



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Direito
Programa de Pós-Graduação em Direito
Mestrado em Direitos Sociais

Dissertação de Mestrado

Direito Social à Educação no cárcere sob um olhar decolonial

Aline Lourenço de Ornel

Pelotas, 2020

Aline Lourenço de Ornel

Direito Social à Educação no cárcere sob um olhar decolonial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas _ Mestrado em Direitos Sociais_ como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Dra. Ana Clara Correa Henning

Co-orientadora: Dra. Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira

Pelotas (RS), 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação na
Publicação

O74d Ornel, Aline Lourenço de

Direito social à educação no cárcere sob um olhar
decolonial / Aline Lourenço de Ornel ; Ana Clara Correa
Hennig, orientadora ; Olga Maria Boschi, coorientadora.
— Pelotas, 2020.

117 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-
Graduação em Direito, Faculdade de Direito,
Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Direito social à educação. 2. Cárcere. 3.
Decolonialidade. I. Hennig, Ana Clara Correa, orient. II.
Boschi, Olga Maria, coorient. III. Título.

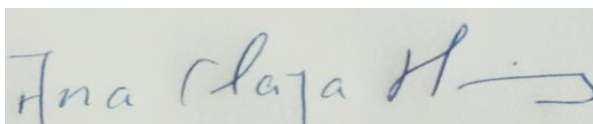
Aline Lourenço de Ornel

Direito Social à Educação no cárcere sob um olhar decolonial

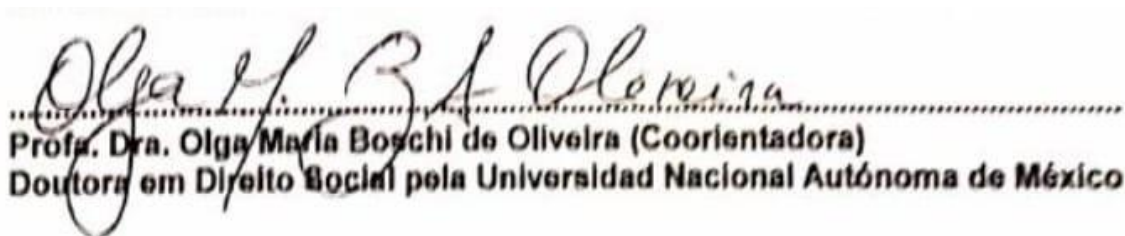
Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito _ Mestrado em Direitos Sociais_ Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 18 de maio de 2020. Banca

examinadora:



.....
Profa. Dra. Ana Clara Correa Henning (Orientadora)
Doutora em Direito Pela Universidade Federal de Santa Catarina



.....
Profa. Dra. Olga Maria Boschi de Oliveira (Coorientadora)
Doutora em Direito Social pela Universidad Nacional Autónoma de México



.....
Prof. Dr. Valmor Scott Junior
Doutor em Educação em Universidade Federal do Rio Grande do Sul



.....
Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

ORNEL, Aline Lourenço de. **Direito Social à Educação no cárcere sob um olhar decolonial**. Orientadoras: Ana Clara Correa Henning e Olga Maria Boschi de Oliveira. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós Graduação em Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Esta pesquisa possui como proposta analisar a (não) promoção do Direito Social à Educação no âmbito carcerário pela ótica do pensamento decolonial. A educação é um importante processo de seleção dos corpos interessantes para o poder, já a cadeia reúne o que o sistema não quis. Educação e prisão estão imbricadas em processos históricos de discriminação racial, social, de gênero e sexualidade, com a finalidade de manter a colonialidade. A educação colonial submete indivíduos à homogeneização e desterritorialidade, adestrando-os a um modelo padronizado, que não dialoga com suas experiências e realidades. A meritocracia instrumentaliza a colonialidade. Na promoção do Direito Social à Educação deve-se partir da premissa de que a educação visa à produção e compartilhamento de saberes para formar cidadãos e pode, portanto, ser efetivada por modos outros, longe do ambiente tradicional. Também a prática escolar/acadêmica precisa ser (re)construída sob a ótica da decolonialidade. A prisão foi útil para a modernidade europeia, já que a emergência de uma sociedade industrial exigia eficiência e produtividade também nas punições. A prisão também classifica os indivíduos, treinando, vigiando e estudando seus corpos para torná-los dóceis e úteis. No Brasil, a prisão é utilizada como um instrumento para sedimentar a colonialidade, razão pela qual deve ser estudada à luz de uma criminologia crítica decolonial, mostrando-se a criminologia crítica tradicional insuficiente. A promoção do Direito Social à educação no cárcere revela-se um desafio em razão da colonialidade que permeia ambos os institutos (prisão e educação), em razão da antinomia existente entre a pretensão libertatória da educação e a razão de ser da prisão, diante dos “jogos de poder” existentes no cárcere e por não ser a prisão uma cópia da sociedade extramuros, sendo, ao contrário, uma sociedade com características, regras e conjuntos de códigos próprios. Logo, é preciso criar condições decoloniais para a promoção do direito social à educação no cárcere. Trata-se de um processo complexo e que deve ser construído mediante o protagonismo das pessoas que estão privadas da liberdade por meio da interculturalidade e de um “paradigma outro”. O desenvolvimento de uma criminologia crítica decolonial contribuirá para a promoção do direito social à educação na prisão. Utilizou-se o método dedutivo e a pesquisa bibliográfica. Não obstante a proposta de análise à luz do pensamento decolonial, buscou-se a interculturalidade epistêmica, sem pretender substituir pensamentos de autores europeus pelos decoloniais, nem vice-versa, mas um diálogo de saberes.

Palavras-chaves: Direito Social à educação. Cárcere. Decolonialidade.

ABSTRACT

ORNEL, Aline Lourenço de. **Social Right to Education in prison under a decolonial perspective.** Supervisors: Ana Clara Correa Henning and Olga Maria Boschi de Oliveira. 2020. 105 f. Dissertation (Master in Law) - Postgraduate Program in Law, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

This research proposes to analyze the (non) promotion of the Social Right to Education in the prison environment from the perspective of decolonial thought. Education is an important process of selecting interesting bodies for power, since the chain brings together what the system did not want. Education and prison are intertwined in historical processes of racial, social, gender and sexual discrimination, in order to maintain coloniality. Colonial education subjects individuals to homogenization and deterritoriality, training them to a standardized model, which does not dialogue with their experiences and realities. Meritocracy instrumentalizes coloniality. In promoting the Social Right to Education, one must start from the premise that education aims at the production and sharing of knowledge to form citizens and can, therefore, be carried out in other ways, far from the traditional environment. School / academic practice also needs to be (re) constructed from the perspective of decoloniality. The prison was useful for European modernity, since the emergence of an industrial society required efficiency and productivity also in punishments. The prison also classifies individuals, training, monitoring and studying their bodies to make them docile and useful. In Brazil, prison is used as an instrument to consolidate coloniality, which is why it should be studied in the light of a critical decolonial criminology, showing that traditional critical criminology is insufficient. The promotion of the Social Right to education in prison proves to be a challenge due to the coloniality that permeates both institutes (prison and education), due to the antinomy existing between the libertarian pretension of education and the reason for being in prison, in the face of "Power games" existing in prison and because the prison is not a copy of society outside the walls, being, on the contrary, a society with its own characteristics, rules and sets of codes. Therefore, it is necessary to create decolonial conditions for the promotion of the social right to education in prison. It is a complex process that must be built through the role of people who are deprived of their freedom through interculturality and an "other paradigm". The development of a critical decolonial criminology will contribute to the promotion of the social right to education in prison. The deductive method and bibliographic research were used. Despite the proposed analysis in the light of decolonial thinking, epistemic interculturality was sought, without intending to replace thoughts of European authors with decolonial ones, or vice versa, but a dialogue of knowledge.

Keywords: Social right to education. Prison. Decoloniality.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
1 Direito Social à Educação, Colonialidade e Decolonialidade.....	10
1.1 A caracterização do Direito Social à Educação	10
1.2 Pós-Colonialismo e Decolonialidade	16
1.3 Colonização, colonialidade e subalternidade no Brasil	29
1.4 O atravessamento do Direito Social à Educação pela colonialidade.....	33
2 A prisão sob a perspectiva da colonialidade	43
2.1 A utilidade da pena-prisão para a modernidade europeia	43
2.2 Análise histórica da prisão no Brasil pela ótica da colonialidade	49
2.3 A necessidade de se pensar uma criminologia (crítica) decolonial.....	58
3 O Direito Social à educação nas prisões	68
3.1 Aparato normativo da educação no âmbito prisional	68
3.2 Educação, Decolonialidade e prisão	71
Considerações finais	92
Referências	95

INTRODUÇÃO

Enfrenta-se problemas sérios de aumento da criminalidade no país e, por outro lado, há uma tentativa de se frear esses avanços por meio de medidas de encarceramento, como se a prisão _ em vez da *ultima ratio*_ fosse a solução ideal e primordial para todo e qualquer delito. Hoje, na contramão de países que conseguiram fechar prisões (a exemplo da Noruega), o Brasil enfrenta o superencarceramento de uma parcela bem delimitada de sua população. Mais grave do que isso, a miséria de toda ordem impera no ambiente carcerário, submetendo aquelas pessoas que ali se encontram a um tratamento indigno, vexatório e humilhante, inviabilizando ou dificultando, por conseguinte, qualquer chance de ressocialização.

As condições desumanas das prisões e o reflexo disso para a sociedade são fenômenos complexos e que necessitam de um pensamento e de ações interdisciplinares e também complexas. Todavia, sem dúvida alguma, a promoção do direito social à educação no ambiente carcerário é uma medida imprescindível de enfrentamento do problema, todavia, por razões também imputadas à colonialidade, essa promoção é dificultada ou até mesmo não acontece dentro dos presídios brasileiros. Ademais, observa-se que o instituto da prisão está imbricado num processo histórico de discriminação racial, social, de gênero e sexualidade, com a finalidade de manter a colonialidade.

Diante desta triste realidade, o presente estudo tem como tema o Direito Social à Educação, o Direito Criminal e o pensamento decolonial. Em razão da necessidade de sua delimitação, busca-se uma análise, por meio do pensamento decolonial, da (não) promoção do direito social à educação no ambiente carcerário. Assim, surge o seguinte problema de pesquisa: a não promoção do direito social à educação no ambiente carcerário pode ser explicada pelo pensamento decolonial? Parte-se da hipótese que sim, ou seja, que a não promoção do direito social à educação é explicada pelo pensamento decolonial.

O estudo se justifica pelo acesso a tão importante direito por pessoas em condição de vulnerabilidade, trazendo reflexos individuais e também para toda a sociedade na medida em que a efetivação do direito social à educação propiciará o desenvolvimento e aprendizagem daquelas pessoas privadas da liberdade, desenvolvendo suas potencialidades e preparando-as para retornar ao convívio social aptas ao exercício pleno da cidadania. Trata-se, ainda, de um estudo original por tratar da educação decolonial no ambiente carcerário.

O presente estudo tem como objetivo geral demonstrar que a não promoção do direito social à educação no cárcere é explicada pelo pensamento decolonial. Tem como objetivos específicos caracterizar o direito social à educação pela ótica do pensamento decolonial, caracterizar o instituto da prisão também pelo pensamento decolonial e, por fim, estudar a (não) promoção do direito social à educação com base nos estudos decoloniais.

No primeiro capítulo, faz-se uma aproximação entre Direito Social à Educação, colonialidade e decolonialidade. A educação é caracterizada etimologicamente, conceituada e compreendida por meio de intensa pesquisa bibliográfica, seguindo-se a caracterização do direito social à educação com a análise do aparato normativo internacional e nacional, além de pesquisa bibliográfica com a finalidade de estabelecer uma maior compreensão acerca de tão importante direito, sem deixar de analisar as dificuldades de concretização dos direitos sociais no Brasil, a reserva do possível e a necessidade de preservação do mínimo existencial.

Segue-se a análise dos pensamentos pós-colonial e decolonial por meio de pesquisa bibliográfica. Estuda-se o pós-colonialismo tanto como processo histórico de independência, libertação e emancipação das sociedades colonizadas após metade do século XX, como de um conjunto de contribuições teóricas que denunciam as relações de dominação e opressão dos povos colonizados pelos colonizadores, identificando os seus principais expoentes, a saber: os “Subaltern Studies”, Ranajit Guha, Shahid Amin, David Arnold, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty, dentre outros; e outros pensadores, tais como Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Edward Said, Franz Fanon, Albert Memmi e Aimé Césaire.

Estuda-se o pensamento decolonial, com base em autores como Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Grosfoguel, Castro-Gomes, Walsh, dentre outros, a partir das causas históricas, políticas, raciais e socioeconômicas, mediante a compreensão dos conceitos e da relação existente entre modernidade e colonialidade. Também são estudadas as colonialidades do poder, do ser e do saber, bem como conceitos da *hybris del punto cero* e da interculturalidade.

Analisa-se o processo histórico e violento da colonização do Brasil e a subsistente colonialidade, arraigada de uma forma cínica e intrínseca na sociedade brasileira, perpetuando privilégio e hierarquizando pessoas segundo códigos imbricados de raça, classe, gênero e sexualidade. Ainda, são analisadas iniciativas decoloniais existentes no Brasil e em outros países latinos.

Partindo-se da premissa de que a educação visa à produção e compartilhamento de saberes para formar cidadãos úteis à sociedade, estudam-se modos outros de produção e compartilhamento de saberes longe do ambiente da escola ou da academia e a partir daqueles que sempre foram discriminados, excluídos e invisibilizados.

Também é estudada a submissão de indivíduos à homogeneização e desterritorialidade no processo educatório, adestrando-os a um modelo padronizado que não dialoga com suas experiências e realidades. A meritocracia também será analisada como um instrumento da colonialidade, pois justifica os fracassos escolares de alguns sob a justificativa de que foram incluídos no sistema educacional formal, mas não estão aptos para nele permanecerem.

Com base no pensamento quijariano, estuda-se o uso da ideia de raça para promover uma divisão do acesso à educação e, ao final, conservar a divisão racial do trabalho, já que a negativa de acesso à educação a determinadas raças contribuirá para a manutenção dessas pessoas em certos postos de trabalho, normalmente subalternizados. Serão analisados pensamentos e iniciativas decoloniais no âmbito educacional, em especial a prática de uma pedagogia decolonial intercultural.

No segundo capítulo, verifica-se a utilidade da pena-prisão para a modernidade europeia, já que a emergência de uma sociedade industrial exigia eficiência e produtividade também nas punições. Também é estudado o caráter disciplinar da prisão, à luz do pensamento de Foucault, ilustrado pelas contribuições do grupo de rap Racionais MC's.

Identifica-se a história da prisão no Brasil desde sua gênese até os dias atuais como um instrumento para sedimentar a classificação do poder, já que a colonialidade está presente desde a origem, promovendo o silenciamento ou subalternização de corpos que não interessam ao poder dominante.

Sequencialmente, estuda-se brevemente a evolução da criminologia, compreendendo-se a criminologia crítica tradicional como insuficiente para tratar da questão criminal brasileira, em que pese tenha sido bastante importante para a discussão de grupos subalternizados, pois entender que o sistema penal recai sobre os mais pobres, bem como, enxergar as relações entre o direito penal e o capitalismo, foram contribuições essenciais. Sugere-se, portanto, a criminologia crítica decolonial, já que não se pode deixar de observar as permanências e continuidades do modelo colonial na produção de conhecimento criminológico, além de seguir uma ordem normativa hegemônica branca, masculina, burguesa e heterossexual.

No terceiro capítulo estuda-se o aparato normativo da educação no âmbito prisional, a relação entre poder e resistência no cárcere, bem como as dificuldades enfrentadas na promoção deste importante direito no âmbito carcerário, sobretudo diante do caráter libertador da educação em contraponto com a rigidez da prisão, que é anti-educativa por si mesma. Nesta etapa, a hipótese é confirmada na medida em que se explica, com base no pensamento decolonial, a não promoção deste direito no cárcere.

Ao final do terceiro capítulo, sugere-se a (re)construção ou (re)criação das práticas educativas mediante o protagonismo das pessoas que cumprem penas, por meio de outros modos de compartilhamento de saberes. Partindo-se da premissa de que a prisão não é um microssistema, não é uma cópia da sociedade extramuros, sendo, ao contrário, uma sociedade com características, regras e conjuntos de códigos próprios, sugere-se a interculturalidade, já que necessário o diálogo e a interação mútua entre culturas, e o giro decolonial, estabelecendo-se um outro paradigma.

Para a realização do estudo, utiliza-se o método dedutivo, partindo-se das premissas e conceitos presentes nos conhecimentos disponíveis de modo a se chegar à resposta do problema proposto com a menor margem de erro possível. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica, porém, não obstante a proposta de análise à luz do pensamento decolonial, busca-se a interculturalidade epistêmica. Deste modo, não se pretende substituir pensamentos de autores europeus pelos decoloniais, nem vice-versa, mas, sim, buscar um diálogo entre as culturas e modos de enxergar o mundo, sem nunca esquecer da realidade local e sem nunca buscar uma sobreposição.

1 Direito Social à Educação, Colonialidade e Decolonialidade

1.1 A caracterização do Direito Social à educação

A educação é um termo complexo e ambíguo, adquirindo diversos significados. De acordo com Ecco e Nogaro (2015), etimologicamente, a educação tanto pode ter sido derivada do verbo latino *educare*, como de outro verbo, do mesmo idioma, *educere*, ambos com significados distintos.

Ainda, segundo Ecco e Nogaro (2015), a primeira expressão, *educare*, significa criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar, conduzir o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar. Refere-se à ação do docente sobre o discente, preparando-o para o convívio social por meio de um processo de conotação exógena, isto é, de fora para dentro; em que o educando se assemelha a um receptáculo de informações e orientações fornecidas pelo educador.

Já o termo *educere*, consoante Romão (2008) significa extrair, fazer nascer, tirar de, provocar a atualização de algo latente, promover o surgimento, de dentro para fora, das potencialidades que o indivíduo possui. A iniciativa, nessa situação, cabe mais ao educando do que ao educador. Opta-se por este significado por compreender-se a educação como um processo de trocas de saberes entre o professor e o aluno. Muito mais do que mero receptáculo, o educando possui um papel ativo e importante, principalmente quando se trata da educação vista sob a ótica decolonial, por exigir uma construção a partir do (e pelo) aluno, respeitando e integrando suas particularidades, suas circunstâncias e sua realidade.

A educação pode ser compreendida por um viés ensino-aprendizado, ou seja, um ensino institucionalizado, praticado em escolas e universidades, por exemplo. Trata-se da educação formal. Já a educação informal pode ser compreendida como atos de civilidade, cortesia, urbanidade, dentre outros que viabilizem a socialização do indivíduo, podendo ser exemplificada como a passagem de experiências e de conhecimentos entre gerações das sociedades tribais, visando à transformação da criança em um adulto útil e produtivo para si próprio e para a comunidade (TEIXEIRA, 2015, p. 10).

Educação é um conceito de caráter histórico e social, que se modifica com a evolução do homem. Está presente em todos os agrupamentos sociais desde os primórdios da História da Humanidade. De acordo com Marshall, a educação se encontra diretamente vinculada com a cidadania:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (1967, p. 73).

Segundo Cury:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais se tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. (2002, p. 260).

Para Brandão (2001), seu objetivo fundamental é desenvolver o indivíduo para que ele possa ser útil ao grupo social em que está inserido, ocorrendo, portanto, em toda a parte, inclusive na escola. Ecco e Nogaro (2015) consideram que a educação e a humanização são indicotomizáveis, haja vista que o processo de formação e transformação operada pela educação perpassa o “tornar-se humano”.

Bobbio (1992) ressalta que, no meio social contemporâneo, todos os textos legais indicam o direito à educação como necessário à própria construção do Estado de Direito. No âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) prevê que toda pessoa tem direito à educação, fixando como seus objetivos o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais (artigo 26).

No mesmo sentido, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) prevê, no princípio 7º, que:

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade (ONU, 1959)

Esse direito também é reconhecido no artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966):

Os estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 1966)

Ainda, segundo o Pacto, a educação proposta “deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”.

Já a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos - Pacto de San Jose da Costa Rica (1969) dispõe que:

Os Estados-partes comprometem-se a adotar as providências, tanto no âmbito interno, como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados (ONU, 1969).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), no artigo 28, faz as seguintes disposições:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem: tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário; tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados; tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar. 1. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção. 2. Os Estados Partes devem promover e estimular a cooperação internacional em questões relativas à educação, visando especialmente contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento (ONU, 1989).

Internacionalmente, o direito à educação também está previsto na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 5º, alínea “e”, V), na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (artigo 10), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (artigo 24) e no Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), dentre outros tratados.

Segundo Baruffi:

Esse tratamento atribuído à educação no âmbito internacional importou na interiorização e positivação do direito à educação enquanto comando constitucional de direito fundamental social e correspondeu a uma

resposta ao ambiente jurídico internacional que destacou a educação como um dos principais instrumentos de desenvolvimento humano e de cidadania. O legislador constituinte de 1988 não se afastou do quadro internacional. Ao contrário, responde positivando o direito à educação no art. 6º, atribuindo-lhe status de direito social fundamental (2011, p. 148).

Trata-se, pois, de um direito fundamental formal – porque positivado na Constituição – e também de um direito fundamental material – porque intrinsecamente vinculado ao Princípio da Dignidade Humana. Também é insculpido no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, como um fundamento da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

O direito à educação ainda é detalhado no Título VIII, da Ordem Social, entre os artigos 205 a 214, da Lei Maior (BRASIL, 1988). De acordo com o artigo 205, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já o artigo 206, da Carta Magna (BRASIL, 1988), pondera que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Ainda, visando à universalização deste direito, o constituinte atribuiu aos entes federados o dever de cooperação. Entretanto, melhor dividiu as competências para o bem de um maior alcance e atendimento da população. A União é responsável, prioritariamente, pelo ensino superior e pela educação profissional. Além disso, deve estabelecer as regras para atuação dos estados e municípios neste setor, bem como oferecer a assistência técnica e financeira aos estados e municípios, a fim de garantir igualdade de oportunidades. Também deve aplicar, anualmente, pelo menos 18% da receita de impostos em educação (BRASIL, 1988).

A prioridade dos estados é o ensino fundamental e médio. Eles devem supervisionar os seus sistemas de ensino e são obrigados a aplicar, no mínimo, 25% de

suas receitas nessas áreas. Os municípios têm papel fundamental na área da educação e são responsáveis, principalmente, pelas instituições de ensino fundamental e de educação infantil, devendo aplicar o mínimo de 25% de suas receitas de impostos e transferências. Em relação ao Distrito Federal, se acumulam as competências estaduais e municipais, aplicando o mínimo de 25% de sua receita de impostos e transferências (BRASIL, 1988).

Para Baruffi:

A simples, mas fundamental importância de situar a Educação como direito fundamental social, art. 6º da CF, é sintomática dessa resposta que o legislador constituinte deu à sociedade, revelando que a Educação não pode ser mera retórica, nem se constitui uma simples folha de papel, mas tem força transformadora. A declaração do direito à educação expressa na Constituição de 1988 representa um salto de qualidade com relação à legislação anterior e uma maior precisão técnica e detalhamento com efetiva possibilidade de eficácia, através dos instrumentos jurídicos de garantia constantes da Carta Magna (Cf. OLIVEIRA, 1999) como se observa do art. 208 que, em seus incisos, inova em relação às constituições anteriores. (2011, P. 145)

A educação como direito social e político é pressuposto básico para o exercício de todos os outros direitos (CURY, 2002). A educação, portanto, é um ato político, conforme assevera Freire:

[...] mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (1992, p. 97).

Sua natureza política é revelada “[...] porque está a serviço de uns e não de outros, porque compreende a existência de vários projetos em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro” (COSTA, 2008, p. 326-327).

Martins (2019) aponta três instrumentos de garantia da efetividade do direito à educação: cooperação federativa, políticas públicas educacionais e o financiamento da educação. O fundamento da cooperação federativa reside no princípio da harmonia federativa, segundo o qual todas as unidades federadas, sem exceção, devem atuar concertadamente para a realização dos objetivos da República Federativa.

As políticas públicas, ao seu turno, são instrumentos de efetivação do direito social à educação pelas seguintes razões:

Compete à Administração Pública efetivar os comandos gerais contidos na ordem jurídica e, para isso, cabe-lhe implementar ações e programas dos mais diferentes tipos, garantir a prestação de determinados serviços, etc. Esse conjunto de atividades pode ser identificado como ‘políticas públicas’. É fácil perceber que

apenas por meio das políticas públicas o Estado poderá, de forma sistemática e abrangente, realizar os fins previstos na Constituição (e muitas vezes detalhados pelo legislador), sobretudo no que diz respeito aos direitos fundamentais que dependam de ações para sua promoção. (BARCELLOS, 2005, p. 90 *apud* MARTINS, 2019)

Como afirma Garcia (2008, p. 96), “o tratamento dado ao direito à educação na Carta Magna de 1988 o conforma como direito subjetivo da pessoa humana e, como tal, torna-se exigível a sua ampla e irrestrita efetividade”. Segundo Martins:

Uma vez concretizados, os direitos sociais não podem sofrer retrocesso, 'ou seja, não podem deixar de ser fornecidos pelo Estado nem terem sua quantidade de serviço diminuída. Os cidadãos podem recorrer ao judiciário para reclamar a manutenção do nível de realização' (MALISKA, 2001, p. 145). Esse entendimento configura o princípio da proibição do retrocesso (MARTINS, 2019, p. 240).

Entretanto, trata-se de um direito que vem sendo prestado de forma bastante deficiente pelo Estado. Por ser também um direito social, a educação exige uma prestação estatal positiva, a qual implica em investimentos e recursos materiais, advindo daí a principal e costumeira justificativa para a falta de investimentos neste setor. Martins (2019, p. 05) já alertava que “não basta que um direito seja reconhecido e declarado, é necessário garanti-lo, porque virão ocasiões em que será discutido e violado”.

Segundo Canotilho:

[...] a força dirigente e determinante dos direitos a prestações (econômicas, sociais e culturais) inverte, desde logo, o objecto clássico da pretensão jurídica fundada num direito subjetivo: de uma pretensão de omissão dos poderes públicos (direito de exigir que o Estado se abstenha de interferir nos direitos, liberdades e garantias) transita-se para uma proibição de omissão (direito a exigir que o Estado intervenha activamente no sentido de assegurar prestações aos cidadãos) (CANOTILHO *apud* MARTINS, 2019, p. 5).

Para Sarlet (2004, p. 03), “não há como desconsiderar que o tema guarda íntima vinculação (também) com o problema das resistências aos direitos sociais, seja no que diz com o uso meramente retórico do discurso dos direitos, seja no que diz respeito à sua eficácia e efetividade”.

Uma das principais justificativas para tentar-se limitar ou até mesmo inviabilizar a concretude de qualquer direito diz respeito à reserva do possível, assim explicada por Caliendo:

A reserva do possível (*Vorbehalt des Möglichen*) é entendida como limite ao poder do Estado de concretizar efetivamente direitos fundamentais a prestações, tendo por origem a doutrina constitucionalista alemã da limitação de acesso ao ensino universitário de um estudante (*numerus-clausus Entscheidung*). Nesse caso, a Corte Constitucional alemã (*Bundesverfassungsgericht*) entendeu existirem

limitações fáticas para o atendimento de todas as demandas de acesso a um direito (CALIENDO, 2008, p. 200).

Acerca da reserva do possível, Sarlet (2007, p. 381) sustenta que “cabe ao poder público o ônus da comprovação efetiva da indisponibilidade total ou parcial de recursos, do não desperdício dos recursos existentes, assim como da eficiente aplicação dos mesmos”.

Da mesma forma, deve ser protegido o mínimo existencial, definido como “conjunto de prestações materiais que asseguram a cada indivíduo uma vida com dignidade” (SARLET, 2004, p. 73). Lima (2003, p. 27), por sua vez, possui o entendimento de que o direito público subjetivo à educação básica é “revestido do manto do mínimo existencial” e “não está relegado à reserva do possível”.

1.2 Pós-Colonialismo e Decolonialidade

O pós-colonialismo pode ser compreendido sob duas óticas. A primeira diz respeito ao processo histórico de independência, libertação e emancipação das sociedades colonizadas, ocorrido a partir da metade do século XX. A outra se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais desenvolvidos em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra, que denunciam as relações de dominação e opressão dos povos colonizados pelos colonizadores (BALLESTRIN, 2013).

