

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC Goiás
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NIÚRA SILVA BETTIM

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: POSSIBILIDADES DE
REINTEGRAÇÃO DA PESSOA ENCARCERADA**

GOIÂNIA

2018

NIÚRA SILVA BETTIM

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: POSSIBILIDADES DE
REINTEGRAÇÃO DA PESSOA ENCARCERADA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Iria Brzezinski.

GOIÂNIA

2018

B562e

Bettim, Niura Silva

Educação para a cidadania[recurso eletrônico]:
possibilidades de reintegração da pessoa encarcerada/ Niura
Silva Bettim.-- 2018.
173f.;

Texto em português com resumo em inglês
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação, Goiânia, 2018
Inclui referências

1. Ensino superior e Estado. 2. Prisioneiros - Educação. 3.
Dignidade. 4. Reintegração social - Pessoa encarcerada.
I.Brzezinski, Iria. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
III. Título.

CDU: 378(043)

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: POSSIBILIDADES DE REINTEGRAÇÃO
DA PESSOA ENCARCERADA**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 20 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



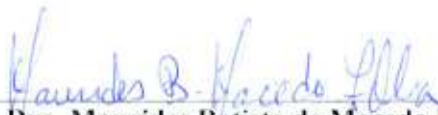
Profa. Dra. Iria Brzezinski / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Maurides Batista de Macedo Filha / UFG



Profa. Dra. Bartira Macedo de Miranda Santos / UFG

—

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

—

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis / UEG (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico a presente tese a minha família, nas pessoas de minhas irmãs Maria Francisca Silva Bettim, Iula Bettim Jacobi e meu cunhado Pedro Jacobi, a meus pais Darcy Bettim e Yolanda Silva Bettim (in memoriam), pelo carinho e apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, e aos queridos amigos e mentores que me ampararam e fizeram persistente na minha caminhada. A minha orientadora pelos ensinamentos incalculáveis, apoio e amizade para a feitura desta tese. Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, especialmente aqueles de quem tive a honra de ser aluna, pelos aprendizados e contribuições nas discussões durante o curso. Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado. Aos amigos que fiz nesse novo caminhar. A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos.

- HANNAH ARENDT -

BETTIM, Niura Silva. **Educação para a cidadania: possibilidades de reintegração da pessoa encarcerada.** 2018. 173 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

RESUMO

Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”. O objeto de estudo é a reconquista da cidadania da pessoa encarcerada ao cursar o ensino superior e (re)ingressar no mercado de trabalho. O objetivo geral consiste no estudo da desigualdade humana relativa à estigmatização dos indivíduos encarcerados visando a identificar as possibilidades de reconquista de sua cidadania por meio da formação superior e do (re)ingresso no mercado de trabalho. São objetivos específicos: a) estudar as possibilidades, oferecidas pela sociedade civil e pelo Estado, por meio do convênio entre entidades públicas e privadas às pessoas encarceradas e aos egressos do sistema prisional para cursar ensino superior; b) analisar as condições do convênio realizado entre o órgão oficial e uma faculdade privada em Goiás para oferecimento de bolsas anuais, integrais, aos reeducandos do sistema prisional, do regime semiaberto e aberto, e aos egressos para cursarem o ensino superior; c) compreender se a educação propiciada pelo ensino superior aos indivíduos encarcerados e egressos do sistema prisional oferece possibilidades de sua reintegração ao trabalho e à vida. O campo empírico compreende um órgão oficial e uma faculdade privada que firmaram convênio para ofertar cursos aos encarcerados do regime semiaberto e aberto e aos egressos do sistema prisional. O referencial teórico compreende: a) estudos sobre a desigualdade entre os homens e o contraponto entre o Estado e a sociedade civil, em Rousseau (2007), Engels (2006), Marx (1998) e Gramsci (1999); b) aparelhos ideológicos de poder e a escola como instrumento de dominação e sujeição à classe social em Gramsci (1999) e Althusser (1980); c) a dignidade da pessoa humana e a reintegração da pessoa encarcerada em Gramsci (1999), Manacorda (2007), Arendt (2013) e Goffman (2008). O problema de pesquisa é assim expresso: Quais as possibilidades de reintegração social da pessoa encarcerada que obteve a formação em cursos de nível superior? A pesquisa tem o recorte temporal entre 2002-2017. O método adotado é o materialismo histórico-dialético. A investigação é qualiquantitativa, com entrevistas e questionários, história oral temática e análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa são dois dirigentes e seis aprendentes. Constatase que, apesar de o direito à educação ser um direito inalienável, ele praticamente não abrange os detentos e egressos do sistema prisional. Para que a educação superior se concretize como ação afirmativa deve haver efetivo comprometimento do Estado com as políticas públicas e garantia de destinação de recursos financeiros. A participação da sociedade civil é imprescindível, na consecução das ações e programas. Das categorias analisadas resultam as seguintes conclusões: a) a educação superior oferecida, objeto do convênio, não atende às demandas dos aprendentes em decorrência de obstáculos criados para obter a bolsa de estudos; b) o direito à educação, como direito inalienável é fator de reconstituição da dignidade, assim como a reintegração da pessoa encarcerada por meio do trabalho; c) a oportunidade oferecida pelo convênio possui pouca efetividade, não apenas pelos estigmas da baixa-estima carregados pelos ex-detentos, mas também pelas dificuldades criadas pelos órgãos dirigentes no retorno desses à sociedade.

Palavras-chave: Políticas educacionais de ensino superior. Dignidade da pessoa humana. Reintegração da pessoa encarcerada.

BETTIM, Niura Silva. EDUCATION FOR CITIZENSHIP: possibilities for reintegration of the incarcerated person. 2018. 173 p. Thesis (Doctorate in Education) - Post-Graduation Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

ABSTRACT

This thesis is inserted in the research line "State, Policies and Educational Institutions". The object of study refers to the reconquest of the citizenship of the incarcerated person, through possibilities of attending higher education and reentering the labor market. The general objective is to study the roots of human inequality generated by the State and civil society, concerning the stigmatization of incarcerated individuals and verify the possibility of reconquering their citizenship through higher education and re-entry into the job market. Specific objectives are: a) to study the possibilities offered by civil society and the State through an agreement between public and private entities to prison inmates to attend higher education in public and private institutions; b) to analyze the conditions of the agreement signed between Government and a private college for the granting of full annual scholarships, to the re-educatees of the prison system of open and semi-open regime and to the ex-prisoners that attending a college education; c) understand if the education provided by higher education to incarcerated person and to ex-convicts makes their reintegration possible into the job market and to the normal life. The empirical field comprises an official entity and a private higher education institution that have signed an agreement to offer courses to the incarcerated person of the semi-open and open regime as well as ex-prisoners. The theoretical reference comprises: a) studies on the inequality between men and the counterpoint between the State and civil society, on Rousseau (2007), Engels (2006), Marx (1998) and Gramsci (1999); b) ideological apparatus of power and the school as an instrument of domination and subjugation to social class, on Gramsci (1999), Althusser (1980); c) dignity of the individual and reintegration of the incarcerated person on Gramsci (1999), Manacorda (2007), Arendt (2013), and Goffman (2008). The research problem is therefore expressed: What are the possibilities of social reintegration of the incarcerated person who obtained the education through higher-level courses? The time frame of this research is 2002-2017. The adopted method is dialectical-historical materialism and the research approach is qualitative and quantitative, with interviews and questionnaires, thematic oral history and content analysis. The research subjects are two leaders and six students. It is noted that although the right to education is an inalienable right, it practically does not embrace the incarcerated person and ex-convicts of the prison system. In order to higher education becomes an affirmative action there must be an effective commitment of the State to the public policies and guarantee of the allocation of financial resources. The participation of the society in these policies is essential, especially in the achievement of the actions and programs. From the categories analyzed in this investigation, results the following conclusions: a) the higher education offered through the agreement, does not meet the demands of the learners, as a result of obstacles created for obtaining the scholarship; b) the right to education, as an inalienable right, is a factor of reconstruction of the dignity as well as the reintegration of the person imprisoned through work; c) the opportunity offered by the agreement is not very effective, not only because of the low-esteem stigmas carried by the ex-prisoners, but also because of the difficulties created by the governing entities in their return to society.

Keywords: Educational policies of higher education. Dignity of human person. Reintegration of the incarcerated person.

LISTA DE SIGLAS

CESEPE	- Centro de Excelência do Sistema de Execução Penal.
CF	- Constituição da República Federativa do Brasil.
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNJ	- Conselho Nacional de Justiça.
CPP	- Casa de Prisão Provisória.
DEPEN	- Departamento Penitenciário Nacional.
EJA	- Educação de Jovens e Adultos.
FGTS	- Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudo do Ensino Superior
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN	- Sistema Integrado de Informação Penitenciária.
IPEA	- Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEP	- Lei de Execução Penal.
MJ	- Ministério da Justiça.
ONU	- Organização das Nações Unidas.
PEEPG	- Plano Estadual de Educação nas Prisões Goiás
PEESP	- Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.
PNE	- Plano Nacional de Educação
POG	- Penitenciária Cel. Odenir Guimarães.
PROUNI	- Programa Universidade para Todos.
PUC GOIÁS	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SEAP	- Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás
SEDUCE	- Secretaria Estadual de Educação e Esporte
SEJUS	- Secretaria de Estado da Justiça.
SEPM	- Secretaria Especial de Políticas para mulheres.
TJ	- Tribunal de Justiça
STF	- Supremo Tribunal Federal.
STJ	- Superior Tribunal de Justiça.
Susepe	- Superintendência do Sistema de Execução Penal.
TRF	- Tribunal Regional Federal.
TST	- Tribunal Superior do Trabalho

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 -	Pessoas privadas de liberdade entre 1990 a 2016	104
Gráfico 2 -	Comparação do número de pessoas no sistema prisional, número de vagas e presos provisórios	105
Gráfico 3 -	Distribuição dos crimes tentados/consumados entre os registros das pessoas privadas de liberdade, por tipo penal	105
Gráfico 4 -	Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil	106
Gráfico 5 -	Número de estudantes que concluiu a educação superior em 2016 ..	116
Gráfico 6 -	Percentual de escolaridade dos presos no Estado de Goiás – 2016	133
Gráfico 7 -	Número de aprendentes matriculados em cada ano - 2006 a 2017 ..	135
Gráfico 8 -	Aprendentes que concluíram, desistiram e ainda cursam o ensino superior na IES - 2006 a 2017	139
Gráfico 9 -	Aprendentes matriculados, distribuídos por cursos: 2006-2017	139
Gráfico 10 -	Aprendentes que abandonaram, concluíram e ainda cursam a graduação, período 2006-2017	140
Gráfico 11 -	Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade e da população total	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Pessoas privadas de liberdade no Brasil - 2016	85
Quadro 2 -	Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais	91
Quadro 3 -	Relação das unidades prisionais do Estado de Goiás - Atendimento escolar formal, EJA	131
Quadro 4 -	Pessoas privadas de liberdade no sistema prisional por estados da federação	132
Quadro 5 -	Escolaridade da população prisional por Unidade da Federação	133
Quadro 6 -	Demonstrativo de documentos emitidos ou regularizados – 2017	143
Quadro 7 -	Comparativo de homens e mulheres privados de liberdade nas UF - 2016	145
Quadro 8 -	Escolaridade das mulheres privadas de liberdade – Ufs	146
Quadro 9 -	Atividades escolares realizadas pelas mulheres nas unidades da UF	147
Quadro 10 -	Nível educacional das detentas - Aparecida de Goiânia/ Penitenciária Feminina	148
Quadro 11 -	Relação entre a demanda educacional e a oferta – Aparecida de Goiânia / Penitenciária feminina	148
Quadro 12 -	Percentuais de raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade por UF – 2016	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade no país	107
Tabela 2 - Pessoas privadas de liberdade que realizam atividade educacional no ambiente prisional, por Estado	108
Tabela 3 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa - Brasil, 1980-2016	115
Tabela 4 - Matrículas de aprendentes na IES de 2006 a 2017	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
A DESIGUALDADE ENTRE OS HOMENS E SEU IMPACTO NAS RELAÇÕES DE PODER.....	20
1.1 Origem da desigualdade e significado da dominação do homem na contemporaneidade	22
1.2 O Estado como instrumento hegemônico das classes dominantes sobre as classes dominadas	30
1.3 O contraponto entre a sociedade política e a sociedade civil.....	34
1.4 O Estado e a cidadania	39
CAPÍTULO 2	
OS INSTRUMENTOS IDEOLÓGICOS DE PODER E DE SUBMISSÃO DO HOMEM PELO HOMEM	46
2.1 O determinismo da ideologia.....	50
2.2 Os intelectuais orgânicos funcionais e suas atribuições	53
2.3 A escola como instrumento ideológico de poder	56
2.4 O poder disciplinar	59
CAPÍTULO 3	
A DIGNIDADE HUMANA E A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM ENCARCERADO	66
3.1 A dignidade humana na sociedade contemporânea	72
3.2 O reconhecimento à dignidade da pessoa humana	74
3.3 O dever do Estado na preservação da dignidade da pessoa humana encarcerada	81
3.4 A restauração da dignidade da pessoa humana encarcerada pela educação	89
CAPÍTULO 4	
O ESTADO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E REABILITAÇÃO DA PESSOA ENCARCERADA.....	96

4.1 As políticas educacionais no ambiente prisional	100
4.2 O ensino superior como possibilidade de reintegração do estudante em liberdade assistida	110

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL: O QUE REVELAM OS

APRENDENTES E OS DIRIGENTES	121
CONCLUSÕES	156
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

O interesse pelo objeto, a dignidade da pessoa encarcerada e a reconquista de sua cidadania surgiu quando eu atuava como professora em uma instituição de ensino superior - em Brasília (DF). Nesta instituição, realizei atividades de extensão com o corpo discente *in loco*, em presídios locais, com o intuito de analisar processos em execução penal.

Sensibilizada pela marginalidade, pela discriminação e pelos estigmas, determinantes da vida das pessoas encarceradas, procurei aprofundar o tema. Desenvolvi estudos com vistas a encontrar as raízes da desigualdade e os meios de reconquista da cidadania negada aos homens e às mulheres que se tornaram marginalizados socialmente.

Outro aspecto que fortificou a escolha da temática foi a constatação do expressivo número de encarceramento¹ no Brasil, que torna os centros prisionais verdadeiros depósitos humanos, com total desrespeito à dignidade humana. Isso é constatado pelas seguidas rebeliões e pelos massacres nesses ambientes. O aprisionamento em massa advém da falta de efetivação de políticas públicas que possam vir a dignificar as condições humanas do indivíduo encarcerado.

Esta tese tem por objeto de estudo a reconquista da cidadania da pessoa encarcerada ao cursar o ensino superior e (re)ingressar no mercado de trabalho. O objetivo geral consiste no estudo da desigualdade humana relativa à estigmatização dos indivíduos encarcerados visando a identificar as possibilidades de reconquista de sua cidadania por meio da formação superior e do (re)ingresso no mercado de trabalho.

Os objetivos específicos são:

1. Estudar as possibilidades oferecidas pela sociedade civil e pelo Estado por meio de convênio entre entidades público e privado às pessoas encarceradas e aos egressos do sistema prisional para cursar ensino superior em instituições públicas e privadas;
2. Analisar as condições do convênio realizado entre o órgão oficial e uma faculdade privada em Goiás para oferecimento de bolsas anuais, integrais, aos

¹ Segundo dados do Ministério da Justiça - INFOPEN 2016 -, a população prisional brasileira ultrapassou, pela primeira vez na história, a marca de 700 mil pessoas, o que representa um aumento de 707% em relação ao total registrado no início da década de 1990. O Brasil ocupa hoje o terceiro lugar em aprisionamento no mundo, atrás dos Estados Unidos e da China.

reeducandos do sistema prisional, do regime semiaberto e aberto, e aos egressos para cursarem o ensino superior.

3. Compreender se a educação propiciada pelo ensino superior aos indivíduos encarcerados e egressos do sistema prisional oferece possibilidade à sua reintegração ao trabalho e a vida.

O referencial teórico organiza-se nos seguintes eixos: a) estudos sobre a desigualdade entre os homens e contraponto entre o Estado e a sociedade civil. Para tanto, busca-se trabalhar com: Rousseau (2007), por ele ter sido o primeiro filósofo a analisar o surgimento da desigualdade do homem fundamentada em padrões econômicos; Engels (2006) que, sustentando a teoria de Rousseau, justifica essa desigualdade a partir daquelas oriundas de grupos sociais, como da família da comunidade. A partir de então, sustentada em Marx (1998) e Gramsci (1999), objetiva-se entender a desigualdade humana fundamentada no conflito da luta de classes; b) aparelhos ideológicos de poder da classe dominante e a escola como instrumento de dominação e sujeição às classes sociais, fundamentando-se em Gramsci (1999) e Althusser (1980); c) a dignidade da pessoa humana, a educação para a cidadania e a reintegração da pessoa encarcerada, com base nos ensinamentos de Gramsci (1999), Manacorda (2007), Arendt (2013) e Goffman (2008).

O problema de pesquisa é assim expresso: Quais as possibilidades de reintegração social da pessoa encarcerada que obteve a formação em cursos de nível superior?

A pesquisa tem o recorte temporal entre 2002-2017. É qualitativa, com análise documental e de dados estatísticos oficiais regionais e nacionais, combinada com a técnica de história oral temática², com análise de entrevistas e de questionários aplicados aos discentes do curso de graduação da faculdade privada. Esses sujeitos da pesquisa estão reclusos ou não no sistema prisional e, em decorrência do convênio realizado entre órgão oficial e a faculdade privada, cursam o ensino superior.

Adotou-se o método materialista histórico-dialético, tendo em vista sua pertinência à compreensão das contradições advindas da desigualdade e

² “A história oral temática é quase sempre usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos” (MEIHY, 2000, p. 67).

discriminação sofridas por esse segmento social em uma sociedade capitalista dividida em classes. É “na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX, 1998, p. 100).

Partindo dessa premissa, de acordo com Marx (1998), são quatro os princípios da dialética: a totalidade, o movimento, a contradição e a qualidade. A totalidade é considerada como a análise dos objetos e fenômenos a fundamentar uma totalidade concreta e dinâmica. Quanto ao princípio do movimento, nada na natureza é estático, tudo se transforma, assim como o próprio homem. O princípio da mudança qualitativa explicita que a transformação das coisas ocorre pelo acúmulo de elementos quantitativos que poderão ensejar o surgimento do novo. O princípio da contradição só é possível numa realidade estruturada e fundamentada nas relações dos indivíduos em sociedade. Gadotti (2012) explica que

Marx e Engels, aplicando a lei da contradição das coisas ao estudo da história social, demonstraram a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes exploradoras e as classes exploradas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia, e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe (GADOTTI, 2012, p. 30).

Dessa contradição, com base no discurso entre sujeitos, emerge a síntese, capaz de desvendar os conflitos e o surgimento de nova tese, em um processo dialético de transformação de argumentos antagônicos em busca do que se quer demonstrar. Fundamentada nessa tese, busca-se compreender a possibilidade ou não da restituição da cidadania sequestrada pelo poder punitivo de um Estado representante e regulador das desigualdades humanas, pela educação da pessoa encarcerada ou do egresso do sistema prisional.

A presente tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, com base conceitual em Rousseau (2007) e Gramsci (1999), objetiva-se analisar a desigualdade entre os homens, a partir de pressupostos históricos, sociológicos e culturais, com impacto na orientação do Estado, e da formação da complexa rede de estruturas sociais que limitam e constroem a humanidade. O significado do poder político e econômico como elemento determinante na divisão entre as classes sociais, assim como dos fatores deliberativos para a aceitação e obrigatoriedade das normas impostas pela classe dominante à dominada, se justifica pelo poder

hegemônico dessas classes. Procura-se entender, também, a organização gramsciana do Estado entre a sociedade política e a sociedade civil.

No segundo capítulo, analisa-se a importância dos aparelhos ideológicos para a sustentação hegemônica do grupo dominante, representado pelo poder político, e como esses processos ideológicos influenciarão no imaginário social para a manutenção dessa dominação. Procura-se compreender como os intelectuais orgânicos funcionais provindos da classe dominante ou da classe média atuarão para que as classes dominadas entendam como válidas as determinações dos dominantes.

Tem-se, ainda, como foco, interpretar a escola como aparelho ideológico do poder e seu papel como reprodutora das relações de produção à materialização de um aprendizado massificador, parcial e unilateral. Esse aprendizado sustenta a hegemonia da classe dominante e sequestra do indivíduo suas escolhas por um processo inculcador de aceitação das regras.

No terceiro capítulo, objetiva-se entender em que momento o homem percebe-se como “o verdadeiro fim de si mesmo” (KANT, 2003) e o que isso significará para o reconhecimento de sua dignidade como valor fundamental e inalienável. Procura-se descortinar as lutas empreendidas pela humanidade na preservação desse direito e discutir a luta por tal reconhecimento, mediante as ações afirmativas empreendidas pela sociedade civil e política aos segmentos marginalizados, especialmente aos indivíduos encarcerados, tendo a educação como um desses instrumentos de reconquista da cidadania.

No quarto capítulo, questiona-se como o Estado brasileiro atua no processo de socialização e reintegração da pessoa encarcerada, por meio de políticas públicas e educacionais. Da mesma forma, como pode o ensino superior contribuir para a reconquista da cidadania do indivíduo, não apenas do aprendente em liberdade assistida, mas de todo aquele segmento social marginalizado pelos estigmas de cor, raça, etnia e condições financeiras.

Discute-se, ainda, como e se as ações afirmativas realizadas para o oferecimento da educação superior podem ou não amenizar as sequelas e os estigmas do indivíduo que um dia esteve encarcerado.

No quinto capítulo, a fim de constatar ou não a efetividade das políticas de reintegração do indivíduo encarcerado, procede-se à análise da história de vida dos indivíduos provindos do regime prisional semiaberto e aberto e dos egressos que,

mediante o Convênio entre o Órgão Oficial e a Faculdade Privada em Goiás, com o oferecimento de bolsas integrais ao ensino superior, realizam o processo de reintegração social. Esse programa existe há mais de 10 anos, com destinação de bolsas de estudo, o que garante a gratuidade do curso.

O objetivo dessa investigação é contribuir para a compreensão da realidade vivenciada pelos custodiados do sistema prisional brasileiro, especificamente os custodiados do Estado de Goiás. Almeja, ainda, verificar como as ações afirmativas oferecidas por intermédio da educação, em especial a educação superior, são possibilidades de reconstituição da dignidade e reconquista da cidadania, assim como sua efetiva reintegração e retorno à sociedade.

CAPÍTULO 1

A DESIGUALDADE ENTRE OS HOMENS E SEU IMPACTO NAS RELAÇÕES DE PODER

Neste capítulo, analisam-se os fundamentos históricos, sociológicos e culturais da desigualdade entre os homens e seu impacto na orientação do Estado para a formação da complexa rede das estruturas sociais.

Objetiva-se compreender de que forma se justificaria a “lei”³ – elemento fundamental na distribuição desse poder – entre as classes e os segmentos de classe formados pela sociedade, assim como quais os fatores determinantes para a aceitação e obrigatoriedade das normas criadas. Assim, o Estado tem, na justificativa ética e jurídica da segurança de seus cidadãos, a condução e legitimidade do poder às condutas observadas pelo homem em sociedade. Mosca (1923) esclarece que:

[...] em todas as sociedades discretamente numerosas e que apenas chegaram a um certo grau de cultura, aconteceu que a classe política não justifica exclusivamente o seu poder somente com a posse de fato, mas procura dar a ele uma base moral e também legal, fazendo-o derivar como consequência necessária de doutrinas e crenças geralmente reconhecidas e aceitas na sociedade que ela dirige (MOSCA, 1923, p. 108).

Da mesma forma, busca-se entender como o Estado atuaria para garantir as condições políticas na reprodução e legitimação dessa relação de poder. A fim de melhor compreender tal assertiva, analisa-se o significado do Direito Natural e do Direito Positivo para definir o poder do Estado na orientação social.

Partindo-se da doutrina Jusnaturalista, entende-se que existe um direito superior e anterior à norma positivada, em que o conceito de “justo” independe de qualquer lei ou normatização. Antes mesmo da formação do Estado ou do poder, já existia o direito natural, por este estar intrinsecamente ligado à natureza das coisas e à natureza própria do homem.

³ “A legalidade nos sistemas políticos exprime basicamente a observância das leis, isto é, o procedimento da autoridade em consonância estrita com o direito estabelecido. A legalidade traduz a noção de que todo poder estatal deverá atuar em conformidade com as regras jurídicas vigentes. Em suma, a acomodação do poder que se exerce ao direito que o regula. Nessa acepção ampla, o funcionamento do regime político e a autoridade investida nos governantes devem reger-se segundo as linhas-mestras traçadas pela Constituição, cujos preceitos são a base sobre a qual assenta tanto o exercício do poder como a competência dos órgãos estatais” (BONAVIDES, 2004, p. 111).

Os sofistas, estudiosos gregos da filosofia do Direito, já entendiam haver um direito superior às leis humanas, o direito natural, designado como o direito ao que seria justo por natureza, pois teriam como base a natureza humana. Desta forma, enfatizariam a liberdade e a igualdade entre os homens.

Posteriormente, Sócrates, Platão e Aristóteles distinguiram e firmaram o termo “justo”, segundo a natureza e a lei dos homens. O “justo” por natureza sustenta-se no pensamento de cada homem, sendo o direito natural orientação ao direito positivado, seja pelo costume ou pela própria lei, normatizada.

Essa orientação se alicerça no Direito Romano, como observa Venosa (2014, p. 41):

[...] essas orientações vão encontrar respaldo em Roma, com seus juristas e filósofos. Célebre é o texto de Cícero, em *De Republica*, quando expõe que há um direito conforme a natureza do homem, presente como reta razão em todos os corações, que é igual em Roma e em Atenas, igual no passado, presente e no futuro. Não era, portanto, desconhecida dos gregos e romanos a existência de uma justiça apartada da lei humana, admitindo-se, portanto, um direito natural, sobreposto às leis.

Assim, a relação entre o Direito Natural e o Direito Positivo desenvolve-se ao longo da história das relações humanas, com uma ou outra conotação específica, mas não se afasta de sua essência, que é o engajamento suprapositivo da práxis humana. Entende-se, portanto, o Direito Natural, na atualidade, como um conjunto de princípios éticos e sociais norteadores do Direito Positivo.

Venosa (2014) esclarece que:

[...] o ordenamento positivo, para ter legitimidade, deve-se conformar com o direito natural. Não lhe bastam a existência e a vigência formal, isto é, um processo legislativo de acordo com as leis vigentes. É essencial que a lei tenha validade intrínseca, isto é, que possa ser admitida eticamente pela sociedade (VENOSA, 2014, p. 51).

A fim de melhor compreender a origem da desigualdade entre os homens e a problemática das diferenças sociais criadas entre estes, optou-se pela teorização de Rousseau (2007), Gramsci (1999) e Arendt (2016).

Objetiva-se demonstrar que a desigualdade, manifestada quando o homem começou a se socializar, não deixou de existir até a atualidade. A partir da força física no primeiro momento, solidificou-se, posteriormente, pela astúcia e sutileza com que se assentam as relações humanas, com a organização das classes sociais

e do próprio Estado na consolidação do poder e dominação de um homem sobre o outro.

Os estudos de Rousseau (2007), Gramsci (1999) e Arendt (2016), apesar de serem aparentemente contraditórios por refletirem uma realidade social e política diversa, em momentos históricos do século XVIII e século XX, fundamentam teoricamente este trabalho. Os estudos dos autores revelam o conflito das relações de poder que sempre existiu e ainda existe entre os homens.

No próximo item tratar-se-á da origem da desigualdade e do significado de dominação.

1.1 Origem da desigualdade e significado da dominação do homem na contemporaneidade

Rousseau (2007) é referência importante porque foi o primeiro filósofo a tratar da desigualdade do homem⁴, direcionando suas críticas ao modelo econômico da época e mencionando-se nos pilares dos direitos individuais e do direito de propriedade. Apresenta a força da classe hegemônica como instrumento de dominação sobre os mais fracos, demonstrando, na trajetória histórica e social, o processo de desconfiguração das relações humanas. Essas relações ocorreram tanto pela forma natural, com as diversidades naturais de inteligência, astúcia e sagacidade, como pela desigualdade por imposição do mais forte ao mais fraco. Esse processo suscitou o surgimento da propriedade privada, que oprime e subjuga o outro, afrontando o direito à liberdade.

Duas são as espécies de distinções das relações humanas: a primeira, denominada de desigualdade natural ou física, alicerçada na natureza biológica do homem como ser em evolução. A segunda, a desigualdade moral ou política, emerge da fragilidade e dependência que alguns homens desenvolvem mediante convenções e concepções do mundo que os cerca. Estas se estabelecem pela aceitação e pelo consentimento de condutas impostas pelo outro como verdades irrefutáveis.

À medida que o ser humano ampliava suas relações sociais, acumulava conhecimentos, dominando algumas tecnologias, as dificuldades se multiplicavam

⁴ ROUSSEAU, [1754], (1ª, edição).

para os indivíduos, uma vez que, abandonado o estado primitivo, acentuavam-se as dificuldades relacionais. Alguns estagnavam, outros avançavam e conquistavam atributos, entendidos como relevantes socialmente. Esta foi a primeira fonte de desigualdade. Sobre ela, Rousseau (2007) ensina que:

[...] é preciso procurar a primeira origem das diferenças que distinguem os homens, os quais, de comum acordo, são naturalmente tão iguais entre si quanto o eram os animais de cada espécie antes que diversas causas físicas tivessem introduzido em alguns as variedades que observamos. Com efeito não é concebível que essas primeiras mudanças, por quaisquer meios que se tenham realizado, tenham alterado, ao mesmo tempo e da mesma maneira, todos os indivíduos da espécie, mas, tendo uns se aperfeiçoado ou deteriorado e adquirido diversas qualidades, boas ou más, que não eram inerentes à sua natureza, permaneceram os outros mais tempo em seu estado original e essa foi entre os homens, a primeira fonte da desigualdade, mais fácil de demonstrar assim em geral do que assinalar com precisão as suas verdadeiras causas (ROUSSEAU, 2007, p. 22).

Na busca pelo acúmulo de riqueza material, advinda do amadurecimento intelectual, o homem não se contentou em extrair do meio ambiente seu sustento. Com a tecnologia, aprimorou seus instrumentos de caça, ao construir e manufaturar elementos para melhor enfrentar as intempéries da natureza. No momento em que se relaciona com seu igual, descobre a importância da força do outro no domínio da natureza.

Esses primeiros “progressos” habilitaram o homem a ampliar as relações sociais, pois, quanto mais a consciência se esclarecia, mais as relações em comunidade se aperfeiçoavam. Para Rousseau (2007, p. 60), não só o hábito de viver coletivamente “fez surgir os mais doces sentimentos conhecidos dos homens, o amor conjugal e o amor paternal”, de modo que cada família se tornou uma pequena sociedade.

Na visão de Engels (2006), esses enlaces não surgiram do amor de dois entes. Antes de tudo, o amor era fruto de uniões fundadas em conveniências, para auferir vantagens sociais, políticas e econômicas. Os fundamentos da propriedade privada e o conflito entre classes advêm de uniões interessadas, posto que, para Engels (2006), a família,

[...] não foi, de modo algum, fruto do amor sexual individual, com o qual nada tinha a ver, já que os casamentos continuavam sendo, como antes, casamentos de conveniência. Foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas em condições econômicas e, de modo específico, no triunfo da propriedade privada que havia surgido espontaneamente. [...] os únicos objetivos da monogamia eram o domínio do homem na família e a procriação de filhos que só pudessem ser seus e

que estavam destinados a herdar suas riquezas. [...] A monogamia, portanto, não entra de modo algum na história como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de casamento. Pelo contrário, surge sob a forma de subjugação de um sexo por outro. [...] Hoje posso acrescentar que a primeira oposição de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia e que a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino (ENGELS, 2006, p. 71-72).

Os homens, até então erráticos, aproximaram-se, formando, em cada região, uma coletividade unida pelos costumes e pela cultura. Na medida em que as ideias e a razão são exercitadas, o gênero humano se domestica e as ligações se estendem, aperfeiçoando-se os laços sociais.

Assim, logo que começaram a se respeitar, pela constatação do equilíbrio de forças, formado pela consciência de suas igualdades, ocorreu a necessidade do respeito para com o outro. Cada indivíduo passou, então, a ambicionar tais direitos e considerações, não sendo mais possível privar ninguém dos deveres de civilidade.

Formada a comunidade e estabelecidas as relações sociais entre os indivíduos, novas e outras qualidades intrínsecas ao ser humano apareceram e se aprimoraram, tais como: a piedade, a reflexão e a razão, introduzindo a moralidade nas ações humanas (ROUSSEAU, 2007).

Já as punições sociais, criadas pelos homens, se tornaram mais frequentes conforme as recorrências de ofensas entre os sujeitos. O receio de vingança também ensejou o desequilíbrio das relações humanas em sociedade, por isso tornou-se necessário o arcabouço legal composto de normas de conduta, legalizadas e legitimadas pelo corpo social.

Rousseau (2007) explica que a ambição desmedida do indivíduo, fundada mais no ardor de se aumentar sua fortuna pessoal e se colocar acima dos outros do que por verdadeira necessidade, levou-o a prejudicar-se mutuamente. “Em resumo, a riqueza passou a ser valorizada e respeitada como bem supremo e as antigas instituições da *gens* foram pervertidas para justificar a obtenção das riquezas pelo roubo e pela violência” (ENGELS, 2006, p. 115).

Concorrência e rivalidade, oposição de interesses e desejo de se tirar proveito à custa de outrem serão os males que constituirão o primeiro efeito da busca pela propriedade, cortejo inseparável da desigualdade nascente entre os homens. Como consequência, surgiu a primeira divisão da sociedade em classes: a dos homens

livres e a de outros que, subsumidos pela força, acabavam como escravos dos primeiros.

Engels (2006) entende que:

[...] a primeira grande divisão social do trabalho, ao aumentar a produtividade desse e, em decorrência, a riqueza, e ao alargar o campo da produção, tinha de trazer consigo, nas condições históricas de conjunto, necessariamente a escravidão. Da primeira grande divisão social do trabalho, resultou a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados (ENGELS, 2006, p. 172).

A próxima divisão social do trabalho ocorreu quando o homem percebeu que já não podia mais conciliar os trabalhos de tecelagem, artes e ofícios, devido à crescente especialização com as atividades de agricultura, que também exigiam cada vez maior dedicação. Trata-se da segunda divisão entre os trabalhadores: os que exploram unicamente os trabalhos manufaturados e os que buscam seu sustento a partir dos trabalhos agrícolas.

Com a consolidação da civilização, sobretudo pelo contraste que começou a surgir entre o trabalho realizado pelos homens do campo e da cidade, originou-se a terceira divisão do trabalho, a classe de comerciantes. Esta é composta de indivíduos que não se ocupam especificamente da produção ou manufatura de bens, mas da troca e intermediação desses recursos.

Uma classe que se transforma no intermediário indispensável entre dois produtores e explora a ambos. Sob o pretexto de poupar aos produtores as fadigas e os riscos da troca de produtos, de colocar à venda seus produtos até nos mercados mais distantes e de tronar-se assim a classe mais útil da sociedade, forma-se uma classe de atravessadores, uma classe de verdadeiros parasitas sociais. [...]. Com ela veio o dinheiro-metal, a moeda cunhada, e com o novo dinheiro, um novo meio para o predomínio dos não produtores sobre os produtores e sua produção (ENGELS, 2006, p. 177).

Paralelamente, sobreveio o direito de posse dos indivíduos sobre a terra. Tal direito de propriedade possibilitaria, além do uso sem limites, a faculdade da alienação do solo. Como consequência, todos os direitos decorrentes sobre a “coisa” ou “res⁵”, como hipoteca, posse, propriedade e usucapião, passaram a gerar riqueza para alguns e, em contrapartida, pobreza para muitos outros. Tornou-se real, portanto, a divisão dos homens livres, agora separados em classes, em conformidade com suas posses.

⁵ “Res”: palavra latina, originada da raiz *ra*, do sânscrito *ras*, é geralmente empregada na terminologia jurídica para exprimir tudo que é real ou se funda em coisa corpórea (SILVA, 1999, p. 707).

Esse processo, marcado por contradições, é esclarecido por Rousseau (2007) quando diz que:

[...] o primeiro que cercando um terreno, se lembrou de dizer: “*Isto é meu*” e encontrou pessoas bastante simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinatos, misérias e horrores não teriam sido poupados ao gênero humano, aquele que arrancando as estacas ou tapando o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “Não escutem esse impostor! Vocês estarão perdidos se esquecerem que os frutos são de todos e que a terra não é de ninguém” (ROUSSEAU, 2007, p. 57).

A desigualdade entre os homens passou a existir no momento em que ele se calou, aceitou e resignou-se ao outro assimilando verdades ditas por outros como verdades incontestes:

[...] essa foi ou deve ter sido a origem da sociedade e das leis que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram sem retorno a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, de uma astuta usurpação fizeram um direito irrevogável e, para proveito de alguns ambiciosos, sujeitaram para o futuro todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 2007, p. 69).

A ideia de propriedade remete à origem das relações humanas, pois não se originou repentinamente no espírito humano, mas do aprimoramento das relações humanas. Muitos foram os fatores sociais e históricos que concretizaram o domínio da passagem do homem do estado natural para o estado social (ENGELS, 2006). Essas são as razões pelas quais os mais astutos, ao fazerem de suas prerrogativas ou privilégios, justificativas de domínio, criaram situações de subjugação sobre os outros e seus bens, correspondentes à posse da propriedade e à desigualdade firmada, o que determinou uma desastrosa anarquia.

Rousseau (2007, p. 68) sustenta que “as usurpações dos ricos, o assalto dos pobres, as paixões desenfreadas de todos, sufocando a piedade natural e a voz ainda fraca da justiça, tornaram os homens avarentos, ambiciosos e maus”. Com base nesse enfoque, o desenvolvimento da desigualdade em formação estabelecerá: a necessidade de implantação e validação da norma, limitadora das atividades e condutas do homem em sociedade, assim como da confirmação do direito de propriedade e da instituição da magistratura, com a conseqüente mudança do poder legítimo para o poder arbitrário dos mais fortes sobre os mais fracos.

Como decorrência dessa desigualdade, se estabeleceu a condição de rico e pobre. Para melhor compreender essa dicotomia é necessário considerar mais a sua

execução do que os motivos do estabelecimento do corpo político. Ou seja, os inconvenientes que acarretaram os desajustes sociais e que levaram ao surgimento das instituições sociais cerceadoras das liberdades naturais.

O rico, premido pela necessidade, concebeu enfim o projeto mais refletido que jamais penetrara no espírito humano, o de empregar em seu favor as próprias forças daqueles que o atacavam, de tornar em defensores, seus adversários, [...] inventou facilmente razões ilusórias para conduzi-los a seu objetivo. Disse-lhes: 'vamos unir-nos para livrar da opressão os fracos, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence. Vamos instituir regras de justiça, às quais todos sejam obrigados a se conformar [...]. Todos correram para submeter-se aos grilhões, acreditando assegurar a própria liberdade. Os mais capazes de pressentir os abusos eram precisamente aqueles que contavam tirar partido [...]. Essa foi ou deve ter sido a origem da sociedade e das leis que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram sem retorno a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, de uma astuta usurpação fizeram um direito irrevogável, e para proveito de alguns ambiciosos, sujeitaram para o futuro todo o gênero humano ao trabalho à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 2007, p. 68).

Levada pelo propósito de se resguardar do domínio de seus pares, a massa de homens simples abdicou de seus direitos naturais, limitando e restringindo o que de mais valor trazia consigo: a liberdade (ROUSSEAU, 2007). Acentuaram-se, a partir de então, as desigualdades sociais, formando-se as classes sociais.

A partir desse crescente contraste entre a população e seus mandatários, houve, aprimorado por paixões desenfreadas, sucessos e insucessos, tanto no âmbito particular quanto no social, resultando em uma paulatina disparidade social.

Segundo Rousseau (2007), os homens só se deixam oprimir quando são arrastados pela ambição e se deixam dominar pela competição no âmbito econômico ou mesmo político. Ao se atentar sobre as classes inferiores, a dominação se torna para eles mais cara que a independência, na medida em que consentem suportar os pesados fardos dessa responsabilidade para se tornarem mandatários dessa distribuição. É muito difícil reduzir à obediência aquele que não procura mandar, assim como o político mais hábil não conseguiria sujeitar homens que só objetivassem ser livres.

Para Rousseau (2007), o homem selvagem e o homem culto diferem de tal forma que a felicidade suprema de um reduz o outro ao desespero. O primitivo só respiraria a imobilidade e a liberdade enquanto o sujeito politizado se inquietaria, atormentado por encargos cada vez mais laboriosos para ascender na escala social.

Como se depreende, a desigualdade entre os indivíduos, quase nula no estado de natureza, se fortalece e se desenvolve a partir das faculdades

aprimoradas do homem nas suas interações sociais e torna-se efetiva e legítima pelo estabelecimento das leis e da propriedade, sustentáculos do homem político.

Sob essa linha de pensamento, entende-se que a desigualdade moral, legitimada pelo direito positivo, será oposta ao direito natural toda vez que estiver em desacordo com a desigualdade natural ou física. Essa desigualdade ocorre quando se manifesta diversamente da lei da natureza, na medida em que se aprova, como normal e aceitável, que um pequeno número de pessoas viva do supérfluo, subjuguem e submetam seus semelhantes. Todavia da maioria se exige a submissão, subtraindo-lhes o mínimo necessário à sua sobrevivência.

Essa desigualdade assimilada pelo homem, em suas relações sociais, de trabalho e das condições materiais, tornar-se-á mais estável e legítima desde o momento em que se estabelecer entre os indivíduos os fundamentos da propriedade e da lei, justificadores do poder de um grupo sobre o outro.

O poder, elemento da representatividade constitutiva do Estado ou de quem representa a coletividade, é a energia que anima a existência de uma determinada comunidade, conservando-a coesa e solidária. Para que o poder se legitime, segundo Bonavides (2004), é fundamental que ele se alicerce em dois pressupostos: força e competência.

Compreende-se como força a dominação que um indivíduo terá sobre o outro. Competência é o reconhecimento, dado pela sociedade, da legitimidade desse poder de subjugação, concedido a alguns pela lei ou ordem social na condução e no equilíbrio dos homens em comunidade.

Na realidade, esse poder pode se apresentar sob uma infinidade de formas, segundo a tipologia clássica. Aristóteles (2007), em sua obra *A Política*, fundamenta essa estrutura sob três grandes acepções: o poder econômico, ideológico e político.

O poder econômico define a relação de posse e propriedade de bens ou patrimônios que um indivíduo detenha consigo, que, pela necessidade do outro dos mesmos recursos ou valores, deixará se subjugar, tendo em vista a necessidade premente da coisa.

Já o poder ideológico é o domínio que alguns detêm de certas formas de saber, como os códigos de condutas e doutrinas. Inacessível à grande maioria dos sujeitos, esse poder será determinante na condução do comportamento das massas. Com esse domínio, percebe-se a importância do processo de socialização daqueles que, ao conservarem tais conhecimentos, difundirão os valores e as ideologias

entendidas como possíveis e convenientes à indução dos comportamentos a serem observados e seguidos pela totalidade.

O terceiro poder, não menos importante, é o poder político, fundamental aos anteriores, tendo em vista impor-se pela “força”. Entendida essa “força” como aquele poder facultado à camada politicamente dominante dentre as demais classes sociais, legitimado pelo pacto social firmado entre todos os sujeitos, aceitar-se-ão as condutas criadas e impostas como válidas e necessárias a serem seguidas para a preservação da liberdade e igualdade de todos.

Justificada tal coerção pela aceitação de todos, legitimar-se-ão os regulamentos criados e entendidos como válidos e legais pelos pactuantes. Confirma tal assertiva, Arendt (2016) ao acrescentar que o poder é que vai manter a permanência do homem em esfera pública, por ser este o espaço potencial dos indivíduos que agem e falam e que irá retratar a afinada relação existente entre as ações, os discursos e a forma pela qual se relacionam.

O homem é, por sua natureza, um ser político, como já reconheciam os antigos gregos como Aristóteles, na tradução de Tomás de Aquino, de que “o homem é por natureza, político, social” (ARENDR, 2016, p. 28). Duas serão as características basilares do homem político que se destacarão na definição do “*bios politikos*: a ação (*praxis*) e o discurso (*lexis*)” (p. 30).

Arendt (2016) afirma que esse poder – que amadurece no homem por meio de suas relações interpessoais em espaço potencializador para o envolvimento de trocas políticas, fundamentado em seus debates e procedimentos – se constituirá da conjunção entre a ação e o discurso. Isso ocorre porque somente por meio de palavras e atos é que interagimos com o outro.

