

“VI MUITOS ROSTOS PARECIDOS COM O MEU”: OUTROS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS PRISÕES¹

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim²
Universidade de Brasília

Gehysa Lago Garcia³
Universidade de Brasília

Rodrigo Matos-de-Souza⁴
Universidade de Brasília

RESUMO:

A Constituição brasileira ampara nossas aspirações enquanto sociedade fundada no estado democrático de direito, ao tempo em que promove o avanço social com respeito aos direitos fundamentais à dignidade humana. Nesse sentido, os espaços de privação de liberdade deveriam buscar um ideal socializador e humanizador, a partir da garantia de direitos. No entanto, as prisões, ainda, constituem um universo marcado por ausências, ambivalências e contradições de uma sociedade cujo poder político e econômico ignora e exclui as pessoas mantendo-as em situação de vulnerabilidade. Este artigo pretende problematizar o processo de formação continuada realizado com os docentes que atuam no sistema prisional, analisando a formulação de outras pedagogias para outros sujeitos. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa a partir dos preceitos da pesquisa (auto)biográfica, cujos aspectos subjetivos e o lugar de fala desses atores são de grande relevância, buscando-se as intercessões entre as histórias narradas e contexto social no qual vivem. Como resultado, as docentes entrevistadas permitiram perceber os processos de reconhecimento, identidade, conflito e pedagógicos envolvidos na educação nas prisões e concluiu-se pela necessidade de aprofundamento e desenvolvimento de ações que reconheçam a complexidade dos processos educativos dos profissionais que lidam diariamente com a realidade do cárcere.

Palavras-chave: Formação continuada. EJA nas prisões. Educação emancipadora. Narrativa (auto)biográfica.

¹ Este artigo compõe uma ação derivada do projeto Colonialismo/colonialidade e educação: cenários de resistência e subordinação, tendo recebido apoio do Edital N° DPI/DPG n. 02/2023 - Apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação. Também contou com apoio para discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional - PPGEMP e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH através do edital N° 031/2023 - auxílio financeiro a discentes.

² Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/UnB). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB), com mestrado sanduíche na *Universidad de Sevilla*. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação Brasília, Distrito Federal, Brasil. SMI-API, Cond. 26, unidade 14 - Guarã II, Brasília, DF, Brasil, 71070-300. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0402-1162>. E-mail: educ.bomfim@gmail.com.

³ Mestre em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento pela Universidade Fernando Pessoa e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. SHCES1311 bloco J apt. 310. Cruzeiro Novo. Brasília/ DF, Brasil. CEP: 70.658-320. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8291-235X>. E-mail: gehysa@gmail.com.

⁴ Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professor da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. Endereço: Faculdade de Educação, UnB - Asa Norte, Brasília - DF, 70910-900. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8788-4966>. Email: rodrigomatos@unb.br.

"I SAW MANY FACES LIKE MINE": OTHER PATHS TO CONTINUING EDUCATION IN PRISONS

ABSTRACT

The Brazilian Constitution supports our aspirations as a society based on the democratic rule of law, promoting social progress with respect for fundamental rights and human dignity. In this sense, places of deprivation of liberty should seek a socializing and humanizing ideal based on the guarantee of rights. However, prisons are still a universe marked by the absences, ambivalences, and contradictions of a society whose political and economic power ignores and excludes people, keeping them in a situation of vulnerability. This article aims to problematize the process of training carried out with teachers who work in the prison system, analyzing the formulation of other pedagogies for other subjects. To this end, we carried out a study based on the precepts of (auto)biographical research, in which the subjective aspects and the place of speech of these actors are of great importance, seeking the intercessions between the stories narrated and the social context in which they live. As a result, the teachers interviewed allowed us to perceive the processes of recognition, identity, conflict, and pedagogy involved in prison education, and we conclude that there is a need to deepen and develop actions that recognize the complexity of the educational processes of professionals who deal with the reality of prison daily.

Keywords: Lifelong Learning. EJA in prisons. Emancipatory education. (Auto)biographical narrative.

"VI MUCHAS CARAS PARECIDAS A LA MÍA": OTROS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN LAS CÁRCELES

RESUMEN

La Constitución brasileña respalda nuestras aspiraciones como sociedad fundada en el estado democrático de derecho, promoviendo al mismo tiempo el progreso social con respeto a los derechos fundamentales y a la dignidad humana. En este sentido, los lugares de privación de libertad deben buscar un ideal socializador y humanizador, basado en la garantía de los derechos. Sin embargo, las prisiones siguen siendo un universo marcado por las ausencias, ambivalencias y contradicciones de una sociedad cuyo poder político y económico ignora y excluye a las personas, manteniéndolas en situación de vulnerabilidad. Este artículo pretende problematizar el proceso de formación continua realizado con los profesores que trabajan en el sistema penitenciario, analizando la formulación de otras pedagogías para otros sujetos. Para ello, realizamos un estudio basado en los preceptos de la investigación (auto)biográfica, en la que los aspectos subjetivos y el lugar de habla de estos actores son de gran importancia, buscando las intercesiones entre las historias narradas y el contexto social en el que viven. Como resultado, los profesores entrevistados nos permitieron percibir los procesos de reconocimiento, identidad, conflicto y pedagogía involucrados en la educación carcelaria, y concluimos que es necesario profundizar y desarrollar acciones que reconozcan la complejidad de los procesos educativos de los profesionales que lidian cotidianamente con la realidad carcelaria.