O declínio da dominação direta da Europa sob suas colônias asiáticas e africanas após a Segunda Guerra Mundial e as mudanças nas estruturas do poder internacional a favor dos Estados Unidos possibilitaram uma nova onda de independências ao sul do globo e o surgimento de reflexões teóricas pós-coloniais, cuja preocupação esteve centrada em entender como o mundo colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador, e como o colonizado se constrói tendo por base o discurso daquele que o coloniza (ROSEVICS, 2017).

A formação do discurso social, a partir dos pós-estruturalistas Michael Foucault e Jacques Derrida; a descentralização das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, do pós-modernismo de Jean-François Lyotard; e os estudos culturais britânicos desenvolvidos na Birmingham University's Center for Contemporary Studies foram três influências que inspiraram os estudos pós-coloniais (COSTA, 2003).

Dentre os estudiosos desta corrente de pensamento podem ser citados os “Subaltern Studies” (Ranajit Guha, Shahid Amin, David Arnold, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty, dentre outros) e outros pensadores, tais como Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Edward Said, Franz Fanon, Albert Memmi e Aimé Césaire (BALLESTRIN, 2013).

Oriundos das mais diversas áreas e nacionalidades, tais intelectuais possuem em comum o despertar sobre a desigual e injusta relação travada entre colonizadores e colonizados. O grupo de Estudos Subalternos, por exemplo, formou-se no sul da Ásia na década de 70 sob a liderança de Ranajit Guha. Dissidente do marxismo indiano, Guha tinha por objetivo “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSFOGUEL, 2008, p.116), bem como a historiografia marxista ortodoxa (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998).

Spivak, dentre outros estudos importantes, escreveu um artigo intitulado “Pode o subalterno falar?”, onde defende que “nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico” (ALMEIDA, 2010, p. 12). Em sua principal obra, denominada “Orientalismo”, Said (1990) denuncia a visão do Oriente que é passada ao resto do mundo como um ambiente hostil e selvagem, habitado por seres violentos, impuros e exóticos. Acerca disso, discorre:

Não se deve nunca supor que a estrutura do orientalismo não passa de uma estrutura de mentiras ou de mitos que, caso fosse dita a verdade sobre eles, partiriam com o vento. Eu mesmo acredito que o orientalismo é mais particularmente válido como um sinal do poder europeu-atlântico sobre o Oriente que como um discurso verídico sobre o Oriente (que é o que, em sua forma acadêmica ou erudita, ele afirma ser). Apesar disso, o que temos de respeitar e tentar apreender é a força nua e sólida do discurso orientalista, os seus laços muito íntimos com as instituições socioeconômicas e políticas capacitantes, e a sua temível durabilidade. Afinal, qualquer sistema de ideias que possa permanecer inalterado como sabedoria que se pode ensinar (em academias, livros, congressos, universidades e institutos de relações exteriores) desde o período de Ernest Renan no final da década de 1840 até o presente nos Estados Unidos deve ser algo mais formidável do que uma mera coleção de mentiras. O orientalismo, portanto, não é uma forma avoada da Europa sobre o Oriente, mas um corpo criado de teoria e prática em que houve, por muitas gerações, um considerável investimento material (SAID, 1990, p. 18)

Segundo Costa:

O orientalismo caracteriza, assim, um modo estabelecido e institucionalizado de produção de representações sobre uma determinada região do mundo, o qual se alimenta, se confirma e se atualiza por meio das próprias imagens e conhecimentos que (re) cria. O oriente do orientalismo, ainda que remeta, vagamente, a um lugar geográfico, expressa mais propriamente uma fronteira cultural e definidora de sentido entre um nós e um eles, no interior de uma relação que produz e reproduz o outro como inferior, ao mesmo tempo que permite definir o nós, o si mesmo, em oposição a este outro, ora representado como caricatura,

ora como estereótipo, e sempre como uma síntese aglutinadora de tudo aquilo que o nós não é e nem quer ser (COSTA, 2003, p. 85)

Frantz Omar Fanon foi um psicanalista negro, nascido em 20 de julho de 1925 em uma família de classe média da Martinica, região francesa do Caribe. Durante a guerra, Fanon alistou-se no exército francês para lutar contra a invasão nazista, todavia quando juntou-se aos franceses brancos nascidos na metrópole, percebeu que sua cor o impedia de ser visto como igual pelo seus “compatriotas”, de modo que este não-reconhecimento impactou os seus futuros escritos e a prática política revolucionária (FAUSTINO, 2013, p. 218).

Fanon (2008) descreve como jovens negros, ao emigrarem para a França, retornam embranquecidos, evidenciando, pois, que o colonialismo não está baseado somente na questão econômica, mas principalmente na diferença de raça.

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Faustino explica que:

O colonizado, negado em sua humanidade genérica, é reduzido ao estatuto do Negro, entendido como Outro: o específico, sempre contraposto ao Europeu afirmado como expressão do ser humano universal. [...] quando não é exótico, ou inexistente em relação àquilo que se entende por Humano, o negro é apresentado apenas como expressão de tudo o que é ruim. Isso tem o objetivo de “desarticular os sistemas de referência do povo colonizado para que ‘suas linhas de força’ não atuassem contra a imposição de uma forma específica de relação de produção, útil a determinadas fases de acumulação capitalista (FAUSTINO, 2013, p. 221).

Aimé Césaire foi um poeta, negro, também nascido na Martinica e que, da mesma forma que Fanon, insurgiu-se contra o colonialismo:

[...] o que é, no seu princípio a colonização? Concordemos no que ela não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de outro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas. (CÉSAIRE, 1978, p. 14).

A partir de 1990, essas mesmas inquietações começaram a surgir dentre intelectuais latino-americanos erradicados nos Estados Unidos, dando origem ao Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, cujo documento oficial foi o Manifesto

Inaugural do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, de 1993, publicado na Revista *Boundary* e reeditado no livro *Teoria sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialismo y globalización en debate*, organizado por Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gómez (BALLESTRIN, 2013).

O grupo desarticulou-se em 1998 porque os pesquisadores, apesar de serem latino-americanos, viviam nos Estados Unidos e reproduziam em suas pesquisas a epistemologia norte-americana, o que passou a ser alvo de críticas de outros estudiosos (GROSFOGUEL, 2008). Além disso, o uso de autores europeus também passou a ser apontado como uma incoerência frente ao objetivo principal de rompimento com a tradição eurocêntrica de pensamento. Mignolo (2008) foi um dos intelectuais que repudiou o uso de autores europeus, ao mesmo tempo em que sustentou não ser possível a adoção das mesmas respostas indianas ao colonialismo por se tratar de uma realidade completamente diversa daquela vivenciada na América Latina.

A Ásia e África sofreram a ação dos anglo-saxões e franceses majoritariamente, ao passo que a América Latina esteve sob o domínio dos portugueses e espanhóis. No caso indiano houve a preservação de certos princípios filosóficos e epistemológicos das sociedades anteriores à ocupação, o que permite um resgate das raízes pré-coloniais; já na América os colonizadores destruíram quase que completamente a memória do período anterior à ocupação e, além disso, tais colônias receberam milhares de imigrantes europeus e traficados africanos, os quais passaram a fazer parte destas sociedades (ROSEVICS, 2017). Logo, se fazia necessária uma abordagem e busca de respostas a partir da realidade local.

Nesse contexto, houve a formação de uma corrente denominada “modernidade/colonialidade”, que critica o “pós-modernismo” e o “pós-estruturalismo” em razão da vinculação destes aos estudos de “matrizes de poder colonial”, divergindo ainda dos pós-coloniais pela ideia de superação do colonialismo que o termo “pós” atribui e pela subestimação dos aspectos econômicos da realidade social, em detrimento das dimensões culturais e subjetivas (DUSSEL, 1994; MIGNOLO, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2005), procurando, ainda, o desenvolvimento de um pensamento alinhado à realidade local.

A colonialidade é um “conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990” (MIGNOLO, 2017, p. 02) e constitui-se, pois, como o “lado mais escuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 02). Em outras palavras, pode-se afirmar que colonialidade e modernidade são as duas faces

de uma mesma moeda, irmãs que caminham de mãos dadas causando a desigualdade entre os homens.

Mignolo (2017) explica que o mundo por volta de 1500 era um mundo policêntrico e não capitalista, mas, no início do século XXI, interconectou-se por um tipo de economia: o capitalismo. Entre esses dois cenários delineados entre o século XVI e XXI aconteceram mudanças significativas. Tem-se o período de expansão das colonizações e uma certa revolução científica experimentada pelos europeus:

A primeira transformação, segundo Armstrong, foi consequentemente a mudança radical no domínio da economia, o que permitia que o Ocidente 'reproduzisse os seus recursos indefinidamente' e é geralmente associada ao colonialismo (2002, p. 142). A segunda transformação, epistemológica, é geralmente associada ao Renascimento europeu (...) quando os europeus 'realizaram uma revolução científica que lhes deu maior controle sobre o meio ambiente do que antes haviam conseguido' (2002, p. 142). (MIGNOLO, 2017, p. 04)

Ao que o autor conclui: “ambos cabem dentro do discurso progressista e correspondem à retórica celebratória da modernidade_ ou seja, a retórica da salvação e da novidade, baseada nas conquistas europeias durante o Renascimento” (MIGNOLO, 2017, p. 04). Esta seria a parte boa da modernidade.

O lado obscuro seria a colonialidade, calcada na exploração e descartabilidade do homem pelo homem: “assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2017, p. 04). Mignolo (2017) ainda denuncia a colonização do tempo e do espaço pela modernidade. A colonização do tempo através da invenção renascentista da Idade Média e a colonização do espaço pela colonização e conquista do “Novo Mundo”.

Para o filósofo argentino, Enrique Dussel (1994), a modernidade surge entre o século XV e XVI, com a chegada dos espanhóis e portugueses nas Américas, quando, de fato, a Europa se confrontou com o outro e exerceu o controle e a violência, podendo definir-se com um “ego descobridor”, conquistador e colonizador. Por este motivo, Dussel (1994), seguido por Restrepo e Rojas, identificam duas modernidades:

La primera modernidad no sólo antecede a la segunda sino que se perfila como su condición de posibilidad. Antes de que fuera articulado el ego cogito cartesiano (pienso, luego soy), se produce el ego conquiro (conquisto, luego soy). La subjetividad derivada de la experiencia del descubridor y conquistador es la primera subjetividad moderna que ubica a los europeos como centro y fin de la historia (Restrepo; Rojas, 2010, p. 85).

A idéia de modernidade serviu para perpetuar e fundamentar a colonialidade, pois aqueles que não se enquadrassem naquele padrão deveriam adequar-se ou serem adequados à força. Com isso, legitimaram-se as expropriações de riquezas, a escravidão e tantas outras consequências nocivas da colonialidade/modernidade. Seria isso tudo o preço do progresso.

A colonialidade, portanto, é compreendida como relações culturais, raciais, políticas e econômicas, dentre tantas outras, que uniram – e continuam a unir – colonizados e colonizadores, construindo suas percepções de mundo a partir da hierarquização de uns e outros, considerando-se a sociedade europeia como o ápice da escala civilizacional e categorizando os povos por ela conquistados como não-civilizados (QUIJANO, 2005).

Esse padrão de dominação se divide em colonialidade do poder, do ser e do saber. A colonialidade do poder advém do desenvolvimento de uma modernidade capitalista, fundada na exploração do homem pelo homem, consubstanciando-se na “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Quijano (2005, p. 118) explica que “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”, já que “significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados”, auxiliando ainda na manutenção/reforço de outro instrumento de dominação social mais antigo: o intersexual ou de gênero.

O intelectual ainda assevera que “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais, de modo que a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p.118).

[...] no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário (QUIJANO, 2005, p.118).

A nova estrutura global de controle do trabalho implementada pelo capitalismo juntamente com a ideia de raça ajudou a construir/sedimentar a colonialidade do poder, operando-se uma “sistemática divisão racial do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 118). Na

área hispânica, deu-se fim à escravidão dos índios para impedir seu total extermínio, reduzindo-os à servidão; em alguns casos, a nobreza indígena foi eximida da servidão devido a seus papéis como intermediária com a raça dominante, e lhe foi também permitido participar de alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza (QUIJANO, 2005).

Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão e os espanhóis e portugueses sem posses tornaram-se assalariados, comerciantes, artesãos ou agricultores independentes, reservando-se aos europeus nobres os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar (QUIJANO, 2005).

Dessa maneira, “cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada” (QUIJANO, 2005, p. 119). Em outras palavras:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. (QUIJANO, 2005, p. 120)

Tal inferioridade racial dos colonizados ajudou a sedimentar a chamada colonialidade do ser, a qual:

[...] se refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.155).

Tal colonialidade, segundo Quijano (2005), opera-se através da codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma suposta distinta estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação a outros, assim explicada pelo autor:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas (QUIJANO, 2005, p. 122)

Esse ponto de vista, segue Quijano (2005), permitiu a criação de diversos códigos binários ao longo do mundo: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. “Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “Índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente ‘primitivos’” (QUIJANO, 2005, p. 122).

E, finalmente, tem-se a colonialidade do saber, que constitui-se:

[...] en la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, expresada en el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y la ciencias occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimiento. (RESTREPO;ROJAS, 2010, p.136).

Como observou Oliveira:

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade (2018, p. 2)

Em dado momento da história e de uma forma bastante pretensiosa, a epistemologia ocidental (auto) afirmou-se como uma verdade única, soberana e absoluta. Todas as outras formas de pensar, de ser e de se comportar, passaram a ser compreendidas como primitivas, exóticas ou selvagens (COLAÇO, 2012). Agindo desta forma egocêntrica, criou-se um padrão epistemológico europeu com a pretensão de servir de modelo para o resto do mundo, desenvolvendo, portanto, verdades universais e, por isso, inquestionáveis.

A isto chamaram de “ponto zero do conhecimento”, o imaginário segundo o qual um observador do mundo social pode-se colocar em uma plataforma neutra de observação e, a partir dela, pode observar tudo e ao mesmo tempo não pode ser observado de nenhum ponto (CÁSTRO-GOMES, 2005). Os habitantes do ponto zero, sejam cientistas ou filósofos, estão convencidos de que podem adquirir um ponto de vista sobre o qual não é possível adotar nenhum outro ponto de vista (COLAÇO, 2012).

Inclusive, são justamente as premissas universais obtidas deste ponto zero que legitimaram padrões determinados de dominação econômica e social, pois “localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão

sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e autorizada pelo Estado". (CASTRO GÓMEZ, 2005, p. 25).

Todavia, é evidente que o ponto zero não existe. A pretensão de universalidade não apenas nega ou menospreza outras formas de conhecer e de atuar como também transforma o suposto possuidor da razão em um egocêntrico ambicioso. Portanto, a *hybris* é a arrogância do ponto zero, a arrogância de quem_ assim como na mitologia grega, de onde deriva a expressão *hybris*_ pressupõe-se melhor dos que os demais, tão superior e puro a ponto de pretender querer ditar regras e padrões de comportamentos para todos os outros (COLAÇO, 2012).

De acordo com Ribeiro:

A articulação dos três elementos –colonialidade do poder, do saber e do ser –é perceptível na história da América Latina e, especificamente, no Brasil. Conforme a lógica da modernidade/colonialidade os países que integram a América Latina são agrupados no chamado Terceiro Mundo, estão em desenvolvimento ou são subdesenvolvidos. Por isso, são Estados-nação que precisam de intervenção desenvolvimentista para fazer parte da linearidade histórica da humanidade, cujo ápice é o exemplo moderno europeu e estadunidense. Alcançar o desenvolvimento exige renunciar às formas de organização social e expressões culturais e de conhecimento que não fazem parte do projeto moderno. Aqueles grupos sociais que insistem em sua utilização são os obsoletos, os ignorantes e pré-modernos (2017, p. 115)

Com efeito, a colonialidade sobrevive até hoje, intrínseca e dominante "nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna" (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Oliveira (2016) ainda alerta que a colonialidade (em suas três dimensões) está latente nos processos de independência dos países latino-americanos:

Não é fato alarmante porém, que essas independências são mais artificiais do que de fato vistas: essas nações embrionárias e recentes continuarão a ser espaço de dominação europeia e principalmente norte-americana até os dias de hoje. Essa coerção vinda do "alto geográfico" é mantida de forma velada por aquilo que chamam de modernidade e civilização. Vê-se então a ideia de colonialidade do poder, do ser e do saber, tão arraigado em nossas culturas que nos assustamos quando um grupo de pensadores a denúncia de forma escancarada e os temos, a primeiro momento, como extremistas. Esses intelectuais dizem ainda que o aspecto colonial do século XX e XXI –colonialidade –é a outra face da moeda da modernidade (2016, p. 04).

O despertar de intelectuais das mais diversas áreas de conhecimento para essa realidade de exploração, dominação e subalternização dos povos colonizados pelos colonizadores é o gérmen da decolonialidade. Soler (2009) enfatiza que o decolonial busca a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço

geográfico e quer superar a modernidade europeia ao mesmo tempo que denuncia sua colonialidade.

De acordo com Mignolo (2017, p. 02), “a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade_ não há modernidade sem colonialidade”. Consequentemente, “a consciência e o conceito de descolonização” seria a terceira opção ao capitalismo e ao comunismo (MIGNOLO, 2017).

O pensamento decolonial propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações”, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando “o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros)” como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Existe uma diferenciação entre decolonialidade e descolonialidade:

Suprimir la 's' y nombrar 'decolonial' no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del 'des'. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (WALSH, 2009, pp. 14-15).

A descolonização é um processo de superação do colonialismo, geralmente associado a processos de independência política das colônias em relação às metrópoles. Já a decolonialidade pressupõe um projeto mais profundo e urgente na medida em que busca superar a colonialidade. Em outras palavras, trata-se de uma subversão do padrão de poder colonial. Adota-se a expressão descolonização em itálico no sentido de decolonialidade, pois é a expressão usada pelo movimento indígena de alguns países da América Latina e que aparece na Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia de 2009. Para se referir ao processo histórico de independência dos países Latinoamericanos (que teve início no final do século XVIII) e na África e Ásia ao longo do século XX, usa-se o termo descolonização sem o itálico.

Compreendendo tais possibilidades de resistência a partir de vivências no sul global, opta-se também pela fundamentação nos estudos decoloniais e em sua proposta de virada teórica na representação eurocêntrica-moderna de corpos latinos. Para isso, a interdisciplinaridade é essencial: a colaboração entre pesquisadoras e pesquisadores das mais variadas áreas torna-se, cada vez mais, lugar comum nas academias. São sociólogas, antropólogos, economistas, pedagogos, filósofas que produzem conhecimentos híbridos (MIGNOLO, 2010; WALSH, 2009; CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Um exemplo prático de exercício da decolonialidade são as constituições bolivianas e equatorianas, nas quais foram inseridas uma espécie de cidadania ampliada e pela qual são abordadas as especificidades étnicas dos variados povos que constituem uma nação; além disso, a participação política tanto no Equador quanto na Bolívia é feita de forma expansiva e as leis escritas de baixo para cima, onde a população participa de forma ativa através dos referendos e também pelos movimentos sociais informais (OLIVEIRA, 2016).

A economia solidária pode ser compreendida como uma resposta decolonial, eis que se contrapõe ao individualismo e à exploração do homem pelo homem no modelo capitalista. Economicamente, é a prática da atividade de produção, oferta de serviços, finanças ou consumo baseada na democracia e na cooperação (autogestão); culturalmente, é também um jeito de estar no mundo e de consumir produtos locais, que não afetem o meio ambiente e nem beneficiem grandes empresas; politicamente, é um movimento social, que luta pela mudança da sociedade, por um desenvolvimento voltado para as pessoas com base na solidariedade, na democracia, na cooperação, na preservação ambiental e nos direitos humanos (HICKENBICK; FELÁCIO, 2014, p. 37).

Segundo Gadotti, a economia solidária é:

Um processo de aprendizado de como praticar a ajuda mútua, a solidariedade, a igualdade de direitos no âmbito dos empreendimentos e ao mesmo tempo fazer com que estes sejam capazes de melhorar a qualidade de seus produtos, as condições de trabalho, o nível de ganho dos sócios, a preservação e recuperação dos recursos naturais colocados a sua disposição (2009, p.13)

Lisboa explica que:

[...] incluem formas diversas de agricultura familiar; assentamentos do MST; empresas industriais recuperadas por meio da autogestão; cooperativas; redes de catadores e recicladores; redes nacionais e internacionais de comércio justo; incubadoras de empresas; cooperativas populares; inúmeras experiências de finanças solidárias; clubes de trocas e as economias indígenas e dos quilombos (2014, p. 109)

Também vem sendo praticada em diversas comunidades quilombolas distribuídas pelo Brasil. Em estudo de seis comunidades da região do vale do Ribeira paranaense, entre agosto de 2008 a janeiro de 2010, considerou importante o “[...] desenvolvimento de novas formas organizacionais pautadas sobre os temas do associativismo e cooperativismo que não sobrevivam para si mesmas, e sim estando conectadas com a pauta geral do desenvolvimento da realidade material brasileira” (HANKE et al, 2010, p. 08).

No Rio Grande do Sul, o projeto *Quilombolas em Rede* reduziu custos de alimentação das famílias em até 20% por meio de compras coletivas. Ademais, as comunidades formaram sua própria cooperativa e hoje também se preocupam com produção e comercialização dos seus produtos. Houve também a inclusão digital através da aquisição de computadores.

A iniciativa se baseia em três eixos: fortalecimento da identidade cultural; economia solidária; e agricultura ecológica para preservar as múltiplas diversidades (social, cultural, ambiental etc.) das comunidades, a partir de políticas calcadas na autogestão e na auto-sustentabilidade (REDE MOBILIZADORES, 2010).

Como se observa, a economia solidária vem surtindo efeitos positivos em diversas comunidades, pois valoriza o ser humano e estimula seu desenvolvimento cultural e socioeconômico por meio da solidariedade, da democracia, da liberdade e da fraternidade. Mais do que isso, essa prática reforça a desconstrução da colonialidade por meio da afirmação do ser, do poder e do saber destas comunidades.

No território brasileiro, ainda se destacam:

[...] as discussões na esfera acadêmica feitas em cima da reescrita das histórias dos negros no Brasil e também das leis promulgadas durante esses anos que incentivam o debate no âmbito escolar da identidade nacional e reformulam o padrão do ensino de História da África (OLIVEIRA, 2016, p. 06).

No tocante às questões de gênero, tem-se o feminismo decolonial com ênfase na questão racial das mulheres:

[...] Alícia Gómez, Jaramillo, Bidaseca e Castillo (2013) colocam que as diferentes ondas do feminismo foram feitas por mulheres brancas de classe média e voltadas para essas; preocupam-se em mostrar a necessidade de se respeitar as alteridades das mulheres indígenas, afrodescendentes e latino-americanas como forma de empoderamento de grupos étnicos que sofrem discriminação tanto pelo processo de racialização oriundo da Europa bem como pelo gênero (OLIVEIRA, 2016, p. 06)

Oliveira (2016) cita Paulo Freire como um intelectual descolonizador por denunciar a trajetória histórica e a realidade opressora dos diversos tipos de colonização na América Latina, além de questionar as metodologias e aportes teóricos utilizados como forma de perpetuar o poder do colonizador, propondo a pedagogia como o instrumento para “formar pensadores críticos, cidadãos cientes da geopolítica do conhecimento e que irão lutar por seu direito a alteridade” (PENNA *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 06).

No campo da pedagogia, Oliveira explica que:

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva –portanto não somente denunciativa – por isso o termo 'DE' e não 'DES' – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. Neste sentido, podemos compreender a entrada destas perspectivas teóricas no campo da educação brasileira nos últimos anos, já que, muito do que se tem produzido academicamente sobre as relações entre educação, gênero, raça, diferenças culturais etc, se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas. Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (2018, p. 05)

Neste sentido, dentre tantas outras ideias e princípios, a interculturalidade surge como uma opção às inquietações dos decoloniais. Isso porque respeita a diversidade dos povos como de outros setores sociais e demanda a unidade deles nos níveis econômico, social, econômico e político, com o olhar voltado para a transformação das estruturas presentes (WALSH, 2009).

A interculturalidade difere do multiculturalismo oficial porque este expressa-se por meio de separatismos, etnocentrismos e por atitudes de mera aceitação e tolerância, ao passo que a interculturalidade fundamenta-se na complexidade das relações, negociações e intercâmbios culturais, visando à uma interação entre pessoas, conhecimentos, práticas, lógicas, racionalidades e princípios de vida diferentes, admitindo e aceitando a natural assimetria destas relações como um ato de respeito à diversidade (WALSH, 2009).

Já no mundo jurídico, o pensamento decolonial exige o abandono da hibrys do ponto zero, da arrogância do saber universal e dos preconceitos. Faz-se necessária uma abertura a novas maneiras de se enxergar as relações jurídicas, desta vez sobre uma ótica local, da realidade latina. Urge a busca de soluções locais para problemas locais, já que a importação de remédios europeus muitas vezes criaram institutos jurídicos vazios e deformados.

Novas maneiras de perceber as relações jurídicas e de construir o direito também se tornam valiosas especialmente quando se percebe a rigidez da formação do direito moderno e de seus saberes: estudos doutrinários apartados de práticas sociais, extrema valorização da teoria, centralização na figura do estado, etc. (HENNING, 2008).

Aos poucos, a decolonialidade está invadindo o tão conservador mundo jurídico. O direito, antes tão eurocentrado, começa a questionar-se acerca de suas premissas, tanto teóricas quanto metodológicas, reconhecendo regras jurídicas em realidades locais, não necessariamente oriundas do Estado, em uma grande virada epistemológica (HENNING, 2016; COLAÇO, 2012; WOLKMER, 2011).

1.3 Colonização, colonialidade e subalternidade no Brasil

O Brasil sofreu um processo de colonização violento. “Os colonizadores ao chegarem aqui e tomarem posse das terras dos nativos indígenas, sentiram-se os legitimados para, como verdadeiros donos desse 'novo mundo', ditarem-lhes os rumos em todos os sentidos” (COLAÇO, 2012, p. 398). Tribos inteiras foram dizimadas e tantas outras escravizadas, suas culturas silenciadas ou apagadas e suas terras violadas, num processo de violência e expropriação que ainda subsiste nos dias atuais.

Não bastasse isso, a história do Brasil também é manchada pela escravidão do povo negro, arrancado à força de suas terras pelo colonizador europeu para ser submetido a todo tipo de agressões e humilhações em terras desconhecidas. Segundo Gomes (2008, p. 447-448), “calcula-se em dez milhões, ou mais, a quantidade de africanos transportados para as várias regiões das Américas entre os séculos XVI e XIX, tendo o Brasil recebido 40% destes”.

Transportados como bichos em navios, à margem de qualquer tratamento digno, submetidos às intempéries, à sede, à fome e às doenças do longo trajeto, aqueles que sobreviviam eram muitas vezes separados de suas famílias e vendidos como objetos em feiras livres. Olhava-se até seus dentes, tal qual se faz ao comprar um cavalo. Uma vez comprados, eram submetidos a todo tipo de trabalho forçado, castigos, estupros e torturas. E toda essa barbárie era aceita com naturalidade pela sociedade da época e legitimada pela Lei. “O escravo era, juridicamente, um ser sem alma, apenas uma mercadoria adquirida a um preço estabelecido entre comprador e vendedor” (HENNING; LINHARES; GOMES; LEAL, 2010, p. 02).

A formação do Rio Grande do Sul _ em que pese isso também não seja retratado na maior parte dos livros de História _ também se deu pela escravidão do povo negro, explorado principalmente nas Charqueadas.

Na verdade, a história do escravo do sul está, ainda, por escrever-se. Isso se deve à resistência dos historiadores gaúchos em escrever a história como ela é, pois tornará pouco simpático os heróis aparecerem como “senhores de escravos”. Junta-se a esse problema a raridade das fontes históricas, pois muitas foram propositalmente destruídas (PEDROSO, 2011, p. 10)

De fato, o clima gaúcho revelava-se bastante agressivo aos escravos, não acostumados ao frio intenso e à chuva. Por sua vez, “não são necessárias grandes abstrações para imaginar o trabalho do negro nas charqueadas, em um solo coberto de sal e com os pés descalços” (HENNING; LINHARES; GOMES; LEAL, 2010, p. 04).