O poder político é aquele que mantém e justifica a existência do homem na esfera pública, ambiente propício para agir e discutir, com relativa liberdade, seus princípios e reflexões. Essa prerrogativa só se torna reconhecida e válida pela comunidade na medida em que esta é legitimada e aceita.

Para que esse domínio realmente exista e se efetive, é indispensável que os homens estejam contatados pela convivência, visto que eles só detêm e retêm tal poder quando vivem e se relacionam, com certa proximidade, uns dos outros. Desta maneira, as potencialidades da ação de um ou alguns influenciarão a conduta de outros. De acordo com Arendt (2016, p. 249), “o que mantém unidas as pessoas depois que passa o momento fugaz da ação (aquilo que hoje chamamos de

organização), e o que elas, por sua vez, mantêm vivo ao permanecerem unidas é o poder”.

Com a legitimidade do poder, fundamentada nas convenções aceitas pela sociedade, os mais fortes e preparados articularão o domínio e a competência, validando seu domínio sobre a população menos preparada. Salienda Rousseau (2005) que:

[...] o mais forte nunca é bastante forte para ser sempre o senhor, se não transformar sua força em direito e a obediência em dever. [...]. Porquanto nenhum homem possui uma autoridade natural sobre seu semelhante e uma vez que a força não produz nenhum direito, restam, pois, as convenções, como base de toda autoridade legítima entre os homens (ROUSSEAU, 2005, p. 18).

1.2 O Estado como instrumento hegemônico das classes dominantes sobre as classes dominadas

Só faltava uma coisa: uma Instituição que não só protegesse as novas riquezas individuais, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e declarasse essa consagração como a finalidade mais elevada da comunidade humana, mas também imprimisse o selo do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras e, portanto, a acumulação cada vez mais acelerada das riquezas; uma instituição que não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar aquela que pouco ou nada possuía e a dominação da primeira sobre a segunda. E essa Instituição nasceu. Foi inventado o Estado (ENGELS, 2006, p. 115).

Das afirmações de Engels (2006), depreende-se que o Estado, como limitador das condutas sociais, é o produto e a criação dessa mesma sociedade. Ele adquire personificação quando a sociedade alcança, conjuntamente, um determinado grau de desenvolvimento em suas relações interpessoais, e desequilíbrio quando esse mesmo agrupamento de homens não consegue dialogar em igualdade de condições e desenvolve conflito e oposição entre as classes e estamentos⁶ formados.

⁶ “Estamento é camada social, semelhante à casta, porém menos fechada. O estamento (*estate, état, stand*) é menos fechado do que a casta e não é ritualizado como esta. Contatos físicos com membros de outros estamentos não poluem o indivíduo e não envolvem a necessidade de ritos expiatórios. Essa diferença faz com que os estamentos sejam menos segregados uns dos outros do que as castas. Outro característico do estamento é o conceito específico de honra. Esse conceito determina não somente o modo de viver materialmente, mas também a admissibilidade de certas atividades, assim como a maneira de exercê-las. A sociedade feudal da Idade Média ocidental constitui exemplo de uma sociedade estratificada em estamentos. Os estamentos da sociedade feudal não foram castas, porque a nobilitação assegurava o acesso às camadas superiores da sociedade. Além disso, faltava-lhes o ritual que caracteriza as castas indianas (E.W.) V. estratificação social, classe social” (WILLEMS, 1961, p. 122).

O Estado é o produto da sociedade quando esta conquista determinado grau de desenvolvimento, criado quando a comunidade se encontra enredada em contradições provocadas por ela mesma, por meio de suas classes e estamentos sociais. Apresenta-se com poder aparentemente acima da sociedade, pois, na realidade, é criado para dar sustentabilidade ao domínio da classe dominante sobre a classe dominada, tendo em vista ser concebido para amortecer o choque entre as várias classes sociais, a fim de manter a sociedade dentro de determinados limites e conservação da ordem.

E como o Estado surgiu das classes sociais para dirimir o conflito entre as várias camadas sociais, ele representa a classe mais poderosa economicamente, a classe dirigente⁷. Classe que por intermédio do Estado, adquire o *status* da classe politicamente dominante, passando a deter os meios de repressão e exploração das classes oprimidas.

Assim, o Estado antigo era, sobretudo, o Estado dos donos de escravos para manter os escravos subjugados, tal como o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital (ENGELS, 2006, p. 183).

O Estado é representado, na maioria das vezes, pelo domínio e a ideologia das classes dominantes, social e economicamente constituídas sobre as classes menos favorecidas. Esse processo ideológico, segundo Mészáros (2004), é aquele sistema socialmente estabelecido e preponderantemente proposto pela classe superior, que exerce sua influência de modo a apresentar, ou mesmo desviar, suas próprias regras de seletividade, preconceitos e distorções sistemáticas, a fim de serem entendidas como normais e legítimas pelas demais classes subalternas. A determinação ideológica dos valores instituídos pelas classes dominantes é tão intensa que as classes dominadas são levadas a aceitar sem qualquer questionamento as diretrizes como legítimas a todos, sem ter consciência da manipulação.

Naturalmente, aqueles que aceitam de modo imediato a ideologia dominante como a estrutura objetiva do discurso 'racional' e 'erudito' rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar os pressupostos

⁷ “O Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns” (MARX e ENGELS, 1998, p. 76).

ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante (MÉSZÁROS, 2004, p. 58).

Infiltram-se os discursos ideológicos nos mais variados segmentos sociais, tendo em vista o domínio que apresentam sobre as instituições sociais e políticas da sociedade, robustecendo-se na relação de forças que se estabelece. Tal sistema de medidas sociais, movido pela ideologia, é viciosamente tendencioso. A ordem dominante precisará aplicar, para si mesma, critérios radicalmente diferentes dos aplicados para aqueles que devem ser mantidos em posição subordinada. Transformam-se estas classes, fortificadas pelo Estado, nas camadas sociais politicamente dominantes, tendo em vista o empoderamento que lhes é outorgado pela exploração dos segmentos sociais inferiores.

No Estado moderno, tem-se o poder ideológico determinante das condutas da maioria da sociedade, legitimadas pela sua aprovação e aceitação, tendo em vista que “onde há governantes e governados, onde há homens que mandam e homens que obedecem, há os que detêm o poder e os que a ele se sujeitam” (BONAVIDES, 2004, p.108).

O Estado atua no ambiente coletivo quando necessário, com imperatividade e firmeza, na formação de um círculo de segurança e ação. Neste se movimentam outros círculos menores, dele dependentes ou a ele acomodados, cujas existências passam a ganhar certeza e personificação, na imposição de condutas limitadoras, fundadas em pressupostos legais de coerção (ALTHUSSER, 1980).

Nesse sentido, é imprescindível reanalisar o significado do poder do Estado por meio de seus aparelhos repressivos e ideológicos. E, de que forma esses últimos serão necessários para a sustentação do Estado como representação do poder, de domínio da classe dominante sobre as classes dominadas.

O aparelho repressivo do Estado, que age mediante a força pública institucionalizada, compõe-se, exemplificativamente, do governo e da administração, assim como das várias formas de expressão do poder de polícia e até mesmo das instituições prisionais. Não obstante, o aparato ideológico de poder se apresenta, na maioria das vezes, sob a forma privada, por intermédio de instituições distintas e especializadas, como os templos religiosos, os sindicatos, as escolas e outras mais, que atuarão para fortificar as ideias do grupo dominante pelo proselitismo ideológico.

Para Althusser (1980, p. 49), “nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos

Aparelhos Ideológicos de Estado”. Sob tal perspectiva, percebe-se a grande importância que os aparelhos ideológicos exercem na sustentação do poder do grupo dominante, pela figura e representação do Estado.

Observa ainda Althusser (1980) que:

[...] o papel do Aparelho repressivo do Estado consiste essencialmente, enquanto aparelho repressivo, em assegurar pela força (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção que são em última análise relações de exploração. Não só o aparelho de Estado contribui largamente para se reproduzir a ele próprio, mas também e sobretudo, o aparelho de Estado assegura pela repressão, as condições políticas do exercício dos Aparelhos Ideológicos de Estado. São estes de fato que asseguram, em grande parte, a própria reprodução das relações de produção ‘escudados’ no aparelho repressivo do Estado. [...] É por intermédio da ideologia dominante que é assegurada a ‘harmonia’ (por vezes precária) entre o aparelho repressivo de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado, e entre os diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980, p. 55).

Desse modo, a lei é uma afirmação do grupo de poder para manter a ordem ditada, usando, se necessário, a força física ou psíquica para a conformidade dessa imposição ou mesmo de sanções pela sua violação. Influi a lei, então, na estrutura de toda a ordem jurídica para a distribuição do poder político ou ideológico.

Nesse sentido, entende-se poder como a possibilidade de realização da vontade própria, de um indivíduo ou de um grupo, em uma ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participem da ação (WEBER, 2013).

Na verdade, o homem não luta apenas pelo poder com o objetivo de enriquecer. Essa busca é também condicionada pelas “honras sociais” que traduzem a forma pela qual as benesses sociais são distribuídas numa comunidade, entre grupos típicos que participam dessa distribuição, chamada ordem social. Weber (2013, p. 127) explica que: “a ordem social é a forma pela qual os bens e serviços são distribuídos e usados. Nesse sentido classes e estamentos são fenômenos da distribuição de poder dentro de uma comunidade”.

Apoiadas nos elementos de distribuição do poder, pode-se entender que as classes sociais são bases possíveis e frequentes pelas quais se manifestará a ação comunal, delimitadora das condições de vida e de experiências de uma determinada sociedade. Da mesma forma, os estamentos são os portadores específicos de todas as convenções, manifestas pelo estilo de vida adotado pelo grupo.

O aparelho repressivo do Estado, que agrega o governo, a administração e a jurisdição, tem a função de garantir, pela coerção e ideologia, as condições políticas

da reprodução dessa relação. A ideologia passa, assim, a ter uma função de extrema significância à classe dominante, na medida em que garantiria seu *status* de poder. Como ela está presente na formação das classes sociais por meio da instauração dos aparelhos ideológicos do Estado, preservaria as condições de reprodução de dominação e poder.

Assim, os indivíduos, considerados “bons sujeitos” pela ideologia da classe dominante, serão aqueles que seguem os modelos propostos pelo sistema, ou seja, aqueles que não contestam os padrões e as concepções determinadas e que livremente se submetem aos padrões ditados pelo grupo de poder. Em contrapartida, os “maus sujeitos”, são aqueles ainda não subsumidos à ordem dominante e que necessitam do aparato repressor do Estado para moldá-los (WEBER, 2013). É por meio do aparelho político do Estado que se garantirá a reprodução das competências entre as classes e os segmentos de classe.

1.3 O contraponto entre a sociedade política e a sociedade civil

Mesmo com o surgimento do Estado como ente representativo do poder dos grupos determinantes politicamente, não houve eliminação total, no interior da sociedade, de sua potencialidade política. Constata-se o significativo papel que detêm os aparelhos ideológicos, representativos das várias camadas sociais, como entes garantidores da hegemonia da classe dominante sobre as demais, pela figura do Estado.

A partir de então, é preciso analisar duas concepções fundamentais para a interpretação do Estado e de seu papel em âmbito social, que, aparentemente, divergem na origem, mas se completam em sua designação: a do Estado governo e a do Estado sociedade.

Conforme os estudiosos Bastos (1998), Bonavides (2004) e Bobbio (2000), o Estado governo seria formado por todo aquele aparato burocrático e organizacional que estruturará o instrumento legal da governança. Sua função, ainda, é levar para o mundo concreto o mundo das interações sociais e políticas, o determinismo desse regime. A relação Estado sociedade surgirá no momento em que ocorrer uma interação efetiva entre a gestão desse governo e a sociedade, na condução da conduta a ser implementada e imposta à coletividade.

Apresenta-se o Estado governo como aquele ente com representação e constituição da Nação em dimensão política. Eventualmente, despontar-se-ão, na sociedade, agrupamentos societários que estarão fora do controle do Estado e até em caráter de oposição ao governo do Estado legitimado. Fundamentado em tais conjecturas, faz-se necessário analisar o papel da sociedade civil na legitimação das condutas impostas pelo Estado.

Esse estudo apresenta-se complexo porque, atualmente, se entende que a expressão sociedade civil traduz uma das grandes divisões e distensões das relações existentes entre o Estado e a sociedade política. A fim de melhor entender essa dicotomia, faz-se necessário buscar, nas raízes históricas, a designação dessa expressão societária.

Conforme esclarece Bobbio (1999, p. 45), foi Aristóteles, em sua obra *A Política*, que utilizou a expressão *pólis* ou *politikós*, sinônimo de *civilis* de *civitas*, e definiu o termo cidade, “cujo caráter de comunidade independente e autossuficiente, ordena a base de uma constituição (*politia*), considerada ao longo dos séculos como a origem ou o precedente histórico do Estado”.

Na verdade, Aristóteles esclarece que o termo *societas civilis* é a consequência natural da sociedade familiar. Trata-se de uma sociedade natural que corresponderá à natureza social do homem, visto ele ser um ser *politikon zon*, um ser social que terá o Estado como prosseguimento natural da sociedade familiar (BOBBIO, 1999).

Sabemos que uma cidade é como uma associação, e que qualquer associação é formada tendo em vista algum bem: pois o homem luta apenas pelo que ele considera um bem. As sociedades todas elas, portanto, propõem-se algum lucro – especialmente a mais importante de todas, visto que pretende um bem mais elevado, que envolve as demais: a cidade ou sociedade política (ARISTÓTELES, 2007, p. 11).

Diversamente, para o Jusnaturalismo, cujos principais expoentes são Hobbes (1983), Locke (1983), Rousseau (2005) e Kant (2003), a sociedade civil se constitui mediante acordo dos indivíduos. Ao optarem por abdicar do estado de natureza, no qual eram hipoteticamente iguais e livres, constituirão uma sociedade artificial, sinônimo de Estado ou sociedade política, constrangendo-se em suas condutas a ditames externos e legais.

Já a sistemática hegeliana da sociedade civil faz uma análise complexa da relação dessa sociedade com o Estado, dividindo seus estudos em três acepções: o

sistema das necessidades – em que se analisariam as relações econômicas – da administração da justiça e da política.

Hegel (2005) parte de análises já consolidadas quanto à definição de família e Estado e procura definir seu ponto de vista fundamentado no estudo da doutrina do Estado, quanto à função judiciária e administrativa. Assim, justifica a existência da sociedade civil a partir de dois grandes momentos. No primeiro momento, a sociedade civil se formaria a partir da formação do Estado. Isso explicaria o nascimento do Estado para evidenciar a necessidade da criação de instrumentos jurídico-administrativo, necessários à regulamentação da convivência dos indivíduos em sociedade, tratando especificamente das relações externas. Já o Estado propriamente dito representaria o momento ético-político, fundamentado na adesão íntima do cidadão à totalidade das ideias propostas pelo Estado. Mais que “sucessão entre fase pré-estatal e fase estatal da eticidade, a distinção hegeliana entre sociedade civil e Estado representa a distinção entre um Estado inferior e um Estado superior e o poder administrativo” (BOBBIO, 1999, p. 42).

O Estado superior se caracteriza pela norma fundamental, a Constituição, e a consagração da separação das funções do Estado, representativas da presença do Estado nos vários segmentos sociais quanto à administração e governança, à atividade legiferante e jurisdicional. O Estado inferior atua especificamente a partir do poder judiciário e administrativo, dirimindo os conflitos e provendo as necessidades da coletividade na busca do bem-estar social.

Como se verifica, a teoria hegeliana (2005) dispõe que a sociedade civil e o Estado se confundem e se completam. Há de se realçar que, diferentemente da sociedade civil, o Estado tem representação política no âmbito externo, na medida em que só ele pode representar e relacionar-se com outros Estados em nível internacional, por possuir personalidade jurídica de direito público, tanto interna como externamente.

A interpretação de sociedade civil, a partir da teorização de Marx (1998), será fundamental para a compreensão hodierna do tema, pois, como salienta Bobbio (1999, p. 37), “o uso atual da expressão *sociedade civil* como indissolúvel ligado a Estado ou sistema político é de derivação marxiana”.

Marx ([1846],1998) começa seus estudos da sociedade civil a partir das análises teóricas de Hegel ([1820], 2005). Ele constata que as instituições jurídicas e políticas consagradas como definidoras da sociedade civil, na verdade,

fundamentaram-se nas relações materiais da existência, ou seja, das relações econômicas de subsistência.

Isso ocorre devido à definição de bloco histórico (GRAMSCI, 1999), que traduzirá a teorização central do marxismo: a relação entre estrutura e superestrutura, teoria e prática, entre forças materiais e ideológicas.

Conclui Marx, segundo Bobbio (1999), que:

[...] na medida em que Marx faz da sociedade civil o lugar das relações econômicas, ou melhor, das relações que constituem a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, a sociedade civil passa a significar o conjunto das relações interindividuais que estão fora, ou antes, do Estado (BOBBIO, 1999, p. 38).

Essa noção é a partir da obra *A Ideologia Alemã* ([1846],1998), em que Marx interpreta a sociedade civil como aquele componente fundamental que integra um sistema ou modo de produção na definição de estrutura e superestrutura. Logo, apresenta a sociedade civil como a estrutura que revela as forças de produção.

A sociedade civil compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro lado, afirmar-se no interior como Estado (MARX, 1998, p. 33).

Já para Gramsci, sociedade civil seria “o conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (PORTELLI, 2002, p. 21). Neste sentido, Gramsci entende que a sociedade civil não pertenceria ao âmbito da estrutura, como entendia Marx, mas da superestrutura.

Ao localizar a sociedade civil ao lado da sociedade política no campo da superestrutura, estará ensejando sua articulação política e social. Isso acontece porque a sociedade civil não se consolida numa estrutura que possa deslocar, de modo unilateral, o domínio da superestrutura das ideias, mas, como superestrutura, possibilitará que se realize um conjunto de relações recíprocas, que devem ser debatidas e aprimoradas em um concreto desenvolvimento dialético-histórico.

Gramsci ainda esclarece que, no seio do bloco histórico (GRAMSCI, 1981), ambiente de articulação interna de uma situação histórica definida, estrutura e

superestrutura não de manter, ao mesmo tempo, uma relação orgânica e dicotômica, tornando a sociedade civil o campo próprio da luta de classes.

A estrutura e a superestrutura formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis (GRAMSCI, 1981, p. 52).

Apresenta-se o estudo das relações entre estrutura e superestrutura essenciais à noção do significado do bloco histórico, entendendo que não há primazia de um ou outro elemento desse bloco. Isso possibilita a discussão desses arranjos no campo dos debates e das divergências, a partir da relação orgânica que ocorrerá entre a estrutura e a superestrutura.

Abre-se, a partir dessas noções, o campo para negar que os esforços políticos advindos dos grupos sociais ocorrem unicamente pelas mudanças materiais e econômicas fundamentadas exclusivamente na estrutura, posto que os elementos superestruturais que compõem as relações ideológicas culturais, a exemplo da sociedade civil, também possam favorecer eventuais alterações estruturais.

Para Gramsci, "o ponto essencial das relações estruturas-superestruturas reside, na realidade, no estudo do vínculo que realiza sua unidade", de modo a qualificar "tal vínculo de orgânico" (PORTELLI, 2002, p. 14).

Esse vínculo orgânico, que amarra a superestrutura e a estrutura, justificaria o processo dialético das trocas entre esses dois entes, pois, "na medida em que os movimentos superestruturais respondam a essas condições orgânicas, será o *reflexo* da estrutura e formarão com ela um bloco histórico" (PORTELLI, 2002, p. 56).

Estando a sociedade civil na superestrutura, elemento motor do bloco histórico, possibilitar-se-ia reconhecer as condições materiais de sua ação e, a partir de tal consciência, mudar e transformar suas relações ético-políticas.

Como se verifica, a superestrutura tem um papel de igual importância à estrutura, não estando acima desta, pois ambas se complementam num processo dialético.

O momento estrutural se apresenta como a base em que se forma a superestrutura, refletindo, no primeiro momento, apenas seu reflexo. Pelo amadurecimento posterior, advindo da conscientização de tais representações ético-

morais nas relações humanas, desenvolve-se a consciência de classe dos grupos sociais, tornando-se a estrutura instrumento da atividade da superestrutura, por meio de um processo dialético constante de trocas.

A teorização de Gramsci é significativa para a definição de sociedade civil, à medida que labuta sua contextualização enfeixada na superestrutura, a partir da subsunção ao bloco histórico, fundamentado na argumentação e organicidade.

A partir do estudo da sociedade civil, contrapondo o Estado, nota-se claramente que esses dois entes, mesmo atuando em momentos diferentes e representando papéis aparentemente divergentes, se completam.

No entanto, só a sociedade civil é capaz de questionar o poder dos grupos hegemônicos representativos e justificadores do determinismo do Estado na exigibilidade da conduta social, dentro do bloco histórico. Como Gramsci deixou claro, essa mesma sociedade civil poderia, por meio de todo um processo dialético, rever e questionar as formas de aplicação e condução das condutas sociais na superestrutura, alicerçadas pelas classes sociais, e recriar um novo bloco histórico.

1.4 O Estado e a cidadania

Partindo das reflexões conceituais da teoria jusnaturalista, aprofundada nas correntes racionais para a concepção de Estado, que se fazem representar por Rousseau (2005), Hobbes (1983), Kant (2003), Engels (2006), Marx (1998) entre outros, que buscaram definir a importância deste nas relações humanas, compreende-se o Estado como a esfera das ligações políticas na qual se desenrolam as “relações de domínio na sua verdade efetiva” (BOBBIO, 2000, p. 116).

Explicita Marx (1998) que:

[...] Estado é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade *livre*, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se a lei (MARK, 1998, p. 74).

Essa afirmação de Marx (1998), de que o direito se reduz à lei, traduz lamentavelmente a realidade vivenciada hoje, de que esse direito criado pela classe

dominante só interessa a ela. De que as normas criadas para todos só beneficiam algum ou alguns, submetendo a grande maioria da coletividade ao poder e às ordens da classe dominante.

Apresenta-se o Estado, ideologicamente fundamentado no direito natural, como aquele ente que tem como finalidade última o bem comum, o bem viver, ou mesmo a justiça. No entanto, essa concepção é o instrumento utilizado pelas classes dominantes para dar legitimidade ao domínio político, pois

[...] assim como o Estado é o Estado da classe dominante, as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época. A classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. Mas os enlaces das ideias dominantes com a classe dominante se obscurecem. As ideias dominantes parecem ter validade para toda a sociedade, isto é, também para as classes submetidas e dominadas. Forja-se a ilusão histórica de que cada época da vida social resulta não de determinados interesses materiais de uma classe, mas de ideias abstratas como as de honra e lealdade (na sociedade aristocrática) e as de liberdade e igualdade (na sociedade burguesa) (MARX, 1998, p. 32).

O conhecimento da verdadeira expressão do Estado (na atualidade) e do significado para o homem da sua cidadania frente a este faz compreender a forma pela qual a composição do poder, na forma de Estado, assim como das modalidades da vivência participativa do indivíduo em sociedade, se realiza e se efetiva.

É imprescindível recordar que as lutas pela conquista das liberdades e dos direitos fundamentais do homem, tais como a igualdade e a cidadania frente ao Estado, não são recentes. Isso ocorreu desde o momento em que os homens, percebendo-se não iguais, criaram instrumentos legais de defesa e resguardo de seus direitos mínimos, fundamentados e garantidos pelo Estado, a exemplo da Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 1776, e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, em que o igualitarismo à dignidade humana ressoa fortemente. Essa declaração de 1789, editada nos primórdios da Revolução Francesa, enfatiza, especificamente em seu art. 1º, que “os homens nascem e são livres e iguais em direitos”.

Não obstante, há que se reconhecer que tais direitos, conquistados no final do século XVIII, surgiram ligados a interesses da classe burguesa em ascensão.

Mais do que às exigências do homem em si mesmo, correspondem às aspirações de uma camada social emergente. Será o sonho de uma época em que se afirma, em toda a sua extensão, a estrutura de classes. Os conceitos de liberdade, de cidadania e de democracia não têm o mesmo sentido em todos os recantos da sociedade global. [...] Os direitos dos

homens limitam-se a proteger os privilégios de alguns grupos específicos e as vantagens de certas camadas da população. Ainda que inspirados em princípios humanistas, não é a humanidade, no seu todo que aparece no seu horizonte (FERNANDES, 1998, p. 12).

Se os direitos do homem são os fundamentos da prática cidadã e especificam sua área de atuação, é lógico que são contextualizados não somente frente ao poder e à ação do Estado, mas também frente à sociedade.

Isso demonstra que os direitos do homem, entendidos como universais, não se legitimaram apenas pelo seu reconhecimento, mas pela defesa e conformidade legal de seus princípios, tanto por parte do Estado como pelo corpo social.

Afirmam-se historicamente, de forma gradativa, como direitos individuais, políticos e finalmente sociais, não sendo regular e linear tal trajetória. Deste modo, a cidadania torna-se somente realidade efetiva à medida que os direitos são legalizados pelo Estado e legitimados pela sociedade civil.

Embora as Declarações dos direitos do homem tenham afirmado, desde o século XVIII, a soberania popular – ou, em outras palavras, a extensão da cidadania a todos os membros do corpo social – a efetiva socialização da política ocorreu tardiamente nos Estados liberais capitalistas (COUTINHO, 1992, p. 24).

Após tantas lutas para a afirmação dos direitos de cidadania, bandeiras empunhadas pelos idealizadores dos direitos fundamentais do homem, com base no direito natural, alicerçados no Jusnaturalismo, assiste-se a partir do século XX, conforme alerta Fernandes (1998), a contestação dessa teoria como corrente epistemológica dominante para definir o direito à cidadania e justiça, justificado em princípios éticos e morais frente ao Estado.

Essa perspectiva de abordagem desenvolve-se no século XIX e princípio do século XX, altura em que se afirmam os direitos políticos. Nessa época, os cidadãos começam a participar na formação das leis através dos seus representantes no parlamento. As leis, desde que existentes, são válidas ainda que eventualmente injustas. [...] O processo de racionalização do direito acaba por se tornar dominante nas sociedades ocidentais e deixa de ser acompanhado necessariamente de uma conformidade das condutas à validade normativa em termos de conteúdo (FERNANDES, 1998, p. 244).

Essa nova abordagem se apresenta a partir da teoria Positivista Jurídica de Kelsen (2010), em que a questão do direito e justiça, fundamentada em um direito baseado na ética e moral, anterior ao direito positivado, não terá qualquer relevância. Essa escola, não considera as questões morais e éticas como juízos de

valor a serem levados em consideração em suas análises epistemológicas do direito. Não que esses valores não sejam significativos, mas, para o Direito, segundo Kelsen (2010), esses juízos não podem ser considerados, pois o objetivo da teoria pura do Direito é depurar o direito de toda e qualquer aceção axiológica ou valorativa.

Para tal teórico, não cabe ao Direito, como ciência, considerar os aspectos subjetivos das relações humanas, mas única e exclusivamente entender o Direito como ciência pura, desvinculada de qualquer aceção valorativa, tendo em vista que “a ciência do direito, a fim de manter seu valor objetivo e absoluto, não deve fazer considerações teleológicas e axiológicas” (DINIZ, 2006, p. 119).

Consoante Fernandes (1998, p. 244)

[...] a teoria pura do direito retira qualquer sentido ao problema do valor do direito – o saber se uma norma é justa conforme ao direito natural - para concentrar a atenção exclusivamente na questão da sua validade, isto é, da sua existência. [...] As leis, desde que existentes, são validas ainda que eventualmente sejam injustas. O positivismo dissocia as leis da sua fundamentação na justiça. O processo de racionalização do direito acaba por se tornar dominante nas sociedades ocidentais e deixa de ser acompanhado necessariamente de uma conformidade das condutas à validade normativa em termos de conteúdo.

Esse autor argumenta que, com a recepção dessa nova teoria, os fundamentos da ética e da própria justiça, como princípios valorativos justificadores da criação da norma, passam a não ser significativos.

O positivismo jurídico fundamenta-se exclusivamente em pressupostos positivos, isto é, seu ponto de partida é a afirmação e o reconhecimento epistêmico de que o Direito é somente aquele existente nas normas criadas e estabelecidas pelo Estado. Nega, em princípio, a existência de juízos de valor, pois se prende exclusivamente aos fenômenos observáveis metodologicamente:

[...] retira-se do âmbito de apreciação da ciência jurídica a ideologia política, os aspectos valorativos, ou seja, toda e qualquer investigação moral e política, relegando-as à ética, à política, a religião e a filosofia da justiça. Segundo a doutrina em tela, a justiça é uma questão insuscetível de qualquer indagação teórico-científica. [...] A validade de uma norma consiste numa mera adequação ou inadequação à norma superior. A norma jurídica nunca poderá ser qualificada de verdadeira ou falsa porque não é um juízo. Por ser prescrição a norma carece de toda pretensão de verdade (DINIZ, 2006, p. 118; 124).

Sob essa ótica, há de se questionar como se justificaria a eleição e proteção dos direitos do homem como elementos fundamentadores da cidadania, sem a

fundamentação de pressupostos valorativos alicerçados no direito natural. A teoria positivista de Kelsen deixa lacunas à medida que os fundamentos da ética e justiça não se alicerçariam num direito natural, fundado em princípios e valores universais e indiscutíveis, mas em acordos de assembleias ou conselhos, possibilitando, inclusive, a criação e imposição de normas conflitantes com a dignidade da pessoa humana.

Fernandes (1997, p. 246) adverte que

[...] as sociedades necessitam de alterar as suas lógicas de funcionamento para poderem criar as condições necessárias à realização plena da cidadania. Precisam, por outro lado, de encontrar suficientes fundamentos para a ética e para a justiça, fundamentos que não fiquem apenas ao sabor de decisões momentâneas de assembleias ou de conselhos. Se tudo é discutível, tudo é possível e tudo pode ser instrumentalizado. Nesta base, se têm constituído os poderes autoritários e totalitários. As tiranias dos conselhos majoritários podem levar à proposição de normas que contrariem os direitos fundamentais do homem, constituídos na base da prática da cidadania.

Se as leis que regem a conduta social não se fundamentarem em valores universais alicerçados e aceites historicamente por todos, mas, ao contrário, como apregoa tal corrente, pautarem-se e legitimarem-se única e exclusivamente pelo consenso de uma maioria, é possível que tais leis, nascidas do calor do momento, venham a não considerar e respeitar os paradigmas universais dos direitos fundamentais desses cidadãos. Neste contexto, conduziriam a sociedade a um grave retrocesso em suas conquistas tanto políticas quanto sociais.

Com alicerce teórico em Rousseau (2007), Gramsci (1999) e Arendt (2016), busca-se demonstrar que a desigualdade entre os homens surge do conflito destes na luta pelo poder e se sedimenta com a representação do Estado na supremacia das classes dominantes sobre as demais. Isso torna a desigualdade e submissão social pré-determinada às classes subalternas.

Esse entendimento é fundamental para compreender por que o sistema prisional brasileiro é majoritariamente constituído por pessoas pertencentes às classes sociais, mais frágeis econômica e socialmente estabelecidas, quando ao contrário dita a ordem legal que todos são iguais perante a lei.

Rousseau faz críticas à riqueza e ao poder da classe hegemônica, como consequência de um processo histórico social, de dominação dos mais fracos, originário da desigualdade entre os homens ao longo de sua formação e

organização social. Na obra *A Origem da Desigualdade entre os Homens* (1754⁸), século XVIII, faz-se uma crítica feroz e contundente à sociedade burguesa da época, pela proeminente divisão e exploração de classes.

Como consequência das diversidades específicas de cada indivíduo – como a inteligência, a astúcia e sagacidade –, percebe-se a desigualdade nas relações humanas com a imposição do mais forte sobre mais fraco, com o consequente surgimento da propriedade privada e aglutinação de bens e poder para alguns em detrimento de outros (ROSSEAU, 2007).

Da mesma forma, constitui-se referência significativa porque foi o primeiro filósofo a tratar da desigualdade social do homem, a partir da análise que faz dos pilares criados por esses indivíduos na preservação de seus direitos individuais e de propriedade. Além disso, o que “critica não é tanto o fato de que os homens dependam uns dos outros para satisfazer seus carecimentos, mas sim o modo peculiar como se dá essa dependência, ou seja, nos quadros da propriedade privada e da divisão do trabalho” (COUTINHO, 2011, p. 25), que acarretam a perda da autonomia, independência e liberdade do indivíduo que se submete ao domínio do outro.

Não é por acaso que Coutinho (2011, p. 21) afirma que “as reflexões filosóficas de Rousseau antecipam em muitos pontos a ontologia do ser social de Hegel e, sobretudo, de Marx: o homem enquanto tal é produto de seu próprio trabalho, de sua história, de sua práxis social”.

Gramsci⁹ (1999), por sua vez, discute a desigualdade entre os homens, tendo como ponto de partida a relação dicotômica entre governantes e governados. O grande governante, desta maneira, é o partido político detentor do poder político, um poder de força sociológica e fundamentalmente econômica que interfere na sociedade civil, composta de classes que se interpenetram de forma heterônoma. Ele percebe o Estado como representação da oposição entre a sociedade política e a sociedade civil. Da mesma forma, polariza a sociedade política e a sociedade civil,

⁸ Há de se observar que a Revolução Industrial iniciou no século XVIII, na Inglaterra, momento em que Rousseau apresentou sua obra *A Origem da Desigualdade entre os Homens*. Da mesma forma, tais ideias vão influenciar significativamente os homens que protagonizaram a Revolução Francesa de 1789.

⁹ Gramsci (1891-1937) viveu na Itália, no início do século XX, foi político representante do partido comunista italiano, preso pelo regime fascista em 1926 e permaneceu no cárcere até 1935, quando escreveu sua célebre obra *Cadernos do Cárcere*, entre 1929 a 1935 (29 cadernos de tipo escolar escritos na cadeia de Turi – Itália).

tendo em vista a sociedade civil ser formada pelas grandes instituições, tais como: a igreja, a escola, os partidos políticos, entre outras.

Segundo Coutinho (2011, p. 108-109), Gramsci

[...] concentra-se substancialmente numa reflexão sobre a ação e as instituições políticas (hegemonia, vontade coletiva, Estado, sociedade civil, partidos, etc.). Gramsci examina todas as esferas do ser social partindo da relação entre elas e a política. São frequentes, ao longo de todos os cadernos, as referências ao fato de que “tudo é política”, seja a filosofia, a história, a cultura ou mesmo a práxis em geral... [...] o conceito mais concreto da teoria política de Gramsci, o de “Estado ampliado” ou “integral” (sociedade política + sociedade civil, coerção + consenso, ditadura + hegemonia, etc.), tem todas as suas determinações (como se governa, por que se obedece, etc.) já contidas nesse “primeiro elemento” abstrato, ou seja, na relação entre governantes e governados.

Arendt¹⁰ esclarece, a partir dos estudos que realizou sobre os regimes totalitários, que não há limites para as deformações da natureza do homem e que a organização das massas, alicerçada no terror e na ideologia, acabam por criar novas formas de governo e dominação e de cuja perversidade nem sequer se pode ter noção, ao descrever a banalidade do mal que se sedimenta no homem, na análise que faz do processo de Eichmann¹¹, com a conseqüente desvalorização e o descarte dos seres humanos. Do mesmo modo, busca tratar das formas modernas de alienação do homem em sua obra *A Condição Humana* (2016).

Como se constata a desigualdade humana é a raiz do desequilíbrio e da miséria social vivenciados pelos homens até os dias de hoje. O Estado como instrumento da classe dominante, subjuga as demais classes a seus dirigismos, considerando como naturais as diferenças humanas, impostas pela classe hegemônica.

Forja-se a ideia de que as mudanças ocorridas em cada período histórico resultam das lutas sociais. No entanto, o que se constata é que essas mudanças advêm quase sempre do interesse material das classes dirigentes. Nesse sentido, é necessário analisar o papel dos instrumentos ideológicos de poder na condução dessas práticas, objeto do próximo capítulo.

¹⁰ Arendt (1906-1975), alemã de origem judaica, com a conseqüente privação de direitos e perseguição do regime nazista, migrou para os Estados Unidos, onde publicou a maioria de suas obras na análise da problemática totalitária, laboral e política.

¹¹ Arendt analisa o julgamento de Eichmann, em que ela não o retrata como um monstro, mas simplesmente um homem medíocre, um típico burocrata que se limita a cumprir ordens, sem considerações acerca do que seja o bem ou o mal, no livro: *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (2013).

CAPÍTULO 2

OS INSTRUMENTOS IDEOLÓGICOS DE PODER E DE SUBMISSÃO DO HOMEM PELO HOMEM

Como se verifica pelo desenvolvimento histórico da humanidade, os homens sempre buscaram se sobrepor uns aos outros. Essa dominação de um ou alguns sobre o outro (ou outros) configura-se pela desigualdade, seja no campo social, no cultural, no financeiro, no político. Neste contexto, a sociedade, em sua pretensa organização, não apenas permitiu como legitimou, mediante um aparato legal, o domínio da classe dominante sobre as dominadas. Instaurou-se e legitimou-se, nas relações sociais e econômicas, a desigualdade, bem como a exploração do homem pelo homem, com a conseqüente desvalorização dos princípios éticos.

Neste capítulo, analisar-se-á a importância da ideologia como representação das ideias impostas pela classe dominante na subjugação das demais classes. Também será discutido o papel dos intelectuais orgânicos funcionais para a disseminação das ideias da classe dominante, bem como da escola como instrumento ideológico do poder disciplinar, ressaltando a inculcação do indivíduo à ordem estabelecida.

Gramsci (1981) constata que a sociedade, alicerçada em um determinado bloco histórico¹², vive em constante conflito, mediante lutas de classe, pelo domínio do poder, com base em uma relação orgânica e dicotômica, e que esse poder é inerente ao homem em suas relações interpessoais. Verifica-se que a legitimidade do grupo, que se sustenta no poder sobre os grupos dominados, se faz pelo Estado, pela representação que esse passa a ter do grupo hegemônico detentor do poder.

Para que a representação do Estado se consolide, é fundamental que esteja em consonância estrita com o direito estabelecido, isto é, que esse poder esteja em conformidade com as regras instituídas pela sociedade por meio das leis vigentes.

O papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta

¹² Bloco histórico é formado pela estrutura e as superestruturas, “isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis. Se forma um grupo social cem por cento homogêneo pela ideologia, isto significa que existem cem por cento as premissas para esta inversão da práxis, isto é, que o ‘racional’ é real ativa e atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)” (GRAMSCI, 1981, p. 52).

deve ser aceita. A lei é direito para o dominante e dever para o dominado (CHAUÍ, 1994, p. 90).

Esse poder, todavia, não se apresenta exclusivamente no aparelho repressor do Estado (ALTHUSSER, 1980). Representado pelo determinismo da força legal do Estado e pelo Estado, realiza-se também pelo instrumento coercitivo do governo, de sua administração, de seu exército e polícia, assim como de suas cadeias e prisões, dentre as formas institucionalizadas de repressão.

O poder se apresenta também por meio de aparelhos ideológicos, sustentáculos da “hegemonia” (GRAMSCI, 1981) do grupo dominante sobre os grupos dominados. Sob essa ótica, é fundamental dar relevância à “hegemonia” que, para Gramsci (2002, p. 62), significa:

[...] a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também dirigente.

Como se depreende, a hegemonia tem significado nas relações humanas em sociedade. Ela é interpretada como meio de controle dos grupos sociais civis e políticos, ocorrendo à medida que a classe dominante expande sua base de atuação, graças a um sistema de alianças com outras classes aliadas, que se renderam e consentiram em sua subjugação.

Para implantar seu domínio e sua permanência no poder, a classe ou grupo dominante precisará apoiar-se em grupos aliados, isto é, em classes secundárias ou segmentos de classe. Esse apoio ocorre pelo consenso e pela aceitação, sob a difusão de sua concepção de mundo junto aos grupos sociais.

Nota-se que a classe dominante assenta-se sobre dois preceitos, alicerces de seu domínio institucional: em nível estrutural, que detém o poder econômico, e em nível superestrutural, a dominação ideológica.

Esse poder econômico e ideológico do domínio intelectual cria uma desigualdade com os demais grupos e, “assim no seio do sistema hegemônico, a classe fundamental é verdadeiramente dirigente” (PORTELLI, 2002, p. 96).

Para que essa classe se organize fortemente e possa agir, é necessária uma base social ampliada que atraia outros grupos, como qualificou Gramsci (apud PORTELLI, 2002, p. 97), de “auxiliares ou aliados”.

Tais grupos procuram a solidez do poder da classe dirigente ideológica e politicamente concretizada. Os interesses da classe dominante combinados aos das classes aliadas se completam nesse sistema, pela legitimidade e determinação do grupo dirigente sobre os demais.

Dessa forma, os geradores da produção, repressão e exploração, envolvidos pelos princípios ideológicos do grupo dominante, assimilam tais condutas, desempenhando conscientemente suas tarefas, seja de explorados ou de exploradores, de auxiliares da exploração, ou mesmo de mestres da ideologia dominante (ALTHUSSER, 1980).

Essa combinação só será possível se o Estado, por meio de seu aparelho repressivo, assegurar e legitimar, pela força institucional, as condições políticas dessa relação de submissão e exploração. Estas são orquestradas pelo aparelho ideológico do Estado, em associação com as classes auxiliares, ampliando o lastro da hegemonia sobre os grupos sociais.

Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao morfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época (GRAMSCI, 1981, p. 27).

Os aparelhos ideológicos, que se configuram sob a forma de instituições independentes e especializadas, distintas do Estado, são, entre outros, como demonstra Althusser (1980): o religioso, oferecido pelos diferentes agrupamentos religiosos; os sistemas políticos, representados pelos partidos políticos; as escolas; os sindicatos; os agrupamentos familiares; a imprensa e comunicação; o cultural e o jurídico.

Salienta-se que o jurídico atua simultaneamente como aparelho repressor e ideológico do Estado. Age de forma repressiva, quando pela força institucionalizada,

impõe condutas a serem seguidas por todos e, ideologicamente, quando teoriza “condutas”, por intermédio de seus intelectuais¹³, revela ideias para que se acredite serem justas e legais.

Partindo-se agora dos nossos Aparelhos Ideológicos do Estado, pouco importa que as instituições que os idealizam sejam ‘públicas’ ou ‘privadas’. O que importa é o seu funcionamento. Instituições privadas podem perfeitamente ‘funcionar’ como aparelhos ideológicos de Estado. [...] O que distingue os AIE do Aparelho repressivo de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado ‘funciona pela violência’, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam ‘pela ideologia’ (ALTHUSSER, 1980, p. 46).

Na realidade, não existe aparelho puramente repressivo ou aparelho puramente ideológico. A coercividade ocorre quando o Estado age com determinismo e força, ao impor condutas e práticas a serem seguidas, lastreadas em seu poder legítimo e legal. Cita-se, como exemplo, a representação social do exército, da polícia e das instituições prisionais que, legitimadas pelo Estado, agem com força física e simbólica ao determinar normas a serem seguidas por todos, sob pena de sanções. Paralelamente, o Estado atua pela ideologia quando inculca, no imaginário social, determinada verdade, a fim de garantir, pela aceitação, comportamentos a serem seguidos e aceitos por todos.

Castoriadis (2000, p. 179) assegura que “cada sociedade define e elabora uma imagem do mundo natural, do universo onde vive, tentando cada vez fazer um conjunto significativo, no qual certamente devem encontrar lugar os objetos e seres naturais que importam para a vida em coletividade”.

Da mesma forma, os aparelhos ideológicos atuam de forma proeminente pela ideologia, funcionando de forma secundária pela coerção, de forma bastante atenuada, como é caso das escolas e igrejas que impõem sanções a aqueles que não se coadunam com suas exigências.

Essa dupla função, pela ideologia ou pela repressão, como se trata dos aparelhos ideológicos ou repressivos do Estado, permite comprovar as sutis teias e combinações criadas pela classe dominante para subjugação das condutas dos demais segmentos sociais. Desta maneira, “nenhuma classe pode duravelmente

¹³ “Não existe uma classe independente de intelectuais, mas cada grupo social possui sua própria camada de intelectuais, ou tende a formá-la. Entretanto, as camadas mais importantes e complexas constituem-se a partir das classes fundamentais no domínio econômico: assim formam-se categorias especializadas para o exercício da função intelectual, em conexão com todos os grupos sociais mais importantes, e conhecem uma elaboração mais extensa e complexa, na estreita relação com o grupo social dominante” (PORTELLI, 2002, p. 105).

deter o poder do Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1980, p. 49).

