual que foi? Quem
 sabe? Não conta
 Ia tirar mais uns seis de
 ponta a ponta
 Nada deixa um homem
 mais doente
 Que o abandono dos
 parentes
 Aí moleque, me diz en-

tão, cê qué o quê?
 A vaga 'tá lá esperando
 você
 Pega todos seus arti-
 gos importados
 Seu currículo no crime
 e limpa o rabo
 A vida bandida é sem
 futuro
 Sua cara fica branca
 desse lado do muro
 Já ouviu falar de Lúci-
 fer?
 Que veio do inferno
 com moral
 Um dia no Carandiru,
 não ele é só mais um
 Comendo rango azedo
 com pneumonia
 Aqui tem mano de
 Osasco, do Jardim
 D'Abril, Parelheiros
 Mogi, Jardim Brasil,
 Bela Vista, Jardim An-
 gela
 Heliópolis, Itapevi, Pa-
 raisópolis
 Ladrão sangue bom
 tem moral na quebrada
 Mas pro Estado é só
 um número, mais nada
 Nove pavilhões, sete
 mil homens
 Que custam trezentos
 reais por mês, cada
 Na última visita, o ne-
 guinho veio aí
 Trouxe umas frutas,
 Marlboro, Free
 Ligou que um pilantra
 lá da área voltou
 Com Kadett vermelho,
 placa de Salvador
 Pagando de gatão, ele
 xinga, ele abusa

Com uma nove milímetros embaixo da blusa
Aí neguinho, vem cá, e os manos onde é que tá?

Lembra desse cururu que tentou me matar?
Aquele puta ganso, pilantra corno manso
Ficava muito doido e deixava a mina só
A mina era virgem e ainda era menor
Agora faz chupeta em troca de pó!

Esses papos me incomoda

Se eu 'tô na rua é foda
É, o mundo roda, ele pode vir pra cá
Não, já, já, meu processo 'tá aí

Eu quero mudar, eu quero sair

Se eu trombo esse fulano, não tem pá, não tem pum

E eu vou ter que assinar um cento e vinte e um

Amanheceu com sol, dois de outubro

Tudo funcionando, limpeza, jumbo

De madrugada eu senti um calafrio

Não era do vento, não era do frio

Acertos de conta tem quase todo dia

Tem outra logo mais, eu sabia

Lealdade é o que todo preso tenta

Conseguir a paz, de

forma violenta

Se um salafrário sacanear alguém

Leva ponto na cara

igual Frankenstein

Fumaça na janela, tem fogo na cela

Fudeu, foi além, se pã, tem refém

Na maioria, se deixou envolver

Por uns cinco ou seis que não têm nada a perder

Dois ladrões considerados passaram a discutir

Mas não imaginavam o que estaria por vir

Traficantes, homicidas, estelionatários

Uma maioria de moleque primário

Era a brecha que o sistema queria

Avise o IML, chegou o grande dia

Depende do sim ou não de um só homem

Que prefere ser neutro pelo telefone

Ratatatá, caviar e champanhe

Fleury foi almoçar, que se foda a minha mãe!

Cachorros assassinos, gás lacrimogêneo

Quem mata mais ladrão ganha medalha de prêmio!

O ser humano é descartável no Brasil

Como modess usado ou Bombril

Cadeia? Claro que o

sistema não quis

Esconde o que a novela não diz

Ratatatá! Sangue jorra como água

Do ouvido, da boca e nariz

O Senhor é meu pastor Perdoe o que seu filho fez

Morreu de bruços no salmo 23

Sem padre, sem repórter

Sem arma, sem socorro

Vai pegar HIV na boca do cachorro

Cadáveres no poço, no pátio interno

Adolf Hitler sorri no inferno!

O Robocop do governo é frio, não sente pena

Só ódio e ri como a hiena

Ratatatá, Fleury e sua gangue

Vão nadar numa piscina de sangue

Mas quem vai acreditar no meu depoimento?

Dia 3 de Outubro, diário de um detento

Citação de Camus: "A revolta não existe sem a sensação, onde e como quer que seja, de ter razão." (O Homem Revoltado)

Discussão e Conexão (15 min): Promover um debate sobre como a revolta se manifesta no dia a dia. Pergunta: "Quais são as pequenas ou grandes revoltas que vocês presenciavam? Como o rap pode ser um ato de revolta? Qual a importância de se 'revoltar' contra o que é injusto?"