De acordo com León (1991, p. 45-46), “não era sem razão que se falava que, no norte, seriam feitas ameaças aos negros insubmissos de vendê-los para as temidas charqueadas de Pelotas, verdadeiras penitenciárias”, nas quais, segundo a mesma fonte, o escravo não vivia mais do que oito anos.

Houve muita resistência por parte dos escravos. Alguns praticavam sabotagem à produção da fazenda e emboscadas para assassinar senhores de engenho e feitores; outros viam no suicídio um meio de se libertar do sofrimento. Proibidos de qualquer manifestação cultural ou religiosa, resistiam disfarçando de dança a luta da capoeira ou associando seus orixás a santos católicos, além de preservar atividades musicais, seus vínculos e costumes de origem africana. Todavia, sem dúvida, os quilombos foram a via de resistência que melhor representou a luta dos escravos pela liberdade, já que “asilados naqueles matos e naquelas serras, deixavam de ser uma coisa falante para recobrar a sua dignidade humana” (FREITAS, 1991, p. 36).

A colonização foi um processo histórico e violento, cujos reflexos ainda não foram superados. A colonialidade subsiste, arraigada de uma forma cínica e intrínseca na sociedade brasileira, perpetuando privilégio e hierarquizando pessoas segundo códigos imbricados de raça, classe, gênero e sexualidade.

As riquezas naturais brasileiras seguem sendo expropriadas e os povos tradicionais explorados e subalternizados, inclusive por outros países, a exemplo da apropriação ilegal de recursos naturais da Amazônia para uso em pesquisas, na indústria farmacêutica, cosmética, dentre outros, além da questão demarcatória de terras indígenas.

Por sua vez, a subalternização do negro pela sociedade brasileira pode ser observada sob os mais diferentes ângulos. Os negros correspondem à maioria da população brasileira (52,9%), entretanto, ganham salários inferiores à média do país (IBGE, 2014). Ainda, segundo o IBGE (2014), o desemprego é maior entre os pretos

(7,5%) e pardos (6,8%) do que entre os brancos (5,1%) e o trabalho infantil é maior entre pardos (7,6%) e pretos (6,5%) do que entre brancos (5,4%).

Foram assassinadas no Brasil 553 mil pessoas nos últimos dez anos (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018). Em 2016, o Brasil alcançou a marca histórica de 62.517 homicídios, segundo informações do Ministério da Saúde. A bomba atômica lançada em Hiroshima no dia 06 de agosto de 1945, contendo urânio 235, matou diretamente 50 mil pessoas (TODA MATÉRIA, 2018). Logo, não é exagero afirmar que os homicídios no Brasil equivalem a uma bomba atômica por ano.

Os dados revelados pelo Atlas da Violência (2018) apontam que o país é cruel com sua juventude. A primeira expressão da crueldade estatal diz respeito à violência letal: “no país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino” (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018). Essa crueldade é ampliada quando se trata de jovens negros:

Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018).

De acordo com o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (2015), o risco de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,7 vezes maior que o de um jovem branco. Já o Anuário Brasileiro de Segurança Pública analisou 5.896 boletins de ocorrência de mortes decorrentes de intervenções policiais entre 2015 e 2016 (78% do universo das mortes no período) e, ao descontar as vítimas cuja informação de raça/cor não estava disponível, identificou que 76,2% das vítimas de atuação da polícia são negras.

A outra faceta da crueldade estatal diz respeito ao encarceramento massivo da juventude negra. Do universo de presos, 73% são negros e 80% não concluiu o ensino médio (INFOPEN, 2018). O público alvo do sistema penal brasileiro é bem definido: jovens negros de baixa escolaridade.

Em 2014, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada apontou que o rigor da Justiça Criminal com os negros é maior do que com os brancos, já que enquanto o primeiro grupo vai mais para a prisão, o segundo tem mais acesso a penas alternativas.

Em 2016, o *Relatório Sobre o Perfil dos Réus Atendidos nas Audiências de Custódia*, elaborado pela Defensoria Pública do Rio de Janeiro, concluiu que a possibilidade de um branco preso em flagrante ser solto ao ser apresentado ao juiz é 32% maior que a de um negro ou de um pardo na mesma situação.

Normalmente, quem julga não é negro: 1,4% dos juízes brasileiros declararam-se negros e 12,7% pardos, ao passo que 65% das pessoas apresentadas à audiência de custódia são negras (CNJ, 2018). Observou-se, ainda, um tratamento mais rigoroso aos negros: 41% dos brancos receberam liberdade provisória contra 35,2% dos negros. Os pesquisadores concluíram que “ser negro é uma condição que favorece a manutenção da prisão provisória” (CNJ, 2018).

Outro campo em que a colonialidade é latente diz respeito às comunidades quilombolas, bastante silenciadas e subalternizadas por meio da negativa do direito à propriedade de suas terras, da sua história, da sua cultura e de suas manifestações religiosas; vivendo em condições desumanas, com pouco acesso aos serviços básicos de saúde, alimentação e educação. “Esses moradores vivem excluídos da sociedade, em condições de extrema miséria, aonde não chegam, em grande parte, os recursos necessários para uma vida digna, em uma realidade muito diferente daquela garantida pela CF/88” (HENNING; LINHARES; GOMES; LEAL, 2010, p. 12).

Os quilombolas entrevistados praticavam livremente a religião evangélica e a católica, não tendo sido encontrados “sinais de religiões de origem africana” (HENNING; LINHARES; GOMES; LEAL, 2010, p. 10). Apurou-se também que a maior parte dos entrevistados não conhece sua história, uma vez que seus antepassados pouco falavam sobre a escravidão. Como se observa, há um silenciamento destes povos por meio da não preservação de sua cultura, da sua religião e da sua história.

A maior parte dos quilombos sobrevive da agricultura de subsistência. Muitos trabalham sem carteira assinada e são pagos com alimentação ou mediante valores irrisórios, constatando-se a exploração laboral dessas pessoas.

Quando perguntados sobre a diferença entre trabalhador com carteira assinada e trabalhador escravo, sete dentre os oito entrevistados não souberam indicar a diferença. Um único morador afirma que ainda existe a escravidão pelo fato de alguns colonos brancos pagarem pela mão de obra dos remanescentes de quilombos com pedaços de tocinho. (HENNING; LINHARES; GOMES; LEAL, 2010, p. 11).

Também observou-se a precariedade do direito à saúde. A grande maioria dos postos de saúde se localiza longe e encontra-se mal estruturada para prestar socorro; não

há água encanada, saneamento básico e energia elétrica (HENNING; LINHARES; GOMES; LEAL, 2010, p. 12). Da mesma forma, o direito à educação não faz parte da vida dos cidadãos mais velhos das comunidades quilombolas; a prefeitura disponibiliza uma viatura para conduzir as crianças até os estabelecimentos de ensino, mas a totalidade dos entrevistados afirma que, ao concluir a quarta série do ensino fundamental, é chegado o momento de se dedicarem integralmente aos trabalhos rurais (HENNING; LINHARES; GOMES; LEAL, 2010, p. 12).

Ainda, com relação à propriedade de suas terras, a conclusão é desanimadora:

Apesar de todo esse aparato legal e da teorização sobre direitos humanos vista anteriormente, o que se constatou foi uma realidade muito aquém da preconizada constitucionalmente: remanescentes de quilombos sobrevivendo em terras que, por direito estatal, seriam suas, como posseiros, sem lograr êxito no processo de escrituração dos imóveis. Dos oito entrevistados, apenas um possui a propriedade da terra. Nessa questão é nítida a ineficácia do direito estatal (HENNING; LINHARES; GOMES; LEAL, 2010, p. 12).

As estatísticas revelam uma grave violação dos direitos fundamentais da população negra. A colonialidade mostra sua faceta pela subalternização do negro e demonstra que a escravidão não acabou, pelo contrário, imiscuiu-se nas instituições, na mão do Estado que mata e encarcera negros ou, quando não consegue tirar-lhes a vida ou a liberdade corporal, lhes nega educação e empregos dignos.

A colonialidade está aí, na seletividade do Direito Penal, na meritocracia e em todas as outras formas de opressão do povo negro. Apesar da resistência e da luta deste povo contra a marginalização e a invisibilidade, a verdade é que o seu principal algoz é o próprio Estado que, apesar de pregar aos quatro cantos a democracia racial e a harmonia entre as raças, ainda reproduz de uma forma silenciosa, cínica e sistêmica a colonialidade.

1.4 O atravessamento do Direito Social à Educação pela colonialidade

Educação é busca pelo conhecimento, é produção e compartilhamento de saberes. O direito social à educação não é atingido tão somente segundo o padrão do colonizador. A complexidade e a diversidade dos povos e dos próprios seres humanos entre si afastam a adoção de uma forma única para a efetivação deste direito.

Muitos indivíduos jamais se interessarão pelo conhecimento produzido no mundo acadêmico ou segundo a educação formal. É possível que tenham acesso a uma formação plena longe da academia. A obtenção de um diploma ou de um título acadêmico não é certeza de humanidade, cidadania, reflexão e crítica social. É possível que alcancem a plenitude, a felicidade e que sejam cidadãos aptos para a cidadania e para o trabalho, assim como quis o constituinte, longe dos bancos acadêmicos.

Não se pretende aqui dizer que o conhecimento produzido na academia é dispensável ou que não é importante. Jamais. O que se pretende, no entanto, é demonstrar, por meio da interculturalidade, que existem outras formas de produção e de compartilhamento de saberes também importantes. Cabe a todos a promoção do diálogo entre todas as fontes de saberes, sem preconceitos, sem hierarquia, mas com complementaridade.

Partindo-se da premissa de que a educação visa à produção e compartilhamento de saberes para formar cidadãos úteis à sociedade, pode-se afirmar que não é apenas na escola ou na academia que a educação se concretizará. Há promoção do direito social à educação até mesmo no barracão ou desfile das escolas de samba. Dentro de uma perspectiva decolonial, o carnaval emerge como expressão de subjetividade e de produção de saberes de um grupo subalternizado pelo padrão de poder existente:

A arte produzida nestes recantos pode ser compreendida sob uma perspectiva decolonial e, mais do que isso, como um valioso instrumento de concretização de direitos sociais. Essas agremiações são entidades importantes para suas comunidades, expressão de orgulho, exaltação e resistência da cultura negra e da cultura popular, demasiadas vezes subalternizadas por diversos setores da sociedade. Geram renda, promovem e compartilham saberes de uma forma descontraída, alegre e reflexiva. E demonstram como os diálogos entre arte e direito podem suscitar outras alternativas a soluções estatais ainda profundamente imbricadas em jogos modernos de poder e de saber (ORNEL; HENNING, 2018, p. 58).

Basta revisitar alguns desfiles de agremiações brasileiras para se confirmar o acima aludido. Em 2018, a Escola de Samba Paraíso do Tuiuti apresentou o samba-enredo: Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão? Com um desfile impecável, a escola trouxe ao público uma comissão de frente ilustrando a escravidão negra anterior à Lei Áurea, passando, ao longo da apresentação, pelas reformas que vêm afligindo a maior parte do povo brasileiro.

A escola apresentou manifestantes fantoches (paneleiros pró-impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff) e utilizou mãos gigantes representando a mídia, que, segundo a agremiação, controlava esses paneleiros. Ao final, encerrou o desfile com a alegoria de

vampiro neoliberalista levado pelo carro Neo-Tumbeiro, em clara referência ao fato de que mesmo após 130 anos da abolição formal da escravidão os grilhões ainda permanecem.

A Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis consagrou-se a grande campeã do carnaval carioca de 2018. Mais do que angariar o título máximo da disputa, cumpriu o seu papel social de promover a reflexão e a crítica acerca da realidade brasileira a partir da obra literária da autora inglesa Mary Shelley. Esse paralelo entre ficção e realidade poderia ter sido proposto em qualquer sala de aula de qualquer rincão deste país, mas foi trabalhado de uma forma criativa e descontraída no barracão da escola para ser desenvolvido em uma grande apresentação teatral ao ar livre, atingindo um público predominantemente popular, subalternizado e silenciado pela colonialidade. Houve, portanto, a promoção do direito social à educação, por um viés decolonial. (ORNEL; ORNEL, 2019, p. 45-46)

Um estudo acerca de projetos desenvolvidos na Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira concluiu que:

O Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, desejando uma sociedade mais justa, livre e solidária, se empenha na erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo assim as desigualdades sociais, ao promover o bem estar de todos principalmente da criança e do adolescente no samba, lazer, educação, cultura e assistência, afastando assim os mesmos das drogas e da marginalidade. A agremiação busca proporcionar a criança e ao adolescente uma vida mais digna ampliando e envolvendo cada vez mais parceiros com a ideia de prevalecer a identidade de ser (mangueirense) ocupando assim o seu espaço de cidadão, como um ser humano atuante. (HENRIQUES; GOULART, 2014, p. 420-421).

Citando o modo de vida das catadoras de mangaba, Bertoldi também destaca uma forma de produção e compartilhamento de saberes com resultado prático eficaz na conservação do meio ambiente em que estão inseridas, além da preservação da história e cultura do seu povo:

Os conhecimentos que os povos tradicionais construíram, por séculos, sobre as melhores formas de manejar e extrair do meio ambiente todos os recursos indispensáveis à sua subsistência, sem comprometer sua existência futura é importante exemplo a ser observado pela atual sociedade, constituída sob a super exploração para e do consumo. Esses povos estão guardando o planeta, a história, a cultura de um povo, do Brasil. E esses saberes promovem o desenvolvimento sustentável, alternativa ao temido e imperativo (de)crescimento. Por meio de práticas consuetudinárias, os povos tradicionais desenvolveram formas equitativas de distribuição de poder e recursos e de respeito à natureza, concretizando, via de regra, o desenvolvimento humano com a implementação de modelos singulares de equidade social e econômica e conservação ambiental. Essa inter-relação é claramente desempenhada no labor das catadoras de mangaba. (BERTOLDI, 2016, p. 113)

O colonizador sempre se disse inventor/descobridor do Brasil e até hoje é ensinado nas escolas que o país foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral. A história escrita pelo colonizador não retrata que aqui já viviam povos organizados, com saberes

próprios e em perfeita harmonia com a natureza. Essa identidade foi sufocada pelo padrão de dominação.

Tão pouco é retratado, ao menos com a importância que o assunto merece, o genocídio promovido pelo colonizador português em face do povo tradicional brasileiro. Aquele vendeu ao mundo uma ideia de poder, riqueza e modernidade, mas nunca reconheceu que tudo foi forjado em cima do sangue indígena e, posteriormente, negro (trazido da África para ser escravizado); e que a tal modernidade da “metrópole” europeia foi construída através da expropriação das riquezas naturais brasileiras.

Ao ancorarem sua caravela na porção de terra que, no futuro, passaria a ser chamada de Brasil, os colonizadores escreveram uma espécie de 'caderno de campo', a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, em que foram registradas as primeiras impressões daquele contexto. Entre muitos outros aspectos possíveis de serem tratados aqui, destacamos o modo de produção do Outro, especificamente dos povos autóctones, habitantes desta terra, enquanto exóticos, primitivos e despossuídos de cultura. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 02)

É consequência da colonialidade a internalização pelo colonizado destes padrões e, em muitos casos, existe a reprodução desta prática pelo próprio subalternizado. A elite brasileira, já diminuída pelo colonizador, reproduz em sua microesfera de atuação, de uma forma esquizofrênica, o mesmo padrão de negativa e discriminação daquilo que não se encaixa no padrão europeu.

Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 129-130)

Como se observa, é preciso expandir o olhar além do que até aqui se acostumou chamar de educação, procurando revisitar e valorizar a produção e compartilhamento dos saberes daqueles que sempre foram discriminados, excluídos e invisibilizados. Mas a necessidade de decolonialidade no campo da educação não se faz necessária tão somente no que pertine a modos outros de produção e compartilhamento de saberes. Também a educação formal está atravessada pela colonialidade e um levante decolonial se faz bastante necessário.

Trazendo a colonialidade para o âmbito da educação formal, não se pode deixar de observar que:

A escola brasileira carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a identidades que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos. Sob essa

perspectiva, a atuação da escola muitas vezes resultou na destruição de culturas e saberes; revelando a violência dessa instituição. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 10)

Abordou-se anteriormente o entendimento dos mais variados autores sobre educação e também as principais previsões normativas nacionais e internacionais acerca do assunto. Sintetizando-os, observa-se que a educação deve ser universal, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Mas, o que seria uma educação universal? Essa universalidade seria o acesso de todos ou seria uma homogeneização dos indivíduos? São em expressões aparentemente neutras e despretenciosas que a colonialidade costuma se arraigar, de modo que algumas observações precisam ser feitas.

A primeira delas reside no fato do Brasil não garantir o acesso à educação para todos, ao contrário do que prevê em seu texto constitucional. Utilizando-se do raciocínio quijariano, a ideia de raça é utilizada a fim de promover uma divisão do acesso à educação para, ao final, manter a divisão racial do trabalho e, por conseguinte, a perpetuação da colonialidade do poder, já que a negativa de acesso à educação a determinadas raças contribuirá para a manutenção dessas pessoas em certos postos de trabalho, normalmente subalternizados, além de silenciá-los.

Mas não se restringe a isso. A colonialidade também atravessa a vida daqueles que têm acesso à educação formal, na medida em que desenvolve a ideia de uma infância e de uma adolescência homogêneas e desterritorializadas, adestrando seres humanos a um modelo padronizado.

Essa foi a proposta por detrás do projeto de uma 'escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos'. Não há, portanto, nesse projeto de educação, espaço para a defesa do direito à diferença e, assim, de uma cidadania para todos e para cada um. Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural, através da naturalização de um determinado perfil de grupo social: homem, branco, europeu, proprietário; o que revela a dimensão colonial da educação institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidiam com o referido padrão, e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 12)

Assim, aqueles estudantes pobres, rurais, negros ou indígenas que conseguem acessar a educação são aculturados, "civilizados", "ensinados", "salvos" tanto quanto os indígenas catequizados pelos jesuítas no período colonial. "E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-

los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 12).

No âmbito acadêmico, a situação não é diferente. De acordo com Silva (2018), o conhecimento acadêmico no Brasil possui um forte traço de colonialidade e ajuda a manter o contexto de “pós-independência”, no qual “as elites branco-mestiças mantêm intactas as hierarquias raciais sobre negros e indígenas, ou seja, um cenário de independência sem descolonização” (SILVA, 2017, p. 234).

Na sequência, a autora destaca que “o problema é que a autonomia da intelectualidade brasileira foi limitada pela consolidação de um pensamento social brasileiro que permaneceu colonizado, importando teorias europeias para interpretação negativa da diferença étnico-racial da sociedade brasileira” (SILVA, 2017, p. 235). Ademais, segundo a autora, a falsa ideia de imparcialidade científica foi utilizada para formar e acentuar o imaginário social racista dos brasileiros, colaborando para a afirmação do “lugar da Europa como ‘Eu superior’ e, especialmente, para a sua dominação epistemológica” (RAMOS, 1995 apud SILVA, 2017, p. 236).

Trata-se da perpetuação da colonialidade do ser que vem complementada pela tese da meritocracia, a qual justifica:

[...] os “fracassos” escolares de determinados sujeitos e/ou coletivos sob a égide de que foram incluídos no sistema educacional formal, mas não fizeram por merecer este lugar, não estando, portanto, aptos ou preparados para ele. Em síntese, a universalização do acesso à educação formal responderia à demanda por igualdade e a meritocracia justificaria o fracasso das crianças e jovens das camadas populares que ascenderam à escola (SILVA, 2017, p. 236)

Os autores Leite, Ramalho e Carvalho citam a experiência de Paulo Freire, através do livro *Pedagogia do Oprimido*, como uma resposta decolonial às questões acima suscitadas:

Ele defende a tese de que quem fracassa é a escola que não consegue compreender que o educando é sujeito sociocultural e que todo processo de educação deve partir de sua realidade. Somente nessa perspectiva, defende Paulo Freire nesse Congresso, o processo de alfabetização será efetivo. Assim, ele desloca o problema da não-aprendizagem do sujeito para interação entre os saberes escolares e os saberes de experiência dos educandos. Também denuncia um modelo de educação bancária que oprime educadores e educandos, servindo, assim, à perpetuação de uma sociedade opressora (2019, p. 13).

Pereira e Silva (2019) também defendem a pedagogia da libertação de Paulo Freire como uma resposta decolonial à colonialidade do saber:

Nota-se que, assim como na decolonialidade do saber, a educação como prática trazida por Freire pressupõe a compreensão das relações de dominação coloniais

engendradas no seio social, a fim de promover uma verdadeira libertação a partir de novas formas de aprendizado. Freire (1965) questiona a suposta neutralidade do ensino, a qual implica na manutenção das estruturas opressoras coloniais, que se manifestam em categorias hierárquicas-binárias do saber, impondo a interiorização ou a falta de zonas de contato com o outro, a exemplo de: civilizado/selvagem; racional/místico; sujeito/objeto, prática/teoria. (2019, p. 08)

Trazendo a discussão para a ambiente acadêmico do Direito, as autoras sustentam que muitas das teorias usadas no mundo jurídico serve para:

[...] a produção de uma hierarquia de classes intelectuais, nos quais a linguagem jurídica é hermética e deve somente ser entendida por um círculo mínimo de pessoas. Assim, o hiato entre teoria e prática jurídica é propositalmente preservado para perpetuar o elitismo de classe, raça, gênero e origem em termos de colonialidade do saber. (...)

Sob o verniz do mito da neutralidade científica, baseado em um pretenso paradigma racional moderno, muitas das teorias ensinadas no curso de Direito, que é marcado por concepções de matrizes masculinas, brancas, heterocisnormativas e eurocêtricas, literalmente expulsam aqueles e aquelas que não se reconhecem nessa narrativa-metodológica, que os sujeita a um processo de interação humilhante, pois o objetivo dessa teoria é, de fato, o de separar e manter à distância daquilo que é considerado prática. (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 11)

Dessa forma, concluem que o objetivo da proposta pedagógica da educação jurídica como libertação é:

[...] romper com a falsa dicotomia teoria/prática, mediante um saber-práxis que se construa a partir da realidade vivenciada pelo aluno ou aluna, que passa a se compreender, na medida em que desenvolve uma curiosidade epistemológica, como ser histórico-social capaz de entender criticamente a realidade na qual está inserido, para, assim, transformá-la (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 11).

Como se observa, é importante a desconstrução do que se entende por acesso à educação, mas essa desconstrução precisa ser acompanhada de reconstruções, criações, recriações. É preciso uma abertura a todas as formas e meio de produção e compartilhamento de saberes, sem preferências ou sobreposições, em observância à decolonialidade do saber.

Todavia, não se trata do estabelecimento de uma meta simplesmente descolonizadora no sentido de retirar os sedimentos coloniais da cultura subalterna, uma vez que esta opção culminaria na possibilidade do encontro com o vazio epistêmico, que acabaria por legitimar o epistemicídio promovido pelo etnocentrismo europeu e demonstraria a não-epistemologia colonizada. Pelo contrário, o escopo decolonial não se refere apenas a retirar a roupagem europeia das sociedades colonizadas, mas resgatar e até mesmo reconstruir as epistemologias autóctones, violentamente destruídas pelo (neo)colonialismo. (REIS; ANDRADE, 2018, p. 06)

Um dos conceitos centrais da Epistemologia do Sul, como proposta por Boaventura de Sousa Santos, é a Ecologia de Saberes. O autor explica que:

[...] como cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes [...] os limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p. 55).

Santos e Meneses (2009) chamam de Epistemologia do Sul a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, devido ao capitalismo e aos processos coloniais, foram histórica e sociologicamente colocados na posição apenas de objetos ou matéria-prima dos saberes dominantes.

O principal objetivo da decolonialidade consiste em fazer a crítica constante. Essa perspectiva se baseia na ideia de “prática política” contra a “hegemonia monocultural e monorracial do conhecimento”, buscando promover transformações nas atuais instituições que racializam e hierarquizam o mundo com o apoio da colonialidade do poder (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28). E isso, sem dúvida alguma, passa pela interculturalidade:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Walsh (2009) ainda chama atenção para o interculturalismo funcional, utilizado na América Latina de forma distorcida pelas políticas neoliberais para amenizar conflitos raciais e assegurar os interesses capitalistas, sem visar a transformação das estruturas coloniais de poder. Em resposta, a intelectual apresenta o interculturalismo crítico, o qual propõe a “transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes”, partindo das cosmologias dos submetidos e subalternizados pelo poder hegemônico ocidental mercadológico” (WALSH, 2009, p. 22).

Segundo Mignolo (2008, p. 304), descolonial significa pensar do lado de fora da posição hegemônica epistêmica, e pensar a partir da posição epistêmica subalterna. Não significa, por outro lado, “deslegitimar as ideias críticas europeias” (MIGNOLO, 2008, p. 288), mas questionar os fundamentalismos nas ciências sociais, sejam eles eurocêntricos ou do terceiro mundo (GROSFOGUEL, 2008, p. 117).

É abrir os olhos para observar a realidade posta e tudo o que foi ensinado até agora, com a desconfiança de que haja a colonialidade por trás de tudo, principalmente das ditas “verdades universais” e do que o senso comum costuma valorizar como

tradicional, superior, moderno ou evoluído. A mudança deve partir do próprio indivíduo a partir de uma reforma íntima; é dever de cada um refletir e analisar criticamente o seu “eu”, a fim de verificar até que ponto a própria subjetividade está comprometida pela colonialidade.

Apesar dos estudos pós-coloniais e decoloniais já fazerem parte dos debates acadêmicos e de contribuições teóricas nesse país (BELLO, 2015, p. 50), são insuficientes os estudos críticos que problematizam questões sociais e teorias de movimentos sociais (SOUZA, 2012, p. 2). Além disso, para Oliveira e Candau (2010, p. 33), um dos maiores dilemas no ambiente acadêmico brasileiro, principalmente para os docentes, é pensar em como aplicar um marco teórico e enfoques epistemológicos não-eurocêntricos, tendo em vista que as práticas da maioria dos docentes são fundamentadas em abordagens eurocêntricas. Esse é um dilema que também pode ser observado em aulas ministradas no ensino fundamental e médio (COSTARD, 2017). (SILVA, 2017, p. 08)

Em resposta às dificuldades enfrentadas, Reis e Andrade assinalam:

Para tanto será necessário o uso de recursos parecidos com aqueles utilizados pelos europeus. Os franceses, por exemplo, adentrando em África, estimularam a construção de escolas e inseriram elementos da sua cultura nos seus currículos justificando o “acesso” dos autóctones à civilização. Similarmente, a fim de se colocar em prática o projeto decolonial, tornar-se-á necessário utilizar os aparatos educacionais, políticos e curriculares a fim de se proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternos, constituindo-os como seres epistemologicamente situados na práxis reflexiva da condição subalterna. Para tanto, tornar-se-á necessário um currículo educacional cuja pluriversalidade configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos (REIS; ANDRADE, 2018, p. 9)

Nessa perspectiva educacional, os autores citam modelos de educação indígena que têm sido tomados “como alternativas pedagógicas decoloniais importantes, pois trazem cosmovisões diferentes como, por exemplo, a visão não exploratória da natureza ou do trabalho, ou ainda a valorização dos interesses coletivos antes dos individuais”. (REIS; ANDRADE, 2018, p. 11)

No mesmo sentido, Oliveira e Candau (2010) citam a Lei 10.639/03_ que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”_ como uma proposta de ressignificação de termos como negro e raça, de superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e de desconstrução de mentalidades e visões sobre a história dos afro-brasileiros.

Ao encontro desta visão, tem-se que:

Toda democratização possível da sociedade na América Latina deve ocorrer na maioria destes países, ao mesmo tempo e no mesmo movimento histórico como uma descolonização e como uma redistribuição do poder. Em outras palavras, como uma redistribuição radical do poder. Isto se deve, primeiro, a que as “classes sociais”, na América Latina, têm “cor”, qualquer “cor” que se possa encontrar em qualquer país, em qualquer momento. Isso quer dizer, definitivamente, que a

classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos. A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política. (QUIJANO, 2005, p. 138).

Conforme se observa, um dos pilares da colonialidade é a divisão racial, a qual sempre foi “um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina” (QUIJANO, 2005, p. 136).