2.1 O determinismo da ideologia

Como se verifica, a ideologia é a representação das ideias que envolvem o espírito do homem ou de um grupo de homens em um dado momento temporal e espacial. Tais convicções representam as concepções que os homens absorvem do mundo que os cerca, a partir das imagens que fazem da sua realidade.

Essas imagens podem não refletir a realidade, mas podem estar eivadas de representações falseadas do mundo, à medida que a classe dominante tem o poder de inserir, mediante seu aparato ideológico, a conduta a ser seguida por toda a coletividade. O grupo hegemônico terá a possibilidade de “moldar” e reestruturar as ideias e imagens do mundo real, criando suas próprias verdades.

Assim, os vários aparelhos ideológicos, como a igreja, a escola, a família, a cultura e o sindicato, traduzirão a sua ideologia, assegurada pela subsunção à aquela dominante. Como realça Althusser (1980, p. 78), “estas concepções do mundo são na sua grande parte imaginárias, isto é, não correspondentes à realidade”, e por interesse do grupo dominante são impostas ideias e pensamentos a serem seguidos pela coletividade.

As causas de deformação da realidade se fundamentam em dois grandes pressupostos: a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência e tem uma existência material (ALTHUSSER, 1980).

Primeiramente, fundamentar-se-ia na existência do grupo detentor do poder que, assentado na sua dominação, cria representações falsas do cotidiano, a fim de subjugar os demais, dominando-os por meio de representações irrealis, das imagens sociais. O autor esclarece que

[...] toda a ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas antes de mais a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação do imaginário destes indivíduos com as relações reais em que vivem (ALTHUSSER, 1980, p. 82).

Já o segundo pressuposto, que justifica a deformação do imaginário da coletividade, assenta-se na alienação material baseada nas condições de desigualdade existencial dos homens em sociedade. Essa materialidade se traduz pela assimilação que o indivíduo fará das ideias a ele apresentadas. Uma vez assimiladas, ele as compreenderá, inscrevendo-as nos atos de sua prática cotidiana e material. “Assim estabelecido, o comportamento do dito sujeito, decorre naturalmente” (ALTHUSSER, 1980, p. 86).

A fim de melhor esclarecer essa contextualização, se o indivíduo crer no dever, terá comportamentos correspondentes inscritos nas práticas cotidianas, entendidos como válidos, conforme os ritos e costumes da maioria. Da mesma forma, se acreditar na justiça, submeter-se-á às regras do direito, criadas pelo grupo.

Althusser (1980, p. 86) declara que

[...] todo o sujeito dotado de uma consciência e crendo nas ideias que a sua consciência lhe inspira e que aceita livremente, deve agir segundo as suas ideias, deve, portanto, inscrever nos atos da sua prática material as suas próprias ideias de sujeito livre.

Isto significa que o indivíduo, ao admitir algo como real, deixa de ser apenas indivíduo para se tornar sujeito com consciência. Esta consciência lhe dará capacidade de discernir e distinguir com clareza os valores morais e sociais que entender relevantes para sua vida em sociedade.

Aliás, é próprio da ideologia impor (sem o parecer, pois que se trata de evidências) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer, e perante as quais temos a inevitável reação de exclamarmos (em voz alta ou no silêncio da consciência): é evidente! É isso! Não há dúvida! (ALTHUSSER, 1980, p. 97).

É por essa razão que Althusser (1980, p. 94) enfatiza que “o homem é por natureza um animal ideológico”, quando suas práticas ideológicas são aceitas e estabelecidas pela coletividade, pois já estavam sedimentadas na comunidade muito antes de o indivíduo vir ao mundo.

O homem, ao nascer, ocupará seu lugar no concreto social, o que lhe possibilitará vivenciar, desde os primeiros anos de vida, os rituais próprios da sua vida em comunidade, tais como ter um nome familiar ou mesmo pertencer a uma classe social.

Marx e Engels mostram que as relações dos indivíduos com sua classe é uma relação alienada. Ou seja, assim como a Natureza, a Sociedade e o

Estado aparecem para a consciência imediata dos indivíduos com os poderes separados e estranhos que os dominam e governam, assim também a relação dos indivíduos com a classe lhes aparece imediatamente como uma relação com algo já dado e que os determina a ser, agir e pensar de uma forma fixa e determinada (CHAUÍ, 1994, p. 77).

Percebe-se que essa consciência social só existe pela constituição dos sujeitos concretos em sujeitos ideologicamente envolvidos nas práticas sociais, o que lhes enseja assimilar as regras e condutas transmitidas pelos aparelhos ideológicos.

Para que ocorra esse processo ideológico, segundo Althusser (1980), é necessário que: haja a interpelação dos indivíduos como sujeitos; ocorra a submissão desses ao sujeito (entendido aqui como o grupo que está no poder) e exista o reconhecimento e inculcação de todos quanto ao papel que ocupam na sociedade, sem qualquer oposição.

Os sujeitos 'andam', 'andam sozinhos' na imensa maioria dos casos, com exceção dos 'maus sujeitos', que provocam a intervenção deste ou daquele destacamento de aparelho (repressivo) de Estado. Mas a imensa maioria dos (bons) sujeitos anda bem 'sozinha', isto é, pela ideologia (cujas formas concretas são realizadas nos Aparelhos Ideológicos de Estado). Inserem-se nas práticas, regidas pelos rituais dos AIE. 'Reconhecem' o estado de coisas existentes (*das Bestehende*), que 'é verdade que é assim e não de outra maneira' [...] o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente à ordem do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto para que 'realize sozinho' os gestos e os atos da sua sujeição (ALTHUSSER, 1980, p. 112; 113).

Na verdade, essa subsunção do sujeito ao "sujeito" só existe por causa da luta de classes sociais e na forma pela qual a ideologia da classe dominante se realiza e se fortifica pelos aparelhos ideológicos.

A classe hegemônica se torna dominante quando se concretiza a subjugação das classes dominadas, e os aparelhos ideológicos cumprem o papel de dominação, como elementos de sujeição de sujeitos concretos em sujeitos ideológicos.

A ideologia é uma constância nas relações humanas. Não tem história, está dentro do homem e manifesta-se pela representação imaginária que o indivíduo faz de suas relações existenciais, interpelando-se numa dialética constante. Essa ideologia materializa-se nos aparelhos ideológicos e nas suas práticas, pela sujeição e assimilação do outro por meio de toda uma ação política.

Tanto a ideologia quanto os aparelhos ideológicos do Estado serão fundamentais como alicerces do social, coesos à classe dominante, para superar

determinadas restrições e resistências sociais, a fim de sujeitar os indivíduos ao determinismo da classe dominante.

2.2 Os intelectuais orgânicos funcionais e suas atribuições

Considera-se a grande importância que terão os intelectuais orgânicos funcionais como instrumentos de coerção à classe dominante (GRAMSCI, 2000). Esta, para se sustentar no poder, utilizar-se-á desses teóricos para a sujeição das massas a seus determinismos nos processos de alienação.

Todo o grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também social e político. [...] Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo o grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2000, p.15; 18).

A ideologia elaborada pelo grupo que se firma no poder tem sua sistematização feita pelos seus intelectuais (GRAMSCI, 2000). A finalidade é desenvolver fundamentações teóricas que confirmem e legitimem princípios, ideais, convicções, crenças e representações cultivados por essa classe, além de justificar sua atuação dominante como válida e real a ser seguida por todos.

Essa sujeição é assegurada por meio de aparelhos ideológicos. Seus intelectuais criarão teorias com o objetivo de persuadir e convencer as classes subalternas de sua desigualdade, em decorrência da condição social de nascimento ou como consequência do talento pessoal e subjetivo de cada indivíduo.

A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem a alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens criem que são desiguais... [...] Ou então, faz com que criem que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – ocultando, assim que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas 'chances de melhorar' não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições de trabalho. Ou, ainda, faz com que os homens criem que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais

perante a lei e perante o Estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é instrumento dos dominantes (CHAUÍ, 1994, p. 79).

Essa alienação gerada pela ideologia não é um processo social, coletivo e integral que se produz, espontaneamente, pela inexatidão da percepção das ideias que os homens fazem da sua realidade. É, na verdade, própria da ação do grupo dominante que, utilizando dos intelectuais orgânicos funcionais (GRAMSCI, 2000), inserirá teorias que naturalizam a desigualdade entre os cidadãos e justificam o processo de submissão das classes subalternas à classe dominante, a fim de que criem serem reais e significativas para todos.

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que tem uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias; que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são, portanto as ideias dominantes de sua época (MARX, 1998, p. 48).

A inculcação feita pelos intelectuais orgânicos funcionais (GRAMSCI), submete a massa, que passa a acreditar que todos terão as mesmas “chances de prosperar”. No entanto, justamente devido à desigualdade no Brasil, muitos nem finalizam a educação básica e já são introduzidos no mercado de trabalho. Uma pequena parcela avança no processo de escolarização e alcança o nível superior, essa pequena parcela pertence à classe dominante, “atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos ‘agentes da exploração’ (no sistema produtivo) dos ‘agentes da repressão’ (nos aparelhos repressivos do Estado) e dos ‘profissionais da ideologia’ (nos aparelhos ideológicos de Estado)” (SAVIANI, 2012, p. 22).

Na verdade, esse processo de controle ideológico, desenvolvido pelos intelectuais orgânicos funcionais (GRAMSCI), manipulará todo o corpo social para que os indivíduos criem que as verdades proclamadas e sustentadas pelo grupo dominante sejam a verdade de todos.

Os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função

no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura 'legalmente' a disciplina dos grupos que não 'consentem', nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1978, p. 11).

Isso significa que, mesmo que se conheça a divisão de classes na sociedade, tendo cada qual a sua própria orientação e formação, a dominação intelectual da classe dominante sobre as demais fará com que só sejam consideradas as ideias apresentadas pelos detentores dos bens materiais, a classe privilegiada.

Para que isso efetivamente ocorra, é fundamental que as massas não percebam a incontestabilidade dessa divisão social, imprimindo-se à coletividade a ideia de que todos são iguais.

A classe dominante age para que os “desiguais” creiam que essas diferenças não provêm efetivamente da divisão de classes, mas de suas desigualdades pessoais (ROUSSEAU, 2007). Portanto, estas são consideradas como desigualdades menores e irrelevantes para serem mudadas.

É fundamental o poder simbólico¹⁴ dos aparelhos ideológicos, tais como a igreja, as escolas e os sindicatos, entre outros. O objetivo é instrumentalizar e materializar as ideias e doutrinas levadas a efeito pelos intelectuais orgânicos funcionais, para convencer as massas de que tais ideias não emanam do grupo dominante, mas são decorrentes do pensamento e da inspiração de toda a sociedade (GRAMSCI, 2000). “Todos esses procedimentos consistem naquilo que é a operação intelectual por excelência da ideologia: a criação de *universais abstratos*, isto é, a transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos” (CHAUÍ, 1994, p. 95).

Esses intelectuais são membros provindos da classe dominante ou da classe média, aliados naturais da classe hegemônica que, incumbidos de seu papel, sistematizam as ideias de dominação, agregando “verdades” como representações coletivas e universais para todos.

¹⁴ “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 2002, p. 15).

Independentemente das teorias que julgam que o homem é resultado de um longo processo de evolução ou da representação do mundo ditado por normas e leis sociais, os indivíduos são moldados inconscientemente, conforme cada época, por meio de esquemas de pensamento que adaptam o real a aquilo que é socialmente aceito como real.

Inculca-se o pensamento em toda a coletividade, sem que os indivíduos tomem conhecimento dessa manipulação, impondo “de maneira tanto mais total por não haver a necessidade de ser explícita uma vez que ela [a manipulação] aparece como se estivesse depositada nos instrumentos de pensamento que os indivíduos recebem no curso de sua aprendizagem intelectual” (BOURDIEU, 2015, p. 212). É neste sentido que a escola desempenhará o papel de manipuladora de poder da classe dominante na subjugação das classes dominadas.

2.3 A escola como instrumento ideológico de poder

Antes de abordar a questão da escola como instrumento ideológico de poder para o grupo dominante, recorda-se que a divisão dos homens na sociedade capitalista dividida em classes sociais ocorre não pelo nascimento, mas, principalmente, pela exploração da força de trabalho. Esta é praticada por aqueles que detêm o poder ideológico e econômico, a fim de subjugar, de forma dócil, o trabalhador, por meio de um processo de revelação de ideias. Essa dominação efetiva-se à medida que o homem acredita ser inferior ao outro e concorda, conscientemente ou não, em ser dominado.

O aparelho repressivo do Estado, que agrega o governo, a administração e a magistratura, entre outros, garante, com sua legitimidade e poder de coerção, as condições políticas e ideológicas na produção e reprodução dessa conduta.

A escola, um dos aparelhos ideológicos do Estado, é reprodutora das relações de produção. Efetiva sua ação inculcadora mediante o processo de aprendizagem, que conduz à massificação ideológica pela classe hegemônica, justificada nas relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista.

Dore (1980) observa que:

[...] é a ideologia que faz os sujeitos pensarem que o sistema escolar é universal, quando ao contrário, ele serve para manter os interesses dos grupos dominantes. [...] abordagens similares vindas dos Estados Unidos, através dos sociólogos Bowles e Gintis, entendem que em lugar de

promover a igualdade de oportunidades, a escola perpetua as formas de consciência, de comportamento e personalidade, exigida para a reprodução das relações capitalistas de produção (DORE, 1980, p. 332).

Essa compreensão da escola como instrumento ideológico da classe dominante, que molda o indivíduo, insinuando-lhe pensamentos de submissão e aceitação do sistema vigente, é significativa, pois justifica a manutenção material e política de uma classe social sobre outra.

Assim, os indivíduos considerados “bons sujeitos” (ALTHUSSER, 1980) pela ideologia da classe dominante serão aqueles que seguem os modelos propostos pelo sistema, não contestam os padrões e concepções determinados e, livremente, se submetem aos padrões ditados pela classe de poder. Contrapondo os “maus sujeitos”, ainda não subsumidos à ordem dominante, estes necessitam do aparato repressor do Estado para moldá-los.

A escola transmite conhecimentos técnicos e práticos que assegurarão a supremacia da ideologia dominante, em contraposição ao conhecimento e à cultura da classe popular.

A Escola toma a seu cargo todas as crianças, de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai ‘na produção’: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um traço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue acender aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes da exploração, (*capitalistas, managers*), os agentes da repressão (militares, políticos, policiais, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são ‘laicos’ convencidos) (ALTHUSSER, 1980, p. 65).

Como se verifica por intermédio dos aparelhos ideológicos escolar e político do Estado, a escola atua como instrumento para a formação e o desenvolvimento ideológico do sujeito, tornando-o alienado e contribuindo para a reprodução da sua condição de classe.

Para que haja reprodução das forças produtivas, é necessário garantir a formação técnica, profissional e alienante que capacite e molde os indivíduos para o mercado. Preferencialmente, essa capacitação dos indivíduos ocorre fora da linha de produção e do mercado de trabalho e acontece na escola, em turmas com

escolarização específica. A escola ainda é o ambiente tradicional para esse desiderato. À medida que capacita os indivíduos, “inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente” (FREITAG, 1980, p. 34).

Materializa-se, assim, a dominação de um indivíduo sobre outro, por intermédio de um ensino voltado à educação unilateral. Trata-se da educação para a formação de um homem não completo, alienado das possibilidades intelectuais, apropriado, pela sua condição de classe, a uma vida de subjugação.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2000, p. 49).

Causa indignação o quanto a escola pode ser danosa ao desenvolvimento intelectual e político do indivíduo, devido ao seu poder de inculcação, assim como reproduz as relações de produção do trabalho.

Para formar o homem para o trabalho, a escola básica tem sido chamada a assumir compromissos sociais significativos. Diante de situações diversas de violência social, a escola é instrumento de condução da coletividade humana a uma formação além da preparação ao mercado, ou seja, uma formação integral – a formação do homem omnilateral¹⁵.

A escola integral deverá promover a formação integral do sujeito com vistas à sua emancipação e formação para a plena cidadania, um homem completo. Essa outra tendência pedagógica de formação traduz-se pela necessidade de oferta ao aprendente de desenvolvimento, com garantia de “condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúcidas do ser humano, capaz de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores e de uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

¹⁵ “A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas, e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 90).

Essa é a escola almejada por educadores comprometidos politicamente com o cidadão brasileiro. No entanto, a classe dominante se sustenta no poder, disciplinando o ser que aprende para se amoldar aos ditames da escola unilateral.

2.4 O poder disciplinar

Gramsci (2000) ressalta que, na escola, dois são os elementos indutores da formação do cidadão, que garantem a disciplina¹⁶ do sujeito às condutas determinadas pela classe dominante: a) as noções básicas das ciências naturais; b) as de direitos e deveres do homem em sociedade.

Especificamente quanto ao aprendizado e à assimilação dos direitos e deveres do homem em sociedade, serve esse conhecimento para direcionar a aceitação do indivíduo à ordem criada, “ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa” (GRAMSCI, 2000, p. 43).

As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entram em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado do folclore, enquanto as noções de direito e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore (GRAMSCI, 2000, p. 42).

Como aparelho ideológico do Estado, a escola realiza a função de formar e disciplinar o jovem às diretrizes e condutas determinadas pelo grupo de poder, na condução das teorias e práticas a serem ensinadas, fundamentais à sustentação da hegemonia da classe privilegiada.

O poder disciplinar “é uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente” (FOUCAULT, 1979, p. 188). Por intermédio da escola, assim como de outros aparelhos ideológicos, tais como as igrejas e as prisões, esse poder criado pela classe dominante, legalizado e

¹⁶ A disciplina forma-se a partir das acepções morais ditadas pelo grupo de poder na condução de todo o grupo social a seus ditames, tendo em vista que “se essa é essencial a salvaguarda do Estado e ao exercício de sua soberania é preciso uma instancia que vigie, não a aplicação das leis, mas antes dessa, a moralidade dos indivíduos” (FOUCAULT, 2015, p. 102). Dessa maneira, poder e disciplina fariam parte de um mesmo sistema, em que a disciplina seria responsável pelo fortalecimento do poder. Cabe às escolas e aos aparelhos ideológicos do Estado, por meio do poder disciplinar, adestrar e moldar o indivíduo às regras impostas pelos dominantes.

legitimado pelo Estado por normas legais e sociais, se impõe, inserindo no indivíduo condutas a serem assimiladas e entendidas como verdades.

Temos, portanto, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até hoje, por um lado uma legislação, um discurso e uma organização do direito público articulados em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder, e por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garantem efetivamente a coesão deste mesmo corpo social. Ora, este sistema disciplinar não pode absolutamente ser transcrito no interior do direito que é, no entanto, o seu complemento necessário. [...] soberania e disciplina, direito da soberania e mecanismos disciplinares são duas partes intrinsecamente constitutivas dos mecanismos gerais do poder em nossa sociedade (FOUCAULT, 1979, p. 189; 190).

Na verdade, quando a escola atua como mecanismo disciplinador e formador do discente, ela não o faz somente na condução de uma conduta restrita ao ser que aprende, mas, devido à sua função social, abrange a sociedade em que o jovem está inserido.

Concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em dada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não os tornarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal de soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apóiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeitos (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global constituído pelo aparelho escolar (FOUCAULT, 1999, p. 52).

Há todo um aparato disciplinar criado para moldar crianças, jovens e adultos ao comportamento almejado. Neste caso, o professor cumpre o papel de “acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (GRAMSCI, 2000, p. 44).

O disciplinamento, criado pela classe detentora do poder, impõe-se por intermédio das escolas, das igrejas, dos sindicatos, dos quartéis e das prisões. Enfim, os condicionamentos comportamentais determinados pela classe dominante, legalizados pelas normas e regras e legitimados pelos códigos de comportamento social, compõem o aparelho repressor na condução de práticas a serem seguidas e obedecidas como válidas e legais pelas massas.

Encontramos aqui a noção de repressão. Em seu emprego usual, ela tem um duplo inconveniente: por um lado, de referir-se obscuramente a uma determinada teoria da soberania... [...] e, por outro, de utilizar um sistema de referências psicológicas retirado das ciências humanas, isto é, dos

discursos e práticas que pertencem ao domínio disciplinar. Creio que a noção de repressão permanece sendo jurídico-disciplinar, independentemente do uso crítico que se queira fazer dela (FOUCAULT, 1979, p. 191).

É fato que se vive em uma sociedade condicionada ao vigiar-punir¹⁷, poder representado pela disciplina social. Esta é sustentáculo da classe hegemônica que, por intermédio de mecanismos de dominação fundamentada em pressupostos éticos e políticos, entendidos como válidos por todos, legitima o comportamento a ser seguido.

Tais dispositivos de assimilação e submissão do indivíduo em comunidade pela classe dominante, advindos do poder disciplinar, decorrem de aparatos “cuja, forma é a sequestração; cuja, finalidade é a constituição de uma força de trabalho; e cujo, instrumento é a aquisição de disciplinas ou hábitos” (FOUCAULT, 2015, p. 215).

A sequestração do indivíduo se daria pelo apoderamento de algo seu, como sua liberdade, suas escolhas, realizada pelas forças de poder reconhecidas pela sociedade e legitimadas pelo Estado.

O exemplo mais impressionante é, sem dúvida, o dos asilos para crianças abandonadas. O de Lille funcionava assim por volta de 1840-1845: já nas primeiras semanas, a criança era mandada para a zona rural, à casa de uma ama de leite; com doze anos voltava ao asilo, com outras crianças, ou para a fábrica. A partir dessa marginalidade da criança abandonada – ou seja, ilegítima, fruto de uma relação contra a qual lutavam os sistemas de controle estabelecidos pela burguesia – marginalidade marcada pelo uniforme, donde o nome *collets jaunes* (golas amarelas) que lhes era imposto, o papel do asilo era fazer que os indivíduos superassem essa marginalidade, integrando-se ao aparato de produção ou ao aparato escolar, conectando-se a alguns aparatos sociais. [...] funcionavam, por assim dizer, como adjacentes aos aparatos de produção, de transmissão de saber, de repressão, e ofereciam a espécie de suplemento de poder de que estes precisavam para funcionar (FOUCAULT, 2015, p. 191).

Essas instituições tinham como referência a estrutura estatal, funcionando e se apoiando em um aparato de remissões e reciprocidades, outorgadas pelas forças coercitivas, como a polícia e o próprio Estado.

Foucault (2015, p. 193) sublinha que essa “sequestração” implica três práticas importantes à concretização da sociedade capitalista: a primeira ocorre na

¹⁷ “O par vigiar-punir instaura-se como relação de poder indispensável à fixação dos indivíduos no aparato de produção, à constituição das forças produtivas, caracterizando a sociedade que se pode chamar de *disciplinar*. Tem-se aí um meio de coerção ética e política necessária para que o corpo, o tempo, a vida e os homens sejam integrados no jogo das forças produtivas” (FOUCAULT, 2015, p.180).

subjugação do empregado ao empregador nas relações trabalhistas; a segunda se infiltra de forma difusa nas instituições, a fim de modificar o comportamento dos indivíduos, e a terceira é a “sequestração” da consciência do indivíduo.

Na primeira, o empregador, não se contentando apenas com a aquisição da força de trabalho vendida pelo empregado, abarca também uma massa expressiva de seu tempo, vindo a ensejar a submissão do tempo de vida do indivíduo ao tempo de produção.

O tempo da vida, que podia ser ritmado por lazer, prazer, sorte e festas, precisou ser homogeneizado de maneira que fosse integrado num tempo que já não era o da existência dos indivíduos, de seus prazeres, de seus desejos e de seu corpo, mas que era da continuidade da produção, do lucro. Foi preciso organizar e sujeitar o tempo da existência dos homens a esse sistema temporal do ciclo de produção (FOUCAULT, 2015, p. 194).

A segunda forma de sequestração mostra-se difusa, não ostensiva, dentro das próprias instituições sequestradoras, tais como: as escolas, que num primeiro momento teriam a função de educar; as fábricas, função de produzir, e as prisões, função de aplicar as penas impostas aos infratores da lei. Isso ocorre quando são infiltrados comportamentos difusos por todos aqueles que estejam subsumidos a tais instituições.

Ora, havia uma coerção suplementar, indispensável à existência daquelas instituições. O discurso que percorre o regulamento de uma fábrica nunca é: ‘trabalhem e, afora isso façam o que quiserem’; o discurso proferido na escola nunca consiste em dizer: ‘aprendam a ler, escrever e calcular e, depois, não se lavem se isso não lhes der prazer’. Na verdade, essas instituições encarregavam-se do controle direto ou indireto da existência. Retiravam da existência alguns pontos que, em geral eram o corpo, a sexualidade e as relações interindividuais. Sobre esses três pontos exerciam um controle suplementar [...] Ora, o que se encontra assim em estado concentrado nessas instituições estritas de sequestração é encontrado em estado difuso em toda uma série de medidas de sequestração por meio das quais o poder patronal quase sempre procurou controlar, mesmo fora da fábrica, na vida cotidiana, alguns elementos da existência que, no fundo, nada tinham a ver com a atividade de produção em si (FOUCAULT, 2015, p. 194; 195).

Já, a terceira prática domina e se apropria do sujeito do início ao fim de sua existência, tendo em vista as subsunções e assimilações sociais que ele sofrerá das autoridades legitimadas hierarquicamente pelo sistema de sequestração. Foucault (2015, p. 198) afirma que “estar sobre sequestro é estar preso numa discursividade ininterrupta no tempo, proferida de fora por uma autoridade e necessariamente feita em função daquilo que é normal e daquilo é anormal”.

Dessa maneira, o sequestro da consciência e liberdade do indivíduo, por meio do processo disciplinar criado pelos aparelhos ideológicos, será decisivo para a submissão do sujeito como instrumento das forças em conflito pelo poder.

Isso ocorre pela institucionalização das forças coercitivas na inculcação de hábitos e disciplinas que, paulatinamente, infiltram-se no imaginário coletivo como verdades absolutas: “com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2002, p. 8).

Aquilo que vincula o indivíduo a uma ordem de coisas, ordem de tempo e até mesmo ordem política é resultado das relações desse homem com o meio onde vive e traduz-se por hábito. Na verdade, o hábito vai definir o pertencimento social do indivíduo a sua comunidade.

Foucault (2015) afirma que hábito é tudo aquilo que vincula os indivíduos,

[...] não à sua propriedade – pois esse é o papel do contrato – mas ao aparato de produção. É aquilo por cujo intermédio aqueles que não possuem serão vinculados a um aparato que eles não possuem; aquilo por cujo intermédio eles estão vinculados entre si num pertencimento que supostamente não é um pertencimento de classe, mas um pertencimento à sociedade inteira. O hábito, portanto, não é aquilo por cujo intermédio se está vinculado a um parceiro no nível da propriedade, mas aquilo por cujo intermédio se está vinculado a uma ordem das coisas, a uma ordem do tempo e a uma ordem política (FOUCAULT, 2015, p. 216).

Já para Bourdieu (2002), o *habitus* surge da necessidade de apreender o comportamento dos indivíduos a partir dos condicionamentos sociais, na medida em que

[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase pontual -, mas sim o de um agente em acção: tratava-se de chamar a atenção para o ‘primado da razão prática’ de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas *Teses sobre Feuerbach*, o ‘lado ativo’ do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do ‘reflexo’ tinha abandonado (BOURDIEU, 2002, p. 61).

Esclarece ainda o autor que

[...] enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem: é o que faz com que o conjunto das práticas de um agente – ou do conjunto dos agentes que são o produto de condições semelhantes – são sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquemas idênticos –

ou mutuamente convertíveis – e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de um outro estilo de vida (BOURDIEU, 2007, p. 163).

Por intermédio dos aparelhos ideológicos, o poder, traduzido pelo hábito, revela-se normatizado, disciplinar, constante e repetitivo. Isso permite tornar a imposição de condutas persuasivas, prescritíveis e aceitáveis para aqueles que estão sob o determinismo do poder disciplinatório. Na realidade, a aceitação se fará pela submissão do indivíduo à consciência social.

A prisão também é aparelho ideológico do Estado e de cerceamento da liberdade social. Atua por meio do poder disciplinar, sob aquele que “delinuiu” que não se amoldou aos parâmetros sociais, retirando-lhe a liberdade e penalizando-o com a subtração de seu tempo de vida. Na prisão, a retirada da liberdade é o pagamento da pena em tempo de reclusão, subtraído do tempo de liberdade, do tempo de vida.

No sistema de penas: pela primeira vez na história dos sistemas penais, já não se pune por meio do corpo, dos bens, mas pelo tempo de viver. O tempo que resta para viver é aquilo de que a sociedade vai apropriar-se para punir o indivíduo. O tempo é permutado com o poder. [...] Assim, o que nos permite analisar de forma integrada o regime punitivo dos delitos e o regime disciplinar do trabalho é a relação do tempo devida com o poder político; essa repressão do tempo e pelo tempo é a espécie de continuidade entre o relógio do ponto, o cronômetro da linha de montagem e o calendário da prisão (FOUCAULT, 2015, p. 66).

Por intermédio do poder disciplinar gerado pela classe dominante, necessário ao controle das massas, busca-se controlar e reprimir. O controle se dá no campo da moral, pela determinação da classe dominante¹⁸ das condutas sociais a serem seguidas por todos. Deste modo, o Estado se torna o instrumento de exigibilidade dessas condutas que, pela legitimação dessa repressão, retira a liberdade daquele que não se amolda às regras estabelecidas. Por intermédio da coerção estatal, obriga-se e exige-se um comportamento social e, quando este não é assimilado e seguido, chega-se ao “seu limite e precisa passar da pedagogia à punição, produz o penitenciário, que retorna as funções da coerção, mas fazendo-as agir no interior de um sistema punitivo que é a prisão” (FOUCAULT, 2015, p. 103).

¹⁸ “As portas dessa exigência são as classes mais elevadas, que controlam o poder, ao passo que as classes laboriosas e mais baixas passam a ser o ponto de aplicação dessa moralização do sistema penal. Exige-se do Estado que ele se torne o instrumento de moralização dessas classes” (FOUCAULT, 2015, p. 100).

No entanto, mesmo que o Estado possua o poder legal de punir aquele que afrontou os ditames da lei, com a retirada de sua liberdade para a preservação do equilíbrio social, há de se resguardar sua dignidade, bem fundamental inalienável, intrínseco a toda a pessoa (KANT, 2003).

CAPÍTULO 3

A DIGNIDADE HUMANA E A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM ENCARCERADO

O objetivo deste capítulo, a partir da análise da desigualdade entre os homens, decorrente de suas ambições pessoais, e da criação dos instrumentos de poder de dominação de um homem sobre o outro é entender em que momento os homens reconhecem a dignidade humana como um bem universal inalienável.

Contextualizar-se-á o significativo papel que tem a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), oriunda da Revolução Francesa, nos ordenamentos jurídicos à proclamação desses direitos. E ainda, far-se-á uma releitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), apontando seu significado nos vários documentos internacionais específicos sobre o tema.

A repercussão, nas últimas décadas do século XX, dos movimentos de luta pelo respeito e pela dignidade às identidades coletivas não hegemônicas, como mulheres, negros, presos, deficientes físicos, homossexuais, entre outros, será estudada. Indaga-se, também, sobre a igualdade formal, prevista nos ordenamentos constitucionais, que representa a igualdade entre os homens apenas como um conceito jurídico.

Num segundo momento, questiona-se quais os delineamentos e liberalidades que o Estado possui para regular aquele que feriu a dignidade do outro e da sociedade, relativizando a dignidade da pessoa pelo encarceramento daquele. Sob esse enfoque, interpela-se como o Estado age para preservar e reconstituir a dignidade do encarcerado e qual o papel das ações afirmativas, como a educação, nisso.

O termo “dignidade humana” se fundamenta na ideia de que o indivíduo, por ter nascido homem, carrega em si uma gama de valores intrínsecos desde o nascimento até sua morte, devendo usufruir de uma posição de respeitabilidade, reconhecida e legitimada por toda a sociedade.

Esse reconhecimento não ocorreu repentinamente, mas por meio das lutas empreendidas pelo indivíduo no processo de afirmação como sujeito. Tal “compreensão contemporânea de dignidade humana se iniciou com o pensamento clássico e tem como marcos a tradição judaico-cristã, o iluminismo e o período

imediatamente posterior ao fim da Segunda Guerra Mundial” (BARROSO, 2012, p. 15).

O Cristianismo teve papel relevante quando, nos Evangelhos¹⁹, se enfatiza a preservação dos elementos de individualidade, igualdade e solidariedade, primordiais ao desenvolvimento contemporâneo dessa dignidade.

Considera-se que a Igreja Católica, uma das mais importantes representações estamentais ideológicas da Idade Média, em muitos momentos de sua história, esteve em desacordo com a dignidade humana. Isso por causa de alguns fatores, como sua participação na divisão da sociedade em propriedades, apoio à escravidão e perseguição aos heréticos no período da inquisição.

Quanto à origem filosófica da expressão dignidade humana, Cícero²⁰, orador e estadista romano, na sua obra *Tratado sobre os Deveres* (44 a. C.), aplicou primeiramente esse vocábulo associado à razão do homem e à sua capacidade de tomar decisões, fundamentadas em paradigmas morais.

No percurso da Idade Média, a dignidade humana esteve entrelaçada com a religião e a filosofia. No entanto, se deve a Mirandola (1486), em seu discurso sobre a dignidade do homem – *Oratio de Hominis Dignitate* –, as primeiras manifestações de afastamento dessa subordinação à razão teológica. Considera-se tal discurso como o manifesto fundador do humanismo renascentista na busca pelo conhecimento.

Assim tomou o homem como obra de natureza indefinida e, colocando-o no meio do mundo, falou-lhe desse modo: ‘ó Adão, não te demos nem um lugar determinado, nem um aspecto que te seja próprio, nem tarefa alguma específica, a fim de que obtenhas e possuas aquele lugar, aquele aspecto, aquela tarefa que tu seguramente desejares, tudo segundo o teu parecer e a tua decisão. A natureza bem definida dos outros seres é refreada por leis por nos prescritas. Tu, pelo contrário, não constrangido por nenhuma limitação, determiná-la-ás para ti, segundo o teu arbítrio, a cujo poder te entreguei. Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste, nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, arbitro e soberano artífice de ti mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tivesses seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu animo.’ Ó suma liberdade de Deus pai, ó suma e admirável felicidade do homem! Ao qual é concedido obter o que deseja, ser aquilo que quer (MIRANDOLA, 1998, p. 51).

¹⁹ Epístola do Apóstolo S. Paulo aos Gálatas (BÍBLIA. Gálatas, 3:28): “Não há judeu ou gentio, nem escravos ou libertos, nem homens ou mulheres, pois todos vocês são um só em Jesus Cristo”.

²⁰ A expressão “dignidade da pessoa humana” é imputada ao filósofo Cícero, que a utilizou pela primeira vez no *Tratado sobre os Deveres*, 44 a. C., em que distingue a natureza dos homens dos animais (CICERO DE OFFICIIS, XXX, p. 105).

Após Mirandola, diversos estudiosos contribuíram para o desenvolvimento da dignidade, entre eles: Francisco de Vitória (século XVI) e Samuel Pufendorf (século XVII); Hobbes (século XVII); Locke (século XVII) e Rousseau (século XVIII), teóricos jusnaturalistas contratuais que, fundamentados no direito natural, trabalharam os preceitos de liberdade e democracia à luz da dignidade do homem.

Especialmente em Rousseau, essa dignidade se manifesta: na crítica contumaz que faz das desigualdades sociais, em seu Tratado *A Origem da Desigualdade entre os Homens* (1754), gerado pela propriedade privada; e na afirmação de que o contrato social deve visualizar a plena igualdade entre os indivíduos, garantido pela participação igualitária de todos na elaboração e aceitação de todos às leis criadas.

Com o iluminismo, o conceito de dignidade humana clarifica-se com os ensinamentos de seu mais proeminente representante, Kant ([1791],1969), que esclarece:

[...] no reino dos fins tudo possui ou um preço ou uma dignidade. Aquilo que tem preço pode ser substituído por algo equivalente; por outro lado, o que se acha acima de todo o preço e, portanto, não admite nada equivalente, encerra uma dignidade. O que se refere às inclinações e necessidades do homem tem um preço comercial; o que, sem supor uma necessidade, se conforma a certo gosto, digamos, a uma satisfação produzida pelo simples jogo, sem fim algum, de nossas faculdades, tem um preço de afeto; mas o que constitui a condição para algo que seja fim em si mesmo, isso não tem meramente valor relativo ou preço, mas um valor interno, isto é, dignidade. [...] Assim, pois, a moralidade e a humanidade, enquanto esta é capaz de moralidade, são as únicas que possuem dignidade (KANT, 1969, p. 85-86).

Para Kant, tudo tem preço nas relações humanas, menos a dignidade humana, que é própria do homem. Como ser autônomo e racional, capaz de se descobrir e se autodeterminar por leis morais, o homem se reveste de dignidade.

Tal autonomia é considerada por Kant (1969) como característica universal do ser humano racional. Ela aparece no homem, independente da classe social, raça ou qualquer outro elemento que o diferencie. A partir do momento em que o homem, com autonomia, age com moralidade, revela-se com dignidade, como fim em si mesmo.

Essa máxima traduz o pensamento de Kant (1969, p. 79): quando o homem “age de tal modo que possas usar a humanidade, tanto em sua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim ao mesmo tempo e nunca somente como um meio”.

Na realidade, o intuito do autor em estruturar as leis morais, por intermédio dos imperativos categóricos filosóficos, já evidencia a natureza igualitária como princípio da ação universal, a ser aplicado a todos os cidadãos indistintamente.

Se imagino um imperativo categórico, já sei precisamente o que o mesmo contém. Pois com o imperativo, além da lei, não contém mais do que a necessidade da máxima de conformar-se com essa lei, todavia, não contém nenhuma condição a que seja limitada, não ficando, pois, nada mais do que a universalidade de uma lei em geral, à qual há de conformar-se a máxima da ação, e essa conformidade é tudo o que o imperativo representa propriamente como necessário. O imperativo categórico é, pois, único e é como segue: age só, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal (KANT, 1969, p. 70).

A tendência para a universalização dos direitos e deveres humanos, influenciada pelo pensamento iluminista da compreensão igualitária da dignidade humana, no entanto, não ocorreu de forma pacífica e homogênea. Amadureceu em confronto com muitos fatores heterônomos, tais como: as corrosões hierárquicas das políticas pré-modernas e dos modelos estamentais de organização das relações sociais.

Como realça Perez (1995), a elaboração doutrinária dos direitos humanos, fundamentada no direito positivo, apresentada pela forma como é reconhecida no século XVIII, terá como pressuposto, entre outras²¹ ordens legais, a Magna Carta, firmada na Inglaterra em 1215 pelo pacto entre o Rei João Sem-Terra e os Barões Ingleses. Nesta carta, destaca-se a consagração de alguns direitos e liberdades fundamentais clássicos, como o *habeas-corpus*, a garantia da propriedade e o devido processo legal.

Salienta-se que tais direitos eram ainda de cunho notadamente estamental, direcionados especificamente a determinadas classes sociais, apartados ainda de grande parte da sociedade.

Outro relevante acontecimento da história ao reconhecimento da dignidade humana foi a Reforma Protestante, iniciada no início do século XVI, e que ensejou o amadurecimento das liberdades à opção religiosa. Também houve as declarações inglesas do século XVII: *Pettition of Rights* (1628) e *Bill of Rights* (1689), que “significaram a evolução das liberdades e privilégios estamentais medievais

²¹ Ainda nos séculos XII e XIII, são documentos referências: as “Cartas de Franquia” e os “Forais” outorgados pelos Reis de Portugal e Espanha, além da “Bula de Ouro” da Hungria e os “Privilégios da União Aragonesa”.

corporativos para liberdades genéricas no plano do direito público” (SARLET, 2008, p. 50).

Da mesma forma, as revoluções burguesas, Puritana, Gloriosa e Francesa, empreendidas nos séculos XVII e XVIII, a laicização doutrinária do direito natural, bem como a teorização empreendida na elaboração do individualismo liberal burguês serão fatores determinantes para o amadurecimento das discussões em torno de um direito igualitário a todos.

Assenta-se, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), nos ordenamentos jurídicos, a proclamação de ditos direitos, titularizados por todos os homens simplesmente por serem homens.

No entanto, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 ainda se cingia aos cargos e às posições públicas ocupadas por alguns, ou seja, essa dignidade só era reconhecida a aquele indivíduo que possuísse *status* social privilegiado²².

Após a Segunda Guerra Mundial²³, devido às atrocidades vividas e suportadas pela sociedade, formalizou-se, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (10/12/1948), a dignidade humana, apontada como o documento fundamental, raiz do humanismo político da liberdade, em âmbito universal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), inicialmente assinada por 48 países signatários da Organização das Nações Unidas, foi e é referência na história universal do homem, por transmitir, em seus princípios, mudanças estruturais profundas nas relações humanas.

O mundo viveu uma guerra mundial e, por dinâmicas políticas de estados totalitários, até então visualizava o homem como instrumento de fácil descarte, significando, assim, a Declaração, a “inspiração e orientação ao processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de homens livres e iguais” (BOBBIO, 2004, p. 27).

²² Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, art. 6º: “[...] todos os cidadãos são iguais aos olhos da lei e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos”.

²³ “A positivação do princípio da dignidade da pessoa humana é relativamente recente, ainda mais considerando as origens remotas a que pode ser reconduzido. Apenas neste século e, ressalvada uma ou outra exceção, tão somente a partir da Segunda Guerra Mundial, o valor fundamental da dignidade da pessoa humana passou a ser reconhecido expressamente nas Constituições, de modo especial após ter sido consagrado pela Declaração Universal da ONU de 1948” (SARLET, 2008, p. 109).

Não sei se tem consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado (BOBBIO, 2004, p. 27).

O marco diferencial entre a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi o amadurecimento da sociedade e dos próprios Estados para reconhecer universalmente a dignidade humana a todos os homens, independente de sua posição social.

Efetiva-se tal concepção em documentos internacionais, como: na Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950); na Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção Americana de Direitos Humanos (1978); na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); na Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos (1981); na Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000) e na Carta Árabe de Direitos Humanos (2004), entre outros.

Assim como na grande maioria das constituições dos Estados, que passam a contextualizar de forma específica a problemática da dignidade humana, fortifica-se e legitima-se, nos textos jurídicos, a dignidade humana, como um direito de todos. Isso ocorre em um processo designado como generalização dos direitos fundamentais, que conduziu “à abolição dos privilégios estamentais e corporativos e à adoção de modelo de regulação da vida social baseada em leis gerais e abstratas, que valeriam para todos, independentemente da sua posição social” (SARMENTO, 2016, p. 37).

No entanto, a dignidade humana, ratificada pelos textos constitucionais, ainda não é acessível a todos. As relações humanas continuam ainda pautadas por graves e injustas exclusões, como as que discriminam e estigmatizam minorias, a exemplo, do homem e da mulher encarcerados.

3.1 A dignidade humana na sociedade contemporânea

Como já analisada, a dignidade humana, segundo Kant (1969), fundamenta-se na vontade racional e autônoma do homem que, por intermédio de imperativos morais categóricos, determinaria a conduta de todos.

Este princípio da humanidade e de toda natureza racional em geral como um fim em si mesmo, princípio que é a condição suprema limitativa da liberdade das ações de todo o homem, não se deriva da experiência; primeiro pela sua universalidade, posto que se estende a todos os seres racionais e não há experiência que alcance determinar tanto (KANT, 1969, p. 81).

Apesar da grande contribuição de Kant (1969) para a compreensão universal da dignidade da pessoa humana, constituída na autonomia do homem de prescrever normas morais, a partir de um agir racional, ele equivoca-se ao tratar o homem apenas como um ser “abstrato, cuja liberdade estaria fora da natureza, não se sujeitando sequer às leis da causalidade” (SARMENTO, 2016, p. 43). O homem é muito mais que um ser especulativo. É igualmente um ser real e concreto que, vinculado à sua comunidade, age também em razão de suas inclinações e necessidades.

Santoro (1999, p. 44) analisa essa contraditória visão impessoal de dignidade humana em Kant (1969) ao realçar que se deve respeitar no indivíduo “não o concreto ser humano, mas a abstração que está presente nele; não a dignidade da pessoa singular, mas a dignidade da lei moral; não o indivíduo específico, mas a humanidade que está em cada um”.

Essa teoria possibilitaria afirmar que “o Estado não deveria intervir nas relações sociais travadas por agentes iguais perante a lei” (SARMENTO, 2016, p.44), uma vez que a dignidade humana se apresentaria como um referencial moral categórico, ou seja, uma referência moral filosófica abstrata, e não concreta como são as relações cotidianas do homem.