Citação de Camus: **"Eu me revolto, logo existimos." (O Homem Revoltado)**

<https://www.youtube.com/shorts/if5ls5COmwE?feature=share>

<https://www.youtube.com/shorts/GDRs0eEUePo?feature=share>

Citação de Camus: **"Compreendi então que um homem que houvesse vivido um único dia, poderia sem custo passar cem anos numa prisão. Teria recordações suficientes para não se massar."** (O Estrangeiro)

Atividade Escrita (15 min) uma atividade de escrita criativa. Os alunos devem escrever um pequeno "diário de um detento" ou "diário de um revoltado" (sem precisar ser em uma prisão física), imaginando o que escreveriam para expressar suas escolhas e sua liberdade diante de um cenário adverso.

Aula 7 e 8: A Consciência, a Solidariedade e a Felicidade Possível

Música de Referência: "Fim de Semana no Parque"

Conceitos Filosóficos: Solidariedade, felicidade, a celebração da vida.

Recursos: Letra da música, trechos de textos de Camus sobre a beleza da vida, projetor.

Desenvolvimento:

Síntese e Nova Perspectiva (15 min): retomar os conceitos de absurdo e revolta. Explicar que, para Camus, a revolta não leva ao desespero, mas sim a uma nova forma de viver, baseada na consciência e na solidariedade. Aceitar o absurdo não é se render, mas sim viver a vida em sua plenitude, celebrando os pequenos momentos de alegria e construindo laços com os outros.

Citação de Camus: **"A própria luta para chegar ao cume basta para encher o coração de um homem. É preciso imaginar Sísifo feliz."** (O Mito de Sísifo)

Análise da Letra (30 min) "Fim de Semana no Parque" com os alunos. Como essa música contrasta com as anteriores? Onde está a felicidade nesse "fim de semana"? Como o prazer e a celebração, mesmo em um contexto de opressão, podem ser vistos como um ato de revolta e resistência? A solidariedade, a amizade e a alegria compartilhada são respostas possíveis ao absurdo da vida.

Fim de semana no parque Canção de Racionais MC's - 1993

Chegou fim de semana
 todos querem diversão
 Só alegria nós estamos
 no verão, mês de janeiro
 São Paulo, zona sul
 Todo mundo à vontade,
 calor céu azul
 Eu quero aproveitar o
 Sol
 Encontrar os camaradas
 prum basquetebol
 Não pega nada
 Estou a uma hora da
 minha quebrada
 Logo mais, quero ver
 todos em paz
 Um, dois, três carros na
 calçada
 Feliz e agitada toda
 prayboyzada
 As garagens abertas
 eles lavam os carros
 Desperdiçam a água,
 eles fazem a festa Vários
 estilos vagabundas,
 motocicletas Coroa rico
 boca aberta, isca predileta
 De verde fluorescente
 queimada sorridente
 Circulando como sempre
 Roda a banca dos
 playboys do Guarujá
 Muitos manos se esquecem
 na minha não cresce

Sou assim e tô legal, até
 me leve a mal
 Malicioso e realista sou
 eu Mano Brown
 Me dê 4 bons motivos
 pra não ser
 Olha o meu povo nas
 favelas e vai perceber
 Daqui eu vejo uma caranga
 do ano
 Toda equipada e um
 tiozinho guiando
 Com seus filhos ao lado
 estão indo ao parque
 Eufóricos brinquedos
 eletrônicos
 Automaticamente eu
 imagino
 A molecada lá da área
 como é que tá
 Provavelmente correndo
 pra lá e pra cá
 Jogando bola descalços
 nas ruas de terra
 É, brincam do jeito que
 dá
 Gritando palavrão é o
 jeito deles
 Eles não têm videogame
 e às vezes nem televisão
 Mas todos eles têm um
 dom São Cosme e São
 Damião
 A única proteção
 No último Natal, Papai
 Noel escondeu um brin-