Logo, se faz necessária uma verdadeira, efetiva e substancial “democracia racial”, diferente do que se viu até aqui, quando é utilizada para mascarar “a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros, como no Brasil, na Colômbia e na Venezuela” (QUIJANO, 2005, p. 136). Não existem caminhos seguros ou um único caminho para a desconstrução da colonialidade, pois, conforme Boaventura de Sousa Santos, “não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias” (SANTOS, 2004, p. 250).

2 A prisão sob a perspectiva da colonialidade

2.1 A utilidade da pena-prisão para a modernidade europeia

Bitencourt (2011) recorda que a origem da pena de prisão é muito remota, sendo tão antiga quanto a humanidade. “Quem quer que se proponha a aprofundar-se na história da pena de prisão corre o risco de equivocar-se a cada passo” (BITENCOURT, 2011, p. 27), diante dos retrocessos, da dificuldade de fixar indicadores e de se perseguir sua evolução, dentre outros motivos que dificultam qualquer pretensão de narrativa de ordem cronológica.

“Um bom exemplo dos retrocessos referidos é a própria aparição da pena-prisão, que ocorre em fins do século XVI, para depois ficar sepultada nos dois séculos seguintes” (BITENCOURT, 2011, p.27). Não há, portanto, uma linearidade ou uma homogênea aplicação das penas em todas as partes do mundo. Ademais, uma forma de aplicação não elimina a outra, havendo, por exemplo, formas arcaicas aplicadas até os dias atuais. Contudo, ater-se-á ao que se mostra relevante ao objetivo do presente estudo.

Após o fim do que se costuma chamar de Idade Média, observa-se a ascensão de uma perspectiva de mundo fundada no ponto de vista antropocêntrico da burguesia (CHIAVERINI, 2009, p. 42). “Esse movimento tinha por raiz a palavra ‘humano’, o que significava que o homem era colocado no centro do universo, na condição de atenção ontológica de todas as preocupações políticas, econômica e sociais” (ANITUA, 2008, p. 70). A aplicação das penas neste período foi marcada pelos castigos corporais de extrema crueldade, a exemplo dos suplícios, como aquele narrado por Foucault¹ (1999) em uma de suas mais conhecidas obras: *Vigiar e Punir*.

Foucault (1999) narra que, nos idos de 1757, um parricida foi executado aos olhos do público com requintes de sadismo e crueldade. A condenação consistia em pedir perdão na porta de uma igreja para, em seguida, ser amarrado pelos mamilos e membros a quatro cavalos encarregados do esquartejamento. Antes disso, aplicar-se-ia em seu corpo uma mistura de chumbo, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos; ao final, os restos mortais deveriam ser queimados e as cinzas lançadas aos ventos.

¹ A dissertação procura, em alguma medida, conciliar conceitos decoloniais com foucaultianos, especialmente devido aos relevantes trabalhos de Michel Foucault sobre a prisão. Além disso, busca-se a interculturalidade epistêmica, isto é, não se pretende substituir pensamentos de autores europeus pelos decoloniais, nem vice-versa, mas, sim, buscar um diálogo entre as culturas e modos de enxergar o mundo, sem nunca esquecer da realidade local e sem nunca buscar uma sobreposição de um estudo sobre o outro.

Conta-se que os cavalos não deram conta do esquartejamento, então os carrascos cortaram, eles mesmos, a carne do sentenciado para facilitar o esquartejamento pelos animais. Ao final, jogaram ao fogo as partes cortadas, aduzindo Foucault (1999) que houve quem tenha suspeitado que o condenado ainda estivesse vivo quando foi carbonizado.

No tempo da execução de Damiens acima narrada, o suplício servia como uma espécie de resposta do monarca. Segundo Foucault (1999), o soberano tinha o total controle sobre as leis a ponto de encarná-las e, por isso, buscava mostrar ao público o que acontecia com quem cometesse crimes, pois, por ser o rei uma encarnação da lei, qualquer violação legal seria um crime contra a majestade, devendo ser punido com maestria.

Não se costumava questionar nem mesmo as gravidades das punições porque seria o mesmo que questionar a soberania real. A prisão neste período tinha a finalidade de preservar o corpo do condenado até a aplicação do castigo ou até mesmo da pena de morte, ou seja, a prisão em si não era vista como uma pena autônoma (BITENCOURT, 2011).

Ocorre que as mudanças políticas, sociais e econômicas ocasionaram mudanças profundas na forma de punir. A prisão encontrou fundamento nos ideais de liberdade e de igualdade, pois, “numa sociedade de homens livres, na qual a liberdade é um bem de todos, privar o indivíduo dela é aceitável como uma pena “igualitária”. Isso oferece uma clareza jurídica para a prisão que não agride a sensibilidade do homem moderno” (BENELLI, 2014, p. 68).

Ainda, segundo Benelli:

Ela também permite quantificar a pena segundo a variável do tempo. Usa-se o tempo para medir as trocas econômicas, calculando o salário por horas trabalhadas e é possível aplicar esse cálculo no castigo penal. Além disso, a prisão aparece ainda como reparação: retirar tempo do condenado significa que sua infração lesou, além da vítima, toda a sociedade (2014, p.68).

É bem verdade que ideais humanistas passaram a exigir que os castigos bárbaros fossem deixados de lado, mas, sem dúvida alguma, a emergência de uma sociedade industrial exigia eficiência e produtividade também nas punições. De acordo com Cordeiro:

A Revolução Industrial foi elemento determinante para o aumento da massa carcerária. A radical transformação dos meios de produção provocou um êxodo da população rural para as cidades; o homem do campo abandonava agricultura para buscar emprego nas indústrias, gerando, assim, uma excessiva oferta de mão-de-

obra, incapaz de ser absorvida pela industrialização e, via de consequência, um exército de desempregados se fazia aumentar a cada dia na porta das fábricas, daí advindo a marginalização, a miséria, a fome, o desemprego, o crime, a prisão (2006, p. 30).

A solução era incorporar uma disciplina, uma nova ideologia e nesse caso foi introduzida a “ética ao trabalho” (MELOSSI; PAVARINI, 2006, p. 36), pela qual o homem não trabalharia se não fosse pela necessidade, “assim a riqueza de um país dependia da existência de uma grande quantidade de habitantes empobrecidos, forçados a trabalhar para sobreviver” (RUSCHE; KIRCHHEIMER *apud* CHIAVERINI, 2009, 83).

Desta forma, “o trabalhador integrado no mercado de trabalho é controlado pela disciplina do capital, enquanto o trabalhador fora do mercado de trabalho é controlado pela disciplina da prisão” (SANTOS, 2010, p. 438).

O mercantilismo necessitou de um disciplinamento selvagem dos grupos sociais que não se integravam a nenhum dos grupos economicamente produtivo. A forma de 'educar' os não proprietários para que aceitassem como natural esse estado de coisas foi através da violência punitiva. A nova ordem estatal capitalista libertava o servo feudal de suas cadeias, mas também o despojava dos meios de produção – a terra, as fontes comunitárias de subsistência, as ferramentas. As regras de jogo do mercado capitalista tentariam impor um difícil equilíbrio entre a reclamada igualdade no processo de circulação de bens e uma marcada desigualdade no processo produtivo (ANITUA, 2009, p. 114).

Digno de nota neste período é o surgimento das *houses of correction*, denominadas de *bridewells*:

A pedido de alguns integrantes do clero inglês, que se encontravam muito preocupados pelas proporções que havia alcançado a mendicância em Londres, o Rei Ihes autorizou a utilização do Castelo de Bridwell para que nele se recolhessem os vagabundos, os ociosos, os ladrões e os autores de delitos menores. A suposta finalidade da instituição, dirigida com mão de ferro, consistia na reforma dos delinquentes por meio do trabalho e da disciplina. O sistema orientava-se pela convicção, como todas as ideias que inspiraram o penitenciarismo clássico, de que o trabalho e a férrea disciplina são um meio indiscutível para a reforma do recluso. Ademais, a instituição tinha objetivos relacionados com a prevenção geral, já que pretendia desestimular outros para a vadiagem e a ociosidade. Outra de suas finalidades era conseguir que o preso, com as suas atividades, pudesse autofinanciar-se e alcançar alguma vantagem econômica. (BITENCOURT, 2011, p. 38-39)

A França também aderiu às casas de trabalho.

A versão francesa destas casas de trabalho seria o renovado – com relação à sua função medieval – “Hospital Geral”, e em seguida a “maison de force”, onde seria desenvolvida a técnica do internato, e também, mas de forma mais discreta, a nova ética do trabalho. A base real para sua propagação por toda a França estava nas ideias que aproximavam os jesuítas das burguesias industriais de Paris ou Lyon. A experiência punitiva de tipo carcerário reconhece algumas origens nas práticas eclesiais que não podiam passar despercebidas destes, que, além

disso, observavam o êxito tanto econômico quanto na erradicação de marginais nos países protestantes mais pujantes (ANITUA, 2008, p. 119).

Na América, tem-se as *workhouses*, instituições de trabalho agrícola:

[...] para resolver problemas de exclusão social do capitalismo ascendente [foram criadas] casas de trabalho forçado de camponeses expropriados dos meios de subsistência material, com a finalidade da disciplina e a adequação pessoal para o trabalho assalariado. A penitenciária moderna começa nas *workhouses*, instituições de trabalho forçado do período de germinação do capitalismo [...] (SANTOS, 2010, p. 460).

A prisão, segundo esses modelos, “tinha o objetivo principal de ensinar aos trabalhadores a disciplina capitalista de produção” (BITENCOURT, 2011, p. 38).

Esse aprendizado inicia-se a partir do momento em que se pagam baixos salários aos que prestam serviços na casa de trabalho, já que, se o sistema é particularmente opressivo no método de trabalho, facilmente se poderá preparar o recluso para que se adapte e obedeça enquanto se encontra na prisão. Não interessa a reabilitação ou a emenda; o que importa é que o delinquente se submeta, que o sistema seja eficaz por meio de uma obediência irreflexiva. Por outro lado, a dureza particular das condições no interior da casa de correção tem, ademais, outro efeito sobre o exterior, o que os juristas chamam de prevenção geral, ou seja, uma função de intimidação, através da qual o trabalhador livre, antes de arriscar-se terminar na casa de trabalho ou prisão, prefere aceitar as condições impostas ao trabalho (BITENCOURT, 2011, p. 38).

Desse modo, as pessoas que se encontravam presas não eram necessariamente delinquentes, haviam também presos “desempregados, mendigos, enfim, os excluídos da emergente e desenfreada industrialização” (CORDEIRO, 2006, p. 31). Para Anitua (2008), as “casas de correção” espalharam-se pela Europa e foram a resposta do que fazer com os “vagabundos” que ficavam circulando pelas cidades colocando em risco a ordem. Veja-se:

Foi assim que o modelo de presídio converteu-se no lugar de expulsão dentro do próprio meio, ou “expulsão para dentro”. Porém, de uma forma geral, estes expulsos eram enviados aos cárceres para morrer, para não fazer nada. Essa situação permaneceu inalterada até que necessidades estruturais levaram a que se buscasse aproveitar esta mão-de-obra e criar, também no interior dos lugares de detenção, mecanismos de disciplina (ANITUA, 2008, p. 116).

Além do caráter jurídico-econômico (que vincula liberdade, tempo e trabalho), a prisão também apresenta uma dimensão técnico-disciplinar. Em vez da mera punição, transmite-se uma ideia de que os indivíduos precisam ser corrigidos/normalizados. Como se observa, a privação da liberdade não surgiu no contexto criminal; foi criada no seio de uma sociedade disciplinar.

Segundo Foucault (1999), a forma-prisão constituiu na classificação dos indivíduos a fim de tirar deles o máximo de tempo e de forças, treinando, vigiando e estudando seus corpos para torná-los dóceis e úteis. Logo, não é exagero afirmar que escola, prisão, hospital e quartel são todas instituições irmãs, filhas do poder disciplinar e fundamentadas sobre os mesmos princípios, finalidades e procedimentos. Todas têm em comum o adestramento de corpos para serem úteis e obedientes ao sistema posto.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. [...] Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1999, p. 117).

Portanto, a prisão cumpre seu papel disciplinar, o seu papel de alijar, separar, classificar aqueles corpos tidos como anormais, deslocados, afim de que, uma vez submetidos ao controle e vigilância, possam trazer algum benefício pro sistema posto. Foucault (1999) explica que torna-se mais favorável ao Estado vigiar do que punir, pois vigiar pessoas e mantê-las conscientes de que estão sendo vigiadas é uma maneira para que estas não desobedeçam a ordem, as leis e nem ameacem o sistema de “normalidade”.

Eis, portanto, o efeito mais importante do Panóptico de Bentham: “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 165); em outras palavras, o preso sabe que “ali está mais um dia, sob o olhar sanguíneo do vigia e que caminha com a cabeça sobre a mira de uma HK” (RACIONAIS MC’S, 1997),

Ainda, esse efeito possui duplo aspecto: a visibilidade, caracterizada pela alta silhueta da torre principal onde é observado; e a inverificabilidade: o detento nunca deve saber se está realmente sendo observado, mas deve ter certeza que sempre pode sê-lo, de que sempre a “HK” pode estar sendo apontada para sua cabeça, por exemplo (RACIONAIS MC’S, 1997).

A vigilância do panoptismo é complementada pela colheita de informações sobre o condenado, a fim de fazer da prisão um local de constituição de um saber permanente sobre o detento "que permitirá transformar a medida penal em uma operação penitenciária; que fará da pena tornada necessária pela infração uma modificação do detento, útil para a sociedade" (FOUCAULT, 1997, p. 166).

Exemplo disso é a Lei 7.210, de 1984, a Lei de Execuções Penais. Logo no capítulo I, intitulado "da classificação", o legislador preconiza que "os condenados serão classificados, segundo os seus antecedentes e personalidade" (artigo 5º). Já "a classificação será feita por Comissão Técnica de Classificação que elaborará o programa individualizador e acompanhará a execução das penas privativas de liberdade e restritivas de direitos, devendo propor, à autoridade competente, as progressões e regressões dos regimes, bem como as conversões" (artigo 6º).

Ainda, segundo o artigo 8º, "o condenado em regime fechado, será submetido a exame criminológico". Nos artigos seguintes, a Lei permite a entrevista de pessoas e requisição de informações a outros órgãos. Também é autorizado o perfil genético, mediante extração de DNA, nos casos de condenados por crime praticado, dolosamente, com violência de natureza grave contra pessoa, ou por qualquer dos crimes previstos no art. 1º, da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, a ser armazenado em banco de dados à disposição das autoridades policiais.

O Racionais MC's (1997), através da música "Diário de um Detento", se propôs a retratar o que aconteceu em 1º de outubro de 1992, quando o Brasil vivenciou o Massacre do Carandiru, após a Polícia Militar causar a morte de 111 detentos sob a justificativa de conter uma rebelião na Casa de Detenção de São Paulo. A música também fez uma profecia de que ninguém acreditaria no depoimento do detento. E, de fato, o Poder Judiciário não acreditou quando absolveu os agentes do Estado envolvidos na chacina, o que é plenamente compreensível à luz do pensamento de Foucault (1999), pois ali foram mortos indivíduos já classificados pelo poder disciplinar como "delinquentes" ou "anormais". Onde desapareceu o corpo marcado, recortado, queimado, aniquilado do supliciado, apareceu o corpo do prisioneiro (FOUCAULT, 1999).

No ponto de partida, podemos então colocar o projeto político de classificar exatamente as ilegalidades, de generalizar a função punitiva, e de delimitar, para controlá-lo, o poder de punir. Ora, daí se definem duas linhas de objetivação do crime e do criminoso. De um lado, o criminoso designado como inimigo de todos, que têm interesse em perseguir, sai do pacto, desqualifica-se como cidadão e surge trazendo em si como que um fragmento selvagem de natureza; aparece como o celerado, o monstro, o louco talvez, o doente e logo o 'anormal'. É a esse título que ele se encontrará um dia sob uma objetivação científica, e o 'tratamento' que lhe é correlato (FOUCAULT, 1999, p. 121).

Para Foucault (1999), não há então natureza criminosa, mas jogos de força que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder, se forem ricos, ou à prisão, se forem pobres. A pena-prisão não foi criada pela modernidade, mas o

sistema dela apropriou-se como um mecanismo de controle e segregação social a fim de atender aos seus interesses mesquinhos. A consagração da pena-prisão é uma consequência da modernidade capitalista.

2.2 Análise histórica da prisão no Brasil pela ótica da colonialidade

A história da pena de prisão no Brasil remete ao direito do colonizador, já que o direito português por muito tempo vigorou no país (TELES, 2006). O colonizador apropriou-se do território brasileiro desconsiderando os modos e costumes dos indígenas, passando a tratá-los como objetos, assim como também tratou desta forma as pessoas que foram trazidas da África para aqui serem escravizadas. A colonialidade, portanto, também foi pano de fundo na formação do sistema criminal brasileiro.

A divisão da colônia brasileira em capitanias hereditárias instituiu um poder punitivo doméstico, já que os donatários atuavam como legisladores e juízes, o que gerava, em face das várias capitanias existentes, uma descentralização total de poderes (ZAFFARONI et al., 2003, p. 412). Viveu-se “um regime jurídico despótico, sustentado em um neofeudalismo luso-brasileiro, com pequenos senhores, independentes entre si, e que, distantes do poder da Coroa, possuíam um ilimitado poder de julgar e administrar seus interesses (BITENCOURT, 2011, p. 41).

As Ordenações Afonsinas e Manuelinas foram uma tentativa de unificação normativa, mas, como os donatários ainda exerciam grande influência em seus territórios, tais ordenações tiveram pouca aplicabilidade. Já as Ordenações Filipinas lograram algum êxito “até a promulgação do Código Criminal de 1830, com os limites e alteração decorrentes da nova ordem constitucional e de algumas leis penais editadas naquele período” (ZAFFARONI, 2003, p. 417- 418).

Observa-se que as penas consistiam em castigos corporais violentos, tais como “pena de fogo em vida, de ferro em brasa, de mãos cortadas, de tormentos, além, é claro, da transmissão da infâmia aos descendentes do criminoso” (TELES, 2006, p. 27). Neste período a prisão não era tida ainda como pena. No entanto, reproduzindo o direito do colonizador, já servia para controle de corpos a fim de torná-los dóceis e úteis ao sistema por meio de:

[...] cadeias municipais e de inquisição, postos policiais e militares, casas religiosas para mulheres abandonadas, centros privados de detenção como padarias e fábricas – onde escravos e delinquentes eram recolhidos e sujeitados a

trabalhos forçados – ou cárceres privados em fazendas e plantações nos quais eram castigados os trabalhadores indóceis [...]. (AGUIRRE, 2009, p. 38)

Observa-se do trecho acima transcrito, que a segregação de corpos já estava imbricada em um contexto de classe, raça e gênero para atender aos padrões e à finalidade econômica da época. As leis penais brasileiras, como tudo nesse período, também estavam marcadas pela colonialidade. Importava-se da colônia o modo de agir e de pensar dos colonizadores, mas com dois componentes a mais: a reminiscência de instituições arcaicas e a escravidão.

Como bem explica Zaffaroni e outros:

Os usos punitivos do mercantilismo, concentrado no corpo do suspeito ou condenado - na reinvenção mercantil do degredo, nas galés, nos açoites, nas mutilações e na morte – encontram-se na colônia, praticados principalmente no âmbito privado. Além de constituir uma tradição ibérica, essa continuidade público-privado se beneficiava, em primeiro lugar, da incipiente e lerda implantação das burocracias estatais no Brasil colonial (ainda assim, atreladas aos ciclos produtivos e à tutela do monopólio); em segundo lugar, do escravismo, inexoravelmente acompanhado de um direito penal doméstico; e, em terceiro, do emprego de resquícios organizativos feudais ao início dos esforços de ocupação (capitanias hereditárias): na reminiscência feudal sobrevive a superposição entre o eixo jurídico privado (*dominium*) e o público (*imperium*) (2003, p. 411-412).

A Constituição Imperial de 1824, inspirada no movimento iluminista, abordou garantias e direitos individuais, mas “manteve a escravidão, sob a fórmula circunloquial de garantir o direito de propriedade em toda sua plenitude (art. 179, inc. XXII). A contradição entre a condição escrava e o discurso liberal era irreduzível [...]” (ZAFFARONI et al., 2003, p. 424). Nesse contexto o Código Criminal do Império gerou “impacto limitado em uma sociedade organizada em função de drásticas divisões sociolegais (livres x escravos)” (AGUIRRE, 2009, P. 49).

Com efeito, “os métodos e estatísticas de perseguição policial e detenção em áreas de produção de café e açúcar, por exemplo, refletiam a necessidade de garantir a força de trabalho e o controle social sobre as populações negras escravas e livres” (AGUIRRE, 2009, p. 49).

As reprimendas também eram aplicadas conforme a raça:

Além dos castigos corporais infligidos aos escravos pelos senhores e seus prepostos, após 1830, com a entrada em vigor do Código Criminal do Império – em caso de condenação à prisão – enquanto aos libertos e livres, pelo menos em tese, cabiam as então modernas formas de punir (reeducar e ressocializar), aos cativos continuava reservada a pena de açoites. Pena esta que, em casos extremos, de até oitocentos açoites, era caracterizada pelos práticos e cirurgões que as acompanhavam como morte com suplício – típica punição do Antigo Regime (AGUIRRE, 2009, p. 179- 180).

A colonialidade do poder e do ser determinaram que, mesmo após as leis abolicionistas, as prisões seguissem sendo utilizadas “como uma resposta às vicissitudes e ameaças sofridas pela ordem escravista” (ROIG, 2005, p. 39), já que a economia estava centrada sob o pilar da escravidão e dependia, pois, da manutenção de seres humanos na condição de escravos (ainda que as leis dispusessem o contrário).

Com a abolição e o advento da República, a *inferioridade jurídica* do escravismo foi substituída por uma *inferioridade biológica* (ZAFFARONI et al, 2003), a demonstrar a impregnação da colonialidade (do ser, do saber e do poder) no Código Criminal de 1890 e no discurso penalístico republicano:

[...] que se abebera nas fontes do positivismo criminológico italiano e francês para realizar as duas funções assinaladas por Foucault: permitir um corte na população administrada, e ressaltar que a neutralização dos inferiores é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (ZAFFARONI, 2003, p. 443).

O Código Criminal de 1890 previu “a pena privativa de liberdade como o centro do sistema penal, seja pela prisão disciplinar, pelo trabalho obrigatório, pelo estabelecimento agrícola, pela reclusão em fortalezas ou pela prisão celular (MOTTA, 2011, p. 295).

Com a República, os ventos políticos sopraram na direção da criação de um arcabouço jurídico que fosse condizente com as demandas da Federação. De imediato, o código penal republicano, de 1890, tratou de instituir tipos penais que permitissem o controle e a ordenação das classes perigosas pelos governantes (MOTTA, 2011, p. 296).

Dentro desse contexto, “os marginalizados pelo Código Penal Republicano eram os capoeiras, os imigrantes, as prostitutas, os vadios, ébrios e os afrodescendentes” (MOTTA, 2011, p. 296).

A Constituição de 1891 adotou o regime penitenciário de caráter correccional, utilizando a pena de prisão como meio de regeneração da delinquência, eis que, na forma de pensar da época, o encarceramento supostamente resolveria o problema da criminalidade (MOTTA, 2011). Também extinguiu as penas de galés e de banimento e limitou a pena de morte aos tempos de guerra. Todavia, se manteve “o abismo existente entre a legislação formal e as práticas punitivas empregadas pelas agências repressoras”. (MOTTA, 2011, p. 296).

A Constituição da República Nova, de 1934, concedeu à União a competência exclusiva para legislar a respeito do sistema carcerário. Já a aprovação por Vargas da Constituição Polaca, de cunho autoritário, foi direcionada a satisfazer os interesses políticos, utilizando a pena de prisão para conter os inimigos do governo (MOTTA, 2011,

p. 297). Em 1938, ainda na era Vargas, foi germinado o Código Penal de 1940, vigente até os dias atuais, cuja comissão revisora foi composta por Nelson Hungria, Roberto Lyra, Narcélio de Queiroz e Vieira Braga (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2008, p. 194).

A respeito do Código, atestam Zaffaroni e Pierangeli que:

É um código rigoroso, rígido, autoritário no seu cunho ideológico, impregnado de “medidas de segurança” pós-delituosas, que operavam através do sistema do “duplo binário”, ou da “dupla via”. Através desse sistema de “medidas” e da supressão de toda norma reguladora da pena no concurso real, chegava-se a burlar, dessa forma, a proibição constitucional da pena perpétua. Seu texto corresponde a um “tecnicismo jurídico” autoritário que com a combinação de penas retributivas e medidas de segurança indeterminadas (própria do Código Rocco), desemboca numa clara deterioração da segurança jurídica e converte-se num instrumento de neutralização de “indesejáveis”, pela simples deterioração provocada pela institucionalização demasiadamente prolongada (2008, p.194).

Sob o Golpe Militar de 1964, a legislação penal foi alterada em 1969, quando a junta Militar decretou um novo Código Penal, “que possuía modificações tecnocráticas do Código de 1940, mas mantinha as penas extraordinariamente graves e as medidas de segurança com uma moldura autoritária idealista” (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2008, p. 195). “Após vacância de quase dez anos, o Código foi revogado pela Lei número 6.578, de 11 de novembro de 1978, por não mais corresponder à realidade” (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2008, p. 195).

A Lei 7.209, de 11 de junho de 1984, introduziu uma reforma que trouxe significantes alterações na parte geral do Código Penal e na pena de prisão, apresentando uma nova linha de política criminal mais de acordo com os Direitos Humanos (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2008, p. 196). A Lei (1984) surgiu com o objetivo de proporcionar a “reintegração” social do condenado, resguardando um acervo de direitos sem aplicabilidade, desse modo delegou aos órgãos da execução penal julgar o comportamento dos presidiários, para tanto dispôs de uma série de procedimentos, tendo em vista a organização nos presídios (ROIG, 2005, p. 138).

A Constituição Cidadã de 1988 operou mudanças significativas na medida em que instituiu o regime político democrático no Brasil, com avanços na institucionalização dos direitos e garantias fundamentais, tendo os direitos humanos, neste diapasão, ganhado amplo reconhecimento, além do princípio da dignidade humana ter sido instituído com um dos fundamentos que alicerçam o Estado Democrático de Direito.

Neste sentido, a Constituição trouxe inúmeras garantias e direitos na área penal, dentre eles a vedação de penas cruéis, do tratamento desumano ou degradante e de qualquer tipo de tortura, além do obrigatoriedade de respeito à integridade física e moral

dos presos e de cumprimento da pena em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado. Mais do que isso, obrigou uma leitura das leis penais à luz dos princípios e garantias constitucionais.

Não obstante esses avanços de caráter humanitário, Roig (2015) afirma que o Brasil segue desenvolvendo políticas penais de exclusão, utilizando a pena de prisão para neutralizar a classe que incomoda o governo, focando apenas nos efeitos e não nas causas da criminalidade.

Observa-se, pois, que a prisão no Brasil foi moldada pela colonialidade. Não se observou em terras brasileiras o desenvolvimento de legislações próprias, segundo as características locais, importando-se, pois, institutos e regras do Direito europeu, sem atentar que, além de experimentar uma realidade diferente do Brasil, o colonizador ainda possuía interesse em manter seu domínio e exploração. A colonialidade do saber, sempre reinante, ainda operou a importação de teorias e ideais estrangeiros que, uma vez aplicados à realidade local, perderam sua essência, operando contradições inexplicáveis, a exemplos dos ideais liberais num período de escravidão.

Inclusive, essa não é uma realidade pretérita. O Brasil segue importando leis e ideais segundo o padrão dominador/colonizador. Um exemplo disso é o recente “Pacote anticrime”, consistente na Lei 13.964, que foi sancionada em 24 de dezembro de 2019 e bastante criticada por diversos setores da sociedade.

Uma das principais contestações atribuídas ao “pacote” foi o fato de ter sido inspirado na realidade norte-americana, rendendo da Associação de Juízes para a Democracia – AJD (2009) a seguinte crítica: “a previsão de incorporar acriticamente institutos estadunidenses como sinal provinciano de ode à modernidade ignora a circunstância de que a justiça penal negocial tem sido uma das principais contribuições ao incomparável volume prisional daquele país.”