Essa constatação gerou muitas críticas “no sentido de que a abstração seria um disfarce para a dominação burguesa” (SARMENTO, 2016, p. 44). Não é por acaso que Marx (2005) escreveu:

que os chamados direitos humanos, os direitos do homem (*droits de l'homme*), ao contrário dos direitos do cidadão (*droits du citoyen*), nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem

egoísta, do homem separado do homem e, da comunidade (MARX, 2005, p. 34).

Para Marx, os direitos do homem não são os mesmos direitos do cidadão. Os direitos do homem são de uma classe social específica, a burguesa. Neste sentido, explicita Soriano (2003):

[...] é o indivíduo de uma classe que possui realmente direitos (a liberdade, a propriedade, etc.), enquanto o cidadão do Estado só é atributo de uns direitos imaginários. Os direitos humanos – dirá Marx – são direitos do homem concreto, não do cidadão, porque além de cidadão, há que ser indivíduo da burguesia, para desfrutar dos direitos humanos. Os direitos do homem, isto é, do burguês, único que pode desfrutar de direitos, são direitos de seres egoístas, porque são limitativos dos direitos dos demais (SORIANO, 2003, p. 334).

Essa visão de que o Estado não deveria intervir nas relações entre iguais culminou no absentismo estatal. Isto é, a não interferência do Estado nas relações sociais e econômicas transferiu-se para a economia de mercado, assim denominada pelos economistas franceses de: deixa fazer (*laissez-faire*), deixa passar (*laissez-passer*), o mundo vai por si mesmo (*le monde va de lui même*)²⁴. A resolução das práticas mundanas, como as controvérsias nascidas das relações de trabalho entre empregado e empregador, gerou, entre outros fatores, o aprofundamento da desigualdade entre as classes.

Embora se enfatizasse nos textos constitucionais o resguardo das liberdades individuais, eram as liberdades econômicas, e não as existenciais, que efetivamente eram protegidas pelos ordenamentos jurídicos.

As limitações às liberdades pessoais, inspiradas por propósitos moralistas de grupos culturalmente hegemônicos, proferiam o comportamento a ser seguido, reprimindo e oprimindo aqueles considerados diferentes.

Os discursos empreendidos pelos legisladores e tratados internacionais da dignidade do homem – fundada na igualdade entre sujeitos – eram, na verdade, uma falácia, pois, sob a égide do Estado liberal-burguês, a miséria e a exploração econômica dos mais fracos vicejavam.

²⁴ *Laissez-faire, laissez-passer e le monde va de lui même* significam: deixa fazer, deixa passar, o mundo vai por si mesmo, expressões utilizadas pelos economistas franceses e que traduzem o liberalismo-econômico, ocorrido a partir do século XVIII até início do século XX. Significavam um mínimo de interferência do Estado, apenas intervindo em litígios que extrapolassem os acordos firmados (BARROSO, 2012, p. 29).

Relevantes foram as críticas levantadas pelas teorias discordantes desse modelo, oriundas das correntes socialistas e anarquistas, assim como da doutrina social da igreja. São determinantes para que o Estado assumisse novas posturas de intervenção e resguardo dos hipossuficientes, provenientes das relações sociais e econômicas.

No plano constitucional, as constituições passam a consagrar também direitos sociais e a relativizar as liberdades econômicas, bem como o direito de propriedade, que, em alguns textos constitucionais, passou a estar condicionado por uma função social. No âmbito do direito privado tornam-se cada vez mais frequente as restrições à autonomia individual, voltadas não só à tutela de interesses públicos, mas também à proteção dos mais débeis e dos direitos humanos em geral (SARMENTO, 2016, p. 48).

Sob essa bandeira, equivocadamente, muitos grupos tomaram o poder, respaldados pelas ideologias autocratas e despóticas, como foi o caso da Alemanha, de Hitler, e da Itália, de Mussolini. Tratava-se, na verdade, “não da adoção de nova leitura dos direitos fundamentais a partir de compreensão mais realista da pessoa, mas da total degeneração desses direitos” (SARMENTO, 2016, p. 49).

Esses episódios foram significativos para chamar a atenção da sociedade do desprezo, até então levada a efeito pelas instituições de poder às classes não hegemônicas. Assim também foi a conscientização do corpo social ao seu sujeito: cidadão real, corpóreo e singular, merecedor de todo o reconhecimento e respeitabilidade unicamente por ser homem.

3.2 O reconhecimento à dignidade da pessoa humana

O reconhecimento à dignidade da pessoa humana, suscitado no começo do século XIX por Hegel, em sua obra *Fenomenologia do Espírito* (2008), contextualizava a dialética do amo e escravo pelo movimento da consciência do indivíduo, constituído mediante um movimento de exteriorização e interiorização no processo de autodeterminação e retorno sobre si mesmo.

No que tange à clarificação do sentido da dignidade da pessoa humana, importa considerar que apenas a dignidade de determinada (ou determinadas) pessoa é passível de ser desrespeitada, inexistindo atentados contra a dignidade da pessoa humana em abstrato. Vinculada a esta ideia, que já transparecia no pensamento Kantiano, encontra-se a concepção de que a dignidade constitui atributo da pessoa humana individualmente considerada, e não de um ser ideal ou abstrato, não sendo lícito confundir as noções de dignidade da pessoa humana e dignidade humana (da humanidade) (SARLET, 2008, p. 116).

O reconhecimento à dignidade humana teve forte repercussão a partir das últimas décadas do século XX, quando se iniciaram os movimentos de luta pelo respeito e pela dignidade às identidades coletivas não hegemônicas, aqui já mencionadas, por intermédio de ações afirmativas. Essa expressão,

[...] utilizada pela primeira vez numa ordem executiva federal norte-americana no ano de 1965, passou a significar, desde então, a exigência de *favorecimento* de algumas minorias socialmente inferiorizadas, vale dizer, desigualladas, por preconceitos arraigados culturalmente e que precisavam ser superados para que se atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais (ROCHA, 1996, p. 285).

Nesse momento histórico, inquiriu-se quanto à igualdade formal²⁵, prevista nas constituições de Estados democráticos, em que a igualdade entre os homens é tratada como conceito jurídico de direito formal e abstrato.

Em nenhum Estado Democrático até a década de 60 e em quase nenhum até esta última década do século XX se cuidou de promover a igualação e vencerem-se os preconceitos por comportamentos estatais e particulares obrigatórios pelos quais se superassem todas as formas de desigualação injusta. Os negros os pobres, os marginalizados pela raça, pelo sexo, por opção religiosa, por condições econômicas inferiores, por deficiências físicas ou psíquicas, por idade, etc. continuam em estado de desalento jurídico em grande parte no mundo. Inobstante a garantia constitucional da dignidade humana igual para todos, da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades mínimas de trabalho, de participação política, de cidadania criativa e comprometida, deixados que são à margem da convivência social, da experiência democrática na sociedade política (ROCHA, 1996, p. 287).

Esses movimentos passaram a debater as formas de opressão cultural, verdadeiros estigmas²⁶ sociais que, no passado, não eram questionados, com a mesma acuidade que são na atualidade, tendo em vista a abertura social e política à

²⁵ Gomes (2003, p. 18) afirma que o conceito de Igualdade Formal se traduziria pelo: “princípio da igualdade perante a lei, consistindo na simples criação de um espaço neutro, onde as virtudes e as capacidades dos indivíduos livremente se poderiam desenvolver. Os privilégios, em sentido inverso, representavam nesta perspectiva a criação pelo homem de espaços e de zonas delimitadas, suscetíveis de criarem desigualdades artificiais e intoleráveis”.

²⁶ Segundo Goffman (2008, p. 11), o termo estigma foi criado pelos gregos “para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidencia corporal”.

problemática da dignidade da pessoa humana. Isso enseja que grupos, até então marginalizados, reivindiquem seus direitos fundamentais, com igual direito aos demais, além de desvelarem a discriminação e marginalidade a que são submetidos tanto pelo Estado como pela própria sociedade.

Algumas dessas representações sociais estimularão a defesa da igualdade material e da justiça social, fundamentada na mobilização à defesa dos grupos excluídos, não hegemônicos, enfatizando o desprezo com que são tratados alguns indivíduos por: sua comunidade; as instituições tradicionalmente organizadas; os aparelhos repressores do Estado; a classe dominante, entre outros.

Sob essa ótica, o significado de igualdade material se define como algo dinâmico,

[...] na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade (GOMES, 2003, p. 19).

A leitura, que até então se fazia da dignidade do homem, altera-se pela constatação da inegável dimensão relacional e social desse indivíduo, à medida que

[...] fica claro que a dignidade humana é um conceito multifacetado, que está presente na religião, na filosofia, na política e no direito. Há um razoável consenso de que ela constitui um valor fundamental subjacente às democracias constitucionais de modo geral, mesmo quando não expressamente prevista nas suas constituições (BARROSO, 2012, p. 63).

O reconhecimento à dignidade da pessoa humana é valor basilar, pois se alicerça na moral política e social, servindo de paradigma aos direitos e garantias fundamentais. Há situações em que esse reconhecimento é excepcionalmente relativizado, como o caso do indivíduo que comete um crime e, após o devido processo legal, por decisão irrecorrível, é sancionado com a restrição de liberdade. Nesta situação, a liberdade de ir e vir do indivíduo fica circunscrita em prol de um direito maior, que é o bem de todos.

Esse mesmo reconhecimento poderá suscitar a construção do autorrespeito que o indivíduo deve ter de si mesmo. E, se o homem é um animal social, como enfatizou Aristóteles (2007), para encontrar seu autorrespeito ou autoestima, necessitará do reconhecimento e respeito do outro, tendo em vista que eles advêm

da forma pela qual as pessoas se reconhecem. Na realidade, o olhar do outro compõe subjetivamente quem é visto.

Goffman (2008, p. 18) ressalta que, ao se observar uma pessoa com a autoestima baixa ou mesmo estigmatizada, “aqueles que têm relações com ela não conseguem lhe dar o respeito... [...] ela ecoa esta negação, considerando que alguns de seus atributos justifiquem isso”.

A assertiva de Goffman é tão significativa que o acolhimento e reconhecimento do indivíduo, como igual aos demais, requerem sua valoração e autoestima. Isso já não acontece quando a pessoa é desvalorizada, pois, pelos estigmas que carrega, tal inculcação o conduz ao seu desvalor, refletindo na comunidade em que se insere, predispondo-o à marginalidade e ao desrespeito pelos demais.

Na realidade, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana está profundamente ligado aos princípios da igualdade e solidariedade, pois, sem estes, a dignidade não existe de fato, uma vez que “tais princípios não entram em tensão, mas se reforçam mutuamente” (SARMENTO, 2016, p. 256).

O autorrespeito que surge do reconhecimento da dignidade da pessoa humana é um bem primário, motor de incentivo às lutas do indivíduo pela igualdade material, dinamizador de condutas questionadoras e análises das desigualdades concretas entre os homens em face de suas dessemelhanças sociais.

A autoestima ou autorrespeito se define à medida que

[...] a pessoa tem de seu próprio valor, sua firme convicção de que vale a pena realizar sua concepção de seu bem, seu projeto de vida. O autorrespeito implica uma confiança na própria capacidade, contanto que isso esteja ao alcance da pessoa, de realizar as próprias intenções. Quando achamos que nossos planos têm pouco valor, não podemos realizá-los com prazer nem nos deleitar com sua execução. Nem podemos continuar nossos esforços quando somos assolados pelo fracasso e pela insegurança (RAWLS, 2008, p. 544).

Há de se observar que, muito embora a Constituição Federal (CF) de 1988 não tenha previsto expressamente o reconhecimento à dignidade da pessoa humana, existem preceitos que reconhecem a desigualdade entre os cidadãos e os limitam. É o caso da criminalização do racismo (art. 5º, XLII, CF); da garantia dada aos presos pelo respeito a sua integridade física e moral (art. 5º, XLIX, CF), assim como à proteção do Estado às manifestações culturais de índios e afro-brasileiros (art. 215 §1º CF).

O direito ao reconhecimento à dignidade expressa a ideia de que a ordem jurídica deve impor ao Estado e à sociedade que todos os cidadãos devam ser vistos de forma igualitária²⁷.

Como tarefa imposta ao Estado, a dignidade da pessoa humana reclama que este guie as suas ações tanto no sentido de preservar a dignidade existente ou mesmo de criar condições que possibilitem o pleno exercício da dignidade, sendo, portanto dependente a dignidade da ordem comunitária, já que é de se perquirir até que ponto é possível ao indivíduo realizar, ele próprio, parcial ou totalmente suas necessidades existenciais básicas ou se necessita, para tanto, do concurso do Estado ou da comunidade (SARLET, 2008, p. 115).

Contudo, há de se observar que essa assimilação só ocorre realmente quando a sociedade é sensibilizada pela própria comunidade sobre a marginalidade a que estão submetidos os grupos estigmatizados.

Em síntese violam o reconhecimento as práticas estatais ou privadas, conscientes ou não, que desrespeitam a identidade de suas vítimas, impondo estigmas ou humilhações. É possível falar em um direito fundamental ao reconhecimento, que é um direito ao igual respeito da identidade pessoal. Trata-se de um direito que tem tanto uma faceta negativa como outra positiva. Em sua faceta negativa, ele veda as práticas que desrespeitam as pessoas em sua identidade, estigmatizando-as. Na dimensão positiva, ele impõe ao Estado a adoção de medidas voltadas ao combate dessas práticas e à superação dos estigmas existentes (SARMENTO, 2016, p. 257).

Ainda há de se observar que o desvalor não ocorre exclusivamente em oposição a minorias como negros, presos e homossexuais, mas também sobre grupos humanos desprestigiados, por exemplo, lixeiros e empregados domésticos, dentre outros.

Na realidade,

[...] a exclusão e a adversidade infligidas a outrem em nossas sociedades, sem mobilização política contra a injustiça, derivam de uma dissociação estabelecida entre adversidade e injustiça, sob o efeito da banalização do mal no exercício de atos civis comuns por parte dos que não são vítimas da exclusão (ou não o são ainda) e que contribuem para excluir parcelas cada vez maiores da população, agravando-lhes a adversidade (DEJOURS, 2001, p. 21).

²⁷ “A igualdade postulada não é o tratamento igual de todas as pessoas, mas sim o respeito a cada um como um igual. E tratar as pessoas como iguais implica reconhecer e respeitar as suas diferenças identitárias, que muitas vezes demandam proteções jurídicas diferenciadas” (SARMENTO, 2016, p. 270).

Essa exclusão e adversidade infligida a segmentos debilitados por estigmas sociais adviriam e se sustentariam naquilo que Arendt (2013) denominou a “banalidade do mal”²⁸. Processo pelo qual ideias de subjugação e dominação ditados por grupos hegemônicos, muitas vezes considerados ignóbeis e contrários a conduta moral do grupo, seriam excepcionalmente recepcionadas e aceitas pelo resto da sociedade, que por receio de represálias ou mesmo acomodação, sufocaria seus mais caros instintos de racionalidade e bom senso, aceitando fazer parte do conluio, como ocorreu na massiva participação do povo alemão às atrocidades cometidas por Hitler.

Atualmente, isso é o que ocorre nas relações de trabalho ditadas pela ideologia neoliberal²⁹. Consoante Dejours (2001), muitas vezes, no vínculo empregatício, métodos de sujeição e repressão são utilizados descaradamente contra a dignidade do trabalhador visto pelos demais empregados, são banalizados como normais por grande parte dos trabalhadores. Por receio da perda do trabalho ou mesmo acomodação, assistem calados a tais espetáculos aviltantes.

Isso acontece porque o campo das relações de trabalho é fértil a essa subjugação, uma vez que os elos desiguais decorrentes da contraposição de dominação/subjugação, entre empregadores e empregados, pela necessidade de subsistência desses, frente ao poder de imposição de condutas neoliberais de outro lado, acabam por sufocar os mais caros princípios de dignidade, respeito e solidariedade, alicerçados em estratégias de distorção comunicacional³⁰, levando a maioria a aceitar e participar dessas condutas nefastas.

²⁸ “Banalidade do mal” termo utilizado pela primeira vez por Arendt, quando descreveu o julgamento de Eichmann em Jerusalém (2013), em que ele não assume suas responsabilidades pelas atrocidades cometidas, por alegar estar apenas seguindo “ordens”.

²⁹ “O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana. A alternativa neoliberal que avassala o mundo neste final de século, apoiada ideologicamente pela ideia de *fim da história*, fim das ideologias e impossibilidades de uma alternativa socialista, constitui-se na verdade num ataque frontal à classe trabalhadora, seus ganhos históricos e à utopia de estruturação de uma sociedade fundada na solidariedade e igualdade: socialismo com efetiva democracia. O avanço das forças produtivas embasa uma materialidade efetiva para esta possibilidade. A opção neoliberal implica o retrocesso à barbárie com a exclusão das maiorias” (BIANCHETTI, 2001, p. 12).

³⁰ Segundo Dejours (2001, p. 93), “a distorção da comunicação se apresentaria como a racionalização da mentira, obtida pela ideologia defensiva, indispensável a eficácia social da mentira acerca do ‘trabalho sujo’ e do trabalho do mal, passando por um processo complicado que permite enganar o senso moral sem o abolir”.

O processo de banalização do mal³¹ pelo trabalho – não é novo nem extraordinário. A novidade não está na iniquidade, na injustiça e no sofrimento imposto a outrem mediante relações de dominação que lhe são coextensivas, mas unicamente no fato de que tal sistema possa passar por razoável e justificado; que seja dado como realista e racional; que seja aceito e mesmo aprovado pela maioria dos cidadãos; que seja, enfim, preconizado abertamente, hoje em dia, como um modelo a ser seguido, no qual toda a empresa deve inspirar-se, em nome do bem, da justiça e da verdade. A novidade, portanto, é que um sistema que produz e agrava constantemente adversidades, injustiças e desigualdades possa fazer com que tudo isso pareça bom e justo. A novidade é a banalização das condutas injustas que lhe constituem a trama (DEJOURS, 2001, p. 139).

Constata-se, infelizmente, que a “banalização do mal” não ocorre apenas nas relações de trabalho. Ela está disseminada por toda a sociedade, em locais onde se apresentem grupos hegemônicos declarados detentores da moral e dos bons costumes sociais, a determinar e impor condutas, entendidas como legítimas e válidas, para subjugar e estigmatizar aqueles ditos marginalizados sociais, com aceitação por grande parte da sociedade.

Compartilham-se ideias de Dejours (2001), de que tais discriminações e estigmatizações sempre ocorreram na sociedade. O problema é a banalização desse mal que se propaga por todo o tecido social, quando se legitimam tais injustiças, em situações reais. Por exemplo, quando se vê um ébrio desmaiado na rua, ou um mendigo jogado; quando se vê na rua uma mãe espancar seu filho e nada se faz; ou quando se presencia a discriminação sofrida por um aprendiz, ex-detento do regime prisional, ser discriminado por outros detentos, simplesmente porque traz consigo os estigmas sociais do aprisionamento. Nada se faz para lutar contra essas discriminações e injustiças, criadas por cidadãos devido à indiferença e a acomodação ao mal, praticado ao outro, justificado invariavelmente pela distorção da comunicação.

Banalizam-se essas condutas marginalizadoras tanto pela sociedade civil quanto pelo Estado, que deveriam levantar-se contra essas discriminações a fim de impor e resguardar o direito de todos à dignidade pessoal.

Até que ponto a sociedade vai aceitar infringir o sofrimento ao outro, entendendo que tudo é natural, quando se subjuga e humilha-se outros, simplesmente por suas diferenças, como cor, gênero, ou estigmas, quando em

³¹ “Banalização do mal” é o termo utilizado por Dejours (2001, p. 110) para definir o “processo graças ao qual um comportamento excepcional, habitualmente reprimido pela ação e o comportamento da maioria, pode erigir-se em norma de conduta ou mesmo de valor. Mas a banalização do mal pressupõe, em sua própria origem, a criação de condições específicas para poder obter o consentimento e a cooperação de todos nessas condutas e em sua valorização social”.

contrapartida tem-se um arcabouço legal que determina o resguardo à dignidade da pessoa, simplesmente por ser pessoa?

A desconstrução da banalização do mal (DEJOURS, 2001), arraigada à sociedade hodierna, exige o combate a distorção comunicacional, desvendando-se a mentira sustentada pelos cínicos na desvirtuação e subversão da razão ética, sustentada pela razão prática³², pressuposto da violência e injustiça que engendradas em sentimentos de medo, atuam como fator determinante a subjugação do outro.

Retoma-se a análise feita por Rousseau (2007) há mais de 260 anos, acerca da origem da desigualdade do homem quando escreveu

[...] ao olhar os outros e a querer ser olhado por sua vez, a estima pública teve um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais destro ou mais eloquente, tornou-se o mais considerado. E foi esse o primeiro passo para a desigualdade e, ao mesmo tempo para o vício. Dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo e, de outro, a vergonha e a inveja (ROUSSEAU, 2007, p. 62).

3.3 O dever do Estado na preservação da dignidade da pessoa humana encarcerada

Muito se tem discutido hoje, com base nas teorias de Kant (2003), até que ponto o Estado tem direito de limitar, restringir a liberdade do indivíduo que agiu contrário às leis impostas em detrimento de seu semelhante e da própria sociedade.

O reconhecimento à dignidade da pessoa humana é extremamente delicado porque, por um lado, não pode ser desconhecido do Estado, exigindo sua necessária intervenção no resguardo dos direitos básicos dos grupos marginalizados, e, por outro, seu determinismo estaria ignorando a autonomia do outro. Esse princípio é fundamental da própria dignidade da pessoa humana, tendo em vista que “o adequado equacionamento de tensões entre a autonomia e o reconhecimento demanda uma ponderação de interesses, pautada pelo princípio da proporcionalidade” (SARMENTO, 2016, p. 260).

Como impor limites àquele que desrespeita e fere a dignidade do outro? Que delineamentos e liberalidades possíveis podem ser dados ao Estado para regular

³² Razão prática aquilo que, em uma ação, uma conduta, ou uma decisão, resulta da racionalidade no que concerne à preservação do eu (mental) ou realização do eu (construção subjetiva da identidade).

condutas de acatamento e consideração ao outro sem ferir a dignidade da pessoa humana? Até que ponto tem o Estado o direito de, em nome do equilíbrio e harmonia social, punir, sancionar, restringir a liberdade daquele que delinuiu?

Efetivamente a infração lança o indivíduo contra todo o corpo social; a sociedade tem o direito de se levantar em peso contra ele, para puni-lo. Luta desigual: de um só lado todas as forças, todo o poder, todos os direitos. E tem mesmo que ser assim, pois aí está representada a defesa de cada um. Constitui-se assim um formidável direito de punir, pois o infrator torna-se o inimigo comum. Até mesmo pior que um inimigo, é um traidor, pois ele desfere seus golpes dentro da sociedade. Um 'monstro'. Sobre ele, como não teria a sociedade um direito absoluto? (FOUCAULT, 1987, p. 76).

Tal legitimidade dada ao Estado, de punir o infrator das regras impostas socialmente, tem limites, pois “todo exercício do poder que se afastar dessa base é abuso e não justiça; é um poder de fato e não de direito; é uma usurpação e não mais um poder legítimo” (BECCARIA, 2006, p. 28).

A função da penalidade imposta pelo Estado mediante pena restritiva de liberdade, de acordo com Beccaria se sustentaria não apenas no caráter retributivo, fundado na concepção do contrato social e livre-arbítrio, mas também na prevenção social. Assim, justifica-se o exercício do poder de punir do Estado, a fim de preservar a comunidade do transgressor, afastando-o do convívio social. Nesse sentido Baqueiro (2017, p. 114), esclarece que “a aplicação de uma sanção deve guardar uma utilidade: a prevenção e a reeducação”.

É como escreveu Rousseau (2007, p. 66), “a ambição devoradora, o ardor de aumentar sua relativa fortuna, menos por verdadeira necessidade do que para se colocar acima dos outros, inspira a todos os homens uma negra tendência a se prejudicarem mutuamente”. Isso exige limites por parte da sociedade civil e do Estado, mediante a institucionalização do poder de punir. Limitação das condutas contrárias aos parâmetros sociais, que se traduz pelas penas aplicadas aos seus infratores, firmada pela sociedade ao longo do processo evolucionista.

Historicamente, a pena aplicada ao infrator, legitimada ao Estado por meio de seu aparato institucional, evoluiu dos suplícios corporais utilizados na Antiguidade, não respondendo mais o corpo pelos suplícios à pena imposta, mas à alma do indivíduo quando se lhe tira a liberdade, restringe-se e submete-se seu espírito, intelecto e vontade.

Este procedimento torna possível o surgimento da estatização do direito de punir, em que o crime passa a ser estudado tecnicamente, afastando-o da sanção

fundada apenas na moralidade religiosa e social. Com a reestruturação do sistema penal, influenciada por Beccaria, Brissot, Bethan, Le Peletier de Saint-Fargeau, entre outros, no início do século XIX, surge a penalização por encarceramento, como forma clássica de punir.

Como enfatiza Foucault (2015), a prisão já surge sendo objeto de muitas críticas, tendo em vista as possíveis disfunções dela decorrentes ao sistema penal e social. Entre as críticas levantadas, tem-se que:

- o cárcere impediria ao judiciário de acompanhar a efetiva aplicação das penas impostas, pois a lei não penetraria a prisão;
- a prisão, misturando condenados advindos dos mais variados crimes, formaria uma comunidade homogênea de criminosos, tornando-se “fábrica” de um verdadeiro contingente de inimigos internos;
- ao dotar o condenado de todos os direitos básicos, como abrigo, alimentação, vestuário e trabalho, se tornaria destino preferível ao de um trabalhador comum;
- o estigma prisional induz o indivíduo à criminalidade, pela falta de oportunidades extramuros.

São essas, até hoje as observações que se levanta ao sistema de aprisionamento. Questiona-se, todavia, como essa instituição resistiu, após tantas críticas?

Conforme Foucault (2015, p. 231), os reformadores em sua grande maioria, a partir de Beccaria (2006) ao definir o crime realizado pelo infrator da lei, analisavam “a necessidade de uma punição a partir apenas do interesse da sociedade ou da necessidade de protegê-la. Pois, o criminoso lesava antes de tudo a sociedade”. Cabe, porém ao Estado, após a infringência do ato, afastar o transgressor do convívio social, aplicando a pena restritiva de liberdade, conforme a dosimetria penal a ser calculada, levando em consideração a previsão legal.

Sob essa ótica, surge o princípio de que a pena a ser aplicada ao “delinquente” deve permanecer “humanizada” ainda que o criminoso tenha agido com barbárie. Essa humanização se traduziria pelo controle e equilíbrio que devem pautar os efeitos do poder, a partir do processo de racionalização econômica que deve medir a pena, na descrição das técnicas a serem ajustadas ao caso concreto.

Se a lei deve tratar “humanamente” aquele que está “fora da natureza” (enquanto que a justiça de antigamente tratava de maneira desumana o fora da lei), a razão não se encontra numa humanidade profunda que o

criminoso esconda em si, mas no controle necessário dos efeitos de poder. Essa racionalidade “econômica” é que deve medir a pena e prescrever as técnicas ajustadas. “Humanidade” é o nome respeitoso dado a essa economia e a seus cálculos minuciosos (FOUCAULT, 1987, p. 77).

Apesar dos muitos questionamentos à aplicação da pena privativa de liberdade, paradoxalmente levantam-se concepções humanísticas de resguardo dos direitos mínimos de dignidade e respeito a serem preservados ao detento.

Entendem-se os direitos de se restringir a liberdade do indivíduo infrator à penalização clássica aplicada hoje, no entanto, o mínimo de dignidade deve lhe ser resguardado. Recordar-se que o desrespeito à integridade física e moral afronta diretamente os postulados clássicos da dignidade da pessoa humana, visto que

[...] onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humana, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitação do poder, enfim, onde a liberdade e autonomia, a igualdade (em direitos e dignidade) e os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana e esta (a pessoa) por sua vez, poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças (SARLET, 2001, p. 59).

Para que efetivamente a dignidade do homem encarcerado seja reconhecida e preservada, é imprescindível sua sustentação legal no ordenamento do Estado, mediante arcabouço jurídico³³. Isso acontece no Brasil, com a consagração do tema na CF e nas demais normas infraconstitucionais, como é o caso específico da Lei de execuções penais.

Como já abordado no capítulo anterior, a dignidade é intrínseca a toda a pessoa (KANT, 2003). Não é porque o indivíduo cometeu um ato contra a sociedade e tenha sido suspensa temporariamente sua liberdade em decorrência de uma pena aplicada pelo Estado que ele precisa perder sua dignidade. O Estado tem o dever, e não a prerrogativa, de preservar a dignidade do homem encarcerado.

É inegável, no entanto, que o direito à dignidade da pessoa humana às classes excluídas, entre elas, os detentos do sistema prisional, é quase inexistente. Sua formalização está muito bem configurada no arcabouço legal, mas cotidianamente ela é desrespeitada, ocupando um papel meramente ornamental no

³³ O estudo detalhado da legislação brasileira sobre a dignidade da pessoa encarcerada foi feito no Capítulo IV.

discurso do poder, haja vista a degradação moral a que são submetidos os infratores “a guarda” do Estado.

Os dados sobre o sistema prisional em âmbito nacional, divulgados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen (2016) – demonstram que o número de pessoas privadas de liberdade ultrapassa a marca de 700.000 pessoas. No entanto, há apenas 368.049 mil vagas no sistema prisional, o que leva a um déficit superior a 350.000 vagas. Em média, em espaços concebidos para instalar 10 detentos, existem por volta de 16 indivíduos por cela. A despeito deste dado estatístico não parecer “tão ruim”, o fato é que este excedente não é equilibrado, mas “existem espaços de confinamento absolutamente degradantes, nos quais, muitas vezes, a taxa de ocupação suplanta a 150%”, informa o Relatório de Gestão do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas do Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2017, p. 25).

Quadro 1 - Pessoas privadas de liberdade no Brasil - 2016

Brasil - Junho de 2016	
População prisional	726.712
Sistema Penitenciário	689.510
Secretarias de Segurança/ Carceragens de delegacias	36.765
Sistema Penitenciário Federal	437
Vagas	368.049
Déficit de vagas	358.663
Taxa de ocupação	197,4%
Taxa de aprisionamento	352,6

Fonte: Levantamento Nacional de informações Penitenciárias – Infopen, junho 2016.

A superlotação dos estabelecimentos penais brasileiros é um exemplo claro de desvio de execução, vez que impõe à pessoa presa o sacrifício de direitos não abarcados nos limites da sentença, de forma ilegal, inconstitucional e humanamente intolerável. Em outras palavras, a superlotação resulta em um estado permanente de ilegalidade. O contingente carcerário que o Brasil apresenta é absolutamente incompatível com as estruturas de seus estabelecimentos penais ou as finalidades preconizadas pela Lei de Execução Penal. O princípio do *numerus clausus*, nesse sentido, atuaria como medida de contenção da superlotação e, conseqüentemente, de reparação do desvio de execução (BRASIL - DMF, 2017, p. 38).

Não é por acaso que o Brasil já foi denunciado a órgãos internacionais pela violação aos direitos humanos dos presos, em decorrência da superlotação e da falta de estrutura dos presídios. Citam-se as denúncias contra os abusos cometidos: no Complexo Prisional de Porto Alegre, em 2013; no Complexo Prisional de Curado, em Pernambuco, em 2015; no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho, integrante do Complexo Prisional de Bangu no Estado do Rio de Janeiro, em 2016; no início de 2017 quando as graves violações cometidas à integridade dos apenados desencadearam nas chacinas ocorridas nos presídios do Amazonas, Rio Grande do Norte e de Roraima³⁴, tendo como resultado a morte de mais de 120 custodiados, e na rebelião, em janeiro de 2018, no Complexo Prisional de Goiás, que levou à morte nove custodiados. Isso poderá ensejar a condenação do país pela não aplicação de políticas públicas eficazes à integridade e preservação da vida das pessoas privadas de liberdade, pela Corte Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA – CIDH, 2017).

Na realidade, quando se tenta alcançar os fundamentos da discriminação e desqualificação, não só do Estado, como também da sociedade, para com a preservação da dignidade do homem encarcerado, entende-se que esses desvirtuamentos são muito mais sérios do que a simples falta de aplicação de políticas públicas específicas para dirimir o problema. Efetivamente, os desvirtuamentos estão nas raízes dos temas: cidadania, democracia, direitos humanos e justiça social. É o que salienta Dornelles (1997, p. 104):

[...] o conceito de cidadania é utilizado no seu sentido mais amplo, expresso nos movimentos sociais que, através da participação social e política, afetando a sociedade como um todo e sendo uma questão que se relaciona diretamente com as práticas sócio-políticas democráticas, visam a redução das desigualdades entre os diferentes segmentos sociais e a ampliação dos

³⁴ Os três estados da federação: Amazonas, Rio Grande do Norte e Roraima apresentam taxas ocupacionais muito acima de sua capacidade, respectivamente de 483,9%, 206,5% e 195,2% (INFOPEN, 2016).

direitos. Portanto, ao falarmos de cidadania não podemos separá-la do conceito de democracia, já que aquela não pode existir fora dos marcos da legalidade de um Estado democrático de direito. E uma das dimensões constitutivas do Estado democrático é a existência de um sistema legal que assegure a efetividade dos direitos e garantias individuais e sociais que limitam o poder dos governantes e o arbítrio.

Esse problema de desconhecimento da dignidade da pessoa encarcerada é crônico e está nas entranhas de nossa história, tendo ligação direta com o passado escravocrata de reflexo à desigualdade. O tardio e incompleto designativo de cidadania decorre de nosso desequilíbrio político e cultural e da difícil compreensão coletiva à problemática hierárquica das relações sociais, de modo que os “direitos e deveres são concebidos não em bases universalistas, mas a partir da posição ocupada por cada indivíduo na estrutura social” (SARMENTO, 2016, p. 60).

A hierarquização e o desrespeito à dignidade da pessoa humana, muito presentes no cotidiano dos brasileiros, conduzem à reflexão sobre a legislação infraconstitucional. Exemplo disso está no artigo 295³⁵ do Código de Processo Penal Brasileiro, quando permite a presos provisórios, diplomados em curso superior, o direito à prisão especial, em detrimento à grande massa da sociedade, que não teve o mesmo privilégio de cursar a escolarização superior e é tratada desigualmente.

Essa mesma assimetria se constata na Corte mais Alta, quando o Supremo Tribunal Federal³⁶, em análise do Recurso Extraordinário nº 580252, reiterou a decisão do Superior Tribunal de Justiça sobre danos morais, impetrada por um ex-detento, encarcerado durante cinco anos em condições humilhantes e degradantes. Fixou ao agravo o valor irrisório de R\$ 2 mil reais pelos vários anos de sofrimento. Em contrapartida, são pacíficas as decisões do Superior Tribunal de Justiça para ações de danos morais, por atraso de voos, às companhias aéreas, com penalidades em torno de R\$ 8 a R\$ 10 mil reais.

³⁵ Nucci (2016, p. 540) observa que: “a denominação prisão especial é, em nosso sentir, afrontosa ao princípio da igualdade previsto na Constituição Federal. Criou-se uma categoria diferenciada de brasileiros, aqueles que, presos, devem dispor de um tratamento especial, ao menos até o trânsito em julgado da sentença condenatória. Menciona parte da doutrina, para justificar essa distinção, que a lei leva em consideração não a pessoa, mas o cargo ou função que ela exerce. Não há o menor sentido nisso. Quem vai preso é o indivíduo e não seu cargo ou função. Quem sofre os males do cárcere antecipado e cautelar é o ser humano e não seu título. Em matéria de liberdade individual, devemos voltar os olhos à pessoa e não aos seus padrões sociais ou econômicos, que a transformem em alguém diferenciado”.

³⁶ Conforme publicação do Supremo Tribunal Federal (STF), em seu portal, datado de 16/02/2017, tal Órgão definiu que o preso submetido à situação degradante e à superlotação na prisão tem direito à indenização do Estado por danos morais. No Recurso Extraordinário (RE) 580252, com repercussão geral reconhecida, os ministros restabeleceram decisão que havia fixado a indenização em R\$ 2 mil para um condenado.

Essa desqualificação à dignidade da pessoa humana, especificamente dirigida a alguns segmentos sociais, como os custodiados do Sistema prisional, é muito mais grave do que se possa aquilatar, não se fundando puramente em padrões econômicos e sociais. Ela está arraigada em todos os segmentos sociais, advindos da disseminação das desigualdades que se formaram historicamente no Estado brasileiro ao longo de suas gerações, amalgamando-se no imaginário coletivo.

A fim de reverter esse quadro caótico, a sociedade civil e o próprio Estado mobilizam-se com a implementação de políticas públicas específicas a problemática da dignidade da pessoa encarcerada. Entre estas, citam-se: o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, composto por 13 membros designados pelo Ministério da Justiça, dentre professores e profissionais da área do Direito Penal, Processual Penal, Penitenciário e ciências correlatas; representantes da comunidade e dos ministérios da área social, a fim de elaborarem e executarem o Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária, reeditado a cada quatro anos para sedimentar as políticas penitenciárias como políticas públicas efetivas.

Maia (2016, p. 15) esclarece que:

A organização geral penitenciária, o tratamento reeducativo e a execução das sanções penais em espécie, de acordo com as tendências mais modernas sobre o sistema prisional, em âmbito mundial, estão inseridos no citado conjunto de regras, que tem atualização constante, desde o ano de sua criação. A última atualização se deu no ano de 2015.

Por intermédio do conselho se estudam programas e se implantam políticas públicas de atuação penitenciária e planos nacionais para a implantação de metas e prioridades, que envolvem os entes federados. Esses planos, projetos e programas seguem as diretrizes gerais do Sistema Penitenciário Nacional, assim como as diretrizes orientadoras das Nações Unidas para as “Regras Mínimas Padrão para o Tratamento de Prisioneiros”, criadas em Genebra em 1955. O Brasil é signatário desse conjunto de documentos.

Com a promulgação da Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, elaborada pelo Conselho de Política Criminal e Penitenciária para estabelecer as regras mínimas para o tratamento dos presos no Brasil, o país passou a seguir as diretrizes legais e políticas e as recomendações do Comitê Permanente de Prevenção ao Crime e Justiça Penal das Nações Unidas.

O Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária, reeditado em 2015 pelo Conselho de Política Criminal e Penitenciária, aponta, dentre as diretrizes desenvolvidas, para dirimir a problemática prisional, dez medidas a serem contextualizadas e trabalhadas, não apenas em âmbito nacional, mas nos estados da federação. Como exemplo, há a efetivação de políticas públicas, alinhadas nas três esferas do poder. Essas políticas são capazes de interpretar e analisar as causas do crescente contingente populacional carcerário, sem a paralela melhora nos indicadores da segurança pública, e exigem o necessário indicativo de alternativas penais, como a priorização da justiça restaurativa, mediação à superação do paradigma punitivo e combate à cultura do encarceramento.

Da mesma forma, há a efetivação de políticas voltadas à diversidade dos segmentos sociais estigmatizados pelo gênero, pela cor, raça e posição social, e do tratamento jurídico diferenciado para os crimes contra o patrimônio e o enfrentamento das drogas.

O plano fixa diretrizes ao funcionamento do sistema prisional, ao enfatizar: o fortalecimento da política de integração social; a ampliação da transparência, da participação social e do controle da execução penal; a definição de parâmetros legais aos trabalhadores e metodologia prisional em âmbito nacional; o respeito à diversidade, melhoria das condições do cárcere, garantia do tratamento digno do preso; a institucionalização do modelo de gestão prisional e o combate aos fatores de ineficiência administrativa. Demanda, por fim, o fortalecimento da política de reintegração social, para garantir apoio ao egresso do sistema prisional em seu retorno à sociedade.

3.4 A restauração da dignidade da pessoa humana encarcerada pela educação

Na atualidade, vive-se sob a égide do Estado de Direito. Com base na Constituição Federal (1988) isso preceitua que o Estado deverá assegurar, a todo e qualquer cidadão, um conjunto de direitos e garantias fundamentais norteadores da dignidade da pessoa humana.

Fundamenta-se na Carta Magna o princípio de que a liberdade é a regra e a pena de prisão a exceção. Com efeito, a retirada da liberdade é imposta aquele que infringiu os limites legais ditados pela sociedade.

Sob esse enfoque, a pena passa a ter como finalidade primordial a neutralização e reeducação do infrator para que ele retorne à sociedade devidamente “amoldado”, obedecendo às regras impostas pelo Estado, “máquina de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação” e condução social” (ALTHUSSER, 1980, p. 31).

O caráter preventivo da pena se desdobra:

[...] em dois aspectos, geral e especial, que se subdividem em outros dois. Temos quatro enfoques: a) geral negativo, significando o poder intimidativo que ela representa a toda a sociedade, destinatária da norma penal; b) geral positivo, demonstrando e reafirmando a existência e eficiência do Direito Penal; c) especial negativo, significando a intimidação ao autor do delito para que não torne a agir do mesmo modo, recolhendo-o ao cárcere, quando necessário e evitando a prática de outras infrações penais; d) especial positivo, que consiste na proposta de **ressocialização** do condenado, para que volte ao convívio social, quando finalize a pena (NUCCI, 2014, p. 337).

Entendem os defensores da prevenção especial, corrente seguida no país, que a finalidade da pena, além de desestimular condutas incompatíveis socialmente, seja instrumento de “ressocialização” do indivíduo, por intermédio do trabalho e da educação.

Não obstante, vários documentos oficiais e doutrinários utilizaram o termo “ressocialização” para definir o compromisso do Estado de preparar o retorno do custodiado do sistema prisional, amoldado aos parâmetros legais impostos pela sociedade política. Entende-se não ser este o vocábulo mais correto para a discussão da problemática, uma vez que “ressocializar significa tornar a socializar-se” (FERREIRA, 1986, p. 154). Isso dá a ideia de que o infrator da lei, por ter praticado o ato ilegal e provocado abalo no contrato social, infringiu as suas características fundamentais de ser um animal social³⁷.

Na realidade, o que se busca é reconstituir a dignidade relativizada pela perda não apenas da liberdade do cidadão, mas de vários outros direitos fundamentais inalienáveis, arrancados do indivíduo em decorrência de sua entrada ao cárcere.

³⁷ Afirma Arendt (2016, p. 27) que o homem é um animal social ou político porque “as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens. A atividade do trabalho não requer a presença dos outros, mas um ser que trabalhasse em completa solidão não seria humano e sim um *animal laborans* no sentido mais literal da expressão... [...] só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros”

Nesse sentido, o Plano Nacional de Política Criminal (2015-2018), competente para fixar as diretrizes de tal política no país, determina, entre as medidas a serem seguidas pelos estados federados, a Medida nº 4. Esta contextualiza que, somente a partir do fortalecimento da política de integração social no sistema prisional e do fortalecimento dos mecanismos de integração social nos estabelecimentos prisionais, por meio da promoção do acesso à educação, trabalho e saúde, em cumprimento ao que dispõe a Lei de Execuções Penais, será possível restaurar a dignidade humana do encarcerado, uma vez que apenas 12% das pessoas privadas de liberdade têm acesso ao estudo, e somente 15% das pessoas privadas de liberdade têm acesso ao trabalho (INFOPEN/2016).

No quadro nº 2, podem ser verificados os dados sobre as atividades educacionais dos encarcerados.

Quadro 2 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
Brasil	61.642	10%	12.898	2%	12%

Fonte: INFOPEN, junho/2016.

Para que realmente possam se efetivar tais demandas, é necessário, entre outras coisas, elaborar um programa integrado com outros ministérios e poderes, que: a) envolva ações sociais, familiares, educacionais e laborais; b) criar canais que possibilitem às políticas públicas em geral ingressarem no âmbito do sistema prisional; c) efetivar a assistência à educação, capacitação profissional e laboral, inclusive desportiva, nas unidades prisionais; d) incentivar o desenvolvimento de projetos que proporcionem a remissão da pena pela leitura; e) criar canais de diálogo entre as diversas instituições, conselhos e comissões envolvidas; f) apoiar o diálogo com a comunidade carcerária, com as associações de familiares de presos e egressos, reconhecendo-as como grupos legítimos.

A educação, que atualmente é oferecida ao custodiado do sistema prisional, se instrumentaliza na educação unilateral tecnicista e acrítica, conduzindo o indivíduo a uma formação que não emancipa e tampouco transforma a sociedade capturada pelo capital.

Todavia, a administração penitenciária tem o dever de garantir, ao custodiado, sustentada no respeito e no resguardo de sua dignidade, a recomposição de sua cidadania sequestrada. Exemplo da restauração da dignidade é a concessão da remição parcial da pena por meio da educação³⁸.