Palabras clave: Formación continua. EJA en prisiones. Educación emancipadora. Narrativa (auto)biográfica.

INTRODUÇÃO

O sistema prisional encontra-se fechado em si mesmo, quase como um sistema inscrito fora do arranjo social, assim, pouco sabemos ou nos importamos genuinamente, enquanto sociedade, por saber sobre o que realmente ocorre por trás daqueles muros, efetivamente, nos contentamos com as notícias que os telejornais nos apresentam sobre essa realidade, ou com alguma representação que nos apresenta o cinema ou a literatura e nos esquecemos dos humanos que lá se encontram. A política do encarceramento em massa funciona como uma dimensão a mais da necropolítica que age no âmbito político-social e econômico limpando o sistema das vidas "improdutivas" em uma política genocida, mascarada por um regime de privação de liberdade para pessoas que nunca foram livres (Mbembe, 2018; Borges, 2020;

Kohan; Nicodemos, 2021). Desde sua invasão por Portugal, e depois na construção de sua própria história como nação independente, o Brasil, pratica uma forma de apartheid social e contraditoriamente ostenta a imagem positiva de nação unida e pacífica, mas oculta para si mesma a violência social que o constitui (Bispo dos Santos, 2023; Chauí, 2013). Nutrimos uma ideia deturpada de nosso passado e presente, temos uma sociedade construída sob a violência e o racismo, ignoramos que o processo de constituição desse país foi cruel e brutal em um sistema de subjugação, dominação e exploração em que pessoas foram sequestradas, estupradas, assassinadas (Borges, 2020; Kohan; Nicodemos, 2021; Simas; Rufino, 2020).

Talvez, por esta recusa em perceber nossa estrutura de sociedade colonial que reproduziu os modos e as formas de separação do bairro do colonizador e do bairro do colonizado que ainda não tenhamos conseguido formular nossas cicatrizes enquanto escara moral, e precisamos constantemente retomar nossas feridas que acabam por nunca se fechar (Fanon, 1968; Matos-de-Souza, 2022b; Matos-de-Souza; Medrado, 2022; Pereira da Silva; Medeiros; Alves do Bomfim, 2015). Continuamos com a ferida e a escondemos, insistimos no processo de classificar pessoas em humanas e quase humanas, permitindo que parte da população tenha seus direitos e corpos violados. Desta maneira, a história de constituição dessa sociedade não é o de uma produção de conhecimento que orienta para um mundo melhor que possibilita a liberdade em termos de autonomia intelectual e emancipação política em prol de uma paz social, mas é a construção de um conhecimento a partir da dominação da natureza que se transforma no domínio sobre as pessoas, que aprisiona ao invés de libertar (Bispo dos Santos, 2023).

O Brasil tem suas estruturas organizacionais alicerçadas nesse projeto colonizador e racista que condena uma parte da sociedade à exclusão, a partir da despersonalização dos sujeitos, promove o que pode ser percebido como extermínio gradual e lento de parte de sua população, sobretudo a negra masculina, e constrói mecanismos que se realizam como a proibição da participação desses sujeitos nos processos decisórios nos diversos setores da sociedade. São essas mesmas pessoas que recebem tratamento desigual e mais rígido do sistema judiciário e do sistema penitenciário como forma de manutenção desse projeto dominante e opressor de privilégio em torno da ideia do homem branco merecedor.

Diante disso, essas pessoas são invisibilizadas em sua prática de cidadania, não tem as suas vozes ouvidas, nem tem os seus direitos assegurados e respeitados, também são

invisibilizados em suas existências, seus corpos desaparecem no maior e mais eficiente dispositivo de desaparecimento de corpos: as prisões (Kohan; Nicodemos, 2021). Não é à toa que mais da metade das pessoas em restrição de liberdade no país são pardos ou negros (67,78%), e quase na totalidade são homens (95,75%), de acordo com dados estatísticos da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SISDEPEN, 2023).

Apesar de termos um pequeno número absoluto de mulheres encarceradas, cerca de 27.375, de acordo com o primeiro semestre de 2023, a situação das mulheres encarceradas no país sofre um processo duplo de invisibilização, tanto pela invisibilidade da prisão, quanto pelo fato de serem mulheres, pois cumprem a pena como se o ato transgressor fosse parte da natureza dos homens sustentando o ideal de "feminilidade pacífica" (Borges, 2020; Davis, 2016; Queiroz, 2015). Tais aspectos nos levam a intuir que as questões de gênero e raça são interseccionalidades fundamentais para compreender o universo complexo que envolve a questão penitenciária, ampliando a visão simplista que nos fizeram acreditar que esta realidade estava relacionada somente à questão socioeconômica (pobreza) e a meritocracia.