O Brasil superou a Rússia e é o terceiro país do mundo que mais encarcera pessoas, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China (INFOPEN, 2018). São 726.712 pessoas presas, isso tudo sem contar as pessoas que se encontram em prisão domiciliar e as monitoradas eletronicamente (INFOPEN, 2018). O Brasil continua a registrar um déficit total de 358.663 vagas e uma taxa de ocupação média de 197,4% nas prisões em todo o país, sendo que apenas 7% dos presos (51.235 pessoas) estão em unidades que não registram superlotação (INFOPEN, 2018).

O país não se preocupa com a ressocialização dos encarcerados. Apenas 12% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional e cerca de 2% da população prisional total do país encontra-se envolvida em atividades de remição pela leitura ou pelo esporte e demais atividades educacionais complementares (INFOPEN, 2018).

Em Junho de 2016, 15% da população prisional estava envolvida em atividades laborais, internas e externas aos estabelecimentos penais, o que representa um total de 95.919 pessoas (INFOPEN, 2018). Os dados revelam ainda que as sucursais do inferno promovem o trabalho escravo. Ainda que não esteja submetido ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, a LEP prevê que o trabalho da pessoa privada de liberdade deverá ser remunerado e o valor não pode ser inferior a $\frac{3}{4}$ do salário mínimo (INFOPEN, pág. 38). Todavia, 75% dos presos que trabalham não recebem remuneração ou a recebem em valor inferior aos $\frac{3}{4}$ (INFOPEN, pág. 58).

As penas cruéis deveriam ter sido banidas pelo ordenamento jurídico. Valois (2017), inicia sua obra comparando aquela execução de Damiens narrada por Foucault (1999) com a execução de pena do brasileiro Keneth, um jovem negro, 22 anos, condenado ao regime aberto e viciado em crack, que morreu asfixiado e carbonizado com mais três internos, no ano de 2012, em um incêndio no estabelecimento penal do Amazonas.

Valois (2017) narra que na audiência o jovem se mostrava esperançoso e disposto a tratar do vício em drogas e que, inclusive, o magistrado sabia que a prisão não era a melhor solução, mas precisou sujeitar-se à Lei e à falta de estrutura para tratar dependentes químicos em conflitos com a legislação criminal, mandando-o para o estabelecimento penal em questão. Contou que o juiz do caso de Keneth viu a mãe do falecido passar no corredor do Fórum com a certidão de óbito do filho em mãos e que o magistrado não teve coragem de lhe dirigir qualquer palavra, baixando a cabeça. O autor disse saber da reação do juiz porque, infelizmente, o juiz era ele mesmo.

A narrativa de Valois deixa transparecer o seu sentimento de indignação, impotência e revolta com um sistema falido que ainda utiliza métodos medievais em um instituto ultrapassado que é a prisão, a qual é utilizada como a única resposta para uma gama de causas e situações complexas e diferenciadas. E isso que esse mesmo magistrado ainda estava prestes a passar por provações maiores. No ano de 2017, o Complexo Penitenciário Anísio Jobim, na cidade de Manaus e sob a jurisdição de Valois, experimentou o massacre de 56 detentos, os quais foram torturados, esquartejados, queimados ainda vivos e,

após, tiveram as cabeças, olhos, corações e genitálias arrancados e expostos ao público em vídeos que circularam pelas redes sociais (VALOIS, 2017).

Poder-se-ia argumentar que essa tragédia resume-se a fatos isolados, a uma realidade restrita ao estado do Amazonas. Entretanto, outras localidades do país já vivenciaram (e ainda vivenciam) casos cruéis de execução da pena. Exemplo disso é o incêndio na Penitenciária de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, que matou cinco presos do regime semiaberto e deixou um agente penitenciário ferido no dia cinco de abril de 2018. Conta-se que os presos morreram por asfixia e seus corpos carbonizados foram encontrados amontoados no banheiro, para onde fugiram desesperadamente em busca de socorro. Diz-se, ainda, que as súplicas foram ouvidas na madrugada pelos presos de outras galerias, mas que o socorro não veio (TJRS, 2018).

Também o Massacre do Carandiru permanece latente na memória brasileira com a maior chacina ocorrida no sistema prisional, a demonstrar que o Estado_ por ação ou omissão_ executa os condenados em vez da pena. Os Racionais MC's denunciam o massacre por meio da arte. A música *Diário de um detento* foi escrita por Jocenir (sobrevivente da tragédia) e entregue para *Mano Brow* dentro da casa prisional. “Ele me deu a letra num papel, meio desacreditado. Depois de um ano, eu voltei para encontrar ele (sic) com a música estourada em todas as rádios”, lembrou o *rapper* durante uma entrevista (RACIONAIS MC'S, 1997).

A música explica a combinação perfeita para a criação de um detento (forma de criação, crenças, sentença, sangue, glórias, abandono, miséria, ódio, sofrimento, desprezo, desilusão e ação do tempo). “Misture bem essa química. Pronto: eis um novo detento” (RACIONAIS MC'S, 1997). Depois, enumera os diversos fatores que levaram o massacre a acontecer: a falta de condições básicas de vida dos presos, o descaso da população, o abuso das autoridades do Estado, a violência incentivada pela extrema miséria.

A letra descreve o começo da briga e a progressão à chacina daqueles que morreram sem padre, sem arma e sem socorro. E, nesse ponto, não se pode deixar de observar que na execução de Damians (FOUCAULT, 1999), ao menos, foi assegurado ao suplido o conforto (ou não) da presença de um religioso no momento da execução.

Como se observa, a prisão possui uma clientela bem definida: negros jovens e pobres. Acerca desta realidade, Bruch (2017, p. 105), juiz da Vara de Execuções Criminais de Joinville/SC e responsável pela fiscalização de presídios sob sua jurisdição, assim se manifestou: “pior no Brasil e em vários países, elas (as prisões) guardam infeliz semelhança com calabouços de horror. Um dia a ética vai se sobrepor e o mundo vai se livrar

desses navios negreiros escravizantes." Ao seu turno, Valois (2017, p. 640) afirma que "é mais fácil dizer que se odeia um criminoso do que dizer que se odeia um negro, era mais fácil enxergar uma senzala do que se aproximar da carceragem de uma prisão."

Além de visar ao encarceramento da juventude negra, a prisão também revela um grau maior de crueldade ao tratar da população LGBTQS+:

[...] não é garantido estabelecimento penal diferenciado, sequer celas separadas, tratamento médico específico, inclusive hormonal quando necessário. Soma-se a isso o tratamento dispensado pelo pessoal penitenciário, sempre seguindo o padrão policial de rua, reforçando o peso do preconceito institucional (VALOIS, 2017, p. 622).

Os "presos que menstruam" (QUEIROZ, 2015) também sofrem uma crueldade maior no cumprimento de pena. "Todas as práticas prisionais, o ritual de encarceramento, assim como os uniformes, algemas, camburões, desconhecem gênero e são igualados em um nível de violência que agride qualquer coisa que se imagine como feminino" (VALOIS, 2017, p. 624).

Queiroz (2015) afirma que o sistema carcerário brasileiro trata as mulheres exatamente como trata os homens, sem lembrar que elas precisam de papel higiênico, de Papanicolau, de exames pré-natais, de absorventes internos (a autora relata caso em que miolo de pão foi usado como absorvente). Aduz, ainda, que os vasos sanitários, além de não terem portas, têm descargas falhas e canos estourados que deixam vazar os cheiros da digestão humana e que os itens de higiene são moeda de troca, servindo de salário para as detentas mais pobres (QUEIROZ, 2015).

Além da religião, Queiroz (2015) afirma que outra maneira de garantir uma vida melhor na cadeia é por meio dos relacionamentos afetivos; que enquanto as lealdades nas prisões masculinas são determinadas pelas facções criminosas, nas femininas elas giram em torno dos casamentos, não sendo raros os casos de mulheres que se envolvem com outras mulheres pela primeira vez no sistema penitenciário para não só afastar a solidão como para garantir a própria integridade física, sendo que favores sexuais também são relatados em trocas de regalias junto à administração.

Almeida e Massaú (2015, p. 09) comparam a realidade prisional com a concepção de banalidade do mal de Arendt (1991, p. 05), desenvolvida em 1961 no julgamento de Adolf Karl Eichmann por crimes contra o povo judeu durante o regime nazista. Neste contexto, destacam que:

[...] a banalidade do mal produzida pelo Estado está, justamente, na violação das normas de direitos fundamentais, sem invocar outras normas infraconstitucionais que igualmente são desrespeitadas, sem qualquer consequência jurídica para os

violadores (gestores dos poderes do ente estatal). Inclusive, tal estado de violações é justificado por argumentos condizentes à falta de logística e recursos financeiros para oferecer condições dignas ao apenado no cumprimento da pena (ALMEIDA; MASSAÚ, 2015, p.10).

Há no pensamento coletivo a ideia de que preso merece sofrer. A normalidade do desumano acentua-se pelo “[...] fato destas condições desumanas serem aceitas como algo implícito da pena, como se as pessoas submetidas a esse sistema merecessem ter seus direitos fundamentais ignorados” (ALMEIDA; MASSAÚ, 2015, p. 10). Com efeito, as pessoas entendem como normal esse sofrimento porque a colonialidade doutrinou-os de que existem seres humanos inferiores, os quais devem ser mantidos à margem da sociedade.

Num diálogo entre fontes de saberes, é possível comparar as conclusões daqueles autores com a arte produzida pelo Racionais MC’s (1997):

O relógio da cadeia anda em câmera lenta. Ratatatá, mais um metrô vai passar. Com gente de bem, apressada, católica. Lendo jornal, satisfeita, hipócrita. Com raiva por dentro, a caminho do Centro. Olhando pra cá, curiosos, é lógico. Não, não é não, não é o zoológico. Minha vida não tem tanto valor quanto seu celular, seu computador. (...) O ser humano é descartável no Brasil. Como modess usado ou bombril. Cadeia? Claro que o sistema não quis. Esconde o que a novela não diz. Ratatatá! sangue jorra como água. Do ouvido, da boca e nariz (RACIONAIS MC’S, 1997)

Em vista disso, não se consegue entender o contexto prisional brasileiro com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Logo no artigo 1º, inciso III, o constituinte expressou que a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil.

Por sua vez, o 5º artigo constitucional prevê que “ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante” (inciso III), que “não haverá penas de morte (salvo em caso de guerra declarada), de caráter perpétuo ou cruéis” (inciso XLVII), que a “pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado” (inciso XLVIII), além de ser assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral (inciso XLIX).

Tais disposições, por estarem insertas no rol de direitos e garantias individuais são cláusulas pétreas, ou seja, jamais poderão ser abolidas do ordenamento constitucional, nos termos do artigo 60, §4º, da Constituição (BRASIL, 1988).

Vive-se um descompasso entre o texto normativo constitucional e a realidade posta, uma “concretização desconstitucionalizante” (NEVES, 1994) que visa à manutenção

do status quo social de permanência das estruturas reais de poder. Existe um descompasso entre a realidade prisional e o texto constitucional, uma “constitucionalização simbólica” (NEVES, 1994), que “atinge o núcleo do sistema jurídico, comprometendo toda a sua estrutura operacional e a sua própria autonomia/identidade” (NEVES, 1994, p. 325).

Ainda acerca do constitucionalismo simbólico, Neves (1994, p. 327) alerta que não se trata de mera ineficácia de alguns dispositivos específicos, mas de comprometimento do sistema constitucional em suas linhas fundamentais, já que “as instituições constitucionais básicas – os direitos fundamentais (civis, políticos e sociais), a “separação” de poderes e a eleição democrática – não encontram ressonância generalizada na práxis dos órgãos estatais, nem na conduta e expectativas da população”. Em outras palavras, existe um texto constitucional simbolicamente includente contraposto a uma realidade excludente.

Essa realidade faz crer que a prisão é um fracasso. Ledo engano. A prisão cumpre com sucesso o seu papel no poder disciplinar, pois exerce a disciplina, a vigilância contínua e o controle de corpos. Nem mesmo o caráter supliciante foi abandonado, pelo contrário, a violência permanece intrínseca ao cumprimento da pena para atender às finalidades da prisão.

Como se vê, a prisão é um instrumento usado para sedimentar a classificação social, racial e de gênero a fim de manter a perpetuação da colonialidade do poder, já que o encarceramento serve para silenciar/subalternizar corpos que não interessam ao sistema e ratificar a segregação dos indivíduos.

Entende-se, outrossim, que a origem de todas essas obstacularizações também possui uma história imbricada na conquista e no espólio: “a negação do direito do colonizado começa com a afirmação do direito do colonizador, negação que é, em realidade, do próprio direito coletivo e concretização do direito individual” (ALMEIDA, 2011, p. 41).

2.3 A necessidade de se pensar uma criminologia (crítica) decolonial

A palavra criminologia, criada em 1883 por Paul Topinard e difundida por Raffaele Garofalo em 1885, tem origem etimológica híbrida, pois une um elemento oriundo da língua latina, *crimino*, que significa crime, e outro da língua grega, *logos*, que quer dizer estudo. Portanto, através de uma análise etimológica da expressão, temos o *estudo do crime* (PENTEADO FILHO, 2012).

O surgimento de um novo pensamento jurídico europeu, a transição da forma da produção feudal à capitalista, a ascensão da classe burguesa, o declínio da nobreza e a revolução industrial são fatores que possibilitaram uma mudança cultural profunda a exigir novo controle social na sociedade emergente (ZAFFARONI, 1988).

“A criminologia se desenvolve na Europa não somente como correspondência ao desenvolvimento das ciências humanas em geral, mas também às necessidades da burguesia de enfrentar seus problemas sociais – especialmente o delito” (SANTOS, 2018, p. 974). Citando Rosa del Olmo, Santos aduz que “a criminologia foi a base científica para a criação da política criminal e a elaboração de leis, servindo de instrumento para justificar um controle social do delito a nível universal” (DEL OLMO apud SANTOS, 2018, p. 974).

No início, essa difusão se limitava aos países industriais, mas estendeu-se às zonas periféricas, não por imposição, mas pela aceitação das classes dominantes locais, numa atitude subordinada e mimética, porque se buscava nos países industriais a forma de resolver os seus problemas. (DEL OLMO apud SANTOS, 2018, p. 974).

Segundo Santos:

Rosa diz que as palavras de Lombroso, Ferri e Garofalo eram sagradas para os latinoamericanos. Para ela, a não consideração de que a Itália tinha uma história diferente da nossa e que, portanto, a delinquência da Itália era também diferente da nossa, é um reflexo de que havia aqui uma recusa em aceitar a nossa história. Rosa cita Jorge Abelardo Ramos para dizer que leis e filosofias eram importadas sem que fossem importadas as relações sociais, os meios de produção e a estrutura de classes (DEL OLMO, 2004).

A Criminologia tradicional, portanto, foi usada para legitimar as diferenças de classe e de raça, podendo ser agrupada, segundo Macedo Júnior (2018) em cinco categorias: a) teorias biológicas (que identificam os delinquentes conforme caracteres biológicos defeituosos); b) teorias da socialização (análise na célula familiar em busca de falhas na construção social); c) teorias da subcultura (atribuem a construção do delinquente a um defeito na adaptação às leis); d) teoria da anomia (buscam-se as falhas na própria estrutura social); e) teorias multifatoriais (atribuem a uma variedade de causas a origem do crime).

Acerca das teorias biológicas, Zaffaroni esclarece:

Garófalo afirmava que a sociedade devia produzir algo equivalente à seleção natural de Darwin e, por conseguinte, os inimigos deviam ser eliminados, pois mediante uma matança no campo de batalha a nação se defende de seus inimigos externos; mediante uma execução capital, de seus inimigos internos. Sua definição de inimigo era brutalmente etnocentrista e racista, pois pretendia reconhecê-lo mediante a “recta ratio destes povos civilizados, das raças superiores da humanidade, exceção feita a tribos degeneradas que representam,

na espécie humana, uma anomalia semelhante à que os malfeitores representam na sociedade. (2012, p.94)

As críticas a tais teorias deram origem à Criminologia crítica, cujo berço, segundo Macedo Júnior (2018), foi o Estados Unidos, na década de 60. Conquanto divirjam os autores, podem-se destacar como integrantes desse movimento a teoria do *labeling approach* (de fundo interacionista simbólico) e a *etnometodologia* (versão criminológica da fenomenologia sociológica) na década de 60, bem como a *criminologia radical* (de matriz marxista) em meados dos anos 70.

A *Criminologia Interacionista* ou *Labeling Approach*, de origem norte americana, foi fundada por Hans Becker e parte da premissa de que o comportamento humano é sempre vinculado à interação social de modo que sua compreensão não pode prescindir da referida mediação simbólica (ARAÚJO, 2017). Desta forma, “o Labeling Approach se constitui como um novo paradigma de abordagem da questão criminal, que desloca o objeto de estudo da criminalidade para a criminalização” (ARAÚJO, 2017, p. 21).

Para esta teoria, “o crime não é uma realidade ontológica pré-constituída, alheia a intersubjetividade humana. Ele é o resultado da construção de um discurso mediante processos de interação que etiquetam comportamentos e os elegem como desviantes (MENDES, 2012, pp. 56-57), de modo que a natureza do delito não é ontológica, mas social.

Como objeto desta abordagem o sistema penal não se reduz ao complexo estático das normas penais mas é concebido como um processo articulado e dinâmico de criminalização ao qual concorrem todas as agências do controle social formal, desde o Legislador (criminalização primária), passando pela Polícia e a Justiça (criminalização secundária) até o sistema penitenciário e os mecanismos do controle social informal (ANDRADE, 1995, p. 29).

Os estudos *etnometodológicos* surgiram com Harold Garfinkel nos Estados Unidos e seu livro inaugural são os *Studies in Ethnomethodology* (GARFINKEL, 1984 apud SILVA et al, 2014).

A etnometodologia interessa-se pelo papel criativo desempenhado pelos atores na construção de sua vida cotidiana. Devota atenção especial aos pormenores dessa construção. Funda-se na tradição teórica segundo a qual os objetos sociais são construídos. Damos sentidos aos objetos no decurso de nossas interações. Mesmo os significados que gozam de estabilidade no tempo devem ser renegociados a cada nova interação. Interação é a ordem negociada, temporária, frágil, que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo. (SILVA, et al, 2014, pp. 235-236).

A teoria marxista, no âmbito jurídico, defende que o Direito faz parte da superestrutura que sustenta e retroalimenta o capitalismo e a sociedade de classes.

Portanto, a criminologia crítica tem em seu cerne a desconstrução da ideia do Direito e principalmente do Direito Penal como instrumento de justiça social e de acesso igualitário a todos os que tentam instrumentalizá-lo na resolução de conflitos. Para a criminologia crítica, o crime, bem como a figura estigmatizada do delinquente são construções históricas e resultado das contradições de uma sociedade estruturalmente excludente (SILVA, et al, 2014, p. 22)

Ainda:

A Criminologia Radical parte da ideia central do capitalismo enquanto gerador de contradições sociais, em que a punição institucionalizada segue a estrutura social de seu tempo. Desenvolvendo o seu diagnóstico da criminalidade a partir das teorias marxistas sobre a exploração econômica da classe trabalhadora aplicadas aos dados criminais e relacionadas aos índices de punitividade das agências estatais e a verificação da seletividade penal, correlacionam-se os agentes criminosos com a espécie de crimes cometidos, sua classe social e a contrapartida da Justiça Criminal na aplicação da lei penal, atrelando às questões de superencarceramento, morosidade processual e falta de assistência jurídica devida (SILVA, et al, 2014, p. 22)

Com o surgimento da Criminologia Crítica, observou-se uma mudança de paradigma, passando-se a analisar o delito tanto pela sua construção política como pelos processos seletivos de construção social do comportamento criminoso e de sujeitos criminalizados, como forma de garantir as desigualdades sociais entre riqueza e poder das sociedades contemporâneas.

Sua análise “impõe não apenas o estudo e entendimento de um pensamento formulado com vistas à superação da Criminologia Etiológica, mas, sobretudo, o exame da conservação de sua estrutura epistemológica e seus reflexos no âmbito da Política Criminal” (MACEDO JÚNIOR, 2018, p. 01). Neste sentido, explica Araújo:

Com a ruptura sociológica provocada dentro da criminologia, “o crime é normal porque uma sociedade sem ele é completamente impossível” (DURKHEIM, 1985, p. 86), amplia-se a discussão acerca da dimensão ideológica do Direito Penal em que passam a ser debatidos diversos conceitos e formulações teóricas advindas da herança marxista, com o surgimento de criminologias emancipatórias e críticas à velha tradição europeia que ganham espaço e se delimitam cientificamente, abandonando a concepção etiológica e nata de criminalidade. (SILVA, et al, 2014, p. 21)

A criminologia crítica ajudou a escancarar a seletividade do sistema penal, operada através do encarceramento massivo de subalternizados ou, melhor dizendo, do “armazenamento dos refugos do mercado” (WACQUANT, 2003, p. 33), operado pelo posicionamento dos canhões do poder persecutório do Estado contra aqueles outros indesejados, estigmatizados, desinteressantes para o sistema.

Zaffaroni, Batista, Alagia e Slokar (2011) ensinam que o sistema é formado por diferentes agências. As políticas_ que são os parlamentos_ exercem a criminalização

primária através da criação das leis penais e de suas respectivas punições. Já as agências secundárias (as polícias, o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Administração Prisional) realizam a criminalização secundária, que “é a ação punitiva exercida sobre as pessoas concretas, que se desenvolve desde a investigação policial até a imposição e a execução de uma pena” (ZACCONE, 2004, p. 184).

É desta forma que o sistema seleciona quem deseja punir. Na criminalização primária, a própria gênese do processo legislativo demonstra a seletividade, já que a representação política é voltada para os interesses das classes dominantes, de modo que não é o interesse público alvo de tutela, mas sim, os interesses das classes que financiam as campanhas eleitorais, daqueles que possuem o trânsito necessário dentro do Parlamento para construir os lobbies que levam à aprovação de determinadas leis e, principalmente, por aqueles que possuem o controle dos meios de comunicação (MARTINI, 2007).

A criminalização secundária é a que mais acentua a seletividade penal (BARATTA, 2002, p. 176), conforme, inclusive, demonstra a realidade das abordagens policiais, prisões, processos e condenações do sistema penal brasileiro, eis que “(...) não é possível ao sistema penal prender, processar e julgar todas as pessoas que realizam as condutas descritas na lei como crime e, por conseguinte, opta entre o caminho da inatividade ou da seleção” (ZACCONE, 2004, p. 184).

O sistema criminal então seleciona os pobres e marginalizados, de modo que certas características_ ser pobre, negro, morador de periferia, etc. _ são encaradas pela sociedade como determinantes para que o indivíduo cometa crimes (COIMBRA, 2006, p. 2-3). São resquícios do modelo ideológico difundido por Cesare Lombroso, cuja premissa era a inferioridade biológica dos delinquentes centrais e da totalidade das populações colonizadas, de modo que existiria um “apartheid criminológico natural” (ZAFFARONI, 2012, p. 77).

O sistema criminal serve ao Estado neoliberal, cuja lógica é deixar de investir em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioeconômico da população para, em seguida, entregar as classes marginalizadas às prisões (WACQUANT, 2003, p. 7).

Esses limites propiciaram o que eu chamo de “adesão subjetiva à barbárie”, que produz a escalada do Estado policial em todas as suas facetas sombrias: números astronômicos de execuções policiais disfarçadas de autos de resistência, uso da prisão preventiva como rotina, aumento das teias de vigilância e de invasões à privacidade, escárnio das garantias e da defesa como se fossem embaraços antiéticos à busca da segurança pública. (...) E, como diria Pavarini, para cada colarinho branco algemado no espetáculo das polícias (à la FBI ou SWAT), milhares de jovens pobres jogados nas horrendas prisões brasileiras. O importante

é a fé na purificação pelo castigo, o grande ordenador social dos dias de hoje. (BATISTA, 2003, p. 2-4)

Neste sentido, ilustram os Racionais MC's (1993):

[...] A Justiça Criminal é implacável. Tiram sua liberdade, família e moral. Mesmo longe do sistema carcerário, te chamarão para sempre de ex-presidiário. Não confio na polícia, raça do caralho. Se eles me acham baleado na calçada, chutam minha cara e cospem em mim. Eu sangraria até a morte. Já era, um abraço! Por isso, a minha segurança eu mesmo faço. [...] Vão invadir o seu barraco, é a polícia! Vieram pra arregaçar, cheios de ódio e malícia. [...] Se eles me pegam, meu filho fica sem ninguém. E o que eles querem: mais um "pretinho" na FEBEM. [...] Homem, mulato, aparentando entre vinte e cinco e trinta anos, é encontrado morto na estrada do M'Boi Mirim sem número. Tudo indica ter sido acerto de contas entre quadrilhas rivais. Segundo a polícia, a vítima tinha vasta ficha criminal.

A seletividade racial é componente obrigatório dos sistemas punitivos. No Brasil, a juventude negra, notadamente a periférica, é vítima preferencial dos assassinatos encobertos pelos “autos de resistência” e do encarceramento massivo, a evidenciar que o racismo, muito mais do que mera conjuntura, está na estrutura do sistema punitivo brasileiro.

Como se vê, a criminologia possui um papel importante na compreensão das finalidades (principalmente as ocultas) do Sistema Criminal. A Criminologia crítica latino-americana é inaugurada na década de 70 na Venezuela, Argentina, Chile, Colômbia, Panamá, Costa Rica e Brasil (ANDRADE, 2012, pp. 79-80).

Entretanto, foi uma criminologia marcada pela colonialidade, já que a Modernidade também fincou suas bases, mediante o disfarce de “pretenso conhecimento científico apresentado discursivamente e ideologicamente como neutro e deslocado dos demais conflitos sociais e construções históricas diferenciadas” (ANDRADE, 2012, p. 26).

Mais uma vez, se busca respostas para problemas locais a partir da análise de uma realidade exógena e bastante distante da latino-americana. Como observa Santos (2018), não se pretende, por óbvio, deslegitimar nenhum dos campos criminológicos, nem deixar de reconhecer a sua importância para a discussão de grupos subalternizados no campo da criminologia, pois entender que o sistema penal recai sobre os mais pobres, bem como enxergar as relações entre o direito penal e o capitalismo, foram passos essenciais para a discussão criminológica progressista.

No entanto:

“[...] entender o direito penal desde uma perspectiva decolonial pode permitir maiores possibilidades de diálogo entre a criminologia crítica, o abolicionismo penal e os movimentos negros, feministas e LGBTI+, a partir de conversas horizontalizadas e desierarquizadas (SANTOS, 2010, p. 970-971).

Não se pode deixar de observar a negligência da pesquisa criminológica sobre o impacto do colonialismo em sua produção de conhecimento, a demonstrar as permanências e continuidades do modelo colonial na produção de conhecimento, além de “revelar vínculos que mostram opções teóricas, esquecimentos e escolhas de categorias analíticas de acordo com uma ordem normativa hegemônica branca, masculina, burguesa e heterossexual” (SANTOS, 2010, p. 977).

Se o direito penal pode ser compreendido como resultado da colonialidade, isto é, como produto das tensões entre raça, gênero, classe e sexualidade, faz-se necessário um passo além da análise da criminologia crítica que permita o desvelamento desta dimensão do sistema punitivo, operante por meio de códigos imbricados produtores e reprodutores de hierarquias sociais. Afinal, compreender o fenômeno penal sob uma metodologia decolonial importa em mirar não somente os seus efeitos perversos sobre negros, mulheres, LGBTI+ e sobre a classe trabalhadora, mas também enfocar sua capacidade de perpetuar privilégios e vantagens historicamente usufruídos por homens, brancos, heterossexuais e proprietários (SANTOS, 2010, p. 977).

“Como indica o desenvolvimento histórico das instituições jurídico-penais, o programa criminalizante forjado no seio da violência colonial é capaz de renovar de forma perene cumplicidades que hierarquizam, estigmatizam e subalternizam vidas” (SANTOS, 2010, p. 978). Logo, se faz necessária uma análise do sistema criminal sob a ótica da colonialidade, mas esta construção precisa ser feita pelos próprios grupos subalternizados e selecionados pelo sistema.