Oferece-se a educação básica formal na modalidade Educação de Jovens e Adultos no interior do Sistema prisional, lastreada no entendimento que a educação é um direito humano fundamental. Como direito indisponível, essa educação deve ser efetivamente assegurada a todas as pessoas em situação de privação de liberdade, pois não é pelo fato da liberdade do indivíduo estar temporariamente limitada que seus direitos fundamentais e sociais estarão indisponíveis ou anulados, como é o direito à educação.

Tal princípio constitucional foi reafirmado na estratégia 9.8 da meta 9 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, nos seguintes termos:

[...] assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

³⁸ Lei nº 12.433, de 29/06/2011, que alterou a Lei de Execução Penal para oferecimento da educação como instrumento de remição de pena.

Ressalta-se a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, editada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que o planejamento das ações de educação nas prisões poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissionalizante, assim como a inclusão de modalidades de educação a distância.

Há de se observar, porém, que a escola em ambiente prisional se apresenta ainda como instrumento disciplinador, ora condicionando comportamentos específicos, ora mantendo o detendo ocupado.

Da mesma forma, a escola se apresenta como espaço de contradições. Ao mesmo tempo, simboliza o poder de dominação do Estado sob o cidadão, no dirigismo das condutas a serem seguidas, significa a aquisição de valores relacionais, como respeito e consideração, tanto pela administração penitenciária como pelos detentos.

É necessário que se ampliem as discussões sobre a objetiva aplicabilidade nos estabelecimentos prisionais, dos intrincados conceitos de “ressocialização” e “reeducação”, entendendo que tais análises devam provocar a real percepção do objetivo social do aprisionamento e das correlatas práticas de restauração da dignidade sequestrada por intermédio do ensino.

Mesmo que alguns segmentos das execuções penais, respaldados por teorias clássicas de dominação, justifiquem a necessidade de aplicar uma metodologia pedagógica castradora e domesticadora aos apenados, sustentados no equilíbrio e na harmonia das relações sociais no ambiente prisional, é necessário repensar essas práticas equivocadas (FOUCAULT, 1987). É indispensável a concepção e a adoção da formação omnilateral como umas das formas de restaurar a dignidade do preso, fundamentada na valorização das potencialidades dos internos no sistema prisional e que preparem os internos para os obstáculos sociais futuros.

Se o objetivo da pena restritiva de liberdade é não apenas punir, mas educar, assentado nos pressupostos reabilitadores fundados na educação escolar e no trabalho, seu objetivo último é claro: reconstituir a dignidade daquele que um dia “delinuiu”, ofertando-lhe as devidas oportunidades de retorno à sociedade.

Essas práticas educacionais, demandadas pela população encarcerada, só serão possíveis a partir de uma educação favorecedora da formação integral do homem. Trata-se de uma escola fundamentada em princípios educacionais, equilibradores de capacidades intelectuais e laborativas, como propôs Gramsci

(1978), na perspectiva da escola unitária, por intermédio de todo um processo orgânico relacional extramuros ao ambiente prisional.

Corrobora-se com a percepção majoritária dos estudiosos da educação que a escola no ambiente carcerário não pode mais representar apenas um instrumento de alfabetização, mas possui função primordial, conjuntamente com o trabalho, de reintegrar o indivíduo encarcerado a ser restituído à sociedade.

Com o propósito de refletir sobre o papel social da escola em ambiente prisional é que se defende a ideia da educação integral, pois ela tem, no trabalho, seja intelectual ou físico, seu princípio educativo, a partir da formação do homem completo, “onilateral”³⁹, que, pelo desenvolvimento de suas competências, passa a assumir novamente a direção de sua vida de cidadão.

Para Gramsci (1978), a possibilidade da “omnilateralidade”⁴⁰ do indivíduo, na realização de qualquer trabalho, seja físico ou mental, mesmo o mais alienante, exige um mínimo de qualificação que traduziria a necessidade, ainda que insignificante, de algum esforço intelectual, a reclamar capacidade criativa, mesmo que limitada, como ocorre no ambiente prisional, advindo de suas específicas peculiaridades.

O autor argumenta que

[...] a tendência hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1978, p. 118).

Compreende-se que a teorização da escola unitária de Gramsci, mesmo tendo sido problematizada a partir de circunstâncias diversas da contextualizada

³⁹ “Frente à realidade da alienação humana, na qual todo o homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da ‘onilateralidade’, de um desenvolvimento total, completo multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

⁴⁰ O termo “onilateral”, utilizado por Manacorda, e “omnilateral”, empregado por Gramsci, possuem o mesmo significado: o homem completo em todos os sentidos de suas capacidades mentais e físicas.

aqui, se adequa à problemática educacional em ambiente prisional. Isso ocorre devido à percepção que amadurece nos estudiosos da educação prisional quanto à preservação da dignidade da pessoa durante e após o período de internação nas casas prisionais.

O escopo da educação integral é a formação “omnilateral”, entendida a partir da composição humanista em sua acepção de totalidade, a partir de uma proposta de inserção dos “jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade à criação intelectual e prática. A uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1978, p. 121), ela possui o instrumental adequado à dissipação dos estigmas impeditivos da reconstituição da dignidade sequestrada do homem encarcerado, em seu retorno à sociedade.

CAPÍTULO 4

O ESTADO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E REABILITAÇÃO DA PESSOA ENCARCERADA

Dando continuidade à análise da educação como instrumento de reconquista da cidadania do indivíduo, sequestrada e relativizada pela retirada da sua liberdade pelo poder do Estado, objetiva-se, neste capítulo, aprofundar os estudos das políticas educacionais voltadas para a essa problemática social.

Alicerçado nessas diretrizes, busca-se analisar as metas, os programas e as políticas educacionais, sustentáculos do retorno desse indivíduo, que foi alijado de seu bem maior, a dignidade e seu reconhecimento como cidadão. Da mesma forma, com base em documentos e estatísticas oficiais, estudam-se as razões pelas quais grande parte da população carcerária é composta de indivíduos historicamente marginalizados pelos estigmas de raça, cor, gênero e classe social.

Enfatiza-se, ainda, a importância das ações afirmativas educacionais no âmbito do ensino superior e sua relevância à igualdade material dos cidadãos brasileiros. Sob essa mesma lógica, analisam-se as ações afirmativas, pactuadas pelo convênio firmado entre órgão oficial e instituição de ensino superior privada, ao oferecer 20 bolsas integrais para os custodiados do sistema prisional de regime semiaberto e aberto e os egressos, cursarem o ensino superior, e seu significado como instrumento de reconstituição da cidadania sequestrada.

A preservação da dignidade do homem encarcerado, vastamente estudada e analisada em instrumentos internacionais, influenciará muito a legislação brasileira, seja por meio da Carta Magna de 1988, seja pelas legislações infraconstitucionais ao enfatizar a necessidade da humanização da execução penal, bem como ao reconhecimento, direito e respeito à pessoa privada de liberdade, fundamentada em sua condição humana.

Destacam-se a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969 – Decreto nº 678/1992 –, que determina, em seu art. 5º, que toda pessoa privada de liberdade deve ser tratada com respeito à sua dignidade, observando-se o art. 5º, alínea 6, de que “as penas privativas de liberdade devem ter por finalidade essencial a reintegração social dos condenados”.

O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos – Decreto nº 592/1992 – legitima, no art. 10, que todo o indivíduo privado de sua liberdade deverá ser tratado

com humanidade e respeito à dignidade inerente à pessoa humana. Assim como a consagração das Regras Mínimas para o tratamento de prisioneiros, assinada em Genebra em 1955, no 1º Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, Resolução nº 663 C I (XXIV) de 31/07/1957, aditada pela Resolução nº 2.076 de 13/05/1977, constituindo-se como o modelo universal dos direitos do preso, observa-se que a Lei de Execuções Penais do Brasil (Lei nº 7.210/84) muito se inspirou nestas diretrizes.

O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais – Protocolo de São Salvador, de 17/11/1988, ratificado pelo Brasil pelo Decreto nº 3.321/1999, art. 13 –, visualiza o direito à educação, a ser ofertado a todos indistintamente.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena (1993), que vai servir de base para o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), implantado pelo governo federal, tem na educação um dos paradigmas de resgate da cidadania tanto do homem livre quanto do encarcerado.

Trata, especificamente, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, inciso III, da dignidade da pessoa humana, como um dos fundamentos do país. Alicerçada sobre essa diretriz basilar, no artigo 5º menciona-se, em alguns de seus incisos, os direitos e as garantias fundamentais específicos à dignidade do homem limitado em sua liberdade pelo Estado. Cita-se como exemplo: III – a proibição à tortura e ao tratamento desumano ou degradante; XLV – a impossibilidade das penas passarem da pessoa do condenado; XLVI – a individualização das penas; XLVII – a vedação às penas de morte, de caráter perpétuo, de trabalhos forçados, de banimento e cruéis; XLVIII – o cumprimento da pena em estabelecimentos diferenciados de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo; XLIX – garantia ao preso, do respeito a sua integridade física e moral; L – garantia e condições às mães presidiárias de permanecerem com seus filhos durante o período da amamentação; LIV – o reconhecimento de que ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal.

Assim também está escrito no art. 205 da Carta Magna, que a educação é indistintamente direito de todos e dever do Estado. Portanto, se a educação é direito fundamental de todos, como estabelece a previsibilidade constitucional e a pena restritiva de liberdade, a imposição limitativa temporária daquele que infringiu a lei, é obrigação do “Estado oferecer ao condenado, em razão dos direitos constitucionais

sociais, todas as condições para o seu desenvolvimento individual, inclusive educação e orientação ao trabalho” (JUNQUEIRA, 2004, p. 98).

A legislação ordinária segue o mesmo caminho traçado pela redação constitucional ao ditar, no artigo 38 do Código Penal, que: “o preso conserva todos os direitos de qualquer cidadão, não atingidos pela perda de liberdade compulsória imposta pelo Estado, exigindo-se de todas as autoridades, o respeito e resguardo a integridade física e moral do apenado”.

Observa Nucci (2016, p. 955) que,

[...] na esteira do preceituado pelo art. 5º, XLIX, da Constituição, e pelo art. 38 do Código Penal, o sentenciado deve conservar todos os direitos não afetados pela sentença condenatória. Quando se tratar de pena privativa de liberdade, restringe-se apenas o seu direito de ir e vir – e os direitos a ele conexos, como por exemplo, não ter prerrogativa integral à intimidade, algo fora de propósito para quem está preso, sob tutela e vigilância do Estado diuturnamente – mas o mesmo não se faz no tocante aos demais direitos individuais, como a integridade física, o patrimônio, a honra, a liberdade de crença e culto, entre outros.

A Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984) trata dos direitos e deveres do condenado no decorrer de sua internação no Sistema prisional e dos instrumentos de reintegração social durante e após o cumprimento da pena, seja pela educação ou pelo trabalho. Entre esses direitos⁴¹, cita-se a assistência material, compreendida pela assistência à saúde, educacional, religiosa social e jurídica.

Ao estudar a Lei de Execuções Penais, observa-se que ela

[...] ultrapassa a previsão de um programa mínimo de socialização, porquanto seu objetivo fundamental é proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado (art. 1º). Para tanto, a Lei de Execução Penal prevê entre outras providências, a assistência educacional e social do preso, ao internado e ao egresso, com vistas à prevenção do crime e ao retorno do convívio em sociedade (arts.

⁴¹ Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/84) - Seção II Dos Direitos: Art. 40. Impõe-se a todas as autoridades o respeito à integridade física e moral dos condenados e dos presos provisórios. Art. 41. Constituem direitos do preso: I – alimentação suficiente e vestuário; II – atribuição de trabalho e sua remuneração; III – previdência social; IV – constituição de pecúlio; V – proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; **VI – exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena; VII – assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa;** VIII – proteção contra qualquer forma de sensacionalismo; IX – entrevista pessoal e reservada com o advogado; X – visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados; XI – chamamento nominal; XII – igualdade de tratamento salvo quanto às exigências da individualização da pena; XIII – audiência especial com o diretor do estabelecimento; XIV – representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito; XV – contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e dos bons costumes; XVI – atestado de pena a cumprir, emitido anualmente, sob pena da responsabilidade da autoridade judiciária competente (grifos nossos).

10, 17, 22). Quanto ao egresso, seja em liberdade definitiva, seja em condicional, essa legislação prevê, ainda, orientação e apoio com fins de reintegração social (arts. 22 e 25) (MARQUES, 2008, p. 150).

Tais diretrizes normativas são fundamentais para a consagração de metas, programas e políticas de reconstituição da dignidade sequestrada do custodiado do Estado. Neste contexto, é preciso muito mais para efetivamente reintegrar um ex-detento à sociedade. É necessário desconstruir os estigmas cultuados pela comunidade, decorrentes de mais de 500 anos de desigualdades sociais naturalizadas pela sociedade. Precisa-se, ainda de um maior engajamento social e político para a concretização e efetização de políticas públicas comprometidas para sanar essa mazela humana, existente do Sistema Penitenciário Nacional, bem como aportes financeiros, indispensáveis aos programas de reintegração social do custodiado do Estado.

Especificamente, o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) – Lei Complementar 79/1994 – foi criado com a finalidade de proporcionar recursos financeiros aos programas de desenvolvimento e modernização do Sistema prisional brasileiro. A grande dificuldade de aplicação da receita advém de o fundo ser classificado como transferência voluntária. Por não decorrer de obrigação constitucional ou legal, sempre fez parte da chamada base contingenciável que o governo federal dispõe para obtenção do *superávit* primário, razão pela qual o governo, invariavelmente, aplicava tais recursos em outras finalidades que não as específicas do programa.

Em setembro de 2015, o Supremo Tribunal Federal determinou à União a liberação imediata do saldo acumulado do Fundo, a ser gasto especificamente no Sistema prisional, proibindo novos contingenciamentos. Apesar da proibição do STF, o presidente da república Michel Temer expediu, no dia 23/05/2017, Medida Provisória nº 781, alterando a Lei Complementar 79/1994 para dispor sobre a transferência de parte dos recursos financeiros do Fundo para financiar órgãos policiais, retirando a exclusividade dessa aplicação ao Sistema Penitenciário.

Vive-se, atualmente, num período de barbárie institucional quanto ao descaso para com o sistema prisional, que é flagrante. As políticas públicas voltadas ao segmento, concretamente, não se estabelecem. Por quê? Quais seriam as razões? Na realidade, sabe-se das causas e razões de permissão dessas atrocidades medievais perpetuarem em pleno século XXI.

4.1 As políticas educacionais no ambiente prisional

A educação como meta basilar à promoção dos direitos à dignidade da pessoa humana encarcerada é prevista em vários documentos oficiais, como na Constituição Federal de 1988, artigo 205, que referenda o princípio da Declaração dos Direitos do Homem (1948), ao explicar que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Obriga-se o Estado, pois, a oferecer o ensino fundamental a todos, indistintamente, assim como a progressiva universalização do ensino médio gratuito (art. 208, I e II CF).

Da mesma sorte, temos na Lei de Execuções Penais, seção V, as exigibilidades da assistência Educacional: Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado; Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa; Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 – ratifica o direito à educação e reitera o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo, o que significa que o Poder Público deve ser acionado juridicamente para que os cidadãos tenham este direito garantido.

Já o Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996 entende a educação como uma das formas de reconquista da cidadania. Especificamente, o item “Penas Privativas de Liberdade” consagra, entre as ações de médio prazo, a educação como instrumento de reintegração do indivíduo encarcerado, na promoção de “programas de educação, treinamento profissional e trabalho para facilitar a reeducação e recuperação do preso” (BRASIL, PNDH I, 1996, p. 11).

Em 2002, com o lançamento da segunda edição do Programa Nacional de Direitos Humanos, enfatizou-se, nos itens 79, 91 e 93: implementação de políticas públicas para a garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais das pessoas

detidas; promoção de programas educativos, culturais e treinamento profissional; apoio e incentivo ao trabalho no ambiente carcerário para futura reintegração do preso, bem como incentivo a programas de reintegração social do egresso do sistema prisional, visando à redução das taxas de reincidência penitenciária. A terceira edição do Programa, em 2009, traz, no Eixo Orientador IV, como ação programática, a obrigatoriedade da oferta de ensino pelos estabelecimentos penais e a remição pelo estudo.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei nº 13.005, de 25/06/2014, composto de 20 metas, visa incorporar os princípios de respeito aos direitos da pessoa humana, valorização da diversidade e da inclusão social e determinar diretrizes, metas e estratégias à política educacional brasileira. Determina, principalmente na meta 10, o objetivo de sanar e, se não, pelo menos diminuir o déficit que a sociedade tem para com aqueles que, no período normal, não puderam frequentar e concluir o ensino fundamental e médio. Notadamente ao jovem e adulto, com limitação de liberdade, a estratégia 10.10 - determina a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica aos professores e professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

A Resolução n. 3 de 11/03/2009 do Ministério da Justiça tem como objetivo atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, em julho de 2006, advindo da conjugação laborativa entre os Ministérios da Educação, Justiça e UNESCO, para: gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão e a abertura de discussões quanto à problematização dos aspectos pedagógicos a serem trabalhados no ambiente prisional, entre outros. A Resolução CNE/CEB n. 2, de 19/05/2010 do Ministério da Educação, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, ao ditar que o governo federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça, tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, a fim de estabelecer as parcerias necessárias com os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

O Plano Estratégico de Educação, no âmbito do Sistema prisional – PEESP, Decreto n. 7.626, de 24/11/2001, coordenado e executado pelos Ministérios da Justiça e Educação, tem como finalidade ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Como missão, deve contemplar a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior. Além disso, promove a execução de ações conjuntas e a troca de informações entre órgãos federais, estaduais e o Distrito Federal, com atribuições nas áreas de educação e de execução penal. Incentiva, também, a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional. Esse plano deve abranger metas e estratégias de formação educacional da população carcerária, assim como a capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais.

O Plano Nacional de Política Criminal (BRASIL, 2015-2018), competente para fixar as diretrizes de tal política no país, determina, entre as diretrizes a serem seguidas pelos estados federados, a Medida n. 4. Esta contextualiza que, somente a partir do fortalecimento da política de integração social no sistema prisional, de mecanismos de integração social nos estabelecimentos prisionais, por meio da promoção do acesso à educação e ao trabalho é que será possível reconstituir a dignidade humana do custodiado do Estado.

Apesar da educação ao indivíduo custodiado do Estado estar prevista nos dispositivos legais citados, ela não se efetivou plenamente. Ocupa papel secundário como políção de direitos a serem ofertados ao detento, servindo ainda como alocação do discurso demagógico institucional.

Se efetivamente instituída, a educação escolar nos presídios poderia até aliviar as tensões existentes, que acabam explodindo em rebeliões, pois o preso em ociosidade, sem trabalho ou ocupação, tende a se revoltar contra a situação (NOGUEIRA, 1996). Infelizmente, grande parte dos estabelecimentos penitenciários brasileiros ainda não apresenta condições mínimas para a oferta de ensino no Sistema prisional.

Albergaria (2007, p. 212) salienta que “um dos objetivos da política criminal integrada a política social será tentar a transformação do estabelecimento penal em escola de alfabetização e profissionalização do preso, para inseri-lo no processo de desenvolvimento da Nação”.

A administração penitenciária tem o dever de ofertar ao custodiado todas as possibilidades de instrução escolar e formação profissional, com o estímulo de sua participação em tais atividades. Um exemplo desse incentivo se reconhece hoje pela concessão da remição parcial da pena por meio do ensino, materializada pela Lei nº 12.433, de 29/06/2011. Esta lei alterou a Lei de Execução Penal, para dispor especificamente da remição de parte do tempo de execução da pena, por estudo ou por trabalho. Legitima-se, a partir de então, reduzir a pena dos detentos pela frequência às aulas em ambiente prisional.

Sob essa ótica, efetivamente já se possuiria manancial jurídico e político suficiente para reverter o caos institucional do sistema prisional brasileiro e, efetivamente, implantar uma rede de oficinas de estudo e trabalho aos detentos. O que falta?

Muitos desses embaraços advêm da grande dificuldade em conceituar precisamente o termo educação, o que gera imprecisão na implantação das políticas educacionais a serem empreendidas à população carcerária.

Há documentos que a educação referenda a garantia e sustentação do direito humano a preservar. Noutros ela exprime a possibilidade de formação futura ao mercado de trabalho. Já em outras declarações, a educação enfatiza a formação do homem omnilateral e representa também instrumento de recuperação da formação moral, perdida pelo indivíduo frente aos processos estigmatizantes da sociedade.

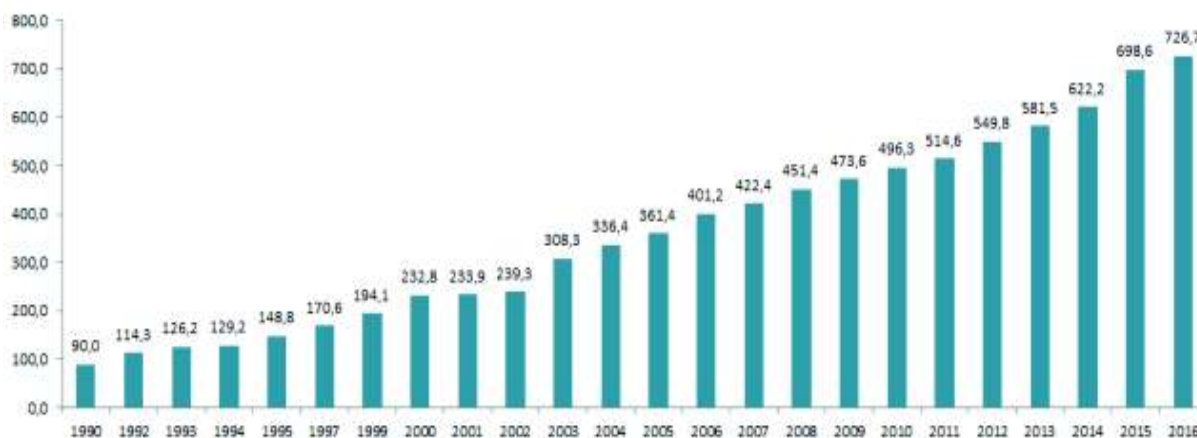
Essas concepções relacionam a educação como meio de reconstituição da condição humana, temporariamente relativizada pelo aprisionamento. Tais teses acerca da reabilitação são perfeitamente

[...] congruentes com a realidade política do modelo de Estado de nossos dias: o Estado social-intervencionista. O Estado clássico-liberal não podia admitir como é lógico, nem a ideia da ressocialização, nem a de tratamento. Contudo o Estado social, ativo gestor – e não mero observador – dos processos sociais, atento e preocupado com as causas do delito e por evitar a reincidência, assumiu a bandeira da ressocialização. Nada mais eficaz, inclusive, desde o ponto de vista da luta contra a criminalidade que incidir nas causas da mesma e procurar a readaptação do indivíduo às normas e pautas do grupo. O fracasso da pena retributiva, especialmente a propósito de determinados tipos de delinquência, avalizam a necessidade do tratamento ressocializador (MOLINA, 1984, p. 57).

Identifica-se, após os anos 1970, segundo teóricos abalizados⁴², que as complexas teias do encarceramento vivenciadas hoje, no Brasil, assemelham-se muito às problemáticas prisionais de outros países. Devido às particularidades de nossa história, não se pode afirmar que elas possam influir sobremaneira nas políticas públicas do sistema prisional, embora acabem refletindo em algumas condutas da problemática penitenciária.

Dentre essas características, cita-se o aumento da população privada de liberdade, que hoje chega a 726,7 mil pessoas detidas no sistema prisional brasileiro. Nos últimos 17 anos, houve um aumento de 707%⁴³ em relação ao total registrado no início da década de 1990 (Gráfico 1). Esse aumento traduz a nova política criminal hegemônica de aprisionamento, voltada de forma específica às prisões provisórias, que hoje chegam a 40% da população prisional e às prisões por tráfico de drogas, 26% (Gráficos 2 e 3).

Gráfico 1 - Pessoas privadas de liberdade entre 1990 a 2016

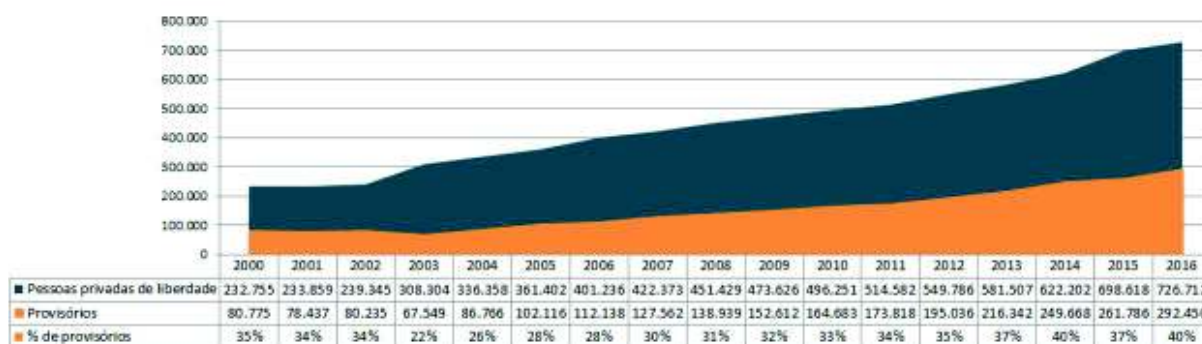


Fonte: INFOPEN, junho/2016.

⁴² Cita-se: Chantraine (2006) que, ao examinar as prisões canadenses, no final dos anos 1990 e início do século, teoriza sobre a prisão pós-disciplinar, entendendo que as mesmas ocorrem com a domesticação dos direitos, fundamentado por meio de três mecanismos característicos da prisão pós-disciplinar: a segurança ativa, liderança e ordem comunicacional; os usos do fator “risco” e o sistema de privilégios; Wacquant (2002) contextualiza as noções do Estado penal, fundamentado na segregação racial, na pobreza, na violência urbana, na desproteção social e na criminalização na França e nos Estados Unidos da América no contexto do neoliberalismo. Garland (2008) argumenta que, além do declínio do ideal de reabilitação, evidencia-se o investimento cada vez maior dos Estados em ações repressivas e severas, e explicita nítidos contornos de um “Estado punitivo” que se ajustam ao atual panorama econômico e social externado pelo recente modelo capitalista de desenvolvimento.

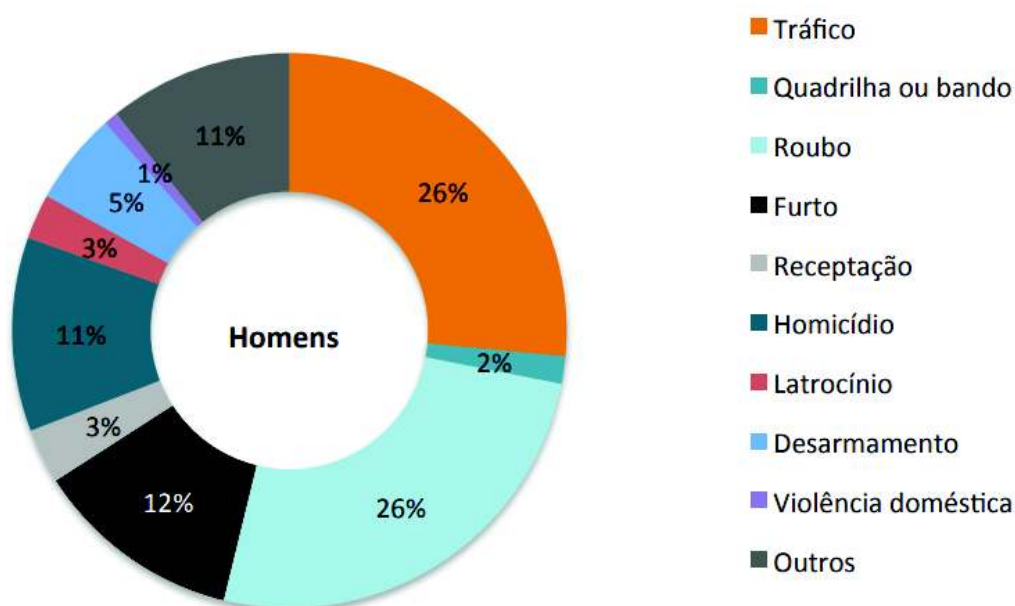
⁴³ Dados do último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, junho/2016. Vinculado ao Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça.

Gráfico 2 - Comparação do número de pessoas no sistema prisional, número de vagas e presos provisórios



Fonte: INFOPEN, junho/2016.

Gráfico 3 - Distribuição dos crimes tentados/consumados entre os registros das pessoas privadas de liberdade, por tipo penal



Fonte: INFOPEN, junho/2016.

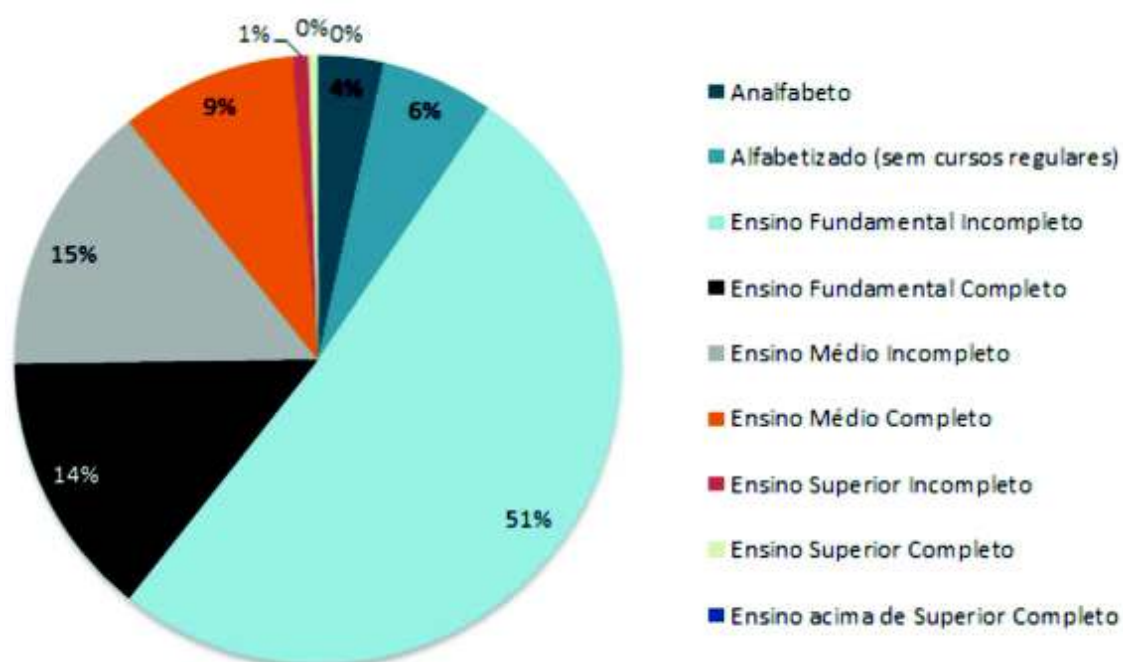
Como se constata, a educação, oferecida nos períodos tradicionais de amadurecimento do jovem, significa fator de prevenção e proteção aos efeitos da criminalidade, bem como fator de redução da população carcerária.

No Gráfico 4, vê-se essa triste realidade, pois, da população de 726,7 mil aprisionados no Brasil: 4% são analfabetos, 6% se alfabetizaram em cursos irregulares, 51% não concluíram o ensino fundamental, e apenas 14% completaram esse nível de escolaridade. Os que cursaram, mas não completaram o ensino médio, representam 15%, e apenas 9% concluíram. Em torno de 1% iniciou o ensino

superior e não concluiu. Não há concluintes do ensino superior. Parece haver uma relação direta entre o baixo nível de escolaridade dos custodiados do sistema prisional e os fatores gerais de criminalidade, ensejadores das limitações de liberdade impostas pelo Estado.

Fomentar políticas públicas no ensino básico em ambiente prisional é, como se verifica pelo dado estatístico, aspecto primordial na prevenção da criminalidade.

Gráfico 4 - Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: INFOPEN, junho/2016.

Da mesma forma, as características raciais e de cor também traduzem uma constatação inegável: a grande dificuldade histórica que teve o homem negro, após quase quatro séculos de escravidão no país, de se firmar social e economicamente na sociedade, e que, estigmatizado, marginaliza-se e acaba por somar, de forma expressiva, o contingente populacional carcerário, que hoje é de 64% contra 35% para os de cor branca (Tabela 1).

Tabela 1 - Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade no país

UF	Branca	Negra	Amarela	Indígena	Outras
AC	5%	95%	0%	0%	0%
AL	20%	80%	0%	0%	0%
AM	16%	84%	0%	0%	1%
AP	9%	91%	1%	0%	0%
BA	11%	89%	0%	0%	0%
CE	15%	84%	1%	0%	0%
DF	17%	82%	1%	0%	0%
ES	19%	78%	3%	0%	0%
GO	21%	79%	0%	0%	0%
MA	15%	84%	1%	0%	0%
MG	28%	71%	2%	0%	0%
MS	35%	62%	0%	1%	1%
MT	26%	74%	0%	0%	0%
PA	14%	83%	2%	0%	1%
PB	22%	77%	0%	0%	0%
PE	13%	83%	1%	0%	3%
PI	16%	84%	0%	0%	0%
PR	66%	33%	0%	0%	0%
RJ	26%	72%	0%	0%	3%
RN	27%	72%	0%	0%	0%
RO	21%	77%	1%	0%	0%
RR	12%	81%	0%	3%	4%
RS	68%	30%	0%	0%	2%
SC	56%	42%	1%	0%	0%
SE	11%	86%	2%	0%	1%
SP	44%	56%	0%	0%	0%
TO	19%	78%	3%	0%	0%
Brasil	35%	64%	1%	0%	1%

Fonte: INFOPEN, junho/2016.

A necessidade de formação na educação básica e superior em ambiente prisional, como se constata pelos dados no Gráfico 4, é fundamental à reconquista da cidadania da grande massa desses indivíduos marginalizados, seja pela falta de oportunidades criadas pela própria sociedade, na qual estão inseridas, seja por discriminações sofridas por estigmas que carreguem. A educação é aspecto significativo de prevenção à criminalidade, pois reduz sobremaneira a reincidência. Ademais, é fator primordial de inclusão social, por oportunizar a dignificação do custodiado pelo reconhecimento da comunidade ou pela qualificação para o trabalho.

As atividades formais de educação no ambiente prisional se apresentam pela alfabetização, pelo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, pelos cursos técnicos (acima de 800 horas/aula) e pela capacitação profissional (acima de 160 horas/aula), nas modalidades presencial e a distância, sustentadas pela Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010). Essa Resolução dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Recomenda, também, que os

planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão incluir, entre os objetivos e metas educacionais, os ambientes prisionais, a fim de que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Apesar da conjugação de todos esses esforços em políticas públicas, a realidade educacional no espaço prisional ainda é perversa. Do total das pessoas encarceradas, que hoje ultrapassa a cifra de 700 mil presos, apenas 10%⁴⁴ realizam atividades de ensino formal em escolas em ambiente carcerário. Destes 10%, estão na alfabetização apenas 16%; no ensino fundamental, 50%⁴⁵; no ensino médio, 23%; no ensino superior, 1%; e apenas 1% em cursos técnicos com mais de 800 h/a; em capacitação profissional, acima de 160 horas/aula, apenas 8% (Tabela 2).

Tabela 2 - Pessoas privadas de liberdade que realizam atividade educacional no ambiente prisional, por Estado

UF	Alfabetização		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		Curso Técnico (acima de 800 horas de aula)		Curso de Formação Inicial e Continuada (Capacitação Profissional, acima de 160 horas de aula)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AC	85	38%	112	50%	19	8%	4	2%	0	0%	6	3%
AL	100	27%	238	65%	8	2%	6	2%	0	0%	15	4%
AM	100	11%	520	57%	242	27%	0	0%	45	5%	0	0%
AP	6	12%	38	78%	0	0%	5	10%	0	0%	0	0%
BA	490	21%	1.226	53%	535	23%	6	0%	19	1%	20	1%
CE	329	19%	1.022	60%	291	17%	19	1%	0	0%	40	2%
DF	300	19%	581	36%	285	18%	44	3%	0	0%	390	24%
ES	493	13%	1.727	47%	1.098	30%	8	0%	1	0%	333	9%
GO	90	18%	335	66%	79	16%	2	0%	0	0%	0	0%
MA	341	38%	433	49%	69	8%	1	0%	2	0%	41	5%
MG	991	12%	4.951	61%	1.669	21%	187	2%	23	0%	239	3%
MS	185	15%	792	64%	212	17%	26	2%	24	2%	0	0%
MT	310	24%	600	48%	332	25%	4	0%	0	0%	70	5%
PA	341	11%	799	63%	238	19%	15	1%	66	5%	0	0%
PB	379	35%	500	46%	173	16%	7	1%	0	0%	30	3%
PE	1.136	22%	2.900	57%	1.025	20%	1	0%	0	0%	0	0%
PI	270	71%	88	23%	22	6%	2	1%	0	0%	0	0%
PR	416	7%	3.036	53%	922	16%	42	1%	287	5%	1.020	18%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
RN	35	40%	35	40%	5	6%	0	0%	0	0%	12	14%
RO	116	11%	607	62%	200	20%	10	1%	3	0%	40	4%
RR	6	2%	46	14%	204	62%	66	20%	3	1%	5	2%
RS	479	22%	1.230	58%	442	20%	5	0%	3	0%	26	1%
SC	459	24%	1.096	56%	354	18%	27	1%	3	0%	6	0%
SE	135	56%	82	34%	23	10%	0	0%	0	0%	0	0%
SP	2.432	13%	7.764	41%	5.903	31%	49	0%	144	1%	2.800	15%
TO	9	2%	354	77%	46	10%	4	1%	0	0%	45	10%
Brasil	9.833	16%	31.112	50%	14.896	23%	540	1%	623	1%	5.138	8%

Fonte: INFOPEn, junho/2016.

Embora haja uma participação expressiva e consolidada da sociedade civil na educação, visto que dados apontam a universalização quantitativa do ensino fundamental, em 97% dos aprendentes cobertos pela escola pública, não há expressão do âmbito prisional. Após ser chamada a sociedade à problemática das

⁴⁴ Quadro 2, Capítulo III (INFOPEN, 2016).

⁴⁵ Ressalta-se que o ensino fundamental é destacado na Lei de Execução Penal como nível educacional obrigatório a ser oferecido no sistema prisional, sendo que a oferta dos demais níveis depende da demanda da população e da disponibilidade de professores e infraestrutura.

ações afirmativas de promoção de igualdade “daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos encravados na cultura dominante” (ROCHA, 1996, p. 286), persiste o insignificante atendimento educacional em ambiente carcerário.

Abrem-se mais portas à participação da sociedade civil. Passa-se, aos poucos, a discutir a problemática educacional prisional, com parcerias públicas e privadas na recepção dos reeducandos do regime semiaberto e aberto e os egressos em processo de reabilitação. Exemplo disto é o convênio entre a Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária e a Secretaria de Educação do Estado de Goiás que, em parceria, oferecem educação formal ou profissionalizante, conforme se constata a seguir:

[...] a SEDUCE/GEEJA, atende a modalidade de EJA em 35(trinta e cinco) unidades prisionais e conta com parceria de diversas outras instituições, que ofertam a educação formal ou profissionalizante. Dentre essas parcerias que oferecem cursos profissionalizantes, destacam-se: SESI, SENAT, SENAI e SENAC. Mas, há um contínuo esforço dessas pastas em buscar novas parcerias para que possa ser atendida as demandas vindouras. A SSP possui parceria com a Universidade Alfredo Nasser – UNIFAN, a qual oferece aos reeducandos dos regimes semiaberto, aberto e egressos vinte vagas em cursos superiores, com bolsas integrais. A forma de inclusão nesse projeto é por meio de vestibular. Outra articulação de destaque dessa agência se dá com a escola penitenciária cuja função é trazer informação, educação e outras formações aos reeducandos e servidores penitenciários (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES – GOIÁS, 2015, p. 198).

A educação prisional realizada no campo profissional ou no meio acadêmico das faculdades, centros ou universidades, como política educacional destinada à população carcerária, tem grandes desafios.

Políticas alicerçadas em novas formas de convivência social no ambiente prisional ou fora dele, pela educação ou pelo trabalho, evidenciam que a reclusão e a privação do convívio social não são mais as únicas alternativas a serem oferecidas aos custodiados e egressos do sistema prisional para reconstituírem sua dignidade e retornarem à sociedade.

A educação, assim como o trabalho, deve ser implantada de forma comprometida, tanto nos ambientes prisionais como fora dele, por nossos governantes. Essas políticas não estão mais no campo do discurso, mas se tornaram realidade, pelo menos para os agraciados pelo Convênio.

O Brasil ocupa hoje o terceiro lugar em aprisionamento no mundo. Os dois primeiros lugares são ocupados pelos Estados Unidos e pela China. Não é mais

aceitável que, em pleno século XXI, ainda se viva essa triste realidade, de serem nossos cárceres depósitos sub-humanos de homens e mulheres, sem qualquer perspectiva de reconstituição de sua dignidade. É fundamental que o Estado e a sociedade se comprometam a efetivamente oferecer oportunidades de estudo e trabalho aos aprisionados.

4.2 O ensino superior como possibilidade de reintegração do estudante em liberdade assistida

Fundada em ações afirmativas⁴⁶ de resguardo à dignidade da pessoa humana e reintegração do sujeito, firmou-se, no ano de 2002, entre Órgão Oficial e Faculdade Privada, Convênio para a oferta de 20 bolsas anuais, integrais, a reeducandos do sistema prisional do regime semiaberto e aberto e aos egressos.

Alicerçado nesse Convênio, buscar-se-á aprofundar a pesquisa que oferece subsídio à tese, tendo como sujeitos informantes os beneficiários dessas bolsas para cursar o ensino superior. Esta pesquisa é justificada na ação participativa entre o Estado e a sociedade civil, com perspectivas futuras, de reintegração àquele que, reconstituindo-se após o pagamento de sua dívida com a sociedade, possui a oportunidade de se integrar novamente à sociedade.

É isso que realizam atualmente as esferas educacionais públicas ou privadas, quando convencionam parcerias de reabilitação ao ex-detento por programas educacionais ou programas de inserção profissional no mercado de trabalho. Tais ações “objetivam efetivar a igualdade, concretizando-se por meio de ações voltadas a grupos historicamente discriminados e expostos a uma condição de vulnerabilidade, sua inclusão” (BERTOLIN, 2013, p. 145).

Na verdade, essas medidas empreendidas não visam beneficiar ou favorecer certos grupos, como os cidadãos egressos do sistema penal, mas neutralizar os efeitos negativos dos danos sofridos pelo cárcere.

As ações afirmativas aos custodiados e egressos do sistema penal são elementos essenciais de reconstituição de sua dignidade, e não são de

⁴⁶ As ações afirmativas são ações que visam promover a implementação do princípio constitucional da igualdade material dos homens. Esse mecanismo de integração social é adotado nos Estados Unidos sob a denominação de *affirmative action* – ação afirmativa e na Europa, sob o nome de *discrimination positive* – discriminação positiva –, e de *action positive* – ação positiva. No Brasil, o termo mais usado para definir tais ações é ação afirmativa.

responsabilidade exclusiva do Estado, mas de toda a sociedade. Além de realizar ato humanitário, são beneficiárias diretas da recondução do indivíduo reintegrado, diminuindo as possibilidades de reincidência à delinquência.

Essa parceria entre o Órgão Oficial e a instituição Privada de Ensino Superior, objeto de análise a ser tratado aqui, deve responder sobre a efetividade dessa ação afirmativa, que tem como objetivo proporcionar mudanças no percurso de vida do homem encarcerado, em busca do exercício de sua cidadania preceituada na CF/1988 e na LDB/1996. Essa ação afirmativa tem por objeto a oferta de ensino superior aos custodiados do sistema prisional goiano, com apoio material de bolsa de estudos integrais.

É nesse momento que, mais uma vez, contextualiza-se o significado desta ação afirmativa, pois ela é

[...] um dos instrumentos possibilitadores da superação do problema do não-cidadão, daquele que não participa política e democraticamente como lhe é, na letra da lei fundamental, assegurado, porque não se lhe reconhecem os meios efetivos para se igualar com os demais. Cidadania não combina com desigualdade. República não combina com preconceito. Democracia não combina com discriminação. E, no entanto, no Brasil que se diz querer republicano e democrático, o cidadão ainda é uma elite, pela multiplicidade de preconceitos que subsistem, mesmo sob o manto fácil do silêncio branco com os negros, da palavra gentil com as mulheres, da esmola superior com os pobres, da frase lida para os analfabetos... Nesse cenário sócio-político e econômico, não seria verdadeiramente democrática a leitura superficial e preconceituosa da Constituição, nem seria verdadeiramente cidadão o leitor que não lhe rebuscasse a alma, apregoando o discurso fácil dos igualados superiormente em nossa história feita pelas mãos calejadas dos discriminados (ROCHA, 1996, p. 295).