quedo
 Prateado, brilhava no
 meio do mato
 Um menininho de 10
 anos achou o presente
 Era de ferro com 12 balas
 no pente
 O fim de ano foi melhor
 pra muita gente
 Eles também gostariam
 de ter bicicletas
 De ver seu pai fazendo
 cooper tipo atleta
 Gostam de ir ao parque
 e se divertir
 E que alguém os ensinasse
 a dirigir
 Mas eles só querem paz
 e mesmo assim é um
 sonho
 Fim de semana no Parque
 Santo Antônio
 Vamos passear no parque
 Deixa o menino brincar
 Fim de semana no parque
 Vamos passear no parque
 Vou rezar pra esse domingo
 não chover
 Olha só aquele clube
 que da hora
 Olha aquela quadra,
 olha aquele campo, olha
 Olha quanta gente
 Tem sorveteria, cinema,

piscina quente
 Olha quanto boy, olha
 quanta mina
 Tem corrida de kart dá
 pra ver
 É igualzinho o que eu vi
 ontem na TV
 Olha só aquele clube
 que da hora
 Olha o pretinho vendo
 tudo do lado de fora
 Nem se lembra do di-
 nheiro que tem que levar
 Do seu pai bem louco
 gritando dentro do bar
 Nem se lembra de on-
 tem, de hoje e o futuro
 Ele apenas sonha atra-
 vés do muro
 Milhares de casas
 amontoadas
 Ruas de terra esse é o
 morro, a minha área me
 espera
 Gritaria na feira (vamos
 chegando)
 Pode crer eu gosto disso
 mais calor humano
 Na periferia a alegria é
 igual
 É quase meio dia a eu-
 foria é geral
 É lá que moram meus
 irmãos, meus amigos
 E a maioria por aqui se
 parece comigo
 E eu também sou o bam
 bam bam e o que man-
 da
 O pessoal desde às 10
 da manhã está no sam-
 ba
 Preste atenção no repi-
 que e atenção no acor-
 de
 (Como é que é Mano

Brown?)
 Tá ligado, pela ordem
 A número, número 1 em
 baixa renda da cidade
 Comunidade zona sul é,
 dignidade
 Tem um corpo no esca-
 dão, a tiazinha desce o
 morro
 Polícia, a morte, polícia,
 socorro
 Aqui não vejo nenhum
 clube poliesportivo
 Pra molecada frequen-
 tar, nenhum incentivo
 O investimento no lazer
 é muito escasso
 O centro comunitário é
 um fracasso
 Mas aí, se quiser se
 destruir está no lugar
 certo
 Tem bebida e cocaína
 sempre por perto
 A cada esquina 100,
 200 metros
 Nem sempre é bom ser
 esperto
 Schmidt, Taurus, Rossi,
 Dreher ou Campari
 Pronúncia agradável,
 estrago inevitável
 Nomes estrangeiros que
 estão no nosso meio pra
 matar
 M E R D A
 Como se fosse ontem
 ainda me lembro
 7 horas sábado
 4 de dezembro
 Uma bala uma moto
 com 2 imbecis
 Mataram nosso mano
 que fazia o morro mais
 feliz
 E indiretamente ainda

faz, mano Rogério este-
 ja em paz
 Vigiando lá de cima
 A molecada do Parque
 Regina
 Vamos passear no par-
 que
 Deixa o menino brincar
 Fim de semana no par-
 que
 Vamos passear no par-
 que
 Vou rezar pra esse do-
 mingo não chover
 Tô cansado dessa porra
 De toda essa bobagem
 Alcoolismo, vingança,
 treta, malandragem
 Mãe angustiada, filho
 problemático
 Famílias destruídas, fins
 de semana trágicos
 O sistema quer isso, a
 molecada tem que
 aprender
 Fim de semana no Par-
 que Ipê
 (O recado dessa música
 é bem claro, ou melhor,
 bem escuro:
 Não conte comigo pra
 porra nenhuma. Enten-
 deu?)

Citação de Camus: **"No fundo do inverno, eu finalmente aprendi que havia em mim um verão invencível." (Retirado de "Retorno a Tipasa")**

Debate e Conclusão (15 min): realização de uma roda de conversa final. Retomada da discussão inicial e pergunta aos alunos: "O que vocês aprenderam sobre a vida, a liberdade e a revolta a partir da filosofia de Camus e do rap do Racionais MC's? Qual é o papel da arte, em especial do rap, para nos ajudar a refletir sobre a nossa própria existência?" Encerrando a atividade, reforçar que a filosofia não está (reflexivamente) distante, está "no cotidiano" (o tempo presente, o agora), como na música dos Racionais MC's.