Conforme leciona Zaffaroni:

Não obstante, para tentar uma aproximação 'desde a margem latinoamericana' é necessário, em primeiro lugar, assumir a posição marginal, a qual não custa nada a nossas populações subalternas mas resulta relativamente difícil ao investigador, não só por sua procedência de classe mas também porque toda a preparação e treinamento o condiciona para discorrer em forma “universal”, como se 'centro' e 'margem' do poder não existissem. Isso não é uma consequência da chamada tendência 'cosmo-centrista' do homem, ou ao menos, não pode se explicar inteiramente por via de um reducionismo psicologista doente duvidoso, e sim que é resultado de uma técnica de domínio mundial e da pretensa universalização do modelo de sociedade industrial central (1988, p.3)

Com efeito, as teorias criminológicas críticas dos países centrais foram importantes para uma análise dos processos de criminalização imbricados na classe social, exploração capitalista, controle e seletividade penal. Entretanto, tais teorias ainda estão bastante longe da realidade latina, submetida a processo histórico diferente da Europa. Na América Latina os conceitos de classe estão diretamente ligados ao conceito de raça. Além disso, a formação e consolidação do capitalismo foi engendrado por características e conflitos sociais completamente diversos dos de outros lugares no mundo.

Em resposta a Spivak, o subalterno pode e deve falar. Não se pode pensar o sistema criminal de fora para dentro, há necessidade de um levante decolonial em que os silenciados/selecionados pelo sistema, aqueles que sentem na pele o suplício da pena, falem ao mundo sobre suas próprias realidades. O homem, rico, branco e heterossexual não é o alvo principal do sistema criminal; logo o sistema não deve ser por ele pensado e praticado.

Como menciona Ribeiro:

Dentro desse projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar? O medo imposto por aqueles que construíram as máscaras serve para impor limites aos que foram silenciados? Falar, muitas vezes, implica em receber castigos e represálias, justamente por isso, muitas vezes prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência? E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supracista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço de legitimidade? (2017, p.77)

Acerca do silenciamento das pessoas negras, Ribeiro menciona que:

[...] o fato dessa sociedade só considerar universal seus pontos de vista fazem com que tudo que não seja esse posicionamento seja abafado, desqualificado e desconsiderado de alguma forma: Essa insistência em não se perceberem como marcados em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas experiências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por nós todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais (RIBEIRO, 2017, p.31).

Se os *silenciados-não-encarcerados-que-ousam-falar* são vistos como separatistas radicais, a fala dos silenciados encarcerados se mostra muito mais recriminada, na medida em que seus discursos são vistos como apologias ao crime e facilitações da impunidade, argumento que se mostra bastante conveniente em face do “discurso do medo”, tão comum diante da violência urbana que assola as principais sociedades.

O discurso do medo é utilizado pela mídia para “criar ou destruir padrões de consumo, costumes e a própria cultura de um determinado grupo ou do próprio corpo social como um todo” (RIBOLI, 2015, p. 30). Tal discurso também serve ao Estado porque:

[...] acaba ofuscando as demais dificuldades que assolam a sociedade, principalmente aquelas que dizem respeito à qualidade de vida das camadas

sociais mais necessitadas, como por exemplo a precariedade do saneamento básico, a má distribuição de renda, a fragilidade dos amparos sociais e, sobretudo, a péssima qualidade do sistema educacional e do sistema básico de saúde. [...] O Estado desloca a atenção da população dos reais problemas sociais e a direciona para a problemática da segurança pública, como se todos os males civis pudessem ser remediados com a velha batalha do combate ao crime. (RIBOLI, 2015, p. 31)

A utilização política do Direito Penal é feita para acalmar os ânimos da população e para aumentar a popularidade dos agentes públicos, os quais, mormente em época de eleição, acabam se tornando reféns das práticas repressivas provocadas pelo discurso do medo, eis que, caso não atendam aos anseios de punitivismo, correm o risco de transmitir uma imagem fraca, de incompetência e leviandade no que toca às questões de segurança pública (RIBOLLI, 2015, p. 32).

Ademais, é muito mais barato e rápido editar leis penais gravosas do que investir em programas governamentais com mudanças a serem sentidas apenas a longo prazo, para além dos mandatos políticos.

A tríade na disseminação do medo é completada, segundo Riboli, pela “indústria do controle do crime”, fomentada pela lógica do capitalismo.

Na esfera pública, essa indústria pode ser percebida nas licitações para a construção de prisões, em certames para fabricação de equipamentos para presídios e dispositivos que viabilizem medidas cautelares alternativas à prisão (braceletes e tornozeleiras eletrônicas, por exemplo), produção e desenvolvimento de armamento – letal e não letal – para autoridades policiais, ou então na mera aquisição e instalação de instrumentos de segurança no espaço público. Já na segurança privada (ou “polícia privada”, como abordado Nils Christie), a indústria do controle do crime é verificada em serviços de vigilância particular, segurança de propriedade – tanto residencial quanto comercial –, sistemas de alarme domésticos e comerciais, carros blindados, entre outros (CHRISTIE, 1998, p. 95-113). O Estado acaba, de uma certa forma, disseminando o controle do crime para além de suas instituições, de modo que “uma simbiose similar entre o público e o privado está começando a surgir no setor penal” (GARLAND, 2008, p. 64), evidenciando os nítidos interesses comerciais no desenvolvimento de políticas criminais estatais (RIBOLI, 2015, p. 26)

Como se observa, um levante decolonial no âmbito da Criminologia Crítica não se mostra uma tarefa fácil diante da complexidade de fatores (históricos, sociais, econômicos e políticos) envolvidos nesta maratona de manutenção do status quo. Neste sentido, a Criminologia Crítica Decolonial necessita compreender que a origem do atraso econômico na América Latina não reside no suposto feudalismo nem em obstáculos pré-capitalistas ao desenvolvimento econômico, mas no caráter do próprio desenvolvimento do capitalismo dependente marcado principalmente pela questão racial.

É necessário compreender o sistema punitivista latino-americano sob a ótica da colonialidade, a partir das heranças históricas, que são diversas das experiências de

outros lugares do mundo. É um erro grosseiro querer compreender a realidade local atrelada de maneira dogmática e ortodoxa às mesmas etapas que o capitalismo em sede de Europa passou e teve, eis que se vivenciou processo diverso na América Latina.

Inclusive, dentro do próprio contexto latinoamericano não é possível uma homogeneização diante da pluralidade de processo colonizatório que cada país experimentou. Logo, retomando o que já foi dito anteriormente, os estudos e pensamentos precisam ser feitos pelos principais interessados, de dentro pra fora, de modo que cada povo necessita conhecer suas particularidades a fim de compará-las com outras realidades, identificando diferenças e pontos comuns do processo criminalizatório, que possui objetivos universais e outros específicos, conforme a realidade de cada país.

3 O Direito Social à educação nas prisões

3.1 Aparato normativo da educação no âmbito prisional

A Constituição Federal de 1988 não faz uma previsão específica acerca do direito à educação no contexto do cárcere, todavia, deixa cristalino que a educação é um direito social (artigo 6º, caput) previsto para todos (artigo 205, caput).

Da mesma forma, no artigo 5º, que trata dos direitos e garantias individuais, a Lei Maior assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e no artigo 3º, afirma como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No âmbito internacional, em 14 de dezembro de 1990, a Assembleia Geral das Nações Unidas estabeleceu Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, a serem observadas por todos os Estados Membros da Organização das Nações Unidas:

Instrumentos devem ser criados para promover a educação de todos os presos que possam se beneficiar disso, incluindo instrução religiosa, em países onde isso é possível. A educação de analfabetos e jovens presos deve ser compulsória, e a administração prisional deve destinar atenção especial a isso. Na medida do possível, a educação dos presos deve ser integrada ao sistema educacional do país, para que após sua liberação eles possam continuar seus estudos sem maiores dificuldades. (BRASIL, 2016, p. 41).

A Lei de Execução Penal atribui ao Estado, no artigo décimo, o dever de prestar assistência ao preso, com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Ainda, no décimo primeiro artigo, prevê como formas de assistência a material, a saúde, a jurídica, a educacional, a social e a religiosa. Estas assistências decorrem da obediência aos princípios e regras internacionais sobre os direitos das pessoas presas, especificamente aos que defluem das normas mínimas da Organização das Nações Unidas (MIRABETE, 2007).

Segue a Lei de Execuções Penais, no artigo 17, que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”, prevendo no artigo 18 a obrigatoriedade do ensino de 1º grau e sua integração ao sistema escolar da Unidade Federativa (BRASIL, 1984).

O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, por inteligência do artigo 18-A da aludida Lei, será implantado nos

presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. Tal ensino “integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária” (artigo 18-A, § 1º) (BRASIL, 1984).

Ainda, conforme parágrafos 2º e § 3º, do artigo 18-A, respectivamente, “os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos” e “a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas”. Já o ensino profissional deve ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico (artigo 19), assegurando-se à mulher condenada um ensino profissional adequado a sua condição (artigo 19, parágrafo único) (BRASIL, 1984).

De acordo com artigo 20, “as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados”. Ainda, “em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (artigo 21).

A Lei de Execuções Penais também determina a realização de um censo penitenciário (artigo 21-A), tendente a apurar:

- I - o nível de escolaridade dos presos e das presas;
 - II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;
 - III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;
 - IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;
 - V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas
- (BRASIL, 1984).

Por fim, a Lei determina:

Art. 83 - O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva. §4º – Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante (BRASIL, 1984)

E, no artigo 126, garante que “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 1996, não tratou especificamente da educação na prisão, embora tenha previsto que:

Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ainda, segundo a aludida Lei:

Art.5º – O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Todavia, tal omissão foi suprida pela Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, cuja quinta meta consiste em “estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos” (BRASIL, 2001).

Ainda, a décima quarta meta pretende “expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais”, ao passo que a décima sétima meta busca:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14” (BRASIL, 2001).

Tem-se ainda o Decreto 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011). Já no âmbito das Resoluções, pode ser citada a Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, a qual dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, e as Resoluções n.º 14/1994 e 03/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que estabelecem regras Mínimas para o Tratamento do Preso e Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação em Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010; 1994; 2009).

Digno de nota é o Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação, que também trata da educação nas Prisões brasileiras (BRASIL, 2009) e a Recomendação n.º

44/2013 do CNJ, a qual dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura (BRASIL, 2013).

No âmbito das Políticas Nacionais, tem-se a Resolução n.º 48, de 02 de outubro de 2012, que estabelece orientações e critérios para manutenção de novas turmas de EJA, priorizando as pessoas que cumprem pena em unidades prisionais (BRASIL, 2012). Também deve ser citado o Programa Brasil Alfabetizado, que, por meio da Resolução n.º 44, de 05 de setembro de 2012, estabelece orientações e critérios para o pagamento de bolsa aos voluntários que atuam em estabelecimentos penais (BRASIL, 2012).

O Projovem Urbano, instituído pela Resolução n.º 08, de 16 de abril de 2014, inclui os jovens das unidades prisionais como um dos públicos a serem atendidos pelo programa e também trata do valor da bolsa (BRASIL, 2014). Tem-se, ainda, a determinação de aplicação do Exame para certificação no Ensino Fundamental e do Exame para certificação no Ensino Médio dentro das casas prisionais (MEC, 2014).

3.2 Educação, Decolonialidade e prisão.

Não obstante as previsões legislativas gerais, nas quais se estabelece a educação como direito e como mecanismo apto a promover a ressocialização do indivíduo, o tema carece de regulamentação detalhada e da elaboração de políticas concretas e práticas; e isto reflete nos estados da Federação, dada simetria das normas destas unidades federadas com a legislação federal e com as políticas adotadas pelo Governo Federal (DURÃES, 2017).

Sem orientações claras do Ministério da Educação, a educação penitenciária vem sendo implementada, ou não, de acordo com a vontade política dos governos estaduais. [...] A invisibilidade da educação destinada às pessoas encarceradas também pôde ser observada na produção acadêmica que, apenas recentemente, a partir de 2005, vem se ocupando do tema. (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 112).

Em face disso, faz-se necessário um olhar criminológico crítico decolonial sobre as tentativas de efetiva promoção do direito social à educação para aqueles seres humanos que estejam cumprindo suas penas. Concebe-se, entretanto, o pensamento decolonial sob a ótica da interculturalidade epistêmica, de modo que não se pretende substituir pensamentos de autores europeus pelos decoloniais, nem vice-versa, mas, sim, buscar

um diálogo entre as culturas e modos de enxergar o mundo, sem nunca esquecer da realidade local e sem nunca buscar uma sobreposição.

Como reflete Yehia, “[...] ¿al enmarcar nuestros argumentos en el pensamiento decolonial y usar categorías como “decolonial”, “no moderno” o “transmoderno” no estamos también contribuyendo a reproducir las pretensiones universalistas de la modernidad? (YEHIA, 2007, p. 109). Logo, não se pretende uma hegemonia epistêmica, ao contrário, se pretende um diálogo entre os saberes, respeitando-se as particularidades de cada um. Nessa linha de pensamento é pautado o presente estudo e serão tecidas as próximas considerações.

Quando o detento Jocenir questionou: "Mas quem vai acreditar no meu depoimento?" (RACIONAIS MC'S, 1997) estava denunciando ao mundo a existência de um poder que barra, proíbe e invalida os discursos de seres humanos aprisionados. Mais do que isso, sua fala demonstra a consciência da realidade que o cerca _ e Foucault (1999) sempre disse que os explorados não apenas sabem onde se encontram no sistema social como são também capazes de dizer o que lhes é intolerável. O problema é que são desacreditados e silenciados; suas falas são interditadas/tomadas pelo poder.

O preso sabe o lugar que ocupa no sistema prisional e sabe muito bem dizer o que lhe dói, o que necessita e o que sonha. Sua fala é que precisa ser devolvida por um poder que age sobre o seu corpo e a sua alma. Logo, qualquer projeto político-pedagógico de educação no cárcere precisa partir dessa premissa: uma educação voltada a pessoas silenciadas à força pelo poder estatal e que possivelmente demonstrarão dificuldades internas e externas de expressão.

Outra premissa importante diz respeito ao reconhecimento de que relações de poder somente se mantêm quando imbricadas em resistências:

[...] De fato, as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. [...] Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante (FOUCAULT, 1999, p. 232).

Pode-se dizer, à luz do pensamento foucaultiano, que poder e resistência são duas faces da mesma moeda. Mas, a relação é paradoxal. “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 1999, p. 241.)

Ao mesmo tempo, se não houvesse resistência, não haveria poder, pois tudo seria obediência. (FOUCAULT, 1999, p. 1559) Por sua vez, é a resistência que fortalece o poder daquele que domina, pois lhe obriga a ser cada vez mais forte, e vice-versa.

Esse paradoxo da relação entre o poder e a resistência pode ser sentido no ambiente prisional quando se trata da relação entre as facções e o Estado. Ao poder disciplinar/colonial exercido na prisão, os presos resistiram, organizando-se em agrupamentos denominados *facções*. Ao poder supliciente exercido sobre seus corpos, tem-se a resistência por meio do surgimento de organismos vivos, criados nas entranhas dos presídios com violência correlata à força que lhes oprime.

Objetificados pelo sistema como delinquentes e cansados de serem silenciados, os presos reagiram com o que tinham a seu alcance. Dentro das cadeias, as facções desenvolvem uma relação simbiótica com o Estado, dividindo com o ente público as funções de administração do espaço, garantia da integridade física e direitos básicos dos presos, além de oferecimento de assessoria jurídica para seus membros. Já nas ruas, a relação é outra, uma vez que travam com o Poder Público uma relação de confronto e de disputa de poder. Eis os jogos de poder.

Com o passar do tempo, ao frequentarmos a prisão, descobrimos que os próprios presos também, dentro dessa estrutura organizacional, detêm um certo tipo de poder. De um lado, existem os regulamentos institucionais, as normas oficiais. De outro, uma cultura própria, a cultura da prisão, que deverá ser respeitada tanto pelos presos como pelos funcionários e também por todos aqueles que ali desejarem permanecer. Essa experiência é comum a todos aqueles que se atrevem a cruzar os portões, a frequentar as galerias (LEME, 2002, p. 41).

Segundo Amorim (2011, p 472), a origem que possui maior predominância entre os estudiosos do crime organizado no Brasil é que as facções surgiram no interior do Presídio de Ilha Grande, na década de 70, com a junção na mesma unidade prisional de presos comuns com presos políticos integrantes das organizações revolucionárias de esquerda, originando assim a primeira organização criminosa brasileira, o Comando Vermelho. No mesmo entendimento complementa Madeira:

A primeira facção, precursora do crime organizado no país, surgiu com o nome de 'Comando Vermelho', ou simplesmente 'C.V.', no Estado do Rio de Janeiro, nos anos 70. Nesta época encontravam-se no Instituto Penal Cândido Mendes, situado na Ilha Grande, os criminosos de maior periculosidade do país, dentre eles muitos militares de esquerda. Os presos políticos chegavam à cadeia esperando tratamento diverso daquele dado ao 'bandido comum'. Não gostavam de ser comparados a estupradores, ladrões de banco e assassinos. Faziam, por este motivo, grandes esforços para se manter afastados dos outros presos (2009, p. 5).

No entanto, a sociedade brasileira somente tomou conhecimento da existência de uma facção no dia 04 de abril de 1981, após a mídia noticiar um incidente na Ilha do Governador, no qual um indivíduo chamado José Jorge Saldanha resistiu durante mais de doze horas às investidas de mais de quatrocentos agentes policiais, preferindo a morte à rendição (SHIMIZU, 2011).

Tomava notoriedade, desse modo, perante a imprensa e o público geral, a existência do 'Comando Vermelho', grupo criado pela associação de alguns presos mais politizados, em resposta às condições apontadas como degradantes às quais os internos do sistema penal são submetidos (SHIMIZU, 2011, p. 12)

Se nos anos 70 e 80 o surgimento destes organismos possuía um cunho de resistência à dureza e negligência do sistema, hoje se pode dizer que os objetivos destas facções foram ampliados e diversificados. Ainda existe a necessidade de suportar as condições desumanas do sistema e exaltar um grito de rebeldia contra a opressão a que são submetidos, mas também há a necessidade de sentir-se “alguém”, sentir-se parte de algo maior, forte e poderoso.

À margem da sociedade, excluído da ocupação de funções e papéis sociais, destituído do seu individualismo e de sua dignidade, o preso (extremamente vulnerável) é acolhido por uma “família”, passa a fazer parte de uma “irmandade” que preenche o sentido de sua vida. É por isso que os “soldados do crime” se dispõem a matar ou morrer pelo que julgam ser o ideal da facção.

Entretanto, não obstante a importância e o impacto deste fenômeno na sociedade, observa-se que a academia tem-se ocupado muito pouco com o tema. O fenômeno das facções, em toda sua complexidade social, psíquica e financeira, não consegue ser explicado à luz das teorias criminológicas atuais. A própria conceituação do que seja uma facção criminosa encontra divergência dentre os doutrinadores.

De acordo com Mendroni:

Assim como não se encontra um conceito único de organização criminosa, existem no país inúmeras destas, nas quais cada uma assume características próprias e peculiares, nas quais se amoldam as suas próprias necessidades bem como ao território em que atuam (2002, p. 10).

Essa falta de estudo e compreensão de tal organismo reflete na dificuldade dos órgãos públicos em combater a sua disseminação. Tal desinteresse é resultado do pensamento coletivo brasileiro, no qual ainda impera a ideia de que preso deve sofrer e não merece qualquer direito, bem como do desinteresse do Estado, cujo agir lento e

burocrático não é capaz de acompanhar a velocidade com que estes organismos se reinventam. O Estado age com repressão e violência, mas se olvida que estes fatores foram os embriões das facções e que estas sabem responder com muito mais violência. Aliás, o poderio bélico que possuem são, no mínimo, equivalente ao poderio estatal.

As facções são compostas por pessoas alijadas do sistema, pessoas sem nenhuma preponderância social, com pouca visibilidade, mas das quais se começa a tomar conhecimento a partir das suas relações com o poder, a partir do momento em que passaram a responder com violência à violência do poder. Em que pese existam desde a década de 70, somente agora começam a causar preocupação.

Nos anos 80 e 90, quando queriam pressionar as autoridades carcerárias e o sistema penal, os traficantes promoviam rebeliões e assassinatos dentro das penitenciárias. Agora estão mais ousados e atacam diretamente o poder público com atentados e ações terroristas. Juizes são mortos, diretores de presídio sofrem ameaças, tribunais são atingidos por granadas e rajadas de balas (AMORIM, 2011, p. 473).

A partir do momento em que suas ações ultrapassaram os muros dos presídios_ aqueles espaços fechados em que seus discursos eram invalidados e silenciados e de onde nunca poderiam ter saído_ para bater à porta dos "cidadãos de bem", houve desordem e confusão ao poder classificatório e vigilante da sociedade disciplinar. Talvez nunca tenham sido dóceis, mas deixaram de ser obedientes à dinâmica do cárcere. Eis o feixe de luz que revelou suas existências e suas resistências.

Para que algo delas chegasse até nós, foi porém necessário que um feixe de luz, ao menos por um instante, as viesse a iluminar. Luz essa que lhes vem do exterior. Aquilo que as arranca à noite em que elas poderiam, e talvez deversem sempre, ter ficado é o encontro com o poder; sem este choque, é indubitável que nenhuma palavra teria ficado para lembrar seu fugidio trajecto. O poder que vigiou aquelas vidas, que as perseguiu, que, ainda que por um só instante, prestou atenção às suas queixas e ao seu leve burburinho e que as marcou com um golpe das suas garras, foi também o poder que suscitou as poucas palavras que delas nos restam; quer porque se lhe tenham querido dirigir para denunciar, apresentar queixa, solicitar, suplicar, que porque ele tenha pretendido intervir e com algumas palavras tenha julgado e decidido (FOUCAULT, 2009, p. 97-98).

Não se pode mais querer acobertar a existência destes organismos pulsantes. O problema é que as respostas estatais são sempre repressivas. Isso não resolve porque tais organismos foram criados e acostumados a viver sob a força violenta do Estado, mais do que isso, sabem responder na mesma proporção de violência, a reforçar o que já foi alegado anteriormente: resistência e poder se retroalimentam.

O caminho de desarticulação destes organismos não é o da repressão, mas, sim, o da educação. Esta, por sua vez, não pode ignorar a existência e a força das facções no ambiente prisional, de modo que qualquer projeto político-pedagógico que se preze deve estar atento a esta realidade capaz de dificultar ou até mesmo inviabilizar o acesso dos reclusos às propostas de educação.

Necessário se faz o desenvolvimento de ações múltiplas e multidisciplinares que se irradiem intra e extramuros das casas prisionais por meio de uma educação decolonial, cujos principais protagonistas devem ser aqueles das vozes silenciadas.

Quantas campanhas não defenderam a educação como sendo um meio de combater a violência? Hoje, sabemos que a educação não é a redentora da humanidade, mas é um meio, um caminho indispensável. Pensar a educação dentro de uma prisão pode parecer até uma incoerência. A prisão é um lugar de obediência, de domesticação do corpo, por excelência (LEME, 2002, p. 14)

Isso parece uma utopia, mas que seja, nos dizeres de Galeano, uma utopia bem acomodada lá no horizonte, que se afaste sempre que se tente alcançá-la, mas que faça caminhar aquele que se dispõe a persegui-la. Mais vale acreditar nesta utopia do que confiar que algum dia a situação dos encarcerados mude pela vontade daqueles que estão no poder.

Antes de se falar na educação no cárcere propriamente dita, não se pode deixar de destacar a necessidade de preservação dos direitos políticos dos presos, já que isso possui reflexos diretos e indiretos sobre as propostas de educação prisional.

O artigo 15, III, da Constituição Federal, determina a suspensão de tais direitos no caso de condenação criminal transitada em julgado e em quanto durarem seus efeitos (BRASIL, 1988). Por sua vez, a falta de vontade política e de estrutura impede que os presos provisórios exerçam os seus direitos políticos a partir do cárcere (MORENO, 2010).

Moreno (2010) destaca o princípio democrático consagrado pela Lei Maior, em seu art. 1.º, parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”, evidenciando, segundo o autor, que a República Federativa do Brasil adotou um modelo de *democracia semidireta*, isto é, não obstante a democracia brasileira seja essencialmente representativa, visto que o poder é exercido por meio de representantes eleitos, o constituinte possibilitou a participação direta dos cidadãos.

Conforme disposição do artigo 14 da Constituição Federal de 1988, “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante plebiscito; referendo; e iniciativa popular de lei”.

Segundo Miranda:

Infere-se que em qualquer uma das hipóteses o poder decorre do exercício do voto pelo povo, o titular insubstituível da soberania. Assim, quando elege o seu representante, não está o cidadão renunciando à sua soberania, mas nomeando um delegado para em seu nome e consoante o mandato que lhe é atribuído, exercer o poder. Tanto os parlamentares quanto os titulares de cargos executivos eletivos são representantes do povo, em nome de quem exercem os respectivos mandatos. [...] O direito de sufrágio é a essência do direito político, expressando-se pela capacidade de eleger e ser eleito. Assim, o direito de sufrágio apresenta-se em dois aspectos: capacidade eleitoral ativa, direito de votar e capacidade eleitoral passiva, direito de ser votado (2010, p. 21).

Para Moraes:

A articulação das duas dimensões do princípio democrático justifica a sua compreensão como um princípio normativo multiforme. Tal como a organização da economia aponta, no plano constitucional para um sistema econômico complexo, também a conformação do princípio democrático se caracteriza tendo em conta a sua estrutura pluridimensional. Primeiramente, a democracia surge como um processo de democratização, entendido como processo de aprofundamento democrático de ordem política, econômica, social e cultural. Depois, o princípio democrático recolhe as duas dimensões historicamente consideradas como antitéticas: por um lado, acolhe os mais importantes elementos da teoria democrática-representativa (órgãos representativos, eleições periódicas, pluralismo partidário, separação de poderes); por outro lado, dá guarida a algumas das exigências fundamentais da teoria participativa (alargamento do princípio democrático e diferentes aspectos da vida econômica, social e cultural, incorporação de participação popular direta, reconhecimento de partidos e associações como relevantes agentes de dinamização democrática (2013, p. 54)

Moreno (2010, p. 17) afirma que, “embora o povo, em regra, exerça o poder mediante a eleição de representantes, ele continua sendo o 'motor' desse poder. Logo, a dificuldade do regime democrático consiste em determinar o que é o povo”.

Morais e Brum (2016) realizam uma leitura instrumental do debate em torno da legitimação democrática. Afirmam que para Kelsen a democracia é apenas uma das técnicas possíveis de produção das normas de ordenação, colocando em xeque o conceito de “povo” ao afirmar que tal conceito somente pode ser construído pela unidade normativa. Em outras palavras, essa unidade é o resultado de um dado jurídico: a submissão de todos os membros de um Estado à mesma ordem normativa, de modo que o povo, então, não seria um conjunto de indivíduos, mas um sistema de atos individuais, determinados pela ordem jurídica do Estado, sendo o instituto da representação apenas um meio técnico-social específico de criação da ordem do Estado (MORAIS; BRUM, 2016).

Em análise ao pensamento de Friedrich Muller, afirmam que o teórico elabora diversos “tipos” ou “esferas funcionais” de povo: a) “povo ativo”: grupo de eleitores; b) “povo como instância global de atribuição de legitimidade”: cidadãos atingidos pelos atos do Estado; c) “povo como ícone”: quando o povo é invocado, de forma icônica, em situações inconstitucionais, de selvageria; d) “povo como destinatário das prestações civilizatórias do Estado”: todos os habitantes do Estado (MORAIS; BRUM, 2016).

Analisando o pensamento de Ferrajoli, Moraes e Brum (2016) afirmam que para este a simples técnica de produção de leis pela maioria carece de alcance empírico e de capacidade explicativa; além disso, o conceito formal de democracia carece de consistência teórica e não conseguiria sustentar o regime democrático. Ainda, segundo Ferrajoli, citado pelos autores, o povo da democracia formal não poderia mais do que decidir, por maioria, sobre a eleição dos seus representantes, correndo-se o risco do “povo” que exerce o poder não seja o mesmo “povo” objeto as decisões estatais.

Independente destes aprofundamentos teóricos, a verdade é que o regime democrático brasileiro exclui os presos de exercer a democracia, enfim, de participar das decisões políticas de seu país. Sob esta ótica, a grosso modo, o preso não é pessoa do povo no ordenamento brasileiro.