Essa desigualdade também existe em ambiente corporativo, dentre as instituições educacionais de ensino superior. Isto ocorre na medida em que as classes hegemônicas buscam imprimir uma conduta, reforçando a divisão de classes sociais profundamente desiguais. Isso acontece mesmo quando as diretrizes educacionais em âmbito nacional (art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996) salientam que todo e qualquer cidadão, fundamentado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tenha direito à educação, para seu pleno desenvolvimento pessoal e social, assim como fator de desenvolvimento e aprimoramento ao exercício de sua cidadania e qualificação ao trabalho.

A Constituição Federal de 1988, pelo menos na letra de lei, busca democratizar o ensino superior, consagrando a convergência entre os princípios

constitucionais educacionais e as políticas educacionais, no sentido de torná-lo acessível a um contingente populacional até então inacessível a tal nível educacional.

O art. 3º da Carta Magna (CF/1988) determina: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Estabelece-se, no art. 206, a assimilação dos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). No art. 208, inciso V e VI, determina-se o dever do Estado para com a educação, garantindo-se acesso do educando aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, assim como da oferta de ensino noturno regular.

O art. 214 do mesmo diploma constitucional determina que os Planos Nacionais de Educação (PNE) terão como função primordial articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, assim como a obrigatoriedade da definição das diretrizes, dos objetivos, das metas e estratégias de implementação. O alvo é assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações que conduzam, dentre outras, à universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino e formação ao trabalho.

Observa-se que, em relação à inclusão escolar na educação superior, a LDB/1996 é reticente quanto à democratização, ao acesso e à permanência com sucesso do aprendente no ambiente acadêmico. No entanto, afirma ser um direito inerente a todos.

A partir da realização de estudos sobre o tema, é possível afirmar que a exclusão social possui duas dimensões dicotômicas e interligadas: a) exclusão provinda da discriminação de classe social; b) exclusão decorrente da causalidade instrumental.

A primeira dimensão provém de um estigma de grupos específicos, gênero e etnia, que refletirão a dificuldade do aprendente em absorver os frutos de seu aprimoramento acadêmico, como melhor emprego, saúde, assim como envolvimento social realmente ativo.

Em relação à segunda, cita-se, por exemplo, a discriminação de grupo específico, como é o caso do ex-detento do sistema prisional, que teria como consequência a dificuldade para o acesso ao trabalho e à saúde.

As ações afirmativas, entretanto, empreendidas no ambiente acadêmico, servirão como instrumentos de combate aos processos de exclusão.

No Brasil pós-LDB/96 a questão começa a ganhar fôlego pela atuação do movimento negro que aparece como principal protagonista. A Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (realizada em 2001) levou o movimento negro a organizar-se e a pressionar o governo para garantir e influenciar a participação brasileira. Assim, até 2003, dois fatos são significativos para o reforço às 'ações afirmativas': a preparação para a participação na Conferência Mundial e a implementação do Programa Diversidade na Universidade (BELONI, 2008, p. 160).

Com a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB/1996, tornando obrigatório o ensino da história cultural afro-brasileira e sua influência histórica no desenvolvimento do país, a medida impacta toda a comunidade acadêmica na formação de professores e na abertura de discussões desses elementos de exclusão social. A partir de então, independente de exigibilidade provinda de legislação específica, várias instituições educacionais de ensino superior passaram a desenvolver programas de cotas nos cursos de graduação.

Paralelamente, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172⁴⁷, de 9 de janeiro de 2001 (2001-2010), programou a oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens de faixa etária entre 18 e 24 anos, assim como criou: políticas à população discriminada pelas dificuldades sociais; acesso à educação superior, com programas de compensação de deficiências da formação escolar, permitindo todo cidadão competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

A partir de 2005, adotaram-se novas políticas educacionais no sentido de implementar as medidas ditadas pelo PNE, como: criação e ampliação das universidades públicas, assim como elaboração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. O objetivo era reduzir as taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno.

Instituiu-se, com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, a política de cotas para cidadãos

⁴⁷ A avaliação das metas atingidas pelo PNE 2001-210 (2001) alcançou apenas 30% do proclamado, por falta de recursos para as políticas educacionais.

historicamente excluídos, em função da raça ou da marginalidade financeira. O alvo é garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno, nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a aprendentes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

Com a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI – Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005), o Ministério da Educação passou a conceder bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições de ensino superior da rede privada. O programa de financiamento estudantil (FIES), destinado a aprendentes carentes, objetiva a matrícula e frequência em instituições de ensino superior privadas.

Mesmo que o oferecimento de vagas no ensino superior tenha sido um dos principais objetivos das políticas educacionais na primeira metade do século XXI, está ainda muito longe do atendimento a sua demanda. A democratização do acesso não se constituiu como consequência da expansão, mas está concentrada no setor privado (BELONI, 2007). Depende, fundamentalmente, da capacidade financeira do aprendente e, em muitas situações, das bolsas integrais ou parciais oferecidas pelo Estado, seja no âmbito federal, estadual e municipal, ou, como no caso das 20 bolsas integrais concedidas anualmente aos custodiados do sistema penal, pela Faculdade Privada aqui estudada.

Na Tabela 3, do último Censo da Educação Superior de 2016, do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, observa-se a evolução das matrículas do ensino superior desde 1980 até 2016. Confirma-se, notadamente, que, em 2016, mesmo com o oferecimento de cotas nas instituições públicas aos segmentos estigmatizados pela cor, etnia e pelas condições financeiras, ainda as instituições públicas estão aquém das possibilidades de oferecimento de vagas.

Tabela 3 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa - Brasil, 1980-2016

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	556.680	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	584.965	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	585.351	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.695.927	888.708	483.050	333.486	72.172	1.807.219
2001	3.036.113	944.584	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	3.520.627	1.085.977	543.598	437.927	104.452	2.434.650
2003	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623

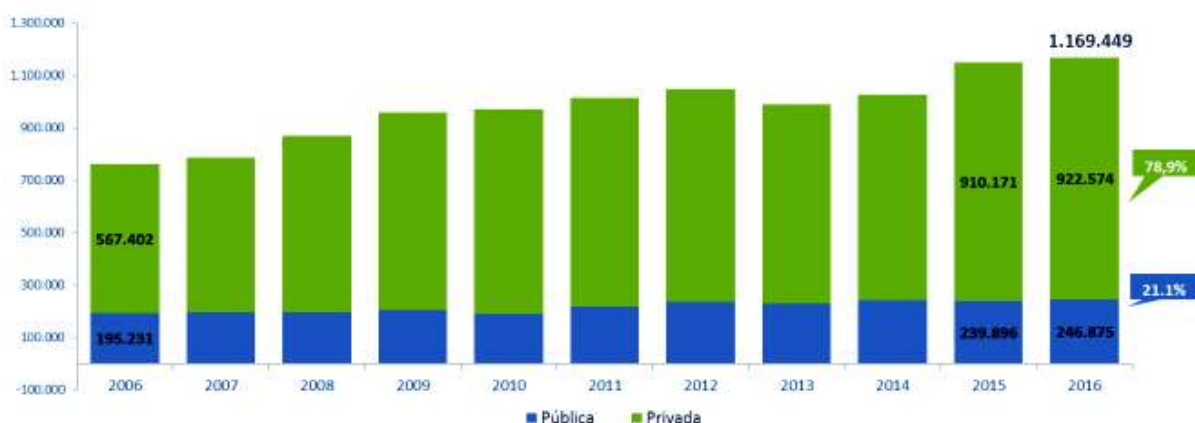
Fonte: MEC/INEP 2016. Censo da Educação Superior – Principais resultados.

Observa-se um comparativo de um total de 8.048.701 aprendentes matriculados em 2016. As instituições de ensino público federais, estaduais e municipais matricularam apenas 1.990.078 aprendentes, ou seja, 24,73%, para 6.058.623 matrículas em instituições privadas (75,27%).

Quanto ao número de concluintes do ensino superior, o Gráfico 5 demonstra, em 2016, que 1.169.449 aprendentes concluíram o ensino superior e, destes, 922.574 o fizeram em instituições de ensino superior privadas, perfazendo um

percentual de 78,9% desse total, para 246.875 concluintes na rede pública, com um percentual de 21,1%. Já entre o período de 2006 a 2016, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação na rede privada continuou a ser maior, com 62,6% de concluintes, enquanto na pública esse percentual foi de apenas 26,5% no mesmo período.

Gráfico 5 - Número de estudantes que concluiu a educação superior em 2016



Fonte: MEC/INEP 2016 – Notas estatísticas.

O atual Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituído para vigorar entre 2014 a 2024, dentre as 20 metas apresentadas, trata especificamente da educação superior nas metas 12 e 13.

A meta 12 inicia propondo a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33%, a ser ofertada à população de 18 a 24 anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% das novas matrículas ao segmento público. Verifica-se, portanto, que a democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, é um dos compromissos do Estado brasileiro.

O acesso à educação superior vem sendo ampliado no Brasil, mas ainda está longe de alcançar as taxas dos países desenvolvidos e mesmo de grande parte dos países da América Latina.

O Brasil⁴⁸ apresenta proporção de 17% dos jovens adultos (25 a 34 anos de idade) com ensino superior completo, enquanto no Chile, na Colômbia e Costa Rica é próximo de 30%. Para os países da OCDE, a média da parcela de jovens que

⁴⁸ O Inep, por meio do Panorama da Educação, apresenta e comenta os destaques da publicação anual *Education at a Glance 2017* da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com dados do Brasil e de mais 40 países.

possui o ensino superior é de 43%, alcançando mais que 50% em alguns países: Canadá (61%), Irlanda (52%), Japão (60%), Coreia do Sul (70%), Lituânia (55%) e Rússia (60%) (BRASIL, 2017).

O país necessitará, na próxima década, duplicar a oferta da educação superior a esse segmento social, exigindo uma substancial ampliação das atuais políticas públicas voltadas à educação superior para o ensino público ou privado. A fim de alcançar tal meta, o PNE destaca algumas estratégias a serem otimizadas, tais como: aumento da capacidade da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação.

É necessário, como política educacional, o aumento da oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, e o atendimento pela Universidade Aberta do Brasil do número de horas previstas em lei.

Fomentar a educação superior pública e gratuita, prioritariamente a formação de professores da educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, objetiva atender o déficit de profissionais em tais áreas. E, ainda, ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, visando consolidar os programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação.

Políticas de apoio ao estudante mediante financiamento de cursos superiores privados são estimuladas pelo governo, como por exemplo: a) o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); b) o Programa Educação para Todos (PROUNI); c) o Programa de cotas. Os benefícios são destinados à concessão de financiamento, assim como a ampliação e a participação dos grupos historicamente desfavorecidos na educação superior à adoção de políticas de cotas.

Na meta 13 (PNE 2014-2024), proclamou-se a elevação da qualidade da educação superior, com a ampliação de programas incentivadores da formação de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício, no conjunto do sistema de educação superior, para 75%.

A serem efetivadas até 2024, as políticas da educação superior estão diretamente associadas a vários aspectos, entre eles, ao ensino, à pesquisa, extensão, formação docente, ao desempenho estudantil e à gestão da instituição no desenvolvimento educacional de qualidade.

Fernandes (1966, p. 543) propugna que

[...] desejável, seria que os educadores preservassem seu poder de atuação social, discernindo os interesses profundos da educação na ordem democrática dos interesses de determinados círculos ou camadas sociais na manipulação das instituições escolares. Assim, ele concorreria, de forma ativa, para a reconstrução social do mundo em que vivemos, favorecendo a expansão e o aperfeiçoamento da democracia nas esferas de sua influência, e concorrendo para dar à escola as funções criadoras que ela deve desempenhar na constituição da ordem social democrática, na formação de personalidades.

Como realça Brzezinski (2014), no contexto educacional brasileiro, há mais de uma concepção que sustenta as políticas de formação de professores, na percepção e compreensão de sua atuação educacional e social, existindo uma tensão permanente, manifestada na arena de poder. Por um lado, tem-se a formação de um profissional que, amadurecido culturalmente por meio de todo um processo praxiológico da conduta humana, levado pela dialética da conduta, trabalhará a educação como elemento questionador da práxis humana. Por outro lado, submetido às práticas neoliberais de qualificação total e sujeição, decorrentes de condutas hegemônicas, enfatiza-se a formação de um profissional pouco qualificado, subsumido pelas práticas competitivas do sistema capitalista.

Brzezinski (2014, p. 115-116) entende que

[...] fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma influencia e é influenciado pelas transformações sociais, pelas modificações nas forças produtivas e no mundo do trabalho, alterações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social esperado do professor, diante das mudanças paradigmáticas da ciência e das inovações tecnológicas. Nesse paradigma, a formação do profissional para atuar na educação brasileira é entendida como um processo que começa com a formação inicial e segue ao longo de sua vida profissional. Esse processo é marcado pela complexidade do conhecimento, pela reflexão, pela criatividade, pela ação, pela crítica, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações instauradas entre formadores e discentes. Destaco que esse projeto entra em conflito com o outro, que encara a educação como mercadoria e nega a formação para o trabalho que é firmada em bases humanistas e praxiológicas indispensáveis à construção, na teia das relações sociais, de um professor capaz de ser mediador entre o conhecimento, a tecnologia, os saberes e o ser que aprende. Os protagonistas desse outro projeto submetem-se às diretivas da educação advindas dos financiadores internacionais. As exigências dessas diretivas apoiam-se na qualidade total e determinam que a formação de professores passe a centrar-se nas competências operativas – trabalho de execução, pouco qualificado cientificamente, sub-remunerado e com condições de exploração incivilizatória e desumana.

É exatamente no desenvolvimento da democracia do ensino superior que se torna possível abrir as portas à justiça social e, subsidiariamente, ao sistema de defesa dos direitos à dignidade das minorias que, pelas chances oferecidas de um ensino superior público a todos, se livraria dos estigmas da marginalidade.

Os programas e convênios públicos e privados, qualificados como ações afirmativas de reintegração social, especialmente com a oferta de educação formal ou técnica, representam a esperança e oportunidade à reconquista pelo cidadão relativizado pela perda de liberdade. É como observa Zaffaroni (2001, p. 152),

[...] as pessoas até podem tolerar a injustiça, mas não podem tolerar a desesperança. É da essência da natureza humana ter projetos e projetar-se. Não há existência sem projeto. A exclusão é desesperança, frustra todos os projetos, fecha todas as possibilidades, potencializa todos os conflitos sociais (qualquer que seja sua natureza) e os erros de conduta.

A par desses fatores que guardam relação com a reintegração social do cidadão-egresso do sistema penal, cabe salientar a importância da educação formal, informal ou profissional na interação do indivíduo aos distintos contextos sociais. Esse indivíduo possivelmente jamais tenha, pela sua história de vida, assimilado os paradigmas sociais delineadores da conduta exigível pela sociedade e pela ética.

Inegável é, portanto, o dever do Estado e da própria sociedade para com a reintegração do custodiado e do egresso do Sistema Prisional brasileiro pela oferta do ensino fundamental, médio ou superior à reconquista de sua cidadania sequestrada, uma vez que pela educação e pelo trabalho é possível a elevação da autoestima. Gramsci (2000), ao analisar a função da escola como instrumento de transformação do homem pelo trabalho intelectual, escreveu:

[...] o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta para o futuro (GRAMSCI, 2000, p. 43).

A escola é chamada a contribuir por representar a instituição social de formação do homem no seu processo de desenvolvimento, à medida que a educação tem ponto de partida e de chegada na prática social. Nela, associam-se o

político, o pedagógico e o social, no processo de formação de um sujeito consciente da realidade.

Especificamente o custodiado do sistema prisional, advindo do regime semiaberto e aberto, e os egressos, objeto do convênio aqui estudado, devem servir de exemplo a outras instituições educacionais de ensino superior públicas ou privadas, tendo em vista representarem mais uma forma de reconquista à dignidade do indivíduo e efetiva reintegração social.

No próximo capítulo objetiva-se analisar a aplicação da ação afirmativa anteriormente estudada, instituída por intermédio de convênio entre o Órgão Oficial e a Faculdade Privada, há mais de dez anos aos custodiados e egressos do sistema penal, com o oferecimento de 20 bolsas anuais, integrais. Pretende-se verificar se essa ação é efetivamente uma das possibilidades de reconstituição da dignidade sequestrada, mecanismo de diminuição da reincidência e consequente reintegração social pela educação e pelo trabalho, da pessoa humana encarcerada.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL: O QUE REVELAM OS APRENDENTES E OS DIRIGENTES

Objetiva-se neste capítulo investigar as possibilidades de reintegração da pessoa encarcerada, tomando-se como premissa que “não existe uma natureza humana abstrata, fixa e imutável [...] mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites” (GRAMSCI, 2000, p. 56).

A fim de compreender melhor como ocorrem estas relações, com o ingresso de aprendentes advindos do regime semiaberto e aberto e de egressos do sistema prisional ao ensino superior, por intermédio de convênio objeto desta tese, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas. Estas foram orientadas pela técnica de história oral temática. Para a complementação de dados, ainda valeu-se de questionários. Recorreu-se também a outro procedimento metodológico: as interpolações nos depoimentos.

Bardin (2007, p. 173) esclarece que interpolações são “incidentes, de perífrases, de silêncios e de lacunas que favorecem o retardamento da progressão. Podem considerar-se sinais de inibição de paragem no discurso, de rotura na continuidade do que vem ao pensamento”.

O acordo para a efetivação do convênio se iniciou em 1995, mas somente em 2002 foi concretizado, quando a instituição de ensino privado passou a receber os reeducandos do Sistema prisional. No entanto, apenas a partir de 2006 a IES passou a registrar os dados. Desde esse ano, ofereceram-se 40 bolsas integrais aos reeducandos advindos do regime aberto e semiaberto e aos egressos do sistema prisional. Destes, 36 são homens, e apenas quatro são mulheres. Atualmente, seis aprendentes cursam o ensino superior, cinco fazem o curso de Administração de Empresas e um faz Ciências Contábeis.

São dois grupos de informantes. O primeiro grupo de pesquisados é formado pela parceria entre o Órgão Oficial e Instituição de Ensino Superior Privada, ambas do Estado de Goiás.

No primeiro grupo, foram entrevistados: o órgão oficial – denominado, a partir de agora, de dirigente 1 (D1) – e o diretor administrativo educacional da instituição de ensino superior privada – denominado, a partir de agora, de dirigente 2 (D2) .

Pertencem ao segundo conjunto de entrevistas seis acadêmicos matriculados na IES, advindos dos regimes semiaberto e aberto e egressos do sistema prisional.

Para resguardar o anonimato dos informantes, os discentes foram denominados: aprendiz⁴⁹ 1 (A1) e aprendiz 2 (A2), e assim sucessivamente. Foram entrevistados em horas e dias antecipadamente acordados e em ambientes na IES, a fim de dar maior liberdade para exporem suas histórias orais temáticas.

O roteiro das entrevistas e o questionário socioeconômico fundamentaram-se nas ideias dos autores aqui estudados e na legislação. O aporte teórico versou sobretudo a respeito: da “delinquência” e do direito de o Estado punir; do estigma da prisão; da educação como instrumento de reintegração social, e do papel da sociedade nas parcerias com o Estado nas ações afirmativas de reintegração social de grupos marginalizados, especificamente o ex-detento do sistema prisional.

Os seis informantes são do sexo masculino. Entre eles, predomina a cor parda (4), um é branco e um é preto. Esses sujeitos possuem faixa etária entre 25 e 48 anos. Quanto ao seu atual regime no sistema prisional, um deles está no semiaberto, um é egresso e quatro estão no regime aberto. Os seis entrevistados foram aprovados em processo vestibular e receberam bolsa integral da instituição privada.

Dois informantes concluíram o ensino médio no ensino regular, e os demais concluíram o ensino fundamental e médio pela educação de jovens e adultos (EJA), sendo que três deles no sistema prisional e um em escola regular do sistema educacional. Atualmente, cinco cursam Administração de Empresas e um frequenta o curso de Ciências Contábeis.

No momento da coleta de dados empíricos, todos trabalhavam: três são estagiários em órgãos públicos com proventos de até um salário mínimo; dois trabalham em instituições privadas, e um é autônomo, com proventos de um a três salários mínimos. Destes, três moram com os pais, e três residem com as esposas ou companheiras.

A sistematização dos dados foi organizada em categorias coerentes aos dados colhidos nas entrevistas e no questionário, apresentados pelas instituições

⁴⁹ Segundo Andrade (2006, p. 1), “Às palavras ensinante, aprendiz, atribuímos o valor de conceitos. Não são equivalentes a aluno e professor, pois estes fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Ensinante/aprendiz pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório”.

concretizadoras da ação afirmativa e pela realidade vivenciada pelos acadêmicos advindos do sistema prisional. Para configurar as categorias, tomaram-se por base os estudos da análise de conteúdo de Bardin (2007), constatando-se que a pré-análise se fundamenta na sistematização do material pesquisado obtido no campo empírico.

[...] os resultados obtidos após a realização do escrutínio e da codificação (frequências absolutas ou relativas) constituem dados “brutos”: as quatro dimensões que organizaram o sistema categorial – origem, implicação, descrição e sentimentos – são variáveis empíricas, que emergem dos dados do texto. O grau de estranheza (ideologia) e o conflito (vivido) são variáveis construídas. O objetivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos – e é esta a finalidade de qualquer investigação – que o corpo de hipóteses seja verificado pelos dados do texto (BARDIN, 2007, p. 65).

A análise de conteúdo se pautou pela pré-análise, exploração do material e pelo tratamento dos resultados (BARDIN, 2007). A fase de exploração do material exigiu uma leitura muito atenta e cuidadosa das entrevistas concedidas pelos aprendentes e do cruzamento com o questionário socioeconômico preenchido pelos sujeitos da pesquisa. As informações fornecidas pelas instituições responsáveis pelo convênio foram muito significativas e compõem os dados empíricos. A fase de análise dos resultados levou à configuração das categorias⁵⁰.

Justificados na análise dos dados sistematizados e classificados por unidades de registro, os elementos constitutivos de cada conjunto foram organizados por caracterização e reagrupamento, segundo o gênero da análise e dos indicadores previamente definidos. A partir desse estudo, configuraram-se dois grupos, quais sejam:

1) Categorias: Dirigentes

- a) O estigma e a aceitação pela classe dirigente;
- b) os papéis das instituições nas ações afirmativas;
- c) reintegração pela educação.

2) Categorias: Dirigidos

- a) A delinquência e a pena de prisão determinada pelo Estado;

⁵⁰ A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categoria temática), sintático (verbos, adjetivos), lexical (classificação das palavras) e expressivo (perturbações da linguagem) (BARDIN, 1970, p. 111).

- b) o estigma e a não aceitação pela sociedade;
- c) trajetória escolar e ingresso no ensino superior;
- d) ações afirmativas: reintegração social pela educação.

Os dados constantes nos quadros, tabelas e gráficos correspondem ao levantamento realizado estatisticamente com a instituição educacional de ensino superior, o órgão oficial, as informações penitenciárias em âmbito nacional – Infopen –, bem como com os aprendentes da IES.

A análise das categorias se inicia pelos sujeitos informantes, denominados aqui dirigentes:

a) Categoria 1 - O estigma e a aceitação pela classe dirigente

Antes de se iniciar a análise do estigma suportado pelo ex-detento e a forma pela qual a classe dirigente assimilará o retorno e a “ressocialização⁵¹” desse indivíduo à sociedade, se faz necessário entender o significado do termo “estigma”.

No passado, entre os gregos, o estigma significava os sinais corpóreos infringidos àqueles que, ao desrespeitarem as leis, eram marcados para serem antecipadamente identificados e evitados. Já na idade média, o termo teve dois significados: o primeiro se referia às graças divinas, alcançadas pelos devotos das chagas de Cristo, e o segundo ao âmbito da saúde, aos distúrbios físicos. Na atualidade, o termo tem maior conotação como era utilizado na antiguidade, sendo empregado mais para descrever desgraças e desvantagens morais do que propriamente físicas (GOFFMAN, 2008).

Cumprida a pena restritiva de liberdade, o indivíduo pagou sua dívida com o Estado e a sociedade. Nada mais deve e retorna ao seu meio social para continuar a realizar suas atividades profissionais e sociais como no passado. Isso é o que deveria acontecer.

No entanto, não é assim que acontece. A prisão é um estigma porque o indivíduo adentrou as portas do presídio para cumprir pena restritiva de liberdade e

⁵¹ “A ressocialização nada mais é do que um mito jurídico, um engodo, um ídolo, que visa tão somente a transmitir a falsa noção para a sociedade de que o criminoso é um ser não social, que perdeu sua condição humana – haja vista que a sociabilidade é característica inerente a todos os homens – e necessita de um processo específico de expiação de seus pecados, de amoldamento aos padrões da comunidade, a fim de que deixe de ser um indivíduo diferente, com comportamento desviante, estigmatizado e não desejável. Anula-se sua identidade, retira-lhe a capacidade de pensar e questionar e adentra-o, para que nunca mais venha a provocar um mal à comunidade” (BAQUEIRO, 2017, p. 200).

nunca mais se elidirá. Por quê? Porque a prisão é um lugar preconcebido pela sociedade para recepcionar os indesejáveis, os ilegais, os imorais, aqueles ditos não bons. Trata-se, na verdade, “da ditadura da minoria, que, detentora do poder no grupo, dita o que é certo/errado, moral/amoral, bem/mal” (BAQUEIRO, 2017, p. 191).

Como atua o Estado para adequar e recepcionar o ex-detento ao convívio social? Como diminui o Estado os estigmas sociais que esse ex-detento passa a vivenciar a partir de seu retorno à sociedade?

Na realidade, nada ou quase nada é feito, pois, ao sair da prisão, o ex-detento fica abandonado à própria sorte. Existem, no entanto, ações afirmativas realizadas por alguns grupos para tentar diminuir esses estigmas e reintegrar esses marginalizados sociais, como é o caso daquelas aqui estudadas.

Esse estigma é tão forte que até mesmo o diretor administrativo e educacional da instituição educacional, responsável pelo Convênio, relatou a dificuldade na época de sua execução.

D2 Esse convênio foi firmado em 1995...**mas como era um convênio que não poderia ser divulgado na imprensa, para não trazer nenhum tipo de problema... principalmente para a Instituição.** Ficou a cargo do sistema prisional desenvolver. O convênio só passou a funcionar em 2002, quando passamos a receber os alunos.... Ficou só no papel... mesmo... até eles se estruturarem... pois haviam questões que eles precisavam resolver porque a lei não permitia a pessoa sair... para vir estudar a noite aqui na Instituição... porque tem a questão dos presos do semiaberto terem de retornar ao presídio até às 20:00 h. Aí... para esse horário ser estendido tinha que ser dada tal liberação por um juiz... todas essas coisas foram desenvolvidas por eles, lá do Órgão Oficial, **assim como da conscientização das pessoas...** E quando foi no primeiro semestre de 2002, começamos a receber os futuros candidatos...mas como era um Convênio que não poderia ser divulgado na imprensa. Para não trazer nenhum tipo de problema... principalmente para a Instituição... (grifos nossos).

Que problema seria esse? Por que o dirigente administrativo da IES relatou que o convênio não poderia ser divulgado na imprensa? Seria para não estigmatizar a Instituição?

Porque, não é uma ação afirmativa meritória, de reconquista da cidadania sequestrada, que merece todo o nosso respeito e reconhecimento!

As razões são claras: o estigma carregado pelo ex-detento⁵², o receio da instituição educacional em acolher esses “indesejados” sociais e de sua não

⁵² Ex-detento é o indivíduo que pagou sua dívida para com o Estado e a sociedade, pelo não cumprimento das regras ditadas e criadas pelo grupo de poder, e que agora busca sua reintegração e retorno à sociedade.

aceitação no ambiente acadêmico, bem como a publicidade negativa dessa faculdade por acolher esses degradados sociais.

Por essa razão, há cuidado e discrição do órgão oficial e da faculdade privada ao realizarem essa ação afirmativa em benefício desses indivíduos advindos do sistema prisional. Neste sentido, perguntou-se ao diretor administrativo da IES se ele tinha informado aos colegas de turma desses aprendentes, de suas situações peculiares, a que ele respondeu:

D2 Primeiro: eles não sabem... Segundo: é recomendado que eles não comentem sua situação, porque é ruim para eles mesmo... E isso tem dado certo.

Só teve uma situação em 2016, em que uma aluna que usava tornozeleira... excelente aluna... foi vista pelos alunos, mas não houve nenhuma crítica por parte dos colegas.

O convênio é sigiloso, de modo que tanto o educando quanto os profissionais do Sistema prisional, responsáveis pelos procedimentos referentes ao convênio, são instruídos a não divulgar a situação do educando, bem como a existência do convênio. Os colegas de sala não têm ciência sobre o assunto.

Goffman (2008) esclarece sobre a necessidade do acobertamento dos estigmas:

[...] por definição é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças. [...] Se há algo de desacreditável sobre o passado de um indivíduo, ou sobre o seu presente, a precariedade de sua posição parece variar diretamente em função do número de pessoas que sabem do segredo; quanto mais numerosos os que conhecem o seu lado obscuro, mais incerta é a sua situação (GOFFMAN, 2008, p. 15; 88).

Desse modo, perguntou-se aos aprendentes se eles percebiam alguma forma de discriminação da instituição formadora pelos colegas, pelo coordenador do curso ou pelos gestores da faculdade por ser ex-detento do sistema prisional. Responderam:

A1 Nenhuma... graças a Deus... também pelo fato de também eu não me identificar... porque antes das pessoas te conhecer... ele se identificando... elas vão carregar... discriminar...

A4 Eu... creio que pela faculdade, não... Mas, pela parte dos alunos... mantenho discrição... é por causa da discriminação que tento manter a discrição ao máximo...

A5 Não... o que eu vejo aqui na Instituição é um sigilo, uma discrição muito legal...

Como se verifica pelas respostas dadas, os próprios aprendentes têm consciência do quanto é danoso para si mesmos, no ambiente acadêmico, que seus colegas saibam do estigma que carregam.

b) Categoria 2 - Os papéis das instituições nas ações afirmativas

Como estudado no capítulo anterior, as ações afirmativas são políticas públicas e privadas dirigidas especificamente a equalizar a igualdade material dos indivíduos historicamente marginalizados, assim como para buscar neutralizar os efeitos estigmatizantes e discriminatórios sofridos por essas minorias.

Gomes (2005) observa que as ações afirmativas,

[...] impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2005, p. 51).

O órgão oficial aqui analisado realiza ações afirmativas voltadas especificamente à educação e formação do trabalho dos custodiados do regime prisional que, devido à sua marginalidade social, não conseguiram acesso ao ensino regular nas idades adequadas e que, em decorrência dos seus desequilíbrios em sociedade, acabaram por delinquir. Essas ações significam, inclusive, incentivo à remição da pena pelo estudo ou pelo trabalho.

Dentre tais ações, cita-se a oferta formal do ensino fundamental e médio na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), correspondente às 1ª e 2ª etapas do ensino fundamental e à 3ª do Ensino Médio.

Em relação ao ensino superior, é oferecida, desde 2002, pelo Convênio realizado entre o Órgão Oficial e a Instituição de Ensino Superior aqui analisada, aos tutelados do regime prisional semiaberto e aberto e aos egressos, a concessão de 20 bolsas de estudos integrais anuais gratuitas aos aprovados em vestibular.

Contextualizando especificamente essa ação afirmativa, perguntou-se ao representante do Órgão Oficial e ao mandatário da IES, quais os motivos que os levaram a firmar tal convênio.

D1 Podemos dizer que a chave desse nosso projeto consiste em proporcionar oportunidades, tanto aos reeducandos dos regimes aberto e semiaberto, por meio das bolsas de estudo integral, quanto aos servidores, por meio dos descontos nas mensalidades de cursos diversos oferecidos pela instituição. E considerando que a educação, é um direito de todos e tem um papel transformador na sociedade, temos que focar no papel da escola e dos espaços educativos como estratégia fundamental de combate às desigualdades e promoção da equidade no sistema prisional brasileiro. É importante ressaltar que as pessoas privadas de liberdade mantêm a titularidade de seus direitos fundamentais, dentre eles à educação, e todas devem ser alcançadas pelas políticas públicas idealizadas e implementadas pelos governos. O papel da instituição nesse processo consiste em uma triagem realizada por nossa equipe e, posteriormente, o encaminhamento dos nomes dos reeducandos que tenham interesse em participar do projeto a IES, eles se submetem ao processo seletivo e ainda a uma entrevista com uma equipe multidisciplinar da IES que vai avaliar o nível de comprometimento do selecionado com relação as atividades que deverão ser desenvolvidas.

D2 O motivo principal foi que nosso Diretor diante da forma que ele observa essa questão social, viu nessa parceria uma forma de contribuir para a reconquista da cidadania, desse segmento social tão discriminado. Esse contrato foi estabelecido em 1995, e isso foi de encontro ao anseio também do diretor educacional do Órgão Oficial.

Da mesma forma são oferecidos ensino profissionalizante e capacitação profissional aos custodiados e egressos, mediante parcerias com entidades públicas ou privadas, como com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). E, ainda, credenciamento de voluntários para o desenvolvimento de atividades de assistência religiosa, promoção de ações sociais, culturais e esportivas.

Já o Módulo de Respeito⁵³, implantado na Penitenciária Cel. Odenir Guimarães, integrante do complexo prisional de Aparecida de Goiânia⁵⁴, é um sistema de administração da vida na prisão. Este é desenvolvido para a consecução

⁵³ O Módulo de Respeito é um sistema de organização da vida na prisão que, ao ser desenvolvido na Europa, demonstrou ser útil e realista para a consecução dos objetivos terapêuticos, de formação, educativos quanto à convivência na instituição penitenciária. São programas de intervenção, com instrumentos dinâmicos, estruturas e pautas de atuação e avaliação definidas e sistematizadas (SEAP – 2017).

⁵⁴ O Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia é composto por seis unidades prisionais: a Central de Triagem; a Penitenciária Cel. Odenir Guimarães – POG –, que custodia condenados do regime fechado do sexo masculino; a Casa de Prisão Provisória – CPP –, que se destina a presos provisórios do sexo masculino e feminino; a Colônia Industrial e Agrícola que aloja condenados do regime semiaberto do sexo masculino; a Penitenciária Feminina Consuelo Nasser, destinada às mulheres condenadas no regime fechado; o Núcleo de Custódia: unidade de segurança máxima com características especiais, que recebe presos do sexo masculino, tanto do regime provisório quanto do sentenciado, e a casa do albergado Ministro Guimarães Natal que, embora não esteja dentro da área física do complexo prisional, é considerada o sexto estabelecimento penal e destina-se ao recolhimento de sentenciados em cumprimento de penas privativas de liberdade, em regime semiaberto e aberto, e da pena de restrição de liberdade em fins de semana.

da formação profissional do custodiado, voltado especificamente para a educação e o trabalho do apenado, consistindo em programas de intervenção comportamental à futura inclusão do interno pelo trabalho à sociedade.

É uma unidade separada do complexo prisional, onde a inclusão do interno é voluntária, com a oferta de trabalho remunerado. O trabalho desenvolvido pelos custodiados se aproxima ao máximo da realidade, com jornada de trabalho de oito horas diárias e intervalo para almoço. A inserção do apenado neste programa exige compromisso, produtividade, pontualidade, assiduidade, controle de qualidade, aperfeiçoamento e disciplina.

Participam desse convênio empresas públicas e privadas, todas realizadas no módulo de respeito do complexo prisional. Atualmente integram o projeto cerca de 180 presos, no entanto, apesar de ser meritória a ação, não há como deixar de constatar que tal intervenção é ínfima para um universo de mais de 5.000 presos, custodiados hoje pelo complexo prisional (SEAP, 2017).

Observa-se que a remuneração oferecida aos apenados por essas atividades laborativas é de apenas $\frac{3}{4}$ do salário mínimo, porque o vínculo de trabalho não está sujeito à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), mas à Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/84), representando atividade laborativa de conteúdo “educativo” e “ressocializador”. Não gera qualquer tipo de obrigação trabalhista ao empregador, tais como férias, 13º salário, recolhimento de FGTS, uma vez que não existe vínculo trabalhista, e sim parceria entre o Estado e a iniciativa privada para a “exploração” da força de trabalho do encarcerado.

A prisão se consolida então como dispositivo orientado à produção e à reprodução de uma subjetividade operária. Deve-se forjar, na penitenciária, uma nova categoria de indivíduos predispostos a obedecer, seguir ordens e respeitar ritmos de trabalho regulares, e sobretudo que estejam em condições de interiorizar a nova concepção capitalista do tempo como medida do valor e do espaço como delimitação do ambiente de trabalho. Delineiam-se aqui os contornos de uma economia política do corpo, de uma tecnologia do controle disciplinar que age sobre o corpo para governá-lo enquanto produtor de mais-valia e que juntamente com outros corpos organizados, torna-se capital (GIORGI, 2006, p. 44).

Passamos a analisar a Categoria 3.

c) Categoria 3 - Reintegração pela educação

A educação é direito de todos, assim prevê a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1966). Principalmente aos

privados de liberdade, tal normatização é firmada pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1998).

A educação, além de ser um mecanismo de reintegração do apenado, é um dos mais importantes instrumentos da inclusão social. A educação é fundamental para a redução das desigualdades e a reconquista da dignidade humana daquele que infringiu as regras criadas pelos grupos de poder representados pelo Estado.

Quanto a desigualdade Rousseau (2007, p. 79) assegura que ela

[...] se torna inevitável entre os particulares, logo que, reunidos numa mesma sociedade, são forçados a se comparar entre si e a levar em conta as diferenças encontradas em sua convivência contínua. Essas diferenças são de várias espécies, mas em geral, a riqueza, a nobreza ou a posição, o poder e o mérito pessoal, sendo as principais distinções pelas quais as pessoas se medem nas sociedades: eu provaria que o acordo ou o conflito dessas forças diversas é a indicação mais segura de um Estado bem ou mal constituído.

Sob esse foco, analisa-se, nessa categoria, a atuação do órgão oficial e da instituição de ensino superior, como entes ensejadores da reintegração e da redução da desigualdade social, pela educação, aos custodiados do sistema prisional goiano.

Notadamente, os estudos iniciais para a implantação da educação formal no sistema penal goiano advieram do protocolo de intenções assinado entre o Ministério da Justiça, o Ministério da Educação, o Departamento Penitenciário Nacional, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás e a Agência Goiana do Sistema Penitenciário, em 2005.

Com a elaboração do “Projeto Educando para a Liberdade”, o Estado de Goiás celebrou o convênio 073/2005 com o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO, a fim de implantar e desenvolver atividades para a oferta de escolaridade em unidades prisionais do Estado de Goiás. Este projeto definiu a oferta para educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível de Ensino Fundamental – 1ª etapa (1º ao 5º anos) –, em 26 unidades prisionais indicadas pela então Agência Goiana do Sistema Prisional (PPEPG, 2015).

Atualmente, são atendidos 1.109 presos (Quadro 3) em unidades escolares instaladas em 34 estabelecimentos penais, com a efetivação dos ensinos fundamental e médio, primeira etapa (ensino fundamental - 1º ao 5º anos), segunda etapa (ensino fundamental - 6º ao 9º anos) e terceira etapa (ensino médio).

Quadro 3 - Relação das unidades prisionais do Estado de Goiás - Atendimento escolar formal, EJA

SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO							
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) - RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL - MARÇO / 2017							
SUBSECRETARIA	MUNICÍPIO	UNIDADE	ESCOLA	Nº de aprendentes por Etapa			
				I	II	III	Total
1 - Águas Lindas	1. Águas Lindas	Unidade Prisional de Águas Lindas	Col. Est. Olavo Bilac	0	30	11	41
	2. Formosa	Unidade Prisional de Formosa	E.E. Mauro Alves Guimarães	11	22	7	40
2 - Anápolis	3. Abadiânia	Unidade Prisional Abadiânia	C.E. Ozório Rodrigues Camargo	4	26	0	30
	4. Alexânia	Unidade Prisional de Alexânia	Col. Est. 13 de Maio	0	13	0	13
	5. Anápolis	Unidade Prisional de Anápolis	CEJA Elias Chadud	32	110	0	142
	6. Corumbá de Goiás	Unidade Prisional de Corumbá	C.E. André Gáudie	3	8	0	11
3 - Aparecida de Goiânia	7. Aparecida de Goiânia	Penitenciária Odenir Guimarães	C.E. Lourdes Estivaletete Teixeira	80	161	81	322
	8. Hidrolândia	Unidade P. de Hidrolândia	E.E. Profª Augusta Machado	0	3	3	6
	9. Palmeiras de Goiás	Unidade Prisional de Palmeiras de Goiás	C.E. Polivalente de Palmeiras	6	5	0	11
	10. Piracanjuba	Unidade Prisional de Piracanjuba	C.E. Léo Lynce	6	0	0	6
4 - Goiânia	11. Nerópolis	Unidade Prisional de Nerópolis	C.E. Mauro Borges Teixeira	2	8	3	13
	12. Senador Canedo	Unidade P. de Senador Canedo	E.E. João Carneiro dos Santos	0	0	9	9
	13. Trindade	Unidade Prisional de Trindade	C.E. Prof. Esmeraldo Monteiro	3	6	0	9
5 - Goianésia	14. Ceres	Unidade Prisional de Ceres	Esc.Es.Virgílio do Vale	4	7	0	11
	15. Ceres	Unidade Prisional de Ceres	C.Est.São Tomaz de Aquino	0	0	9	9
	16. Goianésia	Unidade Prisional de Goianésia	E.E. Presidente Kennedy	22	25	0	47
	17. Jaraguá	Unidade Prisional de Jaraguá	E.E. Manoel Rib. de F. Machado	6	0	0	6
	18. Rialma	Unidade Prisional de Rialma	C.E. Câmara Filho	0	5	0	5
6 - Goiás	19. Goiás	Unidade Prisional de Goiás	E.E. Dom Abel	2	0	0	2
	20. Itaberaí	Unidade Prisional de Itaberaí	Escola Estadual Rocha Lima	10	0	0	10
	21. Mozarlândia	Unidade Prisional de Mozarlândia	C.E. Getúlio Dédio de Brito	0	13	0	13
7 - Iporá	22. Aragarças	Unidade Prisional de Aragarças	CEJA de Aragarças	0	10	0	10
	23. Iporá	Unidade Prisional de Iporá	CEJA Dom Bosco	0	16	0	16
	24. Piranhas	Unidade Prisional de Piranhas	E.E. Joaquim Francisco de Souza	1	8	2	11
	25. São Luís de M. Belos	Unidade Prisional de S. Luís de M. Belos	C. E. Antônio Campos	7	15	7	19
8 - Itumbiara	26. Goiatuba	Unidade Prisional de Goiatuba	C.E. Orcalino F. Evangelista	2	14	0	16
	27. Itumbiara	Casa de Prião Provisória	C.E. Adoniro Martins Andrade	4	45	32	81

9 - Jataí	28. Mineiros	Unidade Prisional De Mineiros	C.E. Dona Tonica	7	8	0	15
10 - Luziânia	29. Cidade Ocidental	Unidade Prisional de Novo Gama	C. E. Ocidental	3	10	0	13
11 - Porangatu	30. Porangatu	Unidade Prisional- Porangatu	E. E. Presidente Kennedy	22	25	0	47
	31. São M. do Araguaia	Unidade Prisional de S. M. do Araguaia	E.E. Dom Bosco	8	12	0	20
12 - Posse	32. Campos Belos	Unidade P. de Campos Belos	C. E. Prof. ^a Ricarda	3	14	7	24
13 - Uruaçu	33. Uruaçu	Unidade Prisional de Uruaçu	E.E. Filomeno Luiz de França	0	20	0	20
	34. Niquelândia	Unidade Prisional de Niquelândia	C.E. Joaquim Francisco Santiago	0	39	22	61
Total Geral				248	678	193	1109

Fonte: Gerência de Educação, Módulo de Respeito e Patronato - SEAP/2017.

Mesmo sendo meritório o esforço do Estado de Goiás para o oferecimento da educação como meio de reintegração social ao tutelado do sistema prisional, o trabalho é pouco expressivo. No Estado de Goiás, são 16.917 presos (Quadro 4) e destes: 7% são analfabetos; 16% alfabetizaram-se sem curso regular; 35% têm ensino fundamental incompleto; 18% possuem o ensino fundamental completo; 15% possuem o ensino médio incompleto; 8% completaram o ensino médio, e apenas 1% possui o ensino superior incompleto para 0% de ensino superior completo e 0% para ensino acima de superior completo (Quadro 5).