[...] como somos um país de base histórica escravocrata, um país profundamente perverso, em que determinados grupos acham natural gozar de privilégios em detrimento dos direitos de outros, muitas pessoas acreditam que o Sistema Educacional Prisional, que tem uma população carcerária predominantemente negra, não seja necessário ou relevante (Pontes, 2023)⁵.

Neste contexto, observamos um acentuado menosprezo pelos indivíduos socialmente indesejados, uma redução do amparo social oferecido pelo estado, um aumento da atividade penal e a lentidão do poder público em cumprir o que é estabelecido na legislação. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), reconhecemos que as pessoas privadas de liberdade como seres humanos, cujos direitos fundamentais devem ser assegurados, uma vez que estes são considerados universais, interdependentes, indivisíveis e exigíveis frente ao estado. Mesmo após terem cometido crimes, é crucial garantir que esses indivíduos tenham seus direitos garantidos no cumprimento da pena. Apesar disto:

[...] prevalece no senso comum e no imaginário coletivo a ideia de que, uma vez que alguém tenha cometido um crime, ele nunca mais merece ser digno de confiança e deve pagar pelo resto dos seus dias pelo crime que cometeu. Há quem acredite, inclusive, que é desperdício de dinheiro investir na formação de quem está cumprindo pena no Sistema Prisional (Pontes, 2023).

⁵ As pessoas entrevistadas para o desenvolvimento deste trabalho serão apresentadas como citação, entendemos isso como uma forma realocar o papel e participação das participantes na construção das ideias aqui desenvolvidas e construídas. As referências completas encontram-se na lista final de fontes.

Além da DUDH (1948), as Regras Mínimas para tratamento de prisioneiros da Organização das Nações Unidas, as “Regras de Mandela” (CNJ, 2016) trazem uma série de recomendações para garantir a dignidade da pessoa em restrição de liberdade no cumprimento da pena, mas as prisões, ainda, funcionam como "aspirador social" (Wacquant, 2003) limpando os rejeitos, produzidos pelo sistema capitalista, da sociedade, do espaço público.

Neste ínterim, de 1948 aos dias atuais, quase um século se passou e apesar de inúmeras legislações reafirmando o direito fundamental dessas pessoas, ainda vemos descaso e má vontade de parte da sociedade, do poder público em garantir a elas o que é de direito. Sendo assim, pode-se concluir que há uma distância absurda entre o que diz a lei e a sua aplicabilidade, ou seja, a previsão legal por si só não garante o direito, por isso é necessário a efetivação do dispositivo legal na ação cotidiana. Prova disto que segundo dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional - SISDEPEN (2023), apenas 20,90% das pessoas custodiadas no país têm acesso à educação formal, ofertada pelo estado, embora a Constituição Federal, em seu art. 208, (Brasil, 1988) tenha previsão de garantia de uma educação básica e gratuita como direito para todos, como um direito subjetivo inalienável na sociedade democrática.

Na capital do Brasil, esses dados são ainda mais estarrecedores: o DF tem quase 3 milhões de habitantes e aproximadamente 57%, são de pessoas negras (homens e mulheres) segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (CODEPLAN, 2021). Com base nos dados do SISDEPEN (2023) a população carcerária do DF cresceu cerca de 30% nos últimos 10 anos, chegando a aproximadamente 16.000 presos e apenas 17,46%⁶ têm acesso à escola formal ofertada pelo estado. A população carcerária do DF tem 98% das pessoas em idade (18 a 60 anos) economicamente ativa, em que 81,78% são negros (pardos e pretos), significa dizer que a população carcerária é jovem, negra e pobre e encontra-se reclusa em estabelecimentos penais superlotados, em condições precárias, com seus direitos fundamentais negados. Além disso, cerca de 16,24% dessa população restrita de liberdade no DF, estão em regime provisório aguardando sentença, ou seja, ainda não foram condenados, mas já estão cumprindo parte de

⁶ É importante salientar que os dados divulgados pelo SISDEPEN em 2023 não coincidem com as informações do Censo Escolar do 1º semestre de 2023 fornecidas pela unidade educacional do DF. A disparidade entre esses conjuntos de dados é extremamente preocupante, levantando sérias questões quanto à consistência e precisão das informações.

uma pena que talvez não tenham que cumprir. Nessa conjuntura, as prisões funcionam como dispositivo de gestão social injusto, violento e excludente, que visa eliminar o diferente, silenciar a objeção, a crítica ao sistema e invisibilizar a resistência, a partir do controle dos corpos e das mentes em prol de uma civilização para poucos.