No âmbito da seletividade do Direito Penal, já abordada no capítulo anterior, os presos não participam das políticas da criminalização primária, já que não ajudam a eleger aqueles que criam as leis, embora sejam os alvos da criminalização secundária. As pessoas que cumprem penas são tratadas como mero objetos, sem qualquer participação ativa no processo de criminalização de condutas.

Não se pode olvidar que o Estado Social é compreendido como “aquele Estado no qual as pessoas, independentemente de sua situação social, ostentam direitos que devem ser protegidos por meio de prestações públicas” (MORAIS; BRUM, 2016, p. 50), cujo principal instrumento destas prestações seriam as políticas públicas, a cargo principalmente do Poder Executivo e Legislativo. Desse modo, as pessoas condenadas não participam do processo de eleição das políticas públicas, em que pese sejam as mais necessitadas delas.

Sob a ótica educacional, uma vez alijados da participação democrática nas decisões do país, não conseguem lutar para que suas realidades mudem, para que mais leis de ampliação da educação no cárcere sejam aprovadas, para que, enfim, o direito social à educação se concretize em suas realidades. O próprio fato de não poderem votar e nem serem votados retira o interesse da classe política sobre este segmento social,

uma vez que não poderão retribuir “favores políticos” com o voto, conforme age a engenhosa e deplorável máquina política brasileira. Logo, a suspensão dos direitos políticos do preso é o silenciamento, a interdição de suas falas; é pois, um modo de mantê-los subalternizados, perpetuando-se a colonialidade.

Retomando a questão prisional, adentrar um presídio é saber que as vontades e os desejos serão reprimidos, só se avançará quando permitido e só se terá acesso a espaços que não delatem os segredos da prisão (LEME, 2002). Em um ambiente de pessoas com falas e corpos interditados, oprimidas pela violência institucionalizada e também pela violência do mundo do crime, com históricos de desagregação familiar, de fome e de todo tipo de dificuldades e limitações, a promoção do direito social à educação mostra-se um caminho difícil a ser trilhado.

Segundo Marcão:

A assistência educacional tem por escopo proporcionar ao executado melhores condições de readaptação social, preparando-o para o retorno a vida em liberdade de maneira mais ajustada, conhecendo ou aprimorando, certos valores de interesse comum. E inegável, ainda, sua influência positiva na manutenção da disciplina do estabelecimento prisional (2015, p. 55).

Todavia, a prisão exige que o detento desaprenda. Não deverá tomar decisão alguma, receberá as refeições sem precisar fazer compras, gerir o dinheiro, preparar, nem lavar a louça; aprenderá a obedecer sem muito questionar o porquê e não poderá tomar qualquer iniciativa que possa bagunçar o ambiente (MAEYER, 2013).

Após ter sido um mau cidadão, vai se tornar um bom prisioneiro; vive-se sem dinheiro, sem pensar na moradia e em sua manutenção. O horário é repetitivo, os dias são iguais; aprende-se a trabalhar por um salário que não é um; aprende-se a perder sua intimidade, a viver em um mundo não misto, sem relações afetivas – ou muito pouco afetiva; aprende-se a repetir (MAEYER, 2013, p. 41).

Mas, após a liberdade, exige-se que o detento tome todas as iniciativas que lhe pediram para esquecer durante sua estada no cárcere: ele deverá gerir seu dinheiro, seu lugar na hierarquia do trabalho, que talvez tenham encontrado para ele, suas relações sociais e afetivas. Tudo isso é a educação da prisão, não a educação na prisão. (MAEYER, 2013).

Nesse contexto, Maeyer (2013, p. 34) questiona: “Como a prisão, que é antieducativa em si, pode oferecer às pessoas uma possibilidade de contar com aprendizados úteis no seu momento presente e que lhe servirão até a sua saída?” Ao seu

turno, Leme (2002, p. 57) indaga: “Como preparar as pessoas para viverem em sociedade mantendo-as em cativeiro?”

O contexto do cárcere exige uma (re)construção ou (re)criação das práticas educativas. Faz-se necessário pensar qual o tipo de educação a ser desenvolvida no ambiente carcerário, sem nunca olvidar-se que serão práticas a serem desenvolvidas numa “cela de aula” (LEME, 2002).

Não basta dizer que pretendemos realizar uma educação de adultos, visto que muitos são os equívocos referentes a esta ideia. Por muito tempo, consideramos a educação de adultos como uma forma compensatória para todos aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na época oportuna. Insistimos que, ao pretendemos analisar a escola nos presídios, estamos tratando de um modo específico de fazer educação. Nesse ponto, novamente recorremos aos adjetivos para esclarecer que a educação que se pretende nas prisões deve ter por base princípios que respeitem as especificidades de uma “educação de adultos presos”. Educação de adultos, pela clientela atendida e pela história dos movimentos populares desenvolvidos no Brasil, nas últimas décadas, tem uma história que mostrou que a educação possui um caráter político e que deve lutar contra toda forma de opressão (LEME, 2002, pp. 78-79)

Ademais, há de se buscar um equilíbrio entre a rigidez do ambiente prisional e a prática libertadora da educação:

Por um lado, as rígidas normas e procedimentos oriundas da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores, podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação, subjugando os indivíduos punidos(...). (PORTUGUES, 2001, p.103).

O “faz de conta” existente na realidade carcerária também precisa ser considerado. Ao que chama de “cultura da imitação”, Maeyer (2013) observa que a prisão impõe rituais de condicionamentos e comportamentos. “O bom detento não é aquele que tomará iniciativas, mas aquele que se conformará, obedecerá à sua condição de detento: faltivo punido” (MAEYER, 2013, p. 36). Da expressa conformidade com os códigos explícitos ou implícitos dependerá sua avaliação, sua ficha criminal e, portanto, seu futuro frente ao Poder Judiciário.

Segundo Português:

Os aspectos negativos da conduta dos presos são registrados em seu prontuário, nele permanecendo e sendo fator decisivo para aquela concessão de benefícios. A não-participação nos programas e atividades desabona o indivíduo punido. Em contrapartida, sua inserção, se não orientar sua conduta de forma desejável pela instituição, pode complicar sua situação no cárcere” (2001, p. 97).

Espera-se do detento que ele aja como se tivesse compreendido a gravidade de sua falta e como se aceitasse a pena que lhe foi imputada; além disso, ele precisa

aparentar normalidade em viver em tais condições, fingindo, inclusive, interesse pelo que lhe é apresentado: esporte livre, religião, educação, canto, trabalho mal remunerado, tarefas etc. (MAEYER, 2013).

“Não é de se espantar que as atividades serão aceitas e que se participará delas. Seria utópico interpretá-las como motivação educativa. Há simplesmente pontos a ganhar para uma saída mais rápida” (MAEYER, 2013, p. 37). A educação no cárcere, para os detentos, é vista como uma forma de concessão de remição ou para avaliação positiva do comportamento, de modo que é suficiente, nessa cultura da imitação, se inscrever, estar, então, fisicamente presente (MAEYER, 2013).

Em outros casos:

[...] a frequência em sala de aula deve-se à conquista de benefícios mais concretos, imediatos, como receberem o material escolar e depois trocarem por outros objetos de que necessitam. Como dizem na linguagem da cadeia, muitos presos simplesmente “fumam” o caderno que receberam, ou seja, trocam o caderno, como também trocam a caneta (fumam a caneta), por uma carteira de cigarros (LEME, 2002, p. 17)

Como observa Leme:

A necessidade de mostrar-se como um bom preso ao professor, com a intenção sub-reptícia de obter uma concessão, pode inviabilizar o processo educativo, mormente organizado (...) (PORTUGUES, 2001:139).” Muitas vezes, ao ganhar um benefício, o aluno simplesmente desiste dos estudos, ou seja, alcançou os seus objetivos. Dessa forma, “fica difícil desenvolver efetivamente o programa de educação ou de trabalho, se eles estiverem ligados ao esquema de funcionamento da prisão (SALLA, 1993:95) (2002, p. 110)

Maeyer (2013) segue observando que o trabalho e formação profissional são atividades raras na prisão e raramente há aprendizagem pelo trabalho, pelo contrário, há subcontratação com único benefício das empresas privadas. O resultado disso, segundo Maeyer (2013) é que o detento continuará a ver o trabalho como algo sistematicamente doloroso, pouco valorizado e verá, na organização geral, apenas uma injustiça a mais, já que a organização do trabalho não concorre para valorizar as aprendizagens.

“A demanda por educação na prisão é paradoxal: ela vem frequentemente da administração que tendo, sem dúvida, medo do ócio, realiza atividades que permitirão aos detentos suportar o menos mal possível a perda de sua liberdade” (MAEYER, 2013, p. 35). Todavia, a iniciativa não é seguida de uma demanda dos principais interessados, já que raramente se vê detentos pedirem massivamente a organização de cursos ou realizarem rebelião pela falta de organização, de conteúdo ou de qualidade da educação

organizada ali; a principal reivindicação dos detentos é sair e não de terem sua estada na prisão menos dolorosa ou mais interessante possível (MAEYER, 2013).

Como reflete Leme:

Para mim, como para tantos outros e outras, ter anos e anos de escolarização é normal. Agora, pensar na escola para os presos sempre me incomodou. Não quero dizer que eles não possuam esse direito. Claro que possuem. Mas o que significa estudar, quando se tem de ficar trancado, isolado por anos e anos? Para que serve essa escola? (2002, p. 13)

E Maeyer:

Enredada na contradição de punir e oferecer uma perspectiva às pessoas que não escolheram estar ali e que, para uma parcela dentre eles, já prepararam sua saída e suas próximas vitórias ou vinganças, a educação na prisão raramente é acolhida como uma oportunidade. De qualquer forma, ela nunca é acessível a todos os detentos (2013, p. 36).

A grande maioria dos presos possui uma baixa escolaridade, a evidenciar que não possuem familiaridade com as práticas educativas usuais, seja porque não conseguiram acessar ou permanecer na sala de aula por motivos socioeconômicos, seja porque a metodologia da escola tradicional não lhes foi atrativa.

Há alguns anos, verificamos que, em geral, a maioria dos jovens e adultos que buscavam se inserir em algum programa educacional ou educativo no cárcere eram aqueles que já tinham um nível de educação elevado – por vezes muito elevado. Para outros, apesar das oportunidades, os que se situavam mais distante, ficavam afastados delas. Isso significa que a educação é também um processo cultural que se auto alimenta. Quanto mais nos interessamos pelas coisas, mais estudamos, seja para a vida profissional ou para o simples prazer. Para alguns, a educação permanente é realmente um prazer. Só aceitamos nos inscrever em novos processos de aprendizagem porque os precedentes foram bem sucedidos, trouxeram o que procurávamos. Ninguém cultiva a nostalgia pelo fracasso. É também o caso na prisão (MAEYER, 2013, p. 36).

Logo, querer aplicar-lhes as práticas educacionais tradicionais não se mostra uma saída eficaz e muito menos indispensável, até mesmo porque os processos de aprendizagem não são únicos e não dependem de um canal exclusivo de formação/informação; pelo contrário, são permanentes e contínuos, sendo que quem ensina também aprende (LEME, 2002).

Neste sentido, Leme compartilha sua experiência de aprendizado enquanto professor no cárcere:

Qualquer pessoa que passe em frente a um presídio fica curiosa em saber como é a vida “do lado de lá” das muralhas. Quem são as pessoas que vivem ali? Como é a rotina diária? O que os muros e as grades escondem? São perguntas que “vemos” nos olhares daqueles que passam de carro, ou simplesmente circulam

pelas imediações: perguntas inevitáveis. As muralhas cinzentas assustam pelo seu tamanho e pela frieza. As roupas estendidas através das janelas, muitas vezes concorrendo com braços e pernas anônimas, impressionam. Diante disso tudo, é impossível não ficarmos indiferentes ou curiosos. O desejo de penetrar nessa realidade é compartilhado por muitos e, ao mesmo tempo que queremos entrar, temos medo, até mesmo pavor. Desistimos e continuamos nosso caminho.

Por outro lado, todos os dias, funcionários, parentes, advogados, médicos, religiosos e outros entram e saem e, por conviverem diariamente no ambiente prisional, essas pessoas assumem uma atitude de indiferença, agem com naturalidade parecendo não se importar com essa realidade.

Também, todos os dias, acordam, comem, trabalham, sonham e estudam ali dentro muitos homens. Homens anônimos, que fazem a história desses lugares e tentam continuar as próprias histórias. São homens que foram excluídos e agora necessitam cumprir regras e rituais impostos por um ambiente bruto, para poderem resistir e continuar sonhando. Falar que uma parte destes homens estudam muitas vezes impressiona muito mais. Para muitas pessoas, o fato de que os presos também podem estudar aparece como um absurdo. Até mesmo para muitos funcionários, a “escola” dentro do presídio é um luxo, algo dispensável.

Com essas pessoas e com esse lugar venho convivendo nos últimos oito anos. Assustei-me no início e, depois, pouco a pouco, fui me adaptando. A essas pessoas ensinei e com elas aprendi. Talvez tenha aprendido muito mais do que imaginava poder ensinar, ou aprendi muito mais do que verdadeiramente ensinei (LEME, 2002, pp. 10-11)

Por estarem presos, esses homens e mulheres enfrentam um processo de socialização frente à realidade prisional, a readaptação refere-se muito mais a uma adaptação ao cárcere do que uma readaptação à sociedade, de modo que, a partir dessas relações estabelecidas, tem-se a continuidade do processo educativo, que se iniciou muito antes da prisão e faz parte do dia-a-dia de cada ser humano, nas suas relações com os outros e com o mundo (LEME, 2002).

Tal realidade exige do educador um olhar e formação diferenciada, até mesmo porque receberá um ser humano despedaçado, desrespeitado, desvirtuado, desprezado e desmotivado pelo sistema, exigindo-lhe muito mais, desafiando-o a transformar esse preso em educando consciente, enriquecendo suas experiências e fornecendo-lhe a luz da qual precisa para enxergar novas e infinitas possibilidades de superação e humanização (SOARES; VIANA, 2017).

Segundo Andriola (2013, p. 187), essa “possibilidade de elevação dos alunos presos à categoria de cidadãos ativos, críticos e reflexivos precisa ser entendida como reflexo de uma proposta formativa, bem como da atuação dos professores”. Ainda segundo o catedrático, o docente deve se perceber como um condutor da liberdade vinculada à consciência, à reflexão sobre a vida, sobre a cidadania e sobre a dignidade que foi negada ao ser humano, mas que ainda é possível de ser reconquistada.

Ao educador cabe o desafio de chamar o prisioneiro para algo que lhe é muito caro: a liberdade. Não a liberdade do corpo físico, mas a liberdade do pensar, do ser e do sentir em um ambiente hostil a tudo isso, de modo que no dia em que ultrapassar as grades da prisão possa sentir-se forte e preparado para fazer suas escolhas de um modo mais consciente e crítico. E isso não é fácil, “ainda mais, na prisão, onde qualquer tipo de manifestação contrária à ordem e à disciplina poderá ser motivo de severas represálias” (LEME, 2002, p. 17).

Ademais, o aluno preso desenvolve uma linguagem e/ou código extremamente diferenciados e ele próprio dificulta o entendimento dessa linguagem pelo professor, dificultando a inserção do educador nesse universo, o que somente poderá ser feito pela via da confiança entre ambos, mas sem quebrar, porém, os vínculos de papéis – professor e aluno (LEME, 2002).

Nesse sentido, o professor precisa ser aquele que, “amorosamente, acolhe, nutre, sustenta e confronta sua experiência, seus anseios e caminhos, para que o outro construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve” (LUCKESI, 2011, p. 134). A boa qualidade das relações pode ser a mola propulsora da aprendizagem. Almeida (2003, p. 15) reforça essa ideia quando considera o estudo da afetividade como um “suporte necessário à atuação do professor”. Investir nesse tema se reveste de maior importância quando tratamos do contexto da sala de aula no sistema prisional, que se compõe, em sua maioria, de pessoas consumidas pela tristeza e desesperança (SOARES; VIANA, 2017, p. 25).

Neste ponto, a educação no cárcere esbarra em mais um problema: o baixo interesse de profissionais bem preparados em lecionar no sistema carcerário (IPEA, 2015, p. 112), realidade que também é constatada por Leme (2002) ao afirmar que a metodologia e os objetivos não são pensados a partir da realidade prisional e os educadores não possuem a oportunidade de acumularem reflexões sobre esse outro mundo, tanto é verdade que alguns profissionais contratados pela Fundação Roberto Marinho se assustaram ao saber que lecionariam para os presos sem que houvesse, entre ele e os alunos, uma grade para protegê-los.

O próprio Leme confessa o seu sentimento ao ser destacado para lecionar em uma penitenciária:

Até aquele momento, não imaginava que dentro de uma minúscula penitenciária poderia haver uma escola. Ora, dar aulas para os presos? Por quê? Para quê? O susto foi grande. Descobri mais. Uma amiga minha já lecionava lá e, conversando com ela, me animei em participar da seleção. Em março, do mesmo ano, comecei a lecionar. Agora, eu não estava mais como um professor, estava também como professor de presos. Além disso, tinha de frequentar a penitenciária diariamente. (...) O que era aquilo? Mas sempre tem a primeira vez e o primeiro dia foi horrível. Enfrentar as grades, os “guardas”, o cheiro, a cor não foi fácil (LEME, 2012, pp. 10-11)

As práticas educacionais precisam ser pensadas e desenvolvidas a partir do cárcere com o protagonismo das pessoas privadas da liberdade, as quais advêm das mais diferentes realidades para serem obrigadas a adaptar-se ao ambiente prisional que busca uma homogeneização/neutralização de corpos. Leme (2002) relembra que estas pessoas carregam consigo uma história, mesmo que rápida, da vida escolar, como também uma história profissional, na qual há um predomínio de atividades que são classificadas como informais, de modo que é preciso entender a cultura prisional, esse “outro mundo”, em uma gama de relações e normas específicas, interpretando os códigos, as leis e o jeito de ser e de agir dessas pessoas.

A prisão não é um microssistema, não é uma microssociedade, não é uma cópia da sociedade extramuros, pelo contrário, a vida intramuros encerra uma outra sociedade, com características, regras e conjuntos de códigos próprios (LEME, 2002). Assim, é preciso pensá-la interculturalmente:

Más que 'incluir' de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar 'desde' y 'con', alentando procesos y prácticas 'praxísticas' de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor (WALSH, 2012, p. 66).

Julião (2010) explica que interculturalidade não se confunde com multiculturalismo, uma vez que este busca caracterizar a diversidade de culturas coexistentes em uma sociedade, e de seus traços característicos, postulando o reconhecimento das diferenças, mas buscando consagrar determinada cultura como hegemônica, ao passo que a interculturalidade, além de reconhecer as diferenças, busca o diálogo e a interação mútua entre as culturas.

A educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Sob essa ótica, interculturalidade crítica possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 149).

Mas esta interculturalidade:

[...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico - de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (WALSH, 2012, p. 66).

Desta forma, a interculturalidade deve ser vista sob a perspectiva das relações entre as diferenças, buscando, mais do que tolerar tais diferenças, intervir e transformar estruturas sociais injustas, reconstruindo-as sob outras bases, com estabelecimento de outras/novas formas de relações, de existir e co-existir, aprendendo a ser, estar e (con) viver com o outro (MUSBERG; SILVA, 2018).

Assim, o papel da escola e do currículo é importante na implementação de um processo educacional verdadeiramente intercultural, já que:

[...] a escola é a instituição social em cujo espaço se processa tanto a produção quanto a reprodução da cultura, podendo ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação aos diferentes quanto a naturalização das desigualdades. Daí que o currículo escolar precisa ser construído de forma a possibilitar 'olhares outros' e 'abordagens outras', tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que pretende produzir. Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo do estudante no contexto e/ou espaço escolar. Pensar a educação nessa perspectiva não é idealismo; é possível (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 149).

Maeyer (2013) destaca que estas pessoas, de diversas formas, aprenderam a sobreviver em condições difíceis, mais ou menos bem, mais ou menos honestamente, mais ou menos frequentemente, sobreviveram a lares desunidos e violentos, aprenderam a viver longe de seus pais, na pobreza ou na miséria, para se inventar em um estatuto social, para sobreviver em gangues e grupos, desenvolvendo igualmente habilidades de dissimulação e até mesmo de conhecimento do conjunto de rede de ajuda e solidariedade, assim como de fragmentos de legislação que estão a seu favor.

Assim, assegura a autora, é preciso tomar nota dessas habilidades adquiridas e trabalhar a partir delas, pois, a educação nunca parte do nada (MAEYER, 2013). “É falso e ilusório pensar que a prisão será um novo ponto de partida, um novo nascimento a partir do qual uma nova educação será dada a um novo ser” (MAEYER, 2013, p. 38).

Na prisão, como alhures, aprende-se por necessidade. Aprende-se, pois há urgência. Necessidade e urgência de sobreviver no universo carcerário; de conhecer as redes de influência; de integrar as atitudes que serão positivamente consideradas para uma saída mais rápida; de saber como melhorar seu cotidiano; de guardar um mínimo de intimidade; de imitar contrição, necessidade e urgência de simplesmente existir. Nessas condições aprende-se rápido e se vai ao essencial. O detento não chega do nada na prisão e nos cursos. Ele possui uma experiência compartilhada com outros detentos com os quais tem um universo de exclusão comum. O educador parte da situação em que se encontra o educando, não de onde ele imagina que ele esteja. A educação em espaços de privação de liberdade, dirige-se a pessoas, não a detentos. O objetivo não será, então, suscitar um pedido de perdão, a admissão de um remorso e a manifestação de tristeza. Na educação implementada nas prisões, começa-se bem frequentemente com estudantes enfurecidos, eventualmente revoltados e certamente cultivando um sentimento de injustiça e de incompreensão. É, então, inicialmente isso a

educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade: as trocas entre detentos relativas a suas experiências e aprendizagens diversas.

Como assevera Leme:

Refletir sobre o significado que os prisioneiros atribuem à educação escolar em instituições penais exige necessariamente que conheçamos essa realidade. Faz-se necessário que participemos do dia-a-dia dos presos e reconheçamos seus anseios, sua rotina, suas obrigações. Ora, em hipótese alguma podemos ignorar ou negar que a realidade dos presos possui características muito próprias. Assim, a escola e, mais especificamente, a “cela de aula”, nosso objeto de pesquisa, é diferenciada de qualquer outra sala de aula ou grupos de alunos (2002, p. 19)

Ao longo do território brasileiro, diversas iniciativas de promoção do Direito Social à educação são desenvolvidas pela via da decolonialidade no âmbito prisional. Dentro da Cadeia Pública de Porto Alegre, é desenvolvido na galeria E-1 o projeto “Direito no Cárcere”, voltado a presos com dependência química.

Trata-se de um projeto que partiu de uma iniciativa individual da então estudante de direito Carmela Grune e hoje envolve diversas pessoas e instituições: Superintendência de Serviços Penitenciários, Brigada Militar, Vara de Execuções Criminais de Porto Alegre, Ministério Público, Associação Cultural Reggae RS, Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Rio Grande do Sul, Secretaria Municipal da Juventude de Porto Alegre e Secretaria Municipal de Direitos Humanos.

O projeto foi laureado com o Prêmio Juíza Patrícia Acioli de Direitos Humanos, categoria Práticas Humanísticas, ficando em segundo lugar (2013) e com a medalha da Cidade de Porto Alegre (2014). Por meio de uma série de atividades culturais e esportivas, oportuniza o acesso à justiça, à cultura, à memória e à informação, promovendo o incentivo ao resgate da autoestima, da dignidade, com reflexos na família e na sociedade.

Há uma integração de saberes de Direito, Arte, Neurociências e Tecnologia, tendo sido criada, inclusive, a primeira plataforma virtual de expressão de detentos em regime fechado do Brasil e da América Latina por meio das redes sociais (DIREITO NO CÁRCERE, 2019). Em um dos saraus realizados pelos detentos, o apenado Gleisson Cristiano Schulz apresentou poema de sua autoria:

Quero ser luz na escuridão/calmaria em meio a tempestade/ a brisa do amanhecer/ o sol que nasce para todos/ o chão que não cede/ porta que se abre/ parada da correria/amparo a todo momento/ gota d’água na boca seca/ coberta na noite fria/ ombro amigo para se chorar/ alguém que se possa confiar (DIREITO NO CÁRCERE, 2019)

Em uma das muitas atividades realizadas pelo projeto, o gaúcho Aloízio Pedersen realizou uma oficina intitulada "Pollock vai ao Central", onde apresentou aos detentos a técnica "drip painting" do pintor expressionista americano, Jackson Pollock, por meio de tinta acrílica, papel cartão craft e pincéis (DIREITO NO CÁRCERE, 2019).

Segundo Leme:

Mesmo com a imposição desses valores, nota-se que, com o passar do tempo, no decorrer da própria dinâmica escolar, seja possível realizar atividades nas quais os presos vão além dos padrões, seja realizando atividades em grupo, que no início disseram ser impossíveis de acontecer e, ainda mais, como prova contundente desse fato, foi a realização de dois projetos, um total de 40 estabelecimentos prisionais envolvidos e aproximadamente 6 mil alunos presos, do Estado de São Paulo, onde os prisioneiros discutiram temas distintos (AIDS/DST e DIREITOS HUMANOS) utilizando técnicas dramáticas, a partir da concepção de Augusto Boal, sobre o teatro do oprimido. Em ambos os momentos, além de terem que trabalhar, durante 10 horas, com técnicas dramáticas, não só realizaram atividades em grupo, como se aproximaram, se tocaram, correram, pularam, gritaram e interpretaram, superando assim toda e qualquer expectativa. Cabe ressaltar que em alguns lugares, como na própria penitenciária onde realizamos esta pesquisa, alguns funcionários (agentes de segurança, técnicos e até mesmo diretores) participaram das oficinas, em conjunto com os alunos presos. Em vários momentos, trocaram os papéis, ou seja, prisioneiros assumiram o papel do guarda e guardas representaram papéis de prisioneiros (2002, pp. 20-21).

Em pesquisa feita no Presídio de Araguari, Peixoto observou que:

Outro projeto que consideramos ser bem sucedido dentre os outros, são os filmes. Há uma escolha de temas onde todas as disciplinas em conjunto trabalham ao mesmo tempo. Ao final, a culminância se dá através de algum filme onde o tema é o foco. Os alunos veem como diferencial e conclui-se que os filmes despertam discussões, principalmente se o tema for algo da vivência deles como preconceito, por exemplo. É notório o desejo de cada um de colocar pra fora o que pensam do sistema onde vivem, e na escola eles se sentem à vontade pra falar. O professor dentro de uma unidade prisional é visto como uma figura de confiança, um membro da família. Já aconteceu de diversas vezes o que foi planejado para o dia ser mudado porque simplesmente o aluno tem o desejo de contar sua história, de ser ouvido. Percebo então que suas histórias servem de roteiros para as próximas aulas (2017, p. 24)

Também não deixou de constatar que:

Todo e qualquer movimento do preso dentro ou fora da unidade é monitorado e cercado de ritos a serem respeitados. A cada rito, uma tensão. O uso do uniforme, a maneira como o corpo tem que se portar a partir do momento que sai da cela para desempenhar alguma função, enfim, são repetidos inúmeras vezes ao longo do dia. Os agentes também seguem ritos. A remoção de um preso, a revista e o cessar de um conflito. Todo procedimento carrega em si uma tensão. O presídio é um espaço de corpos tensionados onde o deslocamento exige ser trabalhado de forma a contemplar não só um acervo de regras, mas aos desejos naturais. Essa tensão se aplica a escola também. Um desafio encarado com destreza durante as aulas. A questão de fato é repensar o espaço onde as pessoas que fazem parte dessa realidade não tem voz ativa nas transformações do mundo, tornando assim indivíduos que não exercem sua criatividade e ludicidade. Ainda com relação ao

espaço do presídio, vale notar a limitação física do sujeito, que implica em uma série de dificuldades tanto emocionais quanto intelectuais (PEIXOTO, 2017, p. 25).

Gordo (2015) também afirma a necessidade da educação funcionar como um espaço que reforce o contato com o coletivo e que estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos, destacando, para tanto, a necessidade de um “um lugar onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, ou seja, tudo aquilo que provoque, seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças” (GORDO, 2015, p. 10), o que é bem difícil num ambiente de expiação.