Quadro 4 - Pessoas privadas de liberdade no sistema prisional por estados da federação

UF	Pessoas privadas de liberdade em carceragens nas delegacias			Pessoas privadas de liberdade no sistema prisional			Total de pessoas privadas de liberdade		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
AC	NI	NI	NI	5.076	288	5.364	5.076	288	5.364
AL	408	10	418	6.153	386	6.539	6.561	396	6.957
AM ^[1]	NI	NI	1.113	8.448	1.829	10.277	8.448	1.829	11.390
AP	0	0	0	2.573	107	2.680	2.573	107	2.680
BA	2.634	112	2.746	12.056	492	12.548	14.690	604	15.294
CE ^[2]	NI	NI	11.865	21.465	1.236	22.701	21.465	1.236	34.566
DF	157	2	159	14.354	681	15.035	14.511	683	15.194
ES	NI	NI	NI	18.315	1.098	19.413	18.315	1.098	19.413
GO	611	34	645	15.464	808	16.272	16.075	842	16.917
MA ^[3]	NI	NI	1.158	7.358	319	7.677	7.358	319	8.835
MG	NI	NI	4.329	60.746	3.279	64.025	60.746	3.279	68.354
MS	562	47	609	16.614	1.465	18.079	17.176	1.512	18.688
MT	0	0	0	9.635	727	10.362	9.635	727	10.362
PA	401	0	401	13.071	740	13.811	13.472	740	14.212
PB	4	0	4	10.758	615	11.373	10.762	615	11.377
PE	NI	NI	NI	32.884	1.672	34.556	32.884	1.672	34.556
PI	NI	NI	NI	3.790	242	4.032	3.790	242	4.032
PR	9.230	596	9.826	39.219	2.655	41.874	48.449	3.251	51.700
RJ	4	0	4	47.961	2.254	50.215	47.965	2.254	50.219
RN ^[2]	NI	NI	113	7.920	776	8.696	7.920	776	8.809
RO	NI	NI	NI	10.111	721	10.832	10.111	721	10.832
RR	7	4	11	2.164	164	2.328	2.171	168	2.339
RS	57	2	59	31.844	1.965	33.809	31.901	1.967	33.868
SC ^[1]	0	0	0	19.966	1.506	21.472	19.966	1.506	21.472
SE ^[2]	NI	NI	297	4.793	226	5.019	4.793	226	5.316
SP	2.547	461	3.008	222.410	14.643	237.053	224.957	15.104	240.061
TO	NI	NI	NI	3.275	193	3.468	3.275	193	3.468
União	-	-	-	437	0	437	437	0	437
Total	16.622	1.268	36.765	648.860	41.087	689.947	665.482	42.355	726.712

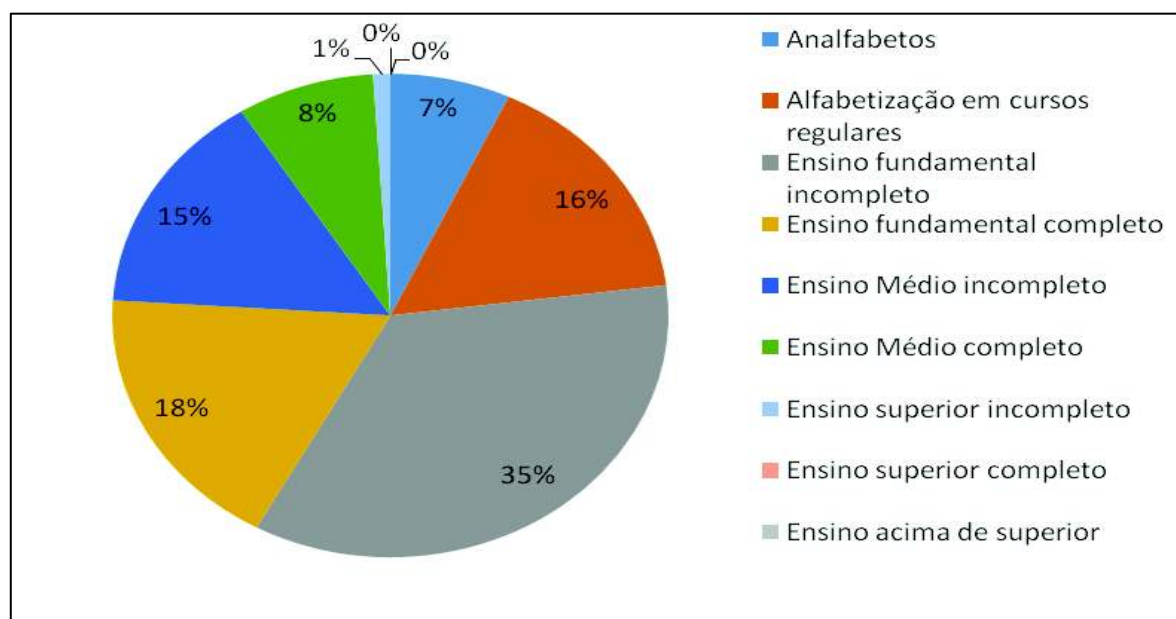
Fonte: INFOPEN, 2016.

Quadro 5 - Escolaridade da população prisional por Unidade da Federação

UF	Analfabeto	Alfabetizado (sem cursos regulares)	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo	Ensino acima de Superior Completo
AC	6%	6%	59%	11%	11%	6%	0%	0%	0%
AL	23%	11%	48%	7%	6%	4%	0%	0%	0%
AM	1%	1%	65%	8%	12%	11%	1%	0%	0%
AP	2%	3%	49%	11%	20%	13%	1%	1%	0%
BA	10%	15%	52%	7%	9%	6%	0%	0%	0%
CE	7%	27%	45%	8%	6%	5%	1%	0%	0%
DF	2%	1%	58%	10%	16%	10%	2%	1%	0%
ES	3%	6%	53%	9%	16%	11%	1%	1%	0%
GO	7%	16%	35%	18%	15%	8%	1%	0%	0%
MA	13%	16%	38%	11%	13%	9%	0%	0%	0%
MG	3%	7%	57%	13%	13%	7%	1%	0%	0%
MS	2%	4%	59%	13%	11%	9%	1%	1%	0%
MT	6%	9%	39%	17%	18%	11%	3%	1%	0%
PA	5%	8%	58%	10%	11%	7%	0%	0%	0%
PB	14%	29%	42%	7%	5%	4%	0%	0%	0%
PE	19%	26%	34%	5%	9%	5%	1%	0%	0%
PI	8%	18%	52%	7%	9%	5%	1%	1%	0%
PR	0%	2%	64%	9%	15%	8%	1%	1%	0%
RJ	2%	3%	65%	15%	8%	6%	1%	0%	0%
RN	13%	13%	50%	10%	8%	5%	1%	0%	0%
RO	5%	10%	52%	12%	12%	8%	1%	0%	0%
RR	2%	12%	32%	18%	17%	15%	2%	1%	0%
RS	3%	6%	56%	17%	10%	6%	1%	0%	0%
SC	3%	7%	48%	18%	12%	10%	1%	1%	0%
SE	5%	6%	68%	10%	6%	5%	0%	0%	0%
SP	2%	3%	45%	17%	19%	12%	1%	0%	0%
TO	7%	9%	48%	12%	14%	9%	1%	1%	0%
Brasil	4%	6%	51%	14%	15%	9%	1%	0%	0%

Fonte: INFOPEN, 2016.

Gráfico 6 - Percentual de escolaridade dos presos no Estado de Goiás - 2016



Fonte: BETTIM, 2017.

Do total de aprisionados no Estado de Goiás, que é de 16.917 (Quadro 4). Apenas 926 aprendentes cursam a 1ª e a 2ª etapas do ensino fundamental, ou seja, 5,47%. E, 193 aprendentes cursam o ensino médio (1,14%) nas escolas do sistema prisional, totalizando 1.109 aprendentes nas três etapas do EJA em Goiás, isto é, 6,56% (Quadro 3).

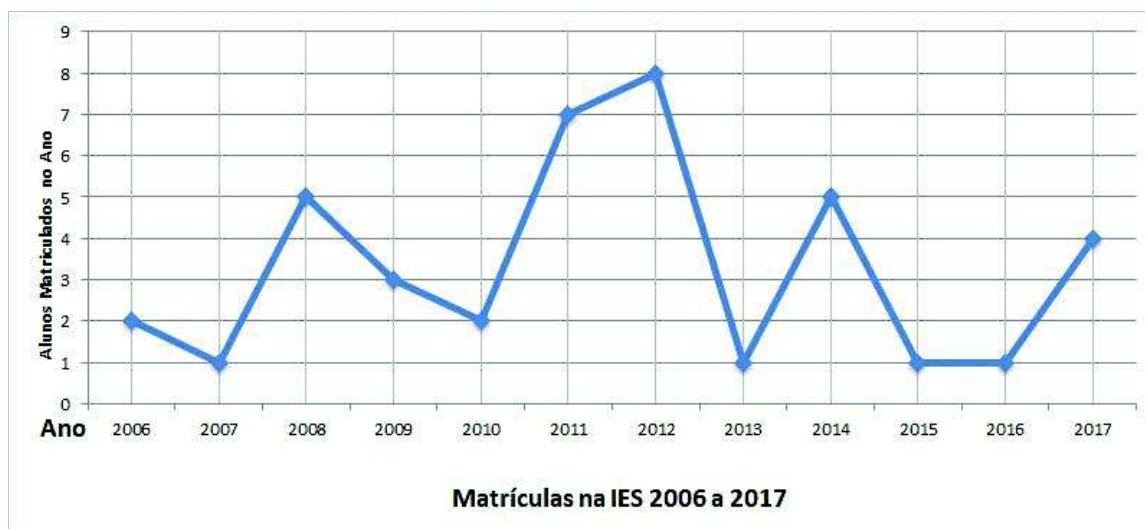
Em relação à oportunidade de reintegração, pela educação, dos custodiados e egressos do sistema prisional goiano, oferecida por Instituição Privada de Ensino Superior bastante significativa é o Convênio firmado com o Órgão Oficial em 1995 e efetivado em 2002, na medida em que oferecem 20 bolsas de estudos anuais, integrais e gratuitas aos aprovados em vestibular para o ensino superior.

A despeito do Convênio ter sido efetivado em 2002, somente a partir de 2006 é que a IES passou a registrar e acompanhar a vida acadêmica desses aprendentes, advindos do regime semiaberto e aberto, e dos egressos do sistema prisional goiano, agraciados pela bolsa.

Ao analisar tal parceria entre o período de 2006 a 2017, constatou-se que a IES ofereceu 20 bolsas anuais, portanto, 240 bolsas integrais no intervalo de 12 anos. Destas, apenas 40 bolsistas foram beneficiados nesse intervalo de tempo.

No ano de 2006, dois aprendentes foram matriculados; em 2007, somente um; em 2008, cinco; em 2009, três; em 2010, dois. E, em 2011 e 2012, o número de matrículas subiu para sete e oito, respectivamente; no entanto, em 2013, voltou a cair para apenas uma. Depois, em 2014, voltou a subir para cinco. Já em 2015 e 2016, reciprocamente, caiu para uma e, agora, em 2017, foram efetivadas quatro matrículas (Gráfico 7).

É necessário perguntar: Por que isso acontece?

Gráfico 7 - Número de aprendentes matriculados em cada ano - 2006 a 2017

Fonte: BETTIM, 2017.

A justificativa sobre a baixa procura pelo ensino superior foi feita durante as entrevistas com o representante do Órgão Oficial e o administrador da Faculdade Privada, como se observa a seguir:

D1 “Bem... nós realizamos a divulgação do projeto junto às unidades prisionais, os presos procuram a IES, se inscrevem no processo seletivo e ocorre, às vezes, deles não serem aprovados nesse processo”.

D2 “Porque, no próprio Sistema prisional não se recebe tanta demanda, exemplo desses 06 que estão aqui... fizeram vestibular apenas 10 alunos.

Só 10 alunos, nos procuraram... e nem todos passam no vestibular. Desde o início do programa a procura realmente é baixa.... Anualmente oferecemos 20 vagas, no entanto a procura é 10, 12 candidatos.

Fazendo o vestibular aprovam apenas 06 ou 08. O critério da Certidão Carcerária, também limita.... Na verdade, nunca tivemos uma demanda de 30 pessoas, a demanda maior foi de 13 inscrições para o exame de ingresso discente” (vestibular).

O próprio processo de vestibular já é um significativo instrumento limitador ao acesso ao ensino superior, tendo em vista que a maioria desses aprendentes vem de cursos do EJA. Nestes, o aprendizado é aligeirado e superficial, e os entraves desses indivíduos para chegarem à universidade advêm não só por eles demandarem de segmentos sociais fragilizados econômico, social e culturalmente, assim como pelo estigma de serem encarcerados ou egressos da prisão algo revelado pela classe dominante. As atitudes dos cidadãos livres de discriminação ao apenas conduzem à sua despersonalização e à “profanação do eu” (GOFFMAN, 2010), a fim de domesticar o “delinquente” muito naturalizado pela sociedade. Essa prática trabalhada nos presídios funciona para tornar os detentos submissos e inferiores.

Goffman (2010, p. 81) assinala que

[...] uma parte importante da teoria da natureza humana em muitas instituições totais é a crença de que se, por ocasião do internamento, o novo internado for obrigado a mostrar uma extrema deferência diante da administração, será depois controlável – que, ao submeter-se a essas exigências iniciais, sua “resistência” ou seu “espírito” são de alguma forma quebrados. [...] Nos Estados Unidos, existe a crença de que, se um homem for levado ao seu “ponto de ruptura” será depois incapaz de apresentar qualquer resistência.

Destruído moral e psicologicamente, o ex-detento, fora dos muros da prisão, é débil às lutas sociais, sem forças para lutar num processo seletivo como do vestibular, que já é desgastante para uma pessoa sem estigmas. Isso foi constatado nas entrevistas com os aprendentes, e todos eles demonstram uma postura extremamente submissa e humilde, na qual o silêncio gritava...

E não foi apenas isso. Perguntou-se aos dirigentes quais as exigências feitas aos reeducandos para serem contemplados pela bolsa.

D1 Tem que estar atualmente cumprindo pena nos regimes semiaberto ou aberto, e após a triagem feita por nossa equipe, encaminhamos a IES os nomes dos reeducandos que tenham interesse em participar do projeto. Na IES eles se submetem ao processo seletivo e ainda há uma entrevista com uma equipe multidisciplinar que vai avaliar o nível de comprometimento do selecionado com relação as atividades que deverão ser desenvolvidas.

D2 De 2002 para cá... fomos evoluindo no processo de admissão. No início bastava a comprovação da conclusão do 2º grau e comprovação de estar no semiaberto, e aprovação no vestibular.

Com o tempo... foram surgindo vários casos de alunos, com os mais variados crimes violentos: como estupro, latrocínio, tráfico de drogas.... Começamos a ficar preocupados do relacionamento dessas pessoas com nossos alunos...

Começamos então a seguir o seguinte critério para admissão: comprovou o 2º grau, aprovou no vestibular, solicitamos a Certidão Carcerária, para análise do crime realizado e conduta do reeducando. Através de uma Comissão específica da qual eu sou o presidente, analisamos o tipo de crime do candidato. Pessoas com pena há mais de 10 anos, crimes violentos, e reincidência no crime ou crimes – não aceitamos porque seria danoso à comunidade universitária.

Se aprovado no crivo da Certidão Carcerária, o aluno é encaminhado para uma entrevista: social e psicológica. Se aprovado vai para o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), onde é feito um relatório. Após essa análise a Comissão aprova ou não a matrícula do aluno.

Se aprovado... se dá as recomendações do bom convívio acadêmico, e solicita-lhe que guarde sigilo de sua vida pessoal. Semestralmente o aluno deve visitar o NAP, para o acompanhamento psicológico.

Quanto as notas: se reprovar em duas disciplinas é desligado do programa. E se atingir nota menos do que 07 em cada disciplina, ele é avaliado pela Comissão para ver se continua ou não no programa.

Na verdade, é realmente surpreendente que ainda se apresentem e sejam aprovados candidatos para disputarem essas 20 vagas anuais. E aí novamente pergunta-se: Se esses indivíduos já cumpriram suas penas impostas pelo Estado para pagamento de suas dívidas e, portanto, nada mais devem à sociedade, por que tantas exigências?

Comprovou-se também que nem todos os cursos que a IES oferece à comunidade são destinados aos aprendentes. Há restrição da concessão de bolsa atualmente a determinados cursos, como se constatou na entrevista.

D2 Atualmente a IES oferece aos bolsistas do Convênio os cursos de licenciatura: História, Letras, Matemática e Pedagogia. E, das ciências sociais os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Sistema para Internet e Economia.

Num primeiro momento ofereceu-se as licenciaturas pois se queria que eles... **se tornassem professores**, esse foi o propósito inicial. E depois abrimos os cursos das ciências sociais para sua inserção no mercado de trabalho.

Restringimos o oferecimento para os cursos da Saúde e o Direito. Porque são cursos que conforme sugestões do Órgão Oficial, poderiam levar os aprendentes a envolver-se com esse segmento. Quanto à saúde: o conhecimento específico, poderia incentivar a manipulação de químicos (grifos nossos).

Explicou o administrador que a ideia de a IES oferecer as licenciaturas seria para uma educação mais consciente e completa ao homem nas suas relações sociais. No entanto, paralelamente à restrição aos cursos de Saúde e Direito, significa que tanto a IES como o órgão oficial continuam carregando preconceito em relação ao “delinquente”, acreditando que o aprendente, por ter cometido uma ilicitude, poderá novamente reincidir na prática do crime. O aprendente já não cumpriu sua pena? A pena não cumpriu seu papel de reintegrá-lo à sociedade?

Segundo os dados oferecidos pela IES, desde 2006 a 2017, os cursos em que os aprendentes se matricularam foram: dois para Licenciatura em História; um para Licenciatura em Letras; um para Licenciatura em Matemática; dois para licenciatura em Pedagogia; 17 para Administração de Empresas; sete para Ciências Contábeis; três para Direito; um para Enfermagem; dois para Negócios Imobiliários e quatro para sistemas para internet.

Tabela 4 - Matrículas de aprendentes na IES de 2006 a 2017

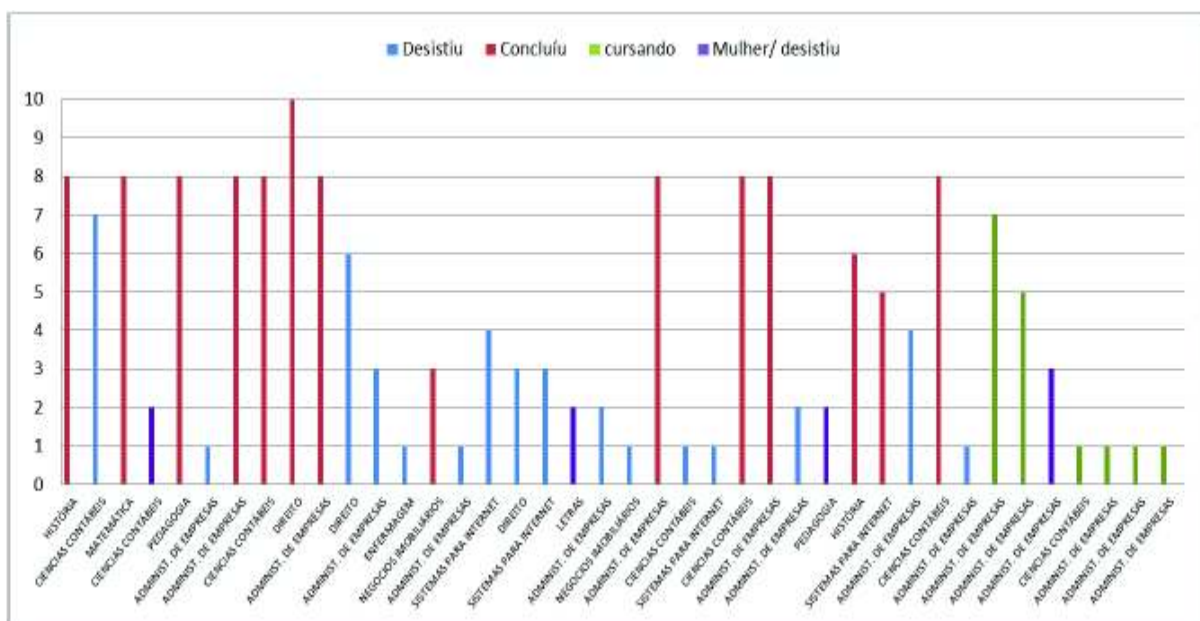
DATA DA MATRÍCULA DOS APRENDENTES	CURSO	SEXO	Nº SEMESTRES CURSADOS	SITUAÇÃO
1. 2006/2	HISTÓRIA	Masc.	08/08	CONCLUIU
2. 2006/2	CIENCIAS CONTÁBEIS	Masc.	07/08	ABANDONOU
3. 2007/1	MATEMÁTICA	Masc.	08/08	CONCLUIU
4. 2008/1	CIENCIAS CONTÁBEIS	Fem.	02/08	ABANDONOU
5. 2008/1	PEDAGOGIA	Masc.	08/08	CONCLUIU
6. 2008/1	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	01/08	ABANDONOU
7. 2008/1	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	08/08	CONCLUIU
8. 2008/1	CIENCIAS CONTÁBEIS	Masc.	08/08	CONCLUIU
9. 2009/1	DIREITO	Masc.	10/10	CONCLUIU
10. 2009/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	08/08	CONCLUIU
11. 2009/2	DIREITO	Masc.	06/10	ABANDONOU
12. 2010/1	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	03/08	ABANDONOU
13. 2010/2	ENFERMAGEM	Masc.	01/08	ABANDONOU
14. 2011/1	NEGOCIOS IMOBILIÁRIOS	Masc.	03/03	CONCLUIU
15. 2011/1	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	01/08	ABANDONOU
16. 2011/1	SISTEMAS PARA INTERNET	Masc.	04/05	ABANDONOU
17. 2011/1	DIREITO	Masc.	03/10	ABANDONOU
18. 2011/1	SISTEMAS PARA INTERNET	Masc.	03/05	ABANDONOU
19. 2011/2	LETRAS	Fem.	02/06	ABANDONOU
20. 2011/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	02/08	ABANDONOU
21. 2012/1	NEGOCIOS IMOBILIÁRIOS	Masc.	01/03	ABANDONOU
22. 2012/1	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	08/08	CONCLUIU
23. 2012/1	CIENCIAS CONTÁBEIS	Masc.	01/08	ABANDONOU
24. 2012/1	SISTEMAS PARA INTERNET	Masc.	01/03	ABANDONOU
25. 2012/2	CIENCIAS CONTÁBEIS	Masc.	08/08	CONCLUIU
26. 2012/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	08/08	CONCLUIU
27. 2012/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	02/08	ABANDONOU
28. 2012/2	PEDAGOGIA	Fem.	02/08	ABANDONOU
29. 2013/2	HISTÓRIA	Masc.	06/06	CONCLUIU
30. 2014/1	SISTEMAS PARA INTERNET	Masc.	05/05	CONCLUIU
31. 2014/1	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	04/08	ABANDONOU
32. 2014.1	CIENCIAS CONTÁBEIS	Masc.	08/08	CONCLUIU
33. 2014/1	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	01/08	ABANDONOU
34. 2014/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	07/08	CURSANDO
35. 2015/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	05/08	CURSANDO
36. 2016/1	ADMINIST. DE EMPRESAS	Fem.	03/08	ABANDONOU
37. 2017/2	CIENCIAS CONTÁBEIS	Masc.	01/08	CURSANDO
38. 2017/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	01/08	CURSANDO
39. 2017/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	01/08	CURSANDO
40. 2017/2	ADMINIST. DE EMPRESAS	Masc.	01/08	CURSANDO

Fonte: Instituição de Ensino Superior Privada - 2017.

Com os dados da Tabela 4, apresentados pela IES, faz-se um detalhamento e melhor comparativo no Gráfico 8. Neste se demonstra, de forma abrangente, a vida acadêmica dos 40 aprendentes, desde sua matrícula, se concluíram, se abandonaram ou se ainda cursam a graduação, inclusive até que semestre. Da mesma forma, mostra-se a situação das quatro mulheres⁵⁵ que abandonaram o curso.

⁵⁵ A situação das mulheres será tratada na categoria dos dirigidos.

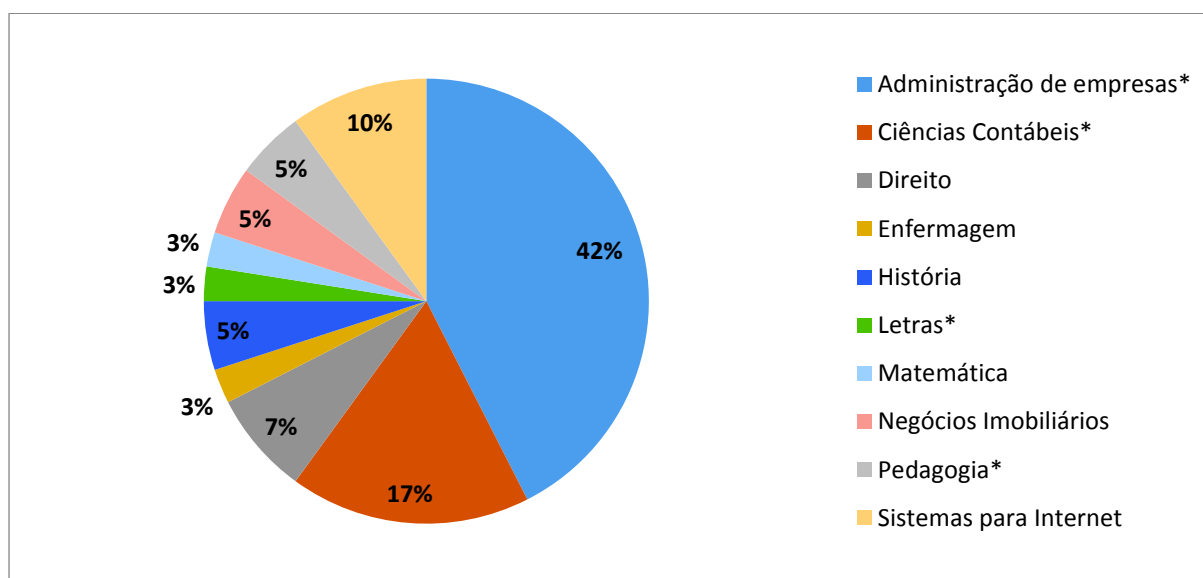
Gráfico 8 - Aprendentes que concluíram, desistiram e ainda cursam o ensino superior na IES - 2006 a 2017



Fonte: BETTIM, 2017.

No Gráfico 9, apresenta-se o percentual dos aprendentes matriculados e dos cursos escolhidos, entre os períodos de 2006 a 2017. Com asteriscos indicam-se os cursos escolhidos por quatro mulheres entre os 36 homens que receberam o benefício da bolsa.

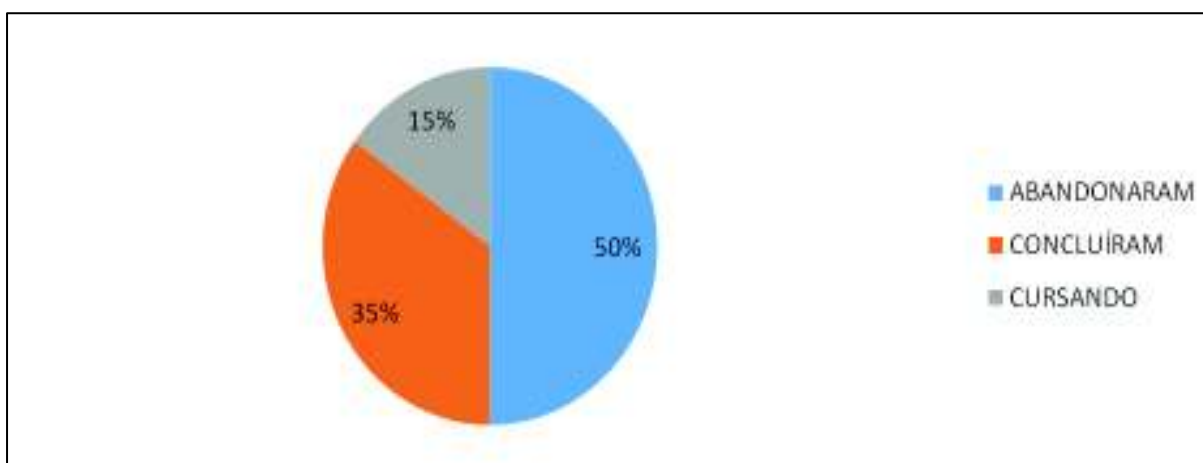
Gráfico 9 - Aprendentes matriculados, distribuídos por cursos: 2006-2017



Fonte: BETTIM, 2017.

É interessante observar que, desde 2006, quando a IES começou a coletar os dados da entrada na instituição destes aprendentes pelo processo vestibular até 2017, 50% abandonaram o curso, 35% concluíram e 15% ainda cursam o ensino superior.

Gráfico 10 - Aprendentes que abandonaram, concluíram e ainda cursam a graduação, período 2006-2017



Fonte: BETTIM, 2017.

Por ser expressivo o índice de abandono dos aprendentes, perguntou-se ao representante da IES a razão dessa desistência. Assim, o Dirigente se pronunciou:

D2 A maioria deles alega, dificuldade para conseguir emprego... e como precisam de dinheiro para o transporte e alimentação, acabam abandonando. Nesse período de 2002 até agora só tivemos 02 casos de alunos que voltaram para o crime. Mas a maioria que abandona é por necessidade financeira, não ter como vir a faculdade...

Na realidade, o que se depreende da resposta do dirigente da IES, pela justificativa dos aprendentes em abandonar a faculdade em decorrência da dificuldade em conseguir emprego, é o estigma que carregam os ex-detentos, por pertencerem à classe social marginalizada e serem miseráveis⁵⁶.

A análise nesse momento se volta para os sujeitos informantes da pesquisa, aqui denominados Dirigidos.

⁵⁶ Essa afirmação se constata na análise das categorias dos dirigidos.

Categorias Dirigidos

a) Categoria 1 – A delinquência e a pena de prisão determinada pelo Estado

Desde o princípio do mundo ocidental até o século XV, o indivíduo que praticava atos contrários à sociedade era punido por todos, fundamentados em suas crenças religiosas, tendo em vista o desrespeito aos ditames dos deuses. A religião, portanto, era utilizada como instrumento de controle e dominação de um homem sobre o outro.

Com o surgimento do Iluminismo, o advento do Jusnaturalismo e o contrato social, as regras e os comportamentos sociais passaram a ser ditados pelo Estado por intermédio do direito penal (ROUSSEAU, 2005). Várias teorias, a partir de então, passaram a examinar a pena como instrumento de poder e dominação do Estado, no comportamento desviante do sujeito em sociedade.

O exercício do poder de punir deflagrou-se com base na necessidade de proteção dos valores considerados bons e legítimos, contra aquilo que a sociedade julga como mal e contrário a toda a comunidade. A classe dominante, aqui chamada de dirigente, detém o poder para ditar o que é moralmente bom e correto.

Esse contraponto surgiu a partir da designação do bem ou mal,

[...] nada mais representa do que a pura expressão do “poder”, de quem se encontra no domínio de uma sociedade e se vale desses conceitos vagos e ambíguos para justificar seus atos e sua permanência no controle do grupo. De fato, não se pode afirmar que um homem é mau ou que determinado criminoso é incorrigível, ou ainda que todo indivíduo que é reincidente na prática de delitos é anormal (BAQUEIRO, 2017, p. 127).

Nas regras criadas em sociedade para se viver coletivamente, o Direito Penal se legitima como instrumento guardião dos bens jurídicos essenciais, fundamental recurso para legitimar e aplicar a punição social ao infrator.

Debruça-se esse Direito, na atualidade, no país, sobre o fenômeno do delito e de seus significados à sociedade, justificando-se a pena imposta pelo Estado para neutralizar e reeducar o indivíduo, tendo em vista que “o criminoso é alguém – embora indesejável – que precisa de ajuda e tratamento” (BAQUEIRO, 2017, p. 175). Sob essa visão se sustentam as políticas públicas de “ressocialização” do apenado por intermédio da educação e do trabalho, lastreadas nos arcabouços legais brasileiros, que torna assimilável e reconhecido por toda a sociedade,

inclusive pelo próprio delinquente, que a quebra do contrato social importa no direito-dever do Estado de infligir uma pena.

Sustentados no reconhecimento dessas condutas exigíveis, determinantes da vida em comunidade, questionou-se aos aprendentes se eles entendiam que as penas por suas infrações impostas pelo Estado haviam sido justas.

Antes de fazer a análise das respostas dos aprendentes, salienta-se que responder a essa questão foi extremamente doloroso para eles, e o silêncio falou cada vez mais alto...

A1 Certo, muito justa... Graças a Deus estou pagando aqui... os erros cometidos e, quanto a isso né... eu me sinto... é... a Lei foi justa comigo.... eu sou realmente réu confesso dos meus erros, e... me alegro por estar pagando por isso... (muitos silêncios).

A2 Sim... (silêncio).

A3 A pena... eu acho que ela não foi justa... Tudo bem... eu cometi um crime... mas eu acho que a pena pelo crime que eu cometi, não foi justa, foi uma pena muito grande... Porque não era daquela magnitude que eles colocaram que eu fazia... (silêncio).

A5 Não no primeiro caso... mas fazendo uma análise do segundo caso, eu acho que teria que ter uma pena... e ela aconteceu... não sei se foi justa? No meu ponto de vista... não! Mas, pelo ponto de vista da Lei, sim... eu tive consciência do que eu fiz, no passado... eu acho... O que é certo ou errado... de certa forma me ressocializou... (muitos silêncios).

A6 Sim... a pena foi justa... (silêncio).

Percebe-se que todos eles têm consciência de seus erros e, de forma geral, todos assumiram que erraram. Pagaram suas penas e acreditam que agora, pelo estudo e trabalho, poderão refazer suas vidas em sociedade.

b) Categoria 2 – O estigma e a não aceitação pela sociedade

Quando o condenado entra na prisão, inicia-se uma série de rebaixamentos, degradações e humilhações, a fim de domesticá-lo, adestrá-lo para melhor condução das atividades carcerárias: “o seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencional, mortificado” (GOFFMAN, 2010, p. 24).

Cumprida a pena e fora dos muros da prisão, tem o ex-detento de refazer sua vida. Conquanto, alguns dos papéis que ocupava na sociedade possam ser restabelecidos, muito de sua vida se perdeu. O ex-detento passa a lutar para ter novamente seu lugar no seio da sociedade.

Goffman (2010, p. 69) declara que:

[...] quando o indivíduo adquiriu um baixo status proativo ao tornar-se um internado, tem uma recepção fria no mundo mais amplo – e tende a sentir

isso no momento, difícil até para aqueles que não têm um estigma, em que precisa candidatar-se a um emprego ou a um lugar para viver.

Não é por acaso que o Órgão Oficial realiza parcerias com outros órgãos oficiais para a emissão e regularização de documentos, como forma de incentivo e reconstituição da cidadania sequestrada. Em 2017, esse órgão oficial emitiu ou regularizou mais de 400 documentos de identidade dos custodiados e egressos do sistema prisional do Estado.

Quadro 6 - Demonstrativo de documentos emitidos ou regularizados – 2017

Carteira de Identidade ou RG (Registro Geral)	211
Cadastro de Pessoas Físicas (CPF)	238

Fonte: SEAP - 2017.

Surpreendente também foi a resposta dada por um aprendente a respeito do estigma que carrega e que traduz o drama vivido pelas pessoas quando retornam ao convívio familiar e social.

O aprendente A6 assim se manifestou sobre a questão acerca da discriminação por parte da faculdade formadora e dos colegas.

A6 Não, nenhuma... discriminação.
 No entanto, o meu passado me condena..., sim! - Mas, ele não vive em mim...
 O preconceito da sociedade... E, o maior causador do preconceito para a sociedade é o próprio detento e o ex-detento.... Em si... ele é o grande culpado... comete atos lesivos... e a sociedade pensa que todos... são iguais?
 Para uma pessoa normal... é difícil... para um ex-detento é muito mais...
 O mercado de trabalho se fecha... porque eles falam: Como eu vou por um detento dentro da minha empresa?
 E aí... mais uma vez o preconceito.... Como a pessoa vai mudar de vida... se você não dá a oportunidade? Muitas vezes, a pessoa sai de dentro do Sistema prisional, com um foco: trabalhar... constituir uma família.... Mas, aí quando eles pedem aquele abençoado histórico policial...
 O cara vai dizer: Opa... esse aqui estava preso... ele não vai falar para você: Você não me serve...O cara vai dizer: - A sua vaga, já foi preenchida...
 Foi não!
 Culpado disso tudo... também... os detentos. Alguns... que às vezes... querendo se dar bem... abusam das oportunidades... e voltam a cometer atos criminosos...

A explanação do entrevistado é correta, pois até hoje, para a candidatura de vaga a emprego, muitas empresas exigem a certidão de antecedentes criminais, mesmo sendo considerado ilegal pela Lei nº 9.029/1995. É o que atesta o Tribunal Superior do Trabalho, ao decidir incidente de Recurso de Revista, em 20/04/2017,

PROCESSO Nº TST-IRR-243000-58.2013.5.13.0023 C/J PROC. Nº TST-RR-184400-89.2013.5.13.0008 - Acórdão incidente de Recurso de Revista. Tema: dano moral. Exigência de certidão de antecedentes criminais. Candidato a emprego.

Na decisão, resumiu-se a manifestação do Defensor Público, bastante significativa para a compreensão dessa problemática:

O Supremo Tribunal Federal vem debatendo a situação; chama a atenção para o tratamento dado ao egresso, especialmente no auxílio de conseguir emprego formal, essencial para evitar possível reincidência e fator mais importante para o retorno à sociedade. Relatou o trabalho da Pastoral Carcerária, que identificou a dificuldade dos egressos obterem documentos básicos destruídos ou perdidos ao longo do cumprimento da pena, o que torna a obtenção do emprego inviável. Nesse contexto, defendeu que a exigência de certidão de antecedentes criminais torna ainda mais dificultosa, quando não impossibilita, a obtenção do emprego formal. E essa dificuldade atinge ainda mais o egresso que cumpre pena solto e dificulta a vida do que tem que pagar pena de multa, o que perpetua a certidão positiva. Defendeu inexistir na legislação qualquer impedimento ou efeito condenatório posterior ao cumprimento da pena, inclusive impedimento de exercício de qualquer profissão, sob pena de perpetuação da pena, fato completamente rechaçado pela Constituição Federal. Com isso, sustentou que a exigência da certidão de antecedentes criminais viola o direito ao esquecimento e à privacidade, relegando a pessoa a viver à margem da legalidade (Acórdão RR. Proc. nº TST-IRR-243000-58.2013.5.13.0023, p. 26).

Perguntou-se ao Aprendente A2 se ele também sofria discriminação na instituição e pelos colegas, ele assim se expressou:

A2 Não, no momento, nenhuma... inclusive, antes de entrar já tinha 6 amigos aqui. Eles ficam muito felizes em saber que eu estou estudando... Eu que vivi no Sistema, foi pouco tempo... mas quem tá ali dentro ele vê como funciona... pelo Sistema... ele não recupera ninguém... Do jeito que tá lá hoje em dia... não recupera ninguém ... vai do cara... e o cara que entrar lá dentro ele, nunca vai sair do mesmo jeito... pra ele sair melhor ou pior... vai depender do cara... ele precisa de acompanhamento... aí você vai ter que mostrar o caminho... pois se jogar ele lá dentro e deixar ele conviver com os detentos... Tem muito detento bom... e creio também que tem gente inocente lá dentro... que tá pagando pelo crime que não fez... agora uma pessoa que tá pagando por um crime que não fez... você acha que vai sair do mesmo jeito? O cara que cometeu, ele já não saí!
A partir do momento que o Estado o prendeu... já tinha que trabalhar com ele... lógico que o cara vai ter que pagar pelo que cometeu... mas tem o Estado o dever de mostrar para ele que a vida não é aquela... então se o cara não quiser vai para o fechado, e fica até...

Outro fator digno de estudo são seis aprendentes do sexo masculino. Entre eles, predomina a cor parda (4), com apenas um branco e um preto.

Ao se analisar os dados estatísticos em relação ao gênero, eles elucidam que, dos 16.917 presos no Estado de Goiás, 16.075 são homens (95,03%) e 842 são mulheres (4,97%).

Quadro 7- Comparativo de homens e mulheres privados de liberdade nas UF - 2016

UF	Pessoas privadas de liberdade emarceragens nas delegacias			Pessoas privadas de liberdade no sistema prisional			Total de pessoas privadas de liberdade		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
AC	NI	NI	NI	5.076	288	5.364	5.076	288	5.364
AL	408	10	418	6.153	386	6.539	6.561	396	6.957
AM ⁽¹⁾	NI	NI	1.113	8.448	1.829	10.277	8.448	1.829	11.390
AP	0	0	0	2.573	107	2.680	2.573	107	2.680
BA	2.634	112	2.746	12.056	492	12.548	14.690	604	15.294
CE ⁽²⁾	NI	NI	11.865	21.465	1.236	22.701	21.465	1.236	34.566
DF	157	2	159	14.354	681	15.035	14.511	683	15.194
ES	NI	NI	NI	18.315	1.098	19.413	18.315	1.098	19.413
GO	611	34	645	15.464	808	16.272	16.075	842	16.917
MA ⁽²⁾	NI	NI	1.158	7.358	319	7.677	7.358	319	8.835
MG	NI	NI	4.329	60.746	3.279	64.025	60.746	3.279	68.354
MS	562	47	609	16.614	1.465	18.079	17.176	1.512	18.688
MT	0	0	0	9.635	727	10.362	9.635	727	10.362
PA	401	0	401	13.071	740	13.811	13.472	740	14.212
PB	4	0	4	10.758	615	11.373	10.762	615	11.377
PE	NI	NI	NI	32.884	1.672	34.556	32.884	1.672	34.556
PI	NI	NI	NI	3.790	242	4.032	3.790	242	4.032
PR	9.230	596	9.826	39.219	2.655	41.874	48.449	3.251	51.700
RJ	4	0	4	47.961	2.254	50.215	47.965	2.254	50.219
RN ⁽²⁾	NI	NI	113	7.920	776	8.696	7.920	776	8.809
RO	NI	NI	NI	10.111	721	10.832	10.111	721	10.832
RR	7	4	11	2.164	164	2.328	2.171	168	2.339
RS	57	2	59	31.844	1.905	33.809	31.901	1.967	33.868
SC ⁽¹⁾	0	0	0	19.966	1.506	21.472	19.966	1.506	21.472
SE ⁽²⁾	NI	NI	297	4.793	226	5.019	4.793	226	5.316
SP	2.547	461	3.008	222.410	14.643	237.053	224.957	15.104	240.061
TO	NI	NI	NI	3.275	193	3.468	3.275	193	3.468
União	-	-	-	437	0	437	437	0	437
Total	16.622	1.268	36.765	648.860	41.087	689.947	665.482	42.355	726.712

Fonte: INFOPEN, 2016.

Das 842 mulheres custodiadas no sistema prisional goiano: 13% são analfabetas; 17% foram alfabetizadas em cursos não regulares; 29% possuem o ensino fundamental incompleto; 13% completaram o ensino fundamental; 16%

possuem o ensino médio incompleto; 10% completaram o ensino médio; 1% tem ensino superior incompleto e 1% ensino superior completo (Quadro 8).

Nota-se que as mulheres conseguiram ingressar no ensino superior, embora o percentual de 2% seja insignificante.

Quadro 8 - Escolaridade das mulheres privadas de liberdade - UFs

UF	Analfabeto	Alfabetizado sem cursos regulares	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo	Ensino acima de Superior Completo
AC	3%	6%	46%	8%	17%	17%	2%	1%	0%
AL	19%	8%	49%	9%	7%	7%	1%	0%	0%
AM	8%	12%	41%	11%	16%	8%	4%	1%	0%
AP	3%	1%	36%	9%	17%	13%	2%	1%	20%
BA	5%	11%	60%	5%	9%	11%	0%	0%	0%
CE	2%	12%	65%	7%	7%	6%	1%	0%	0%
DF	2%	1%	50%	4%	20%	18%	4%	1%	0%
ES	2%	5%	39%	7%	24%	20%	2%	1%	0%
GO	13%	17%	29%	13%	16%	10%	1%	1%	0%
MA	0%	79%	8%	8%	5%	0%	0%	1%	0%
MG	3%	6%	53%	11%	15%	10%	1%	1%	0%
MS	1%	2%	58%	11%	13%	10%	3%	1%	0%
MT	3%	9%	47%	23%	12%	4%	2%	0%	0%
PA	10%	9%	40%	8%	22%	10%	0%	1%	0%
PB	10%	5%	50%	17%	9%	6%	0%	2%	1%
PE	20%	18%	44%	6%	6%	5%	0%	0%	0%
PI	4%	9%	37%	11%	19%	19%	0%	1%	0%
PR	2%	5%	53%	4%	19%	13%	3%	3%	0%
RJ	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RN	13%	48%	14%	11%	7%	6%	1%	0%	0%
RO	3%	5%	52%	7%	17%	14%	1%	0%	0%
RR	0%	0%	50%	4%	18%	23%	5%	1%	0%
RS	3%	4%	56%	11%	12%	11%	3%	1%	0%
SC	2%	3%	49%	14%	14%	14%	2%	1%	0%
SE	10%	5%	55%	5%	11%	13%	0%	0%	0%
SP	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
TO	1%	0%	49%	13%	19%	16%	0%	1%	0%
Total	4%	8%	50%	10%	14%	11%	2%	1%	0%

Fonte: INFOPEN, mulheres - 2014 (atualização de dados em 2015).