Prova disso, é que apesar de desde 2010, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2010) prever como função da Secretaria de Estado a obrigação a oferta de educação nos estabelecimentos penais em nível estadual com parceria com as Secretarias de Administração Penitenciária (SEAPE) e a nível federal a responsabilidade ser do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Justiça, podendo estabelecer convênio com as secretarias de estado de educação, apenas anos depois, a escola é institucionalizada na capital do país. Sendo assim, percebe-se a morosidade para garantir o direito constitucional à educação às pessoas privadas de liberdade de acordo com a previsão legal.

Desta maneira, como compreendemos esse processo histórico de manutenção da ordem social vigente, juntamente com os fenômenos de invisibilização, subalternização e exclusão aos quais essas pessoas são submetidas, avaliamos ser crucial enfrentar os diversos desafios relacionados à EJA no contexto prisional. Isso inclui a necessidade de se preocupar com a formação dos educadores que atuam junto à população privada de liberdade. Esses profissionais, possivelmente, não tiveram formação específica para atuar nas prisões. Em alguns casos, nem tiveram formação em EJA, pois só nos últimos anos foi incluída essa disciplina em alguns cursos de pedagogia e licenciatura. Chegam as prisões com um repertório imaginário sobre as prisões e os sujeitos em privação de liberdade que precisa ser problematizado, discutido e, muitas vezes, desconstruído. Atualmente, não há formação específica para atuação junto às pessoas privadas de liberdade, restando à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) junto com a equipe gestora e a comunidade educativa planejar estrategicamente a formação destes profissionais que atuarão nos núcleos de ensino nas prisões.

Nesta conjuntura, este artigo traz a compreensão sobre o processo de formação continuada desses profissionais nos cinco primeiros anos após a institucionalização. Para isso, buscou-se utilizar o método biográfico, da entrevista narrativa⁷ e de questionário narrativo

⁷ A entrevista foi conduzida a pedido dos participantes da pesquisa. Realizou-se uma videoconferência com duração aproximada de duas horas, durante a qual as entrevistadas discorreram sobre suas experiências ao trabalhar com os professores em formação do CED 01 de Brasília. Tanto as participantes da Entrevista Narrativa Coletiva, bem como as

como caminho metodológico para perceber como essa comunidade construiu o percurso formativo diante da complexidade que é atuar em um ambiente antagônico aos processos educativos em uma perspectiva progressista, contra hegemônica. Sendo assim, foi primordial escutar as formadoras que estiveram junto a essa comunidade educativa nessa trajetória, bem como entender as escolhas metodológicas, temáticas que foram desenvolvidas, as percepções dessas formadoras sobre a comunidade educativa, além das perspectivas e das dificuldades de fazer educação de jovens, adultos e idosos nas prisões.

DAS FORMAS DE FAZER ESTA PESQUISA

A pesquisa narrativa possui uma extensa tradição que remete ao início do Século XX, em campos como a Sociologia e a Antropologia. E suas abordagens teóricas e metodológicas, possuem diferentes formas de coleta e de produção de análises, tanto tradicionalmente como em termos de inovação constante (Bohnsack, 2020; González-Monteagudo, 2011; Matos-de-Souza, 2022a). Daí que trabalhar com narrativa implica em renovar a aposta nessa perspectiva metodológica como uma forma de acessar elementos de subjetividade e espaços restritos da vida cotidiana de um grupo pequeno e fechado, como é o das formadoras que entrevistamos.

Inicialmente, tivemos o acesso facilitado ao grupo de entrevistadas, pois uma de nossas autoras trabalhou com o grupo junto à unidade escolar, o que nos permitiu quebrar a barreira da resistência, que muitas vezes só acontecia em grupos fechados, e abordar uma atividade que já se encerrou há algum tempo. O contato foi feito com as entrevistadas Eliana Maria Sarreta Alves, Gina Vieira Pontes, Maria Aparecida de Sousa, Maria Luiza Gastal, Maria Rita Avanzi, Valéria Gomes Borges Vieira. Foi proposto ao grupo que respondesse a questões que seriam previamente encaminhadas, justamente para dar ao grupo a oportunidade de elaboração de suas respostas como texto. Dentre as participantes, três responderam a Entrevista Narrativa Escrita e três propuseram algo diferente, que as entrevistássemos em grupo. Acatamos o pedido desse grupo e decidimos que trabalharíamos com as duas fontes, tanto por escrito como a entrevista em grupo, partindo do princípio de que as escolhas das participantes também refletiam as formas de expressão com a qual cada uma se identificava mais e poderia dar respostas mais reveladoras, justamente por estarem confortáveis com o formato.

participantes da Entrevista Narrativa Escrita autorizaram o uso de seus registros como fonte para essa pesquisa através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por não se tratar propriamente de um questionário, mas de proposições que favorecessem a elaboração de uma narrativa, o dispositivo Entrevista Narrativa Escrita foi construído tendo como perspectiva elementos de provocação para o desenvolvimento de um enredo, apresentando um conjunto de proposições e questões que não permitem uma resposta lacônica ou pouco elaborada, mas provocam o sujeito à reflexão sobre seu fazer, tendo em vista construção de uma narrativa de si marcada por um começo, meio e fim. A entrevista em grupo foi feita com base na Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2021; Schutze, 2013), com adaptações, pois a conduzimos com as três participantes de forma concomitante e, de alguma forma, o processo de escuta da resposta de uma pela outra ativou memórias, despertou elaborações que, talvez, numa entrevista solo não conseguíssemos acessar. Por isso, podemos chamar nossa elaboração de Entrevista Narrativa Coletiva, pois foge às elaborações mais frequentes tanto de um grupo focal, bem como dos grupos de discussão: nosso papel era o de apresentar eixos e, em muitos momentos, foram as próprias participantes que questionaram umas às outras.

De uma certa forma, por termos desenvolvido um questionário sugestivo, com aberturas para que as participantes pudessem interagir com o que apresentamos em forma de proposições e questões e, assim, poder avançar com sua narrativa na medida de seu interesse e capacidade, entendemos que não oferecemos um questionário padrão de pergunta-resposta, mas uma Entrevista Narrativa Escrita, que também fugiu às formas tradicionais do modelo, permitindo às participantes estenderem sua escrita para além da mera resposta pontual, mas elaborar sua narração como texto.

Do ponto de vista da análise caminhamos no terreno da bricolagem (Kincheloe; Berry, 2007), na medida em que acionamos diferentes formas teóricas, de distintas tradições para responder aos sentidos produzidos pelas participantes. Como uma aposta na hermenêutica dos sentidos produzidos pelas participantes, entendemos que qualquer apriorismo significaria a redução das possibilidades de entendimento do que, generosamente, nos ofereceram em suas respostas.

Durante este percurso, buscamos estabelecer uma dinâmica inovadora na interação entre pesquisadores e participantes do estudo, adotando uma postura decolonial. Ao longo do texto, as reflexões dos sujeitos foram tratadas com a mesma consideração dada aos demais autores, promovendo uma abordagem equitativa. Nessa perspectiva, as reflexões dos sujeitos

foram não apenas citadas, mas compartilhadas com igual importância aos demais autores, conferindo-lhes coautoria⁸. Esse reconhecimento evidencia a capacidade de todos em refletir sobre suas realidades e contribuir para a construção do conhecimento. A presença contínua das falas das participantes/informantes ao longo do texto reflete a intenção de dialogar com os autores e estudiosos, abrindo caminhos para a criação de novas abordagens pedagógicas e para a evolução do papel do professor formador e em formação.

As participantes/informantes deste estudo são professoras, doutoras, que podem ser divididas em dois grupos: integrantes da carreira magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal e professoras efetivas da Universidade de Brasília, elas têm entre 45 e 60 anos. Elas foram, em momentos distintos, promotoras junto com a comunidade educativa de processos formativos no período de 2017-2021 logo após a institucionalização. Por serem sujeitos externos ao grupo docente, trazem um olhar singular desse processo de institucionalização. Assim, durante o desenvolvimento do texto traremos as falas dessas professoras dando vida aos argumentos tecidos sobre a EJA nas prisões e a formação de professores para essa modalidade de ensino.

O estudo descreve e discute três momentos formativos distintos realizados com o coletivo de professores do CED 01 de Brasília. Utilizaremos a ordem cronológica em que as formações aconteceram permitindo-nos compreender o amadurecimento do grupo no processo formativo. Ao tratar das formações traremos ao debate autores que versam sobre as temáticas que as formadoras levantaram. Além disso, adotaremos de forma a didatizar esse estudo o olhar sobre o coletivo de professores, sobre o processo formativo para atendimento das pessoas privadas de liberdade e o olhar sobre si das formadoras após o contato com este universo, por fim traremos nossas considerações sobre essas trajetórias.

TORNA-SE PROFESSOR NAS PRISÕES

O espaço de coordenação pedagógica do coletivo de professores⁹ que atuam nas prisões do DF está marcado por engajamento e luta na construção por uma pedagogia

⁸ O reconhecimento do sujeito de pesquisa para além de uma fonte, no contexto das pesquisas (auto)biográficas, narrativas e das Histórias de Vida, é recorrente nos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência – REDEExp/UnB e pode ser encontrado em Villafañe-Ribeiro (2020), Melgaço (2021), Silva (2022), Melgaço e Matos-de-Souza (2021) e Melgaço, Silva e Matos-de-Souza (2023).

⁹ Trata-se de um grupo de professores que atuaram nas prisões por mais de uma década e participou da construção e formulação dessa política pública educacional.

emancipadora e de resistência frente aos processos opressores e hegemônicos impostos pelo projeto colonizador de outrora e ao contexto de abandono das políticas públicas educativas em relação à educação de jovens e adultos no sistema prisional (Alves-Bomfim, 2023; Alves-Bomfim; Coelho; Matos-de-Souza, 2023). Certamente é imprescindível que professores, coordenadores e gestores engajados, lutem na busca por construir uma educação em e para os direitos humanos:

[...] o profissional que opta por atuar neste contexto precisa ter uma profunda consciência da relevância do seu trabalho e muita clareza de que está nadando contra a maré, está escolhendo trabalhar pela reinserção daqueles que, muitas vezes, a sociedade gostaria de ver exterminado (Pontes, 2023).

É preciso reconhecer que esse engajamento e luta já são marcas dos profissionais que atuam nas prisões do DF. Defendendo essa pauta no Plano Distrital de Educação lei nº 5.499 (GDF, 2015) foi que o coletivo de professores e outras entidades conseguiram que essa Unidade Escolar passasse a existir em dezembro de 2015. Anteriormente, a educação, prevista no artigo nº 11 da Lei de Execução Penal nº 7.720 (Brasil, 1984) era oferecida mediante a celebração de convênio entre a Secretaria de Segurança e Justiça e a Secretaria de Estado de Educação (Alves-Bomfim, 2023).

Desta maneira, neste processo de constituição de uma escola institucionalizada tornou-se fundamental pensar nos processos de formação continuada, ensejando que este espaço formador ganhasse caráter mais permanente. Neste sentido, por ser uma educação com tantas especificidades que não tem referência na graduação e pouquíssimos cursos de pós-graduação, pensar em um programa formador é fundamental. Além disso, o quadro de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) apresenta um contingente muito grande de contratos temporários, o que dificulta a qualificação dos profissionais que atuariam nas prisões devido à rotatividade desses servidores que, por não serem efetivos, não ficariam permanentes na unidade escolar.

Neste cenário, a equipe gestora e os coordenadores pedagógicos, eleitos por seus pares, fomentaram, com a participação da Subsecretaria de Formação Continuada do Profissionais da Educação - EAPE e da Universidade de Brasília, processos formativos na perspectiva de desenvolvimento das capacidades humanas para conhecer, compreender e atuar na complexidade das prisões. A seguir traremos as três formações desenvolvidas no quinquênio 2017-2021, a partir dos diferentes grupos de formadores e perspectivas e

apresentaremos as metodologias utilizadas, bem como as escolhas epistemológicas para o processo de constituição de uma educação emancipadora.

Cabe destacar que, apesar de terem sido realizadas por grupos e profissionais diversos, as metodologias e processos formativos dialogam entre si e se complementam nesta busca de um processo de transformação e emancipação.

NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

A formação de professores que atuam em espaços diversos do ambiente escolar tem levado educadores a buscarem formas diferentes das tradicionais em sua forma de atuar. Tem sido os ambientes antagônicos ao processo educativo o fomento de uma educação "grávida" de possibilidades, que por muitos anos esteve confiscada em um modo existencial universal que tendia a abortar a emergência de novas epistemologias, uma vez que outras existências exigem outras pedagogias (Arroyo, 2017; Matos-de-Souza, 2022a; Sobrinho, 2023).

Diante disso, e apesar do pouco conhecimento sobre o universo das prisões, da não formação específica para atuar é preciso reconhecer que a formação para adultos vai além das dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivas do conhecimento (conhecimentos, habilidades e atitudes) "do saber saber", do "saber Fazer" e do "saber Ser", deve considerar o quarto saber que é o saber da experiência. Esse saber se caracteriza pela capacidade de aprender com a vida cotidiana, com a percepção da realidade social e cultural, das relações entre os sujeitos. Trata-se da reflexão problematizadora que gera as interpretações da vida numa perspectiva crítica levando a consciência da realidade (Freire, 2021a; Hernandez-Carrera; Matos-de-Souza; González-Monteagudo, 2016).

Nesse sentido, a formação continuada de professores não pode ser constituída por um processo meramente instrutivo ou tecnicista que não proponha ao sujeito uma elaboração que lhe permita detectar os assaltos condicionantes no ambiente de trabalho regidos por normas, regras, regulamentos, métodos, entre outros tão presentes nos ambientes de privação de liberdade.

De um modo geral, há, entre alguns docentes, uma representação de escola, uma concepção de educação muito reduzida à perspectiva transmissiva, bancária e instrumentalizadora. Falar sobre uma educação humanizadora, cidadã, democrática, socialmente referenciada, que se comprometa a garantir o direito às aprendizagens, ao

desenvolvimento integral e à formação do pensamento crítico, ainda é um desafio, diante da permanente tentativa de imposição de uma educação tecnicista (Pontes, 2023).

Certamente, esses sujeitos não são meros expectadores, frios, impotentes e insensíveis diante do mundo. Desta maneira, configura-se em "um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador" (Freire, 2021b, p. 26). São pessoas com vínculos humanos que conseguem em uma relação de reconhecimento se engajar (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). Há de se considerar que estes profissionais vêm se formando ao longo do tempo no processo de atuação nas prisões, mas também nos papéis que desempenham fora desse universo, visto que são seres inacabados em constante processo de formação.

Se o papel da educação é formar pessoas integrais, com conhecimentos e também com compromisso ético consigo mesmas e com a vida, penso que a educação nas prisões leva essa proposta e esse compromisso a seu limite. Evidentemente, também permite às pessoas que cumprem pena aprendam conteúdos que os tornarão mais aptos a viver em sociedade. Mas, pensando com Paulo Freire, é um tipo de atividade educadora que prepara radicalmente para a liberdade, e não só porque prepara um cidadão que está em processo de “ressocialização”, mas porque, no limite do encarceramento, abrem-se janelas para a liberdade de pensar sobre si e sobre o mundo (Gastal, 2023).

Esse movimento da educação descrito por Malu, ocorre com os alunos adultos da EJA privados de liberdade, e ocorre, também, com o professor em formação continuada. A vista disso, o curso, proposto por Maria Rita e Malu, professoras efetivas da Universidade de Brasília, do Núcleo de Educação Científica do IB-UnB, então, Laboratório de Ensino de Biologia do IB-UnB, junto com a vice-diretora Elisângela Caldas, objetivava abrir as janelas da docência nas prisões para o olhar para si e para o mundo, utilizando as narrativas (auto)biográficas: "o curso buscou, além de apresentar alguns fundamentos da pesquisa auto-biográfica, envolver os profissionais na produção de narrativas que os ajudassem a refletir e construir sentidos para seu trabalho" (Gastal, 2023).

[...] encontramos a produção de narrativas como caminho formativo para a docência. Era notável para nós a potência da escrita de si na elaboração e atribuição de sentidos às experiências formativas por estudantes da graduação. A sistematização dessa produção nos animou a apresentar uma proposta de curso para professores/as em formação continuada. (Avanzi, 2023).

A percepção a partir de si sobre a sua realidade rompe com o processo de colonização ao qual estamos submetidos nos diversos espaços sociais que estamos inseridos, desde a

invasão do nosso país. Propor novas metodologias de aprendizagens que desloquem o centro do processo do formador para o formando é emancipador e progressista, pois permite que aquele que está em processo de aprendizagem descubra soluções para as problematizações que venham a surgir. É neste caminho reflexivo que o professor em formação se apropria de seu ofício, sai do sequestro de sua subjetividade e propõe novas formas de fazer. Esse vai e vem reflexivo, que acontece no ato de narrar-se permite que o sujeito, criticamente, vá recriando seus atos, reafirmando que "os saberes da experiência são relevantes para a produção de conhecimentos a respeito da docência" (Avanzi, 2023).

Outro aspecto fundamental para o processo formativo de professores é a criação do espaço para o diálogo que as narrativas de si proporcionam. Quando falo da minha experiência a partir do meu ponto de vista é possível conectar com o ponto de vista do outro confrontando ou conformando informações em uma relação dialógica/horizontal entre pares. Esse processo permite que nos apropriemos criticamente do que nos tem constituído como seres históricos em uma dada realidade, consolidando um processo emancipador. Vai além disso, neste processo de narrar-se e ouvir o outro narra-se, rompemos com os processos de desumanização a que estamos submetidos e podemos perceber que não estamos sós, somos um coletivo. Esse caminhar memorativo afirma nossa identificação dentro de um horizonte e nos diz que pertencemos a uma história que não é só minha, mas é nossa, preservando registros mais sensíveis de nossa identidade (Matos-de-Souza, 2022b).

O processo de pensar sobre si nos provoca a uma consciência moral, a ouvir uma voz interna que vamos silenciando na medida em que somos submetidos a processos de desumanização constantes (Matos-de-Souza, 2022b). Rompemos com os processos de coisificação do outro quando falamos criticamente dos processos de desumanização e não permitimos que eles sejam naturalizados em nós. Envolve um movimento de libertação em lugar de submissão ou domesticação nos dando condições para pensar práticas educativas mais justas e democráticas. Sendo assim, professores em formação e formadores constroem "um caminho de aprendizagens em que não se tornem depositários, mas sim, sujeitos políticos, pensantes em busca de saberem-se e dizerem-se" (Alves-Bomfim, 2023, p. 139).

Somos filhos de uma nação que desvaloriza seu passado, sofremos de amnésia, dissimulamos a história para que nos pareça mais aceitável e muitas vezes, reproduzimos essa cultura em nossos ambientes educativos. É preciso colocar a memória a serviço da cidadania,

assim como trazer ao espaço formativo a valorização das experiências vividas, resgatadas da memória num processo disruptivo, descolonizador e fomentador de novos saberes. Assim as formadoras argumentaram a época:

Ainda que a equipe de professores dessa unidade escolar já possua larga experiência na educação em prisões, a institucionalização da escola abre novos desafios e possibilidades que passam pelo reconhecimento e sistematização dos saberes daqueles docentes, em uma perspectiva de integração teoria-prática (Avanzi, 2023).

Com a institucionalização, a unidade escolar ganha autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Era um momento de construção que precisava ser construído com os sujeitos da comunidade escolar, em uma espécie de imersão sobre essa realidade específica, que pudesse configurar em ressignificações. Desta maneira, foi pensada uma metodologia que pudesse trazer a esses sujeitos a possibilidade de rememorar e problematizar suas práticas como docentes:

A metodologia do curso consistiu, basicamente na escrita de narrativas, sua leitura e escuta, além de dinâmicas que intencionavam criar um ambiente colaborativo entre os/as participantes, a partir da vivência de atividades que propunham exercícios de escuta sensível (Renè Barbier) e edição solidária (De La Fuente). Essas duas noções foram centrais para essa proposta de formação, além da noção de experiência na perspectiva de Jorge Larrosa. Os temas propostos para as narrativas foram: “Como cheguei até aqui”; “Como tornei-me professor(a)”; “Mas isso me inquieta como professor(a) nas prisões”. Ao final, a partir da leitura e escuta das narrativas produzidas foi construído um painel coletivo, com esquemas e palavras-chave, visando subsidiar a discussão sobre a relação entre sujeito social e sujeito idiossincrático, proposta por Franco Ferrarotti (Avanzi, 2023).

O desenho metodológico proposto no curso de formação continuada enxerga os sujeitos na realidade concreta específica, abrindo espaço para fazer emergir diferentes anseios e expectativas culturais, sem colonizá-los a uma forma de ser e fazer-se professor nas prisões, sem criar estereótipos ou qualquer tipo de rótulo. É uma prática comprometida com pessoas possuidoras de saberes, capazes de problematizar e propor soluções para o contexto no qual estão inseridas. Sendo assim, consiste no respeito e valorização das redes de saberes de todos os envolvidos, rompendo qualquer ideia de inferioridade ou superioridade. Permitindo que se reconheçam como construtores da sua própria história educativa, valorizando os conhecimentos adquiridos na dura realidade das prisões. Essa hermenêutica de si a partir das narrativas (auto)biográficas permite que o professor dispa-se do medo de olhar para sua prática com a criticidade necessária, pois é um momento de revisitar as memórias e as práticas e confrontar-se, reflexivamente, como docente sem medo, pois não há a exposição de um

modelo a ser seguido, mas há um enunciado problematizador que insere o processo de busca do docente que eu gostaria de ser diante das experiências, que foram vivenciadas e são singulares, subjetivas, únicas.

Assim, implica numa ruptura com os valores da epistemologia clássica, pois o narrador, na negociação com o real, alimenta o relato com elementos da própria vida, numa tentativa de trazer à narrativa escolhida nuances mais significativas de sua trajetória (Breton 2023; Souza; Matos-de-Souza, 2017). O narrar-se inscreve a consciência do inacabamento e do modo constante de fazer-se que se dá no processo de pensar-se e fazer-se (Alves-Bomfim, 2023; Freire, 2021a; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Hooks, 2017). Neste contexto de formação, em que os discursos se entrecruzam, permite a construção de novas perspectivas paradigmáticas coletivas:

Ainda que tivéssemos um desenho inicial da proposta, todo o processo foi construído passo a passo a partir do que emergia nos encontros. As narrativas foram muito tocantes para nós e para os/as participantes do curso. Desde o planejamento estava reservado um espaço-tempo para contação/leitura de narrativas, seja pelos próprios/as autores/as seja por um/a colega que se assumia como personagem central, em uma atividade denominada narrativas cruzadas. As reflexões desencadeadas pela partilha das narrativas no grupo, as memórias e relações entre as vivências de um/a e outro/a participante nos mostraram a importância de ampliar esses momentos de partilha, que passaram a configurar uma produção coletiva do grupo (Avanzi, 2023).

Nesse sentido, o trabalho planejado estava aberto às interações que surgiram com os sujeitos, se caracterizou em uma metodologia planejada, mas que permitia o vai e vem reflexivo, reconstrutivo, daquele que sabe que se pode pensar diferente do que se pensa e perceber diferente do que se vê em uma perspectiva reflexiva da práxis docente. Diante disso, a proposta metodológica desenvolvida propõe um caminhar coerente com a proposta emancipadora e descolonizadora que o novo momento da unidade escolar propunha com a institucionalização, permitindo aos professores exercer o protagonismo sobre sua prática pedagógica tecendo outras formas de pensar e fazer o seu ofício. Certamente a formação trouxe, também, aos professores formadores muito aprendizados e um olhar mais sensível a essa realidade:

Foi uma experiência de uma riqueza enorme, em que nós, que conduzimos o curso, com certeza aprendemos mais do que os profissionais da educação nas prisões. Os desafios que aprendi a reconhecer são aqueles decorrentes dos limites impostos pela segurança nos presídios, a rotatividade dos estudantes e dos professores e a incompreensão dos gestores dos presídios quanto à importância da educação. Essa