Ocorre que a ausência de infraestrutura para atender presos condenados e provisórios inviabilizava o acesso de todos à educação (IPEA, 2015, p. 112). Em presídios superlotados, torna-se complicado reservar-se espaços para práticas educacionais, visto que:

Na própria arquitetura prisional, geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais. Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborativas no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano, são verdadeiros “artigos de perfumaria”. (JULIÃO, 2010).

As artes em geral desempenham sua função de resistência e de contribuição para a promoção do direito social à educação no cárcere, a exemplo do Rap, compreendido como:

[...] uma potente ferramenta para direcionar outros olhares ao sistema de justiça criminal. O Rap efetua em suas rimas certa contextualização do que é vivenciado por alguns de seus autores, enfatizando a permanência das disparidades sociais, buscando outros elementos para se manter em vigência, para entrar na ordem discursiva, apresentando-se como uma verdade, exercendo poder e criando subjetividades (FAGUNDES; HENNING, 2017, p. 169).

A educação não é promovida tão somente pelos modos tradicionais. Gordo (2015) assevera que o receio de perder o controle, o disciplinamento e a cultura dominante afasta a escola tradicional do que não parte dela, fechando-a no processo de ensino-aprendizagem e ocultando o verdadeiro sentido da educação, que precisa ser entendida no seu sentido mais amplo, e não somente ao aprendizado de conteúdos escolares, principalmente quando estes estão desconectados da realidade e das vivências dos alunos.

Para Gordo (2005) os métodos não tradicionais de educação têm como principal objetivo a formação de cidadãos capazes de solucionar problemas cotidianos, aptos para o trabalho e para a organização coletiva, além de compreender o mundo a sua volta e posicionar-se criticamente acerca de toda e qualquer informação que recebem, mas isso somente é possível pela valorização de elementos culturais já existentes na comunidade, às vezes mesclados com novos elementos introduzidos pelos educadores, e pela experiência em ações coletivas.

Em suma:

[...] é preciso intensificar os diálogos entre os colonizados, numa perspectiva intercultural crítica, permitindo que se crie outros modos de viver, construindo outras formas de compreensão a partir de aparatos práticos e intelectuais que não se amparam na perspectiva do pensamento que orientou a colonização. A desobediência epistêmica proposta é justamente o primeiro passo para instituir espaços de interculturalidade nas trocas e nos diálogos que fecundam novos modos de pensar, e que talvez por isso mesmo, marquem a diferença em relação ao pensamento que historicamente se manteve hegemônico e absoluto. (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 149).

Promover o direito social à educação decolonial no cárcere é uma “inflexão decolonial” (ou “giro decolonial”) na medida em que o processo de aprisionamento possui a colonialidade arraigada. Segundo Maldonado-Torres:

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constestatorias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66)

Para Grosfoguel (2006), “inflexão decolonial” não é uma mera crítica antieurocêntrica, Trata-se da necessidade de se superar a modernidade eurocêntrica sem descartar o melhor da modernidade. E é justamente aí que assume importância um “paradigma outro”, não meramente um outro modelo epistêmico. Somente a partir da conscientização de que o encarceramento está imbricado em jogos de poder, de dominação, atravessado por um racismo estrutural é que é possível o desenvolvimento de uma episteme outra, baseada na pluriversidade.

Os discursos dos proponentes do “paradigma outro” convergem para uma opção decolonial caracterizada pela desobediência político-epistêmica, pela entre os subalternizados coloniais, pela busca da pluriversalidade e pela construção de espaços de diálogo em igualdade de condições. Essa ideia requer, acima de tudo, mudança radical do sujeito embasada numa atitude des-colonial de estranhamento e espanto ante a naturalização das desigualdades historicamente infringida pela colonização e temporalmente presentificadas (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 152)

A modernidade faz da cadeia o seu esgoto, despejando ali os dejetos que não lhe interessa, não existem mais seres humanos, são coisas inúteis para o poder. “Cadeia? Guarda o que o sistema não quis, esconde o que a novela não diz” (RACIONAIS MC’S, 1997). Conhecer a realidade prisional é primordial antes de se pensar um projeto educacional:

Estando a “cela de aula” inserida no interior da prisão, consideramos importante compreender este outro mundo. Posto isto, procuramos investigar sua gênese e sua afirmação ao longo da história. Julgamos também necessário entender a influência exercida pela prisão sobre os prisioneiros, compreendendo, assim, as suas dificuldades enfrentadas e as formas de resistência. Dessa maneira, conhecendo a prisão e seus métodos de dominação e controle da massa encarcerada, poderíamos analisar a educação “escolar”, ali presente com um outro olhar. Analisar os sentidos conferidos a essa educação que, não só não é neutra, como é parte integrante do confronto entre a subjugação e a resistência dos prisioneiros. Um olhar de quem resiste às privações e se adapta a uma nova forma de convívio. Um olhar que tem a sua individualidade tolhida, obrigado a dividir cada milímetro de chão e cada segundo de vida com a massa carcerária. Um olhar, privado do infinito, que espera a liberdade e que precisará se readaptar a um outro mundo, mundo de sua origem, ofuscado temporariamente pelas muralhas (LEME, 2002, p. 57).

O Direito Social à Educação no cárcere deve ser promovido pela via da decolonialidade. É preciso compreender que a prisão possui um processo histórico de formação imbricado em um processo de colonialidade, visando ao silenciamento e disciplina de corpos. Mais do que isso, é preciso compreender que os alunos no cárcere possuem particularidades próprias e que a prisão é uma sociedade em si, com regras e códigos singulares.

Inclusive, o desenvolvimento de uma criminologia crítica decolonial, conforme sugerido nas linhas anteriores, faz-se importante para a promoção do direito social à educação no cárcere, pois auxiliará na melhor compreensão do sistema criminal brasileiro atravessado não só pela questão da classe econômica, mas também por questões raciais, de gênero e de sexualidade, as quais não poderão ser esquecidas em qualquer processo educativo que se pretenda desenvolver nas prisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um conceito de caráter histórico e social, que se modifica com a evolução do homem e está presente em todos os agrupamentos sociais desde os primórdios da História da Humanidade. Seu objetivo fundamental é desenvolver o indivíduo para que ele possa ser útil ao grupo social em que está inserido.

Trata-se, pois, de um direito fundamental formal – porque positivado na Constituição – e também de um direito fundamental material – porque intrinsecamente vinculado ao Princípio da Dignidade Humana. Também é insculpido no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, como um fundamento da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

É um direito social expressamente previsto no artigo 6º, caput, da Constituição Federal, caracterizando-se, portanto como verdadeira liberdade positiva, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, com a finalidade de melhoria das condições de vida dos hipossuficientes e concretização da igualdade social.

Por ser um direito social, exige uma prestação positiva do Estado, já que é pressuposto básico para o exercício de todos os outros direitos. Entretanto, enfrenta resistência na sua prestação assim como os demais direitos sociais. Está sujeita à reserva do possível, mas cabe ao Poder Público o ônus da impossibilidade de prestação, devendo sempre ser protegido o mínimo existencial, entendido como o conjunto de prestações materiais que asseguram a dignidade do indivíduo.

A colonialidade é compreendida como relações culturais, raciais, políticas e econômicas, dentre outras, que uniram e continuam a unir colonizados e colonizadores, construindo suas percepções de mundo a partir da hierarquização de uns e outros, considerando-se a sociedade européia como o ápice da escala civilizacional e categorizando os povos por ela conquistados como não-civilizados.

Esse padrão de dominação se divide em colonialidade do poder, do ser e do saber. A colonialidade do poder advém do desenvolvimento de uma modernidade capitalista, fundada na exploração do homem pelo homem, consubstanciando-se na articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

Tanto a educação como a prisão estão imbricadas em processos históricos de discriminação racial, social e de gênero com a finalidade de manter a colonialidade. A

educação (ou a falta dela) é um importante processo de seleção dos corpos interessantes para o poder, já a cadeia reúne o que o sistema não quis.

Na promoção do Direito Social à Educação deve-se partir da premissa de que a educação visa à produção e compartilhamento de saberes para formar cidadãos úteis à sociedade e pode, portanto, ser efetivada por modos outros de produção e compartilhamento de saberes, longe do ambiente da escola ou da academia, e a partir daqueles que sempre foram discriminados, excluídos e invisibilizados.

Com base no pensamento quijariano, conclui-se que a raça é usada para promover uma divisão do acesso à educação e, ao final, conservar a divisão racial do trabalho, já que a negativa de acesso à educação a determinadas raças contribuirá para a manutenção dessas pessoas em certos postos de trabalho, normalmente subalternizados.

A educação colonial submete indivíduos a um processo de homogeneização e desterritorialidade, adestrando seres humanos a um modelo padronizado. Submete indivíduos a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, obrigando-os a seguir padrões de racionalidade que não os seus, o que os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola. O discurso da meritocracia instrumentaliza a colonialidade, pois os “fracassos” escolares de determinados sujeitos e/ou coletivos sob a égide de que foram incluídos no sistema educacional formal, mas não fizeram por merecer este lugar, não estando, portanto, aptos ou preparados para ele.

No Brasil, desde sua gênese até os dias atuais, a prisão é utilizada como um instrumento para sedimentar a classificação do poder, já que a colonialidade está presente desde a origem, promovendo o silenciamento ou subalternização de corpos que não interessam ao poder dominante. Em razão disso, a criminologia crítica tradicional mostra-se insuficiente para tratar da questão criminal brasileira, em que pese tenha sido bastante importante para a discussão de grupos subalternizados, pois entender que o sistema penal recai sobre os mais pobres, bem como, enxergar as relações entre o direito penal e o capitalismo, foram contribuições essenciais.

A realidade prisional brasileira deve ser estudada à luz da criminologia crítica decolonial, já que não se pode deixar de observar as permanências e continuidades do modelo colonial na produção de conhecimento criminológico e na própria realidade, além de revelar vínculos que mostram opções teóricas, esquecimentos e escolhas de categorias analíticas de acordo com uma ordem normativa hegemônica branca, masculina, burguesa e heterossexual.

A promoção do Direito Social à educação no ambiente carcerário revela-se um grande desafio em razão da colonialidade que permeia ambos os institutos (prisão e educação), em razão da antinomia existente entre a pretensão liberatória da educação e a razão de ser da prisão (que é um instituto rígido e antieducativo), diante da relação entre poder e resistência no cárcere (os chamados “jogos de poder”), e considerando-se o fato de que a prisão não é um microssistema, não é uma cópia da sociedade extramuros, sendo, ao contrário, uma sociedade com características, regras e conjuntos de códigos próprios.

Logo, é preciso criar condições decoloniais para a efetivação do direito social à educação no ambiente carcerário. Trata-se de um processo complexo e que deve ser construído mediante o protagonismo das pessoas que estão privadas da liberdade por meio da interculturalidade.

Ademais, é necessário o desenvolvimento de uma criminologia crítica decolonial que possa explicar a criminalidade e o superencarceramento para além da relação socioeconômica. Com efeito, as teorias criminológicas críticas dos países centrais foram importantes para uma análise dos processos de criminalização imbricados na classe social, exploração capitalista, controle e seletividade penal. Entretanto, tais teorias ainda estão bastante longe da realidade latina, submetida a processo histórico diferente da Europa. Na América Latina os conceitos de classe estão diretamente ligados ao conceito de raça com efeitos na realidade carcerária.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Carlos. Cárcere e Sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarissa Nunes et al. **História das Prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, v.1.
- ALMEIDA, Bruno Rotta; MASSAÚ, Guilherme Camargo. A Normalidade do desumano: A banalidade do mal no sistema penitenciário brasileiro. **Derecho y Cambio Social**. 2015. Disponível em <http://www.derechoycambiosocial.com/revista041/>. Acesso em 07/03/2017
- ALMEIDA, Marina Corrêa de. A cultura legal emergente latino-americana: o pluralismo jurídico rompendo os laços imperialistas no direito. **Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 1, n. 1, p. 38-50, jun., 2011.
- ALMEIDA, Sandra (2010). “Prefácio”, em SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- AMORIM, Carlos. CV – PCC: A irmandade do crime. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum. 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/49618186_Do_paradigma_etiologico_ao_paradigma_da_reacao_social_mudanca_e_permanencia_de_paradigmas_criminologicos_na_ciencia_e_no_senso_comum
- ANDRADE, Vera Regina Pereira. Pelas Mãos da Criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão. 2012. Rio de Janeiro: Revan.pp. 79-150.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do Sistema Prisional do Ceará. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 38, p. 179 - 204, 2013.
- ANITUA, Gabriel Ignácio. **Histórias dos pensamentos criminológicos**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
- ATLAS DA VIOLÊNCIA. 2018
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s.l.], n. 11, p.89-117, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>.
- BARATTA, Alessandro. Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal. 3ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002
- BARUFFI, Helder. A educação como um direito social fundamental: posituação e eficácia. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.146-159, set./dez. 2011

BATISTA, Vera Malaguti. O medo na cidade do Rio de Janeiro: Dois tempos de uma história. 2.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003

BENELLI, S.J. Foucault e a prisão como modelo institucional da sociedade disciplinar. In: **A lógica da interseção: instituições totais e disciplinares (des)educativas**. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 63-84.

BERTOLDI, Márcia Rodrigues. “Relatos falados, populares, intercambiados no tempo e no espaço e promoção do direito ao meio ambiente equilibrado”. In: Márcia Rodrigues Bertoldi; Alexandre Fernandes Gastal; Simone Tassinari Cardoso. (Org.). **Direitos Fundamentais e Vulnerabilidade Social. Em homenagem ao Professor Wolfgang Sarlet**. 1ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016, v. 1º, p. 99-115

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**: causas e alternativas. 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 2011

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOUÇAS COIMBRA, Cecília Maria. Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza, 2006. Disponível em:
<http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto54.pdf>.
Acesso em: 26 jul. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
BRASIL, 1984. Lei 7.210. DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALIENDO, Paulo. **Reserva do possível, direitos fundamentais e tributação**. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Org.). **Direitos Fundamentais, orçamento e reserva do possível**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

CARVALHO, Salo de. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: a decisiva contribuição do Poder Judiciário. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 67, pp. 623 – 652, jul./dez. 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (1998). “Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Livraria Sá da Costa Editora. 1 ed. Portugal: 1978

CHIAVERINI, Tatiana. **Origem da pena de prisão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CNJ <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87208-perfil-sociodemografico-11-mil-juizes-responderam-a-pesquisa>. Acesso em 23 de jul, às 19:00.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

CORDEIRO, Grecianny Carvalho. **Privatização do Sistema Prisional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos Editora S.A., 2006.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016

COSTA, D. Política. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 325-327.

COSTA, Sérgio. Pós-colonialismo e Différance. In: COSTA, Sérgio. Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 21 Nº. 60. 2003.

CUNHA GORDO, Margarida do Espírito Santo; SILVA, Herivelto Martins e. A Escola de Samba Bole-Bole em Belém/PA: história, comunidade e identidade. **Novos Cadernos NAEA**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 168-184, out. 2017. ISSN 2179-7536. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/1677>>. Acesso em: 23 mar. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5801/ncn.v20i2.1677>.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245- 262, jul. 2002.

DIREITO NO CÁRCERE, 2019.

DURÃES, Alexander Luiz. O direito à educação nas penas privativas de liberdade no Brasil. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/61327/o-direito-a-educacao-nas-penas-privativas-de-liberdade-no-brasil>. Acesso em: 24 fev 2020, às 18:20

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del outro. Hacia el origen del mito de la modernidade**. La Paz: Plural Editores – Centro de Información Pera El Desarrollo, 1994.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf. Acesso: 30 abr 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. In: GRUPO DE ESTUDOS DE POLÍTICA DA AMÉRICA LATINA, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2013, Londrina. **Anais do V Simpósio Internacional de Lutas Sociais na América Latina**. Londrina: Gepal, 2013. p. 216 - 232.

Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v16_deivison_GI.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

FBES. Relatório final da V Plenária Nacional de Economia Solidária: bem viver, cooperação e autogestão para um desenvolvimento justo e sustentável. Disponível em: <http://fbes.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2018, às 22:15

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes/1999

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 1994.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Décio. O escravismo brasileiro. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

GARCIA, Emerson. O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. **Revista Forense**. Rio de Janeiro, vol. 383, p. 83-112, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a Terra, Construindo Cidadania. In: PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi (orgs). História da cidadania. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 447-467.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, v. 13, n. 25, p.111-132, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.

HANKE, Daniel; BIESEK, Maurício Fabiano; SILVA, Rodrigo Weiss; WINCK, Bruna Raquel. A contribuição da economia solidária para o fortalecimento das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira paranaense. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-contribuicao-da-economia-solidaria-para-o-fortalecimento-das-comunidades-quilombolas-do-vale-do-ribeira-paranaense/37095> Acesso em 18 nov. 2018, às 02:05

HENNING, A. C. C.; LINHARES, D. F.; GOMES, E. H. S.; LEAL, R. J. S. Remanescentes de quilombos pelotenses: paradigma emergente, dignidade humana e propriedade. *Revista África e Africanidades*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, maio 2010. Coluna Sala de Aula. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Remanescentes_quilombos_pelotenses.pdf> Acesso em: 18 Nov. 2018.

HENNING, Ana Clara Correa. **Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul em Pelotas**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

HENNING, Ana Clara Correa. **Relações Jurídicas de Uso e Apropriação Territorial em Comunidades Quilombolas Brasileiras: embates de poder e decolonialismo jurídico sob lentes etnográficas e etnodocumentárias**. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu -Doutorado emDireito, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

HENRIQUES, Priscila Fernandes de Castro Henriques; GOULART, Leandro Henrique Simões. **Samba como efetivador dos direitos sociais da criança e do adolescente. Disponível em** <http://npa.newtonpaiva.br/letrasjuridicas/?p=653>. Acesso em 27 jun. 18.

HICKENBICK, Claudia; FELÁCIO, Rafael Matos. Economia solidária e arranjos produtivos locais. Florianópolis : IFSC, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Esp%20Proeja%20-%20Economia%20Solidaria%20-%20MIOLO.pdf> Acesso em 20 nov. 2018, às 13:20.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INFOPEN, 2018. Disponível em <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>. Acesso em 01 abr. 19.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA. **Relatório de pesquisa: Reincidência Criminal no Brasil**. Relatório final de atividades da pesquisa sobre reincidência criminal, conforme Acordo de Cooperação Técnica entre o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e o Ipea. 2015. Disponível em: <http://cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/07/577d8ea3d35e53c27c2ccc265cd62b4e.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. **Repositório UFSJ**, p. 01-18, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a Escola. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 35, n. 1, p.1-21, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214079>.

LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

LEÓN, Zênia de. Memórias da escravidão. Pelotas: Editora do Autor, 1991

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

LISBOA, Armando de Melo. Economia Solidária e autogestão: imprecisões e limites. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n3/v45n3a06.pdf>. Acesso em: 20 nov, 2018, às 22:30..

MACEDO JÚNIOR, Gerônimo Ferreira. **Criminologia crítica: aportes para uma distinção necessária**. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/64800/criminologia-critica-aportes-para-uma-distincao-necessaria>. Acesso em 11 mar. 2020

MADEIRA, Felipe. O crime organizado perante a Lei Penal Brasileira e a Constituição Federal. 2009. In: âmbito jurídico, Rio Grande, 71, 01-12-09.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 14 mar 2020, às 14.50

MALDONADO-TORRES, Nelson. ***Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de unconcepto***. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). ***El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global***. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCÃO, Renato. **Curso de execução penal**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINI, Márcia. A seletividade punitiva como instrumento de controle das classes perigosas. *Revista MPMG Jurídico*, ano 3, n.11, p. 45-47, 2007.

MARTINS, Paulo de Sena. O direito à educação na Carta Cidadã. **Revista de Informação Legislativa**: RIL, Brasília, DF, v. 56, n. 221, p. 223-246, jan./mar. 2019. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/221/ril_v56_n221_p223. Acesso: 08 mar. 2020

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**: As origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX). Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MENDES, Soraia da Rosa. (Re)Pensando a Criminologia: Reflexões sobre um novo Paradigma desde a Epistemologia Feminista. Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Direito da Universidade de Brasília, PPG/FD/UnB.2012. pp. 51-88.

MENDRONI, Marcelo Batiloni. **Crime Organizado: Aspectos Gerais e mecanismos legais**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2009

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**. Vol. 32. n. 94. junho/2017

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad de-colonial. **Revista de Estudios Críticos Otros Logos**, ano 01, n. 01, p. 08-42, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008.

MIRABETE, Julio Fabrini; FABRINI, Renato. **Execução Penal**: Comentários à Lei nº 7.210, de 11-7-1984. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 874.

MIRANDA, Eduardo Martins de. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e os instrumentos de democracia participativa. <https://jus.com.br/artigos/47643/a-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-de-1988-e-os-instrumentos-de-democracia-participativa#>

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. Acesso em: 25 mar. 31ª ed. atualizada até a EC nº 90/15 - São Paulo: Atlas, 2015.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 22 ed. Atualizada até a EC nº 53/2006. São Paulo: Atlas, 2013.

MORAIS, José Bolzan de; BRUM, Guilherme Valle. **Políticas Públicas e jurisdição constitucional. Entre direitos, deveres e desejos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

MORENO, Rafael Alvarez. Direitos políticos do preso provisório e inveracidade democrática. <https://www.ibccrim.org.br/tribunavirtual/artigo/9-Direitos-politicos-do-preso-provisorio-e-inveracidade-democratica>

MOTTA, Manoel Barros da. **Crítica da Razão Punitiva: Nascimento da Prisão no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

MUSBERG, João Alberto Steffen. SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175>

NEVES, MARCELO. Constitucionalização simbólica e desconstitucionalização fática: mudança simbólica da Constituição e permanência das estruturas reais de poder. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176514/000518647.pdf?sequence=3>. Acesso em 22/03/18.

OLIVEIRA, Camila Klen de. Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser. In: II SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FACIG, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2016, Manhauçu. **Anais do II Seminário Científico da FACIG**. Manhauçu: Jornada de Iniciação Científica da Facig, 2016. p. 1 - 7. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiarociencififico/article/view/53>. Acesso em: 02 abr. 2018.

OLIVEIRA, Luis Fernando de. **O que é uma educação decolonial?** 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 27 jun. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em 18 fev. 19.

ONU. Convenção Americana sobre os Direitos Humanos. Pacto de San Jose da Costa Rica. 1969

ONU. Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher

ONU. Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

ONU. Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

ONU. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1966.

_____. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 25 mar. 19.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 19 mar. 19.

ORNEL, Aline Lourenço de; HENNING, Ana Clara Côrrea. A concretização de direitos sociais através da arte produzida pelas escolas de samba, à luz dos estudos foucaultianos e decoloniais. In: XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2018, Porto Alegre. **Anais do XXVI Congresso Nacional do CONPEDI**. 2018: Conpedi, 2018. v. 1, p. 45 - 62. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/34q12098/d76r4365/BqN9uYcIL3a9Sg31.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

ORNEL, Aline Lourenço de; ORNEL, Andreia Lourenço de Ornel. A promoção do Direito Social à Educação Decolonial pela Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis no desfile de 2018: Crítica Literária e Social. **A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas 2**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.34-48, 29 abr. 2019. Atena Editora. <http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.9371926043>.

PEDROSO, Leandro Claudir. O escravo no Rio grande do sul. Disponível em: <<https://construindohistoriahoje.blogspot.com/2011/07/o-escravo-no-rio-grande-do-sul.html>> Acesso em: 17 nov. 2018, às 10:15.

PEIXOTO, Cleverton Borges. Entre tensões e experiências: Uma reflexão sobre as aulas de Arte no sistema prisional. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19760/1/EntreTensoesExperiencias.pdf>

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. **Manual esquemático de criminologia**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 17.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo; SILVA, Flávia Coelho Augusto. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, Guanambi, v. 6, n. 01, e236, jan./jun. 2019. doi: <https://doi.org/10.29293/rdfg.v6i1.236>. Disponível em: <http://revistas.faculadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/236>. Acesso em: 01 mar 2020.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues (2001) Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos Programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo. São Paulo, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. Disponível em <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/Presos%20Que%20Menstruam%20-%20Nana%20Queiroz.pdf>. Acesso em 20 jun 2018, às 09:10

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In:

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias

Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

RACIONAIS MC'S. 1993

RACIONAIS MC'S. 1997

REDE MOBILIZADORES, 2010. Disponível em:

<<http://www.mobilizadores.org.br/noticias/comunidades-quilombolas-praticam-economia-solidaria-no-rs/>> Acesso em: 14 nov. 2018, às 18:00

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcileia Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maranhão, v. 1, n. 202, p.1-11, mar. 2018. Mensal.

RESENDE, Ana Catarina Zema de. **Direitos e Autonomia Indígena no Brasil (1960 – 2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial**. (tese). Brasília: UnB, 2014. Disponível em
< http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17769/1/2014_AnaCatarinaZemaDeResende.pdf >
Acesso em: 12 out 2019.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Débora. **Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola**. 2017. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612_11891.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. SUR 24, v.13, n.24, p.99-104, 2016.

RIBOLI, Eduardo Bolsoni. O discurso do medo e a sua incidência na Política Criminal Brasileira.

ROIG, Rodrigo Duque Estrada. **Direito e prática histórica da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Renavan, 2005.

ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 150-152.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber;

ROSEVICS, Larissa. **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Alameda, 2009.

SANTOS, Isaac Porto dos. CASSERES, Livia Miranda Müller Drumond C. Direito Penal e decolonialidade: repensando a Criminologia Crítica e o Abolicionismo Penal. **Anais do Congresso de Pesquisas em Ciências Criminais**. 2018. Disponível em: http://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagem-dpge/public/arquivos/L%C3%ADvia_Casseres_-_para_Doutrina_Cejur_11.02.19.pdf. Acesso em: 14 fev 2019.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **Manual de Direito Penal: Parte Geral**. 4. ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2010.

sarl _____. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 8. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Princípio da proibição de retrocesso nos direitos fundamentais sociais da Constituição Federal de 1998**. In: ORTIZ, Maria Elena Rodriguez (Org.). Justiça social: uma questão de direito. Rio de Janeiro: Fase: DP&A, 2004. p. 47-80.

SAVELI, Esmélia de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete. **A educação enquanto Direito Social: aspectos históricos e constitucionais**. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/20186-82805-1-PB.pdf>. Acesso: 20 abr 2019.

SHIMIZU, Bruno. Solidariedade e gragarismo nas facções criminosas: um estudo criminológico à luz da Criminologia das massas. São Paulo IBBCRIM, 2011

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; DEVIDE, Fabiano Pries; FERRAZ, Michelle Rodrigues PETEREIT, Inês; PEÇANHA, Leonardo Morjan Britto. A contribuição da etnometodologia para os estudos sociológicos na educação física brasileira. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/48125/33343>. Acesso em 18 mar 2020, às 10:50

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 19. ed. rev. e atual.

SILVA, Nadia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: Colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p.234-257, 2017. Anual.

SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social**. 7ª ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2014.

SOLER, Juan Carlos Vargas. **La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a La construcción de Otra economía**. Otra Economía, v.3, n.4, p.46-65, 2009.

TEIXEIRA, Maria Cristina. Educação para a cidadania, fundamento para o Estado Democrático de Direito. 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19832/2/Maria%20Cristina%20Teixeira.pdf>. Acesso: 28 mar 2019.

TELES, Ney Moura. **Direito Penal Parte Geral: Arts. 1º a 120**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TJRS. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. 2018.

VALOIS, Luís Carlos. O direito penal da Guerra às drogas. Editora Plácido: 2017

WACQUANT, Loïc. Punir os pobres: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar**, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 12 out 2019

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina. **Anais do IX Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Direito Constitucional**, Curitiba, ABDConst, 2011. p. 143-155.

YEHIA, Elena. Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa*, Bogotá – Colômbia, n. 6, p. 85-115, jan./jun., 2007

ZACONNE, Orlando. O sistema penal e seletividade punitiva no tráfico de drogas ilícitas. *Revista Discursos Sediciosos –Crime, Direito e Sociedade*, ano 9, v.14, 2004.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl et al. **Direito Penal Brasileiro: primeiro volume**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renavan, 2003.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. **Direito Penal Brasileiro: teoria geral do delito**. 4 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de Direito Penal Brasileiro: Parte Geral**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Criminologia: aproximación desde un margen*. 1ª ed. Bogotá: Ed. Temis, S. A., 1988. pp. 3-19.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Em busca das penas perdidas*. 5.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.