Destas mulheres custodiadas do Estado de Goiás, 19% estão na alfabetização, 75% realizam o ensino fundamental e apenas 3% cursam o ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA) (Quadro 9).

Quadro 9 - Atividades escolares realizadas pelas mulheres nas unidades da UF

UF	Educação formal e técnica						Atividades educacionais complementares		
	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Curso Técnico ⁽¹⁾	Curso de Formação Inicial e Continuada ⁽²⁾	Pessoas matriculadas em programa de remição pelo estudo através da leitura	Pessoas matriculadas em programa de remição pelo estudo através do esporte	Pessoas revalidadas em atividades educacionais complementares ⁽³⁾
AC	0%	20%	0%	0%	0%	20%	60%	0%	0%
AL	33%	67%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
AM	23%	58%	19%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
AP	18%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	76%
BA	10%	76%	15%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
CE	0%	30%	14%	3%	0%	53%	0%	0%	0%
DF	19%	30%	13%	0%	38%	0%	0%	0%	0%
ES	12%	43%	23%	0%	0%	0%	0%	0%	21%
GO	19%	75%	3%	0%	0%	0%	3%	0%	0%
MA	33%	64%	22%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MG	16%	48%	19%	1%	0%	7%	1%	0%	8%
MS	9%	69%	11%	0%	0%	7%	0%	0%	3%
MT	13%	19%	8%	0%	0%	41%	6%	0%	13%
PA	12%	64%	23%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
PB	22%	45%	34%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
PE	14%	48%	38%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
PI	11%	46%	41%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
PR	3%	26%	15%	0%	0%	12%	16%	0%	7%
RJ	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
RN	75%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RO	7%	19%	25%	2%	2%	16%	30%	0%	0%
RR	0%	57%	43%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
RS	16%	53%	17%	0%	0%	8%	5%	0%	0%
SC	15%	43%	18%	0%	15%	7%	0%	0%	2%
SE	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
SP	N	N	N	N		M	M	N	M
TO	4%	31%	31%	0%	0%	0%	33%	0%	0%
Total	12%	40%	28%	1%	3%	12%	9%	0%	7%

(1) Acima de 800 horas de aula.

(2) Capacitação profissional, acima de 360 horas de aula.

(3) Tais como: videoteca, atividades de lazer, cultura.

Fonte: INFOPEN, mulheres - 2014 (atualização de dados em 2015).

Em relação às mulheres custodiadas na Penitenciária Feminina Consuelo Nasser, em Aparecida de Goiânia, desde 2015 até a data dessa pesquisa, nenhuma detenta frequentava a escola. A justificativa dada pelo D1 é de que elas haviam sido afastadas das atividades escolares por problemas disciplinares. No entanto, afiançou-se que estão sendo realizados estudos para implantação de salas de aula na penitenciária feminina.

Essa problemática enfrentada pelas mulheres na Penitenciária Feminina Consuelo Nasser e que afronta diretamente o princípio constitucional de igualdade de direitos, independentemente do sexo, é uma amostra clara do estigma enfrentado por elas, primeiro por serem mulheres e segundo por serem presas.

Após essa análise já existem subsídios para se entender a razão da baixa procura de mulheres ao processo vestibular na instituição privada de ensino superior

conveniada, recordando-se que, atualmente, entre os seis matriculados, todos são homens.

Quadro 10 - Nível educacional das detentas - Aparecida de Goiânia/ Penitenciária Feminina

NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Alfabetização	06	12,76%
Ensino fundamental incompleto	10	21,27%
Ensino fundamental completo	13	27,65%
Ensino médio incompleto	09	19,14%
Ensino médio completo	09	19,14%
Ensino superior incompleto	-	-
Ensino superior completo	-	-
Total	47	-

Fonte: PEEPG – 2015.

Quadro 11 - Relação entre a demanda educacional e a oferta – Aparecida de Goiânia / Penitenciária feminina

NÍVEL	DEMANDA	ATENDIMENTO	PERCENTUAL DE COBERTURA
Alfabetização	0	-	-
Ensino fundamental	10	-	-
Ensino médio	22	-	-
Ensino superior	0	-	-
TOTAL	32	-	-

Fonte: PEEPG – 2015.

Quanto à maioria dos sujeitos informantes do grupo de Dirigidos matriculados na IES, se considerarem de cor parda⁵⁷, ou seja, quatro, com apenas um branco e um preto, esse fenômeno se replica em âmbito nacional e nos presídios goianos.

Segundo os últimos dados nacionais do Infopen – 2016, comparando a população brasileira acima de 18 anos, em 2016, a parcela que se entendia como negra representa 53%, já no sistema prisional essa parcela eleva-se para 64%.

⁵⁷ O levantamento do Infopen utiliza as cinco categorias propostas pelo IBGE para classificação quanto à cor ou raça: branca, preta, parda, amarela ou indígena. A categoria negra é constituída pela soma das categorias preta e parda. É importante ressaltar que os dados coletados pelo IBGE acerca da cor ou raça da população são autodeclarados, enquanto os dados coletados pelo Infopen para essas variáveis são cadastrados pelos gestores responsáveis pelo preenchimento do formulário de coleta do Infopen, não havendo controle sobre a autodeclaração das características (INFOPEN - 2016).

Gráfico 11 - Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade e da população total



Fonte: INFOPEN, 2016.

No Estado de Goiás, esse percentual da população negra encarcerada já é bem maior, tendo em vista que, de uma população total de 16.917 aprisionados, 79% são negros para apenas 21% brancos (Quadro 12).

Sem sombra de dúvida é flagrante a marginalidade que ainda sofre esse segmento social pela discriminação e falta de oportunidades, seja no âmbito educacional ou econômico. Isso leva esse contingente humano à falta de oportunidades mínimas de sobrevivência e a se tornar presa da marginalidade social, com todas as suas nefastas consequências.

Quadro 12 - Percentuais de raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade por UF - 2016

UF	Branca	Negra	Amarela	Indígena	Outras
AC	5%	95%	0%	0%	0%
AL	20%	80%	0%	0%	0%
AM	16%	84%	0%	0%	1%
AP	9%	91%	1%	0%	0%
BA	11%	89%	0%	0%	0%
CE	15%	84%	1%	0%	0%
DF	17%	82%	1%	0%	0%
ES	19%	78%	3%	0%	0%
GO	21%	79%	0%	0%	0%
MA	15%	84%	1%	0%	0%
MG	28%	71%	2%	0%	0%
MS	35%	62%	0%	1%	1%
MT	26%	74%	0%	0%	0%
PA	14%	83%	2%	0%	1%
PB	22%	77%	0%	0%	0%
PE	13%	83%	1%	0%	3%
PI	16%	84%	0%	0%	0%
PR	66%	33%	0%	0%	0%
RJ	26%	72%	0%	0%	3%
RN	27%	72%	0%	0%	0%
RO	21%	77%	1%	0%	0%
RR	12%	81%	0%	3%	4%
RS	68%	30%	0%	0%	2%
SC	56%	42%	1%	0%	0%
SE	11%	86%	2%	0%	1%
SP	44%	56%	0%	0%	0%
TO	19%	78%	3%	0%	0%
Brasil	35%	64%	1%	0%	1%

Fonte: INFOPEN, 2016.

c) Categoria 3 – Trajetória escolar e o ingresso no ensino superior

Ao analisar a trajetória escolar dos seis aprendentes detentos que cursam o ensino superior na IES, ficam evidentes as inúmeras dificuldades que eles têm para vencer as barreiras da educação, também pelas marcas das desigualdades impostas pela sua condição de classe social (eles pertencem à classe dos dirigidos, portanto, à classe popular).

Constata-se isso pela necessidade que tiveram em se engajar no mercado de trabalho, ainda crianças, a fim de ajudar no sustento familiar, o que ocasionou o abandono escolar. Sobre o assunto, Silva (2001, p.112) menciona que

[...] o trabalho é tolerado por uma parcela significativa da sociedade, pelos mitos que ele enseja: é “formativo”, é “melhor a criança trabalhar que fazer nada”, ele “prepara a criança para o futuro”. Fatores como a estrutura do mercado de trabalho, na qual o que se busca é o lucro desenfreado, mesmo às custas da exploração dessa mão-de obra dócil e frágil; a pouca densidade da educação escolar obrigatória de qualidade ofertada pelos poderes públicos, além da inexistência de uma rede de políticas públicas sociais fundamentais ao desenvolvimento da infância, são algumas outras razões apontadas como incentivo à família para a incorporação de seus filhos nas estratégias de trabalho e/ou sobrevivência.

O aprendiz A-5 relatou que começou a trabalhar com 7 anos de idade, vendendo picolé e carregando sacolas nas feiras. O aprendiz A-1 começou a trabalhar aos 11 anos de idade, na confecção. Outros dois, A-3 e A6, com 12 anos, respectivamente, como auxiliares de mecânica, e outros dois aos 13 anos: A-2, vendendo picolé, e o A-4, entregando mercadorias.

O fenômeno da exploração do trabalho da criança e do adolescente interfere profundamente na permanência, com sucesso, na educação básica. Eles abandonaram a escola por pressão violenta às necessidades básicas, como alimentação, por exemplo.

Não foi por acaso que, entre os seis aprendizes, apenas dois conseguiram fazer o ensino regular em escola pública. Os outros quatro só almejavam tal intento com a conclusão do ensino fundamental e médio por intermédio da educação de jovens e adultos (EJA). Destes quatro, apenas um cursou em escola regular do sistema educacional, os outros três a educação de jovens e adultos (EJA) se deu no sistema prisional.

Atualmente, beneficiados com a bolsa de estudos oferecida pelo Convênio entre a Instituição Privada de Ensino Superior e o Órgão Oficial, cinco aprendizes cursam Administração de Empresas, e um o curso de Ciências Contábeis.

A partir dessa análise, perguntou-se aos aprendizes o que os levou a ingressar no ensino superior e por que a escolha do curso em que estão matriculados. O diálogo foi impactante e refletiu o quanto direta e indiretamente somos responsáveis por nossa inércia, ao permitir que o cárcere seja esse depósito

de seres humanos que choram, sagram e aspiram sonhos e realizações como todos nós, os ditos normais⁵⁸.

A1 Desde criança sempre quis administração, quando trabalhava numa grande empresa, trabalhava na área administrativa, por isso sempre tive um desejo muito grande em crescer, nessa área..., sempre acreditei que tinha o dom de administrar. Quando essa palavra foi lançada na minha vida... ela nunca saiu... eu carreguei isso comigo...

Essa bolsa eu fui ajudado... pela situação... eu ter passado pelo complexo prisional que foi um incentivo... que me ajudou há estar aqui... e fazer uso dessa porta que está aberta na minha vida... fiz vestibular em agosto de 2016, e passei...

A2 A causa foi para ter um futuro melhor ... porque o que eu vivi ali dentro... eu não queria mais... eu não queria viver aquilo... o sofrimento de estar lá naquele momento... do que eu vi lá dentro... de ver e viver e querer melhorar ... e o preconceito aqui fora também... dos próprios familiares.... Você não tem estudo... você já tem o pré-requisito para ser criminoso, mesmo... já tem tudo para ser errado...

- Eu quis provar para mim mesmo que eu sou capaz... para atingir o máximo do estudo... Descobri esse convenio porque moro próximo do Patronato, aí fui lá... quando estava terminando o segundo grau... fui lá ver... pois quero mudar de vida...

Na CPP nada fiquei sabendo... nem curso fiz... fiquei 06 meses fechado, só lendo a bíblia, mesmo...

Esse curso atende minhas expectativas... fiz o curso profissionalizante na minha área profissional em pintura automotiva e pretendo abrir uma empresa. Aí vou ser um administrador... vou saber desde apertar um parafuso até o último papel...

A4 Eu, faço administração de empresas... sempre gostei de estudar e fazer cursos... foi através do Patronato que fui encaminhado... No presídio estudei desde a 6ª série... finalizei o primeiro e o segundo grau... fiz curso de pedreiro de azulejista...

No início, eu pensava que não estava me adequando bastante... mas conforme o tempo foi passando compreendi que era o que eu queria... que eu quero mesmo...

A6 Na CPP, não fiz nenhum curso ou trabalho... porque a prioridade é dos mais velhos... Fiquei sabendo da faculdade por um amigo... conhecido da minha esposa... tive essa oportunidade porque estava respondendo pela pena, em liberdade... foi essa a razão de conseguir essa oportunidade de cursar o curso aqui...

Escolhi contábeis, porque ciências contábeis, no mercado de trabalho... sempre vai precisar de um contador. E a questão da matemática, também... porque gosto muito das exatas...

d) Categoria 4 – Ações afirmativas: a reintegração social pela educação

Duplamente estigmatizados são os homens e as mulheres advindos do sistema prisional: primeiro por serem ex-detentos e, segundo, por pertencerem, de forma geral, às classes sociais mais desfavorecidas. Ademais, muitos deles sofrem discriminações quanto ao gênero, à etnia e cor.

⁵⁸ O termo “normais” fundamenta-se na teorização de Goffman, quando diferencia as pessoas que trazem ou carregam estigmas como anormais e as que vivem em sociedade sem qualquer diferença física ou social como normais.

Significativas são as ações afirmativas realizadas pelo Órgão Oficial em Convênio com a Instituição Privada de Ensino Superior.

A possibilidade de formação já foi viabilizada, pois, dentre os quarenta ex-detentos matriculados na IES, no período de 2006 a 2017, quatorze deles concluíram a graduação. Todos os seis aprendentes entrevistados aspiram vigorosamente concluí-la, pois entendem a conclusão do curso oportunidade ímpar que lhes foi oferecida, que favorece a reintegração social do cidadão mediante oportunidades educacionais e para inserção no mercado de trabalho. Da cidadania sequestrada, tais possibilidades se abrem nos horizontes para a cidadania reconquistada.

Não foi possível comparar a reintegração social pelo trabalho, mas foram identificadas, nos depoimentos dos seis sujeitos da pesquisa, perspectivas futuras com a conclusão dos cursos de Administração e Ciências Contábeis.

Verifica-se isso à medida que os aprendentes confirmaram, na entrevista, quando questionados, se eles acreditavam que o curso ofereceria oportunidade para refazerem suas vidas e reintegrar-se socialmente:

A2 Sim... demais... saí em 2012... e fiz o curso... só o fato de estar estudando... as pessoas mesmo... que convivem com a gente, ficam admirado com sua evolução... eles mesmo dizem: - nossa estou admirado com você... você tinha tudo para dar errado e tá dando certo...

Essa oportunidade oferecida pela faculdade... de ter mais conhecimento... sei que o aprendizado... ninguém vai te tirar... pode tirar sua liberdade ... tirar seu dinheiro... mas seu conhecimento ninguém vai tirar... vejo um futuro melhor para mim... e minha família... e as pessoas também... que quero ajudar...

A5 O que eu percebo... é o seguinte: como hoje a diferença de classe é muito grande... a maioria pobre... as oportunidades são as que estão mais próximas... tem que sobreviver... a oportunidade para sobreviver na classe mais pobre... para as meninas muito cedo é se prostituir e para os meninos é entrar no crime... infelizmente é assim... No meu ponto de vista... tem que mudar o sistema educacional...

A teoria da ressocialização, para mim... não existe... o cárcere penitenciário é uma sociedade... com uma lei cumprida à risca.... Agora, aqui fora, não... tudo fica oculto... é a mesma sociedade... não separa... Não, tem isso para mim...

Então... não é questão de ressocializar... é questão de voltar para o jogo... tanto aqui fora como lá dentro... tem o que você pode e o que você não pode fazer... e tem as punições e os benefícios do jogo... e todo mundo quer ser um vencedor... então eu busco a minha vitória...

Reinserção para a sociedade, isso não existe... a gente sempre fez parte da sociedade. O fato de a gente estar preso, não quer dizer que a gente está "irressociável", não sei nem se a palavra é essa... que a gente não pode fazer parte disso... a gente passa por uma punição para aprender... lá você tem oportunidade, lá você pode fazer curso técnico... lá, se você entrar ignorante você sai com diploma do 2º grau... com oportunidade de fazer uma faculdade... e com o conhecimento... você passa a saber, se vale apenas... se deve ou não arriscar... então cabe a cada um decidir sua vida...

Isso está no cotidiano de todo mundo... quem está preso... quem está solto... Todo mundo tem sonho... quer vencer na vida... e joga para isso... Então eu tenho consciência de tudo que aconteceu... mas a gente paga o preço... pelas decisões da gente...

Entrar no ensino superior, por essa bolsa... eu afirmo que já mudou completamente minha vida... eu ter conseguido um estágio... um trabalho... e ter conseguido mudar totalmente minha vida... eu me sinto estar ainda no jogo...

A6 Ele já está realizando meu sonho... porque meu sonho é fazer uma faculdade... pois se não fosse essa oportunidade....

Às vezes um ato... muda uma vida... tanto para bom...como para ruim...

Hoje, estou no primeiro período... eu não posso dizer ainda que a contabilidade está me rendendo, mas a oportunidade de estar em sala de aula, estar com os colegas... sair daquela realidade... isso aí... já me dá o incentivo... sou tratado como igual... como todo mundo....Que até então eu não era... e me sinto feliz... isso aí... me dá, incentivo...

Meus filhos... quero mostrar para eles que dei a volta por cima...

Paguei um preço alto... eu queria abraçar o mundo, com o braço pequeno...

Meu pai, falou para mim, que eu não chegava aos 18 anos... hoje já estou com 33 anos...

Corroborar com estas assertivas o representante do Órgão Oficial, ao dizer que:

D1 Eu, acredito muito na educação como um instrumento capaz de modificar a vida e a história das pessoas. Capaz de dar ao indivíduo meios de enxergar as coisas de uma forma diferente da qual ele está acostumado a ver.

A educação, é um direito de todos e tem um papel transformador na sociedade, temos que focar no papel da escola e dos espaços educativos como estratégia fundamental de combate às desigualdades e promoção da equidade no sistema prisional brasileiro.

O privado de liberdade mantém a titularidade de seus direitos fundamentais, dentre eles à educação, e é isso que nós tentamos promover.

Nota-se no discurso do dirigente a importância da educação e do envolvimento da sociedade para a concretização da ação afirmativa que visa a reconquista da cidadania dos advindos do sistema prisional. É mediante o processo educativo que se realiza a “catarse⁵⁹” a passagem e conscientização da sociedade, do momento meramente egoístico-passional, ao momento ético-político, isto é,

[...] a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa também a passagem do “objetivo ao subjetivo” e

⁵⁹ “Como em muitos outros casos, Gramsci se vale aqui de um velho termo, mas o preenche com um novo conteúdo, criando um conceito inédito e original. O termo “catarse” foi utilizado pela primeira vez por Aristóteles para identificar o efeito que a tragédia provoca no espectador. O filósofo grego define a catarse como “purgação das paixões”, no sentido de uma elevação, de uma superação e, em certo sentido, de uma passagem da arte à moral; mas, ao fazer isso, não vai além da definição da tragédia e de seus efeitos. É precisamente esse momento da elevação, da superação, que Gramsci recolhe do termo aristotélico e, ao universaliza-lo, faz dele uma determinação essencial da práxis humana e, mais especificamente, da práxis política” (COUTINHO, 2011, p. 121).

da “necessidade à liberdade”. A estrutura de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, 1999, p.314;315).

Ao entender que o processo educativo poderá promover a transformação social e possivelmente recuperar um ser alienado e fragmentado como aquele que se vale do Convênio, infere-se o profundo significado das ações afirmativas para a reconstituição de sua dignidade, da reconquista da cidadania decorrente do citado processo catártico de transformação.

A reconstituição e reconquista da dignidade e cidadania desse indivíduo que um dia foi sequestrada pelo Estado deve ser pautada pela educação em dimensão “omnilateral”, o que só é possível por meio de uma práxis consciente. Nesta se objetiva conscientizá-lo de que a educação não é apenas um elemento de reprodução das relações humanas, mas instrumento de transformação consciente de suas escolhas, capaz de promover mudanças nas relações alienantes e opressoras até então vivenciadas.

CONCLUSÕES

As conclusões aqui apresentadas, partem da análise das origens da “desigualdade dos homens”. As desigualdades fazem com que os homens não sejam tratados de forma igual, mesmo que os ordenamentos jurídicos e legais proclamem o contrário.

Os homens vivem em sociedade, mas não foram e não são realmente livres para fazer suas próprias escolhas, pois estas estão pautadas nas regras sociais impostas pela classe que se encontra no poder. Se os homens aceitam serem submissos, são considerados bons, equilibrados, dóceis, mesmo ao dirigismo do poder imposto por poucos. No entanto, se não se submetem às normas e aos limites ditados pelo grupo de poder, sustentado e assegurado pelo Estado, são considerados agressivos, antissociais, que necessitam de disciplina. Essas são as regras de conduta em sociedade impostas ao homem.

Esse poder de dominação dos “fortes” sobre os “fracos” não se faz exclusivamente pelo aparelho repressor do Estado, mas se realiza também pelo instrumento coercitivo do governo, de sua administração, assim como de suas cadeias e prisões, dentre as formas institucionalizadas de repressão. Da mesma forma, se firmam pelos aparelhos ideológicos, sustentáculos da “hegemonia” (GRAMSCI) do grupo governante sobre os governados que, pela ideologia, inculcam as ideias, a fim de imprimir a conduta a ser seguida por todos.

O grupo hegemônico se torna hábil para reestruturar as ideias e imagens do mundo real, criando suas próprias verdades. Para tanto, é fundamental o poder simbólico (BOURDIEU) dos aparelhos ideológicos, tais como a igreja, as escolas e os sindicatos, entre outros, a fim de impor ideias a serem seguidas por todos. Os aparelhos ideológicos visam instrumentalizar as ideias e teorias levadas a efeito pelos intelectuais orgânicos funcionais (GRAMSCI), sustentados pelo grupo de poder, capaz de convencer as massas de que tais ideias não emanam do grupo dominante, mas decorrem do pensamento de toda a sociedade.

Gramsci ao analisar as relações entre os homens, assegura que “tudo é política”, sejam essas relações morais, sociais ou econômicas, pois o homem vive num espaço social em que as ideias se contrapõem. E ao se legitimar as ideias do grupo governante sobre os governados sustentadas pelos aparelhos ideológicos e

dinamizadas pelos intelectuais orgânicos funcionais, se afirmam como verdades incontestáveis.

Gramsci menciona, ainda, que estas relações e reações políticas se formam e se sustentam num bloco histórico, ou seja, o momento histórico vivenciado pela sociedade num determinado tempo e espaço, campo de articulação das relações de poder. Campo esse, capaz de sustentar o confronto entre a sociedade política e a sociedade civil, para rever e questionar as formas de aplicação e condução das condutas sociais, assim como de transformar as relações éticas e políticas.

O objetivo desta tese foi estudar as possibilidades oferecidas pela sociedade civil e pelo Estado, por meio de um convênio, às pessoas encarceradas e aos egressos do sistema prisional para cursarem o ensino superior em instituição privada e reconstituírem sua dignidade que fora sequestrada.

A fim de sustentar tais afirmações se analisou a desigualdade entre os homens, advindas do Estado e da sociedade civil, relativos à estigmatização dos indivíduos encarcerados, tendo como objetivo verificar a possibilidade de reconquista da sua cidadania por meio da formação educacional em nível superior e reingresso no mercado de trabalho, a partir de pressupostos históricos, sociológicos e culturais, com reflexo na orientação do Estado, assim como da formação da complexa rede de estruturas sociais que limitam e constroem a humanidade.

A compreensão do poder político e econômico como elemento determinante da divisão entre as classes sociais, assim como dos fatores deliberativos para a aceitação e obrigatoriedade das normas impostas pela elite à classe popular, justificada no poder hegemônico, determinante do comportamento da maioria.

Se examinou a importância dos aparelhos ideológicos para a sustentação hegemônica dessa elite, representada pelo poder político, e como esses processos ideológicos influenciam o imaginário social para a manutenção dessa dominação. Observou-se, ainda, como os intelectuais orgânicos funcionais, provindos da classe dominante ou da classe média, atuam para que as classes dominadas entendam como válidas as determinações dos dominantes.

Interpretou-se com base no referencial teórico, a escola como aparelho ideológico do poder e seu papel como reprodutora das relações de produção à materialização de um aprendizado massificador, parcial e unilateral. Aprendizado esse, que sustenta a hegemonia da classe dominante e sequestra do indivíduo suas escolhas por um processo inculcador de aceitação dos dispositivos legais.

Objetivou-se ainda, entender em que momento o homem se percebe como “o verdadeiro fim de si mesmo” (KANT), e o que isso significa para o reconhecimento de sua dignidade como valor fundamental e inalienável. Além disso, procurou-se descortinar os esforços empreendidos pela humanidade na preservação desse direito e discutir a luta por tal reconhecimento, mediante as ações afirmativas empreendidas pela sociedade civil e política aos segmentos marginalizados, especialmente aos indivíduos encarcerados, tendo a educação como um desses instrumentos de reconquista da cidadania sequestrada.

A partir de então questionou-se como o Estado brasileiro por meio dessas políticas públicas e educacionais atua, mesmo que de forma ineficiente, no processo de reintegração da pessoa encarcerada. E como pode o ensino superior contribuir para a reconquista da cidadania do indivíduo, não apenas do aprendente em liberdade assistida, mas de todo aquele segmento social marginalizado pelos estigmas de cor, raça, etnia e condições financeiras.

Discutiu-se ainda se as ações afirmativas realizadas por intermédio da educação superior podem ser meios eficazes para amenizar as sequelas e os estigmas deixados nas pessoas encarceradas. Tendo como campo de estudo, um convênio realizado entre um Órgão Oficial e uma Faculdade Privada, que oferece há mais de dez anos, vinte bolsas integrais anuais, ao ensino superior, para pessoas provindas do regime semiaberto, aberto e egressos do sistema prisional goiano, comprovou-se que as ações afirmativas realizadas para o oferecimento da educação superior podem e são mecanismos amenizadores das sequelas e estigmas.

O reconhecimento à dignidade da pessoa humana, como direito fundamental inalienável requer a proteção integral do Estado, sendo necessária sua intervenção para o resguardo dos direitos básicos dos grupos marginalizados. Por outro lado, sua intervenção estaria ignorando a autonomia do outro, princípio fundamental da própria dignidade da pessoa humana, exigindo para o equacionamento de tais tensões a equilibrada análise dessa proporcionalidade.

Historicamente a sociedade, por intermédio do Estado aplicou condutas coercitivas aos seus cidadãos para equalizar suas condutas em comunidade, desde a pena pelo sofrimento do corpo até a atual restrição de liberdade, vivenciada na contemporaneidade, tendo como foco a reeducação do “delinquente” para seu retorno a sociedade.

No entanto, constatou-se que quase nada se faz nos presídios brasileiros para resgatar essa pessoa da delinquência. Atualmente as prisões brasileiras são verdadeiros depósitos sub-humanos de homens e mulheres degradados em seus sentimentos. Pouquíssimos são aqueles que durante o período prisional tem a oportunidade de estudar e trabalhar, apesar de tais direitos consistirem dever constitucional do Estado a seus custodiados.

A contextualização no campo empírico trouxe o conhecimento das práticas e políticas educacionais para o ensino superior, aplicadas tanto no ambiente prisional como fora dele. Revelou a dificuldade de implantação dessas políticas educacionais devido aos estigmas e preconceitos inculcados na sociedade civil e política, “de que todo preso é bandido e que lá deve permanecer”, banalizando-se esse mal.

Por consequência, a sociedade que ignora as lutas pelo poder, travadas nos bastidores do campo político, sustenta e fortifica o Estado para manter as práticas abusivas e desumanas no tratamento dos aprisionados que afrontam as regras criadas pelo Estado. Isso ocorre se estas forem justas ou injustas, criadas pela classe hegemônica que detém o poder.

Constataram-se, ainda, os entraves e a pouca vontade da sociedade política em efetivamente implantar projetos e ações específicos para a resolução das problemáticas decorrentes da superlotação. Estas degradam a dignidade dos custodiados do sistema prisional, sustentadas em preconceitos e estigmas com esse segmento historicamente marginalizado. Esse dever não deve ser questionado, pois cabe ao Estado preservar a dignidade do custodiado sob sua guarda, assim como é direito fundamental e inalienável do cidadão.

A educação é um direito do indivíduo consagrado em nossa Constituição Federal de 1988, nas Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 7.210 de 1996 –, assim como na Lei de Execução Penal – Lei nº 7.210 de 1984. No entanto, o que se apurou é que a educação no ambiente prisional é apenas um engodo oferecido a apenas 10% de toda a população carcerária, pelo programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ensino fundamental e médio.

Especificamente em relação à oferta da educação superior destinada aos custodiados, praticamente não existe, e apenas 1% cursa o ensino superior. Isso é o que demonstram os dados estatísticos do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2016).

A despeito do Convênio, aqui analisado, ter sido efetivado em 2002, somente em 2006 a Faculdade Privada passou a registrar e acompanhar a vida acadêmica desses aprendentes, advindos do regime semiaberto e aberto, e dos egressos do sistema prisional goiano agraciados pela bolsa.

Ao analisar tal parceria entre o período de 2006 a 2017, identificou-se que, apesar da IES oferecer 20 bolsas anuais, alcançando um total de 240 bolsas em 12 anos, apenas 40 aprendentes utilizaram a bolsa de estudos. Por quê? As razões são claras e foram demonstradas, sem qualquer subterfúgio, pelos dirigentes, nas respostas das entrevistas orais temáticas.

Resultou das análises dos dados, primeiramente, devido ao alto grau de exigências burocráticas em relação a conduta dos candidatos a dificuldade na obtenção da bolsa de estudos. São questões administrativas do Órgão Oficial e da instituição de ensino superior privada. Acrescenta-se a isso a exigência do domínio amplo do conhecimento requerido na aprovação em concurso de ingresso discente, na exigência do amadurecimento intelectual.

Na verdade, com as entrevistas com representantes do Órgão Oficial e da Faculdade Privada, os preconceitos e estigmas afloraram. Constatou-se a intenção de limitar e restringir ao máximo a concessão das bolsas aos egressos do sistema prisional.

Outro fator evidente é a submissão, a humildade dos aprendentes. Sua dignidade afrontada por preconceitos e estigmas foi externada pelos silêncios.

Os seis sujeitos da pesquisa que cursam a graduação relataram o quanto lutaram para serem beneficiados pela bolsa. Todos eles cultivam a esperança de “limpar seu nome”, ao serem reconhecidos como homens “bons” tanto pelos filhos quanto pelos pais.

Todos, indistintamente, acreditam que essa oportunidade para cursar o ensino superior será o divisor de águas de suas vidas, e já vivenciam, por estarem cursando a graduação, as oportunidades de trabalho e reconhecimento de seus familiares e amigos. Um dos aprendentes reproduziu o comentário de um familiar: “Você tinha tudo para dar errado, mas está dando certo”.

Todos já exercitam atividades laborativas em diversos espaços em instituições públicas e privadas. Todavia, sabem que precisarão ser muito fortes para carregar o estigma de ex-detentos e buscar formas de superá-lo para reconstituírem sua dignidade humana.

Essa oportunidade oferecida a tão poucos ainda nada significa nas estatísticas que demonstram a reintegração. Mas como exemplo a ser adotado pelas políticas de Estado, muito significa!

Essas práticas precisam ser mais do que nunca estudadas, pois não se pode mais admitir que, em pleno século XXI, ainda se pense o sistema prisional como um lugar de vingança do homem para com o homem, legitimadas pelo poder do Estado.

Vive-se dentro de limites criados pelo corpo social. Isso é uma realidade, no entanto, a posição que se ocupa na sociedade deve ser conscientizada e ponderada por todos, com o amadurecimento e reconhecimento do verdadeiro papel que cada um de nós ocupa em sociedade. A educação como elemento de amadurecimento intelectual e consciente ainda é o instrumento mais hábil para reconquistar a cidadania que um dia foi sequestrada desse indivíduo pelo aprisionamento compulsório.

A recuperação desse homem por intermédio de uma educação omnilateral, isto é uma educação em que se possibilite a esse indivíduo um desenvolvimento completo em todos os sentidos, de suas faculdades e forças em âmbito intelectual e físico, só é possível por meio da práxis consciente, acerca de seu papel na sociedade e para a escolha consciente de seus caminhos para sua emancipação.

Ainda não se sabe se todos os seis aprendentes conseguirão concluir o ensino superior, e pela formação profissional especializada, reintegrarem-se a sociedade mediante o estudo e trabalho.

No entanto, o que se constatou, por intermédio do estudo e análise dessa ação afirmativa realizada pelo Convênio é que é possível a reintegração ao trabalho, pois, mesmo que os aprendentes pesquisados ainda não tenham finalizado os estudos da graduação, todos já se encontram empregados.

Esse Convênio é uma ação que exige ser mais detalhadamente estudado pelos órgãos oficiais, quando da implantação das políticas públicas. É um exemplo claro da participação efetiva da sociedade civil na política de reintegração social do ex-detento do sistema prisional em contraponto a política de encarceramento de massa, vivenciada hoje no Brasil.

Esses questionamentos hoje são tão atuais e foram discutidos por Gramsci no século passado. Pois que somente a sociedade civil é capaz de questionar o poder dos grupos hegemônicos representativos e justificadores do determinismo do Estado na exigibilidade da conduta social, dentro do bloco histórico. Tendo em vista que por

intermédio desse processo dialético é possível rever e questionar as formas de aplicação e condução das condutas sociais na superestrutura, alicerçadas pelas classes em seus contrapontos.

Conclui-se que o direito a dignidade, bem inalienável de todo e qualquer cidadão brutalmente afrontado pelo Estado na relativização da liberdade do indivíduo, infrator das normas impostas pelo grupo governante é passível de reconstituição, seja pela educação ou trabalho, no entanto como política afirmativa, mesmo estando amplamente difundida nos documentos oficiais como instrumento de reconquista da cidadania, não é efetivamente aplicada.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Jason. **Das penas e da execução penal**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

_____. **Comentários à lei de execução penal**. Rio de Janeiro: AIDE, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ANDRADE, Márcia Siqueira. **Ensinante e aprendente**: a construção da autoria de pensamento. Construção psicopedagógica. Centro Universitário FIEO. v. 14, n. 1. São Paulo, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005#1b>. Acesso em: 30 jan. 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

_____. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Política**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: M. Claret, 2007.

BAQUEIRO, Fernanda Ravazzano Lopes. **Execução Penal e o Mito da Ressocialização**: disfunções da pena privativa de liberdade. Curitiba: Juruá, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2007.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La Escuela Capitalista em Francia**. 5. ed. Madrid: 1978.

BECCARIA, Cesare Marchese di. **Dos delitos e das penas**. 3. ed. rev. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

BELONI, Isaura. A educação superior dez anos depois da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sobre diversos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 149-166.

BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins. As ações afirmativas no direito do trabalho: unindo redistribuição e reconhecimento. In: CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa. **CLT – 70 anos de consolidação**: uma reflexão social econômica e jurídica. São Paulo: Atlas, 2013.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Trad. João Ferreira de Almeida. Ed. Rev. e corrig. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**: causas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **Estado, Governo, Sociedade para uma teoria geral da política**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Thomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Relatório de Gestão**: Supervisão do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas socioeducativas – DMF. 2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. **Decreto** nº 678, de 6 nov. 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969.

_____. **Decreto** nº 3.321, de 30 dez. 1999. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.

_____. **Decreto** nº 7.626, de 24 de nov. 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

_____. **Lei** nº 11.096, de 13 de jan. 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

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

_____. **Lei** nº 12.711, de 29 de ago. 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. Ministério da Justiça. **Lei Complementar nº 79/1994**. Cria o Fundo Penitenciário Nacional e da outras providencias. Brasília: Imprensa Nacional, 1994.

_____. Ministério da Justiça. **Lei n. 7.210, de 11 jul. 1984**. Dispõe sobre a Lei de Execução Penal. Brasília: 1984.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 dez 1996**. Cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016 - Notas Estatísticas**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016 – Principais Resultados**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação: Destaques do Education at a Glance 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-publica-panorama-da-educacao-com-destaques-do-brasil-no-relatorio-education-at-a-glance-2017/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 14 de 11 de novembro de 1994**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/...2/...14-de-11-de-novembro-de-1994/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (Depen/MJ). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2016** (Infopen). Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (Depen/MJ). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2014 – INFOPEN MULHERES – junho 2014**. (Infopen). Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (Depen/MJ). **Sistema Nacional de Informação Penitenciária 2014** (Infopen). Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2017.

_____. Ministério da Justiça. **Medida Provisória nº 781 de 23 de maio 2017**. Altera a Lei Complementar nº 79 de 7 de jan. de 1994, para dispor sobre a transferência de recursos financeiros do Fundo Penitenciário Nacional, e a Lei nº 11.473, de 10 de maio de 2007, para permitir que os servidores que menciona prestem serviços, em caráter excepcional e voluntário, à Força Nacional de Segurança Pública, e dá outras providências. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH I**. Brasília, DF: MJ/SEDH, 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH II**. Brasília, DF: MJ/SEDH 2002.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. ed. rev. Brasília: MJ/SEDH/PR, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE - 2001-2010**. Lei nº 10.172 de 09.01.2001 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172>. Acesso em: 30 maio 2017.

_____. **Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária – 2015 – 2018**. CNPC/2015. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/.../politica.../plano-nacional-de-politica-criminal-e-penitenciaria>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. Brasília: Edições Câmara, 2011.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sobre diversos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 149-166.

_____. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade.** Trad. Guy Reynaud. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CERVINI, Raul. **Os processos de descriminalização.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

CHANTRAINE, Gilles. A prisão pós-disciplinar. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, n. 62, p. 79-106, 2006.

CHAUÍ, Marilena do Souza. **O que é Ideologia.** 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção primeiros passos: 13).

CICERO, Marcus Tullius. **Cicero de Officiis.** Trad. Walter Miller. Londres: William Heinemann Ltda, 1913. Disponível em: <http://www.constitution.org/rom/de_officiis.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Democracia e Socialismo: questões de princípio & contexto brasileiro.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista de Estudos de Política e Teoria Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 145-165, 1997.

DA COSTA, Yasmin Maria Rodrigues Madeira. **O significado ideológico do sistema punitivo brasileiro.** Rio de Janeiro: Revan, 2005.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social.** Trad. Luiz Alberto Monjardim. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

DINIZ, Maria Helena. **Compendio de introdução à ciência do direito.** 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos do Cedes**, Centro de Estudos Educação Sociedade, v. 1, n. 1. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 1980.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. Violência urbana, direitos da cidadania e políticas públicas de segurança no contexto de consolidação das instituições democráticas e das reformas econômicas neoliberais. **Discursos sediciosos.**

Crime, direito e sociedade. Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 103-120, 2º Semestre de 1997.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Trad. e Org. Editorial: Ciro Moranza. São Paulo: Escala, 2006. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal; 02).

FEITOSA, Enoque. Estado e sociedade civil em Gramsci: entre coerção e consentimento. In: ALMEIDA FILHO, Agassiz; CAMPOS BARROS, Vincius S. (Org.). **Novo Manual de Ciência Política.** São Paulo: Malheiros Editores, 2008, p. 367-392.

FERNANDES, Antônio Teixeira. **O estado democrático e a cidadania.** Porto: Edições Afrontamento, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica.** 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

_____. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973).** Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015. (Coleção Obras de Michel Foucault).

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).** Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

_____. **Microfísica do poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jurgen Harbermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. **Escola, estado e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Uma só escola para todos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GIORGI, Alessandro De. **A miséria governada através do sistema penal**. Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação - 2008-2017**. Secretaria Estadual de Educação. Fórum Estadual de Educação. Goiânia, outubro de 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/go_pee.pdf> Acesso em: 30 maio 2017.

_____. **Plano Estadual de Educação nas Prisões- 2012-2014**. Secretaria Estadual de Educação. Agencia Goiana do Sistema de Execução Penal. Goiânia 2012. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoos/peep-go.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Plano Estadual de Educação nas Prisões- 2015**. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária. Goiânia 2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/.../educacao.../planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoos/PEEP2015>> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Relatório de Inspeção aos presídios de Goiás** –. Poder Judiciário – Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Corregedoria-Geral da Justiça. Goiânia - Goiás 2015/2017. Disponível em <<http://www.tjgo.jus.br/index.php/corregedoria>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério Educação: UNESCO, 2005.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos (Orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, Volume 01**. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho; Coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere, Volume 02**. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho; Coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere, Volume 05**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Obras escolhidas**. Trad. Luiz Mário Gazzeneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GUIMARÃES, Cláudio Alberto Gabriel. **Funções da pena privativa de liberdade no sistema penal capitalista**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

_____. **Filosofia da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

_____. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Ed. Ícone, 2005.

HOBBS, Thomas. **Leviatã – ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 31 maio 2017.

JUNQUEIRA, Gustavo Octaviano Diniz. **Finalidades da pena**. Barueri: Manole, 2004.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2003.

_____. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Rio de Janeiro : Ediouro.1969

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Trad. Anoar Aiex e Jacy Monteiro. 3. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

MAIA, Tadeu Coelho Ribeiro. **O Direito Penitenciário e a proposta de criação das políticas penitenciárias**: o equívoco incontroverso. *Revistas dos Tribunais – RT*. Vol. 967. 2016. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao.../RTrib_n.967.13>. Acesso em: 28 dez. 2017.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARQUES, Oswaldo Henrique Duek. **Fundamentos da pena**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A questão judaica**. Trad. Silvio Donizete Chagas. 5. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MÉSZÁRO, István. **O poder da ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MIRANDOLA, Giovanni Pico Della. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Trad. Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 1998.

MOLINA, Antonio Garcia-Pablos de. La supuesta función resocializadora del Derecho penal. **Estudios Penales**. Barcelona: Bosch, 1984.

MOSCA, Gaetano. **Elementi di Scienza Politica**. Roma: Laterza, Bari, 1923.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Comentários a lei de execução penal**: Lei nº 7.210, de 11 julho 1984. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

_____. **Manual de processo penal e execução penal**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA; **Corte Interamericana de Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2017>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

PÉREZ LUNÓ, Antonio Enrique. **Los derechos fundamentales**. 6. ed. Madrid, España: Tecnos, 1995.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução Alvaro de Vita. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROCHA, Carmem L. A. **Ação afirmativa**: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. Brasília, a. 33, n. 131, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. Trad. Org. Editorial: Ciro Moranza. São Paulo: Editora Escala, 2007. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal; 07).

_____. **O Contrato social ou princípios do direito político**. Trad. Org. Editorial: Ciro Moranza. São Paulo: Escala, 2005. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal; 13).

SANTORO, Emilio. **Autonomia individuale, libertà e diritti**: uma crítica dell'antropologia liberale. Pisa, Italy: Editore ETS, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 9. ed. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2008.

_____. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetórias e metodologia. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2000.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. São Paulo: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

SILVA, Maria Izabel da. Trabalho infantil: um problema de todos. In: ABONG, **Cadernos Abong**: Subsídios à IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, São Paulo, n. 29, Nov. 2001.

SORIANO, Ramón. **História temática de los derechos humanos**. Sevilha, España: Editorial MAD, 2003.

SUPREMO Tribunal Federal - STF. **Notícias STF**. 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=336352>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Introdução ao estudo do direito**: primeiras linhas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

WACQUAT, Loïc. **As prisões da miséria**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. A ascensão do estado penal nos EUA. **Discursos Sediciosos**. Rio de Janeiro, ano 7, n. 11, p. 15-41, 1º sem. 2002.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

WILLEMS, Edward e outros. **Dicionário de Sociologia**. Rio de Janeiro: Globo, 1961.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. La globalizacion y las actuales orientaciones de la politica criminal. In: COPETTI, André (Org.). **Criminalidade moderna e reformas penais**: estudos em homenagem ao Prof. Luis Luisi. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001. p. 139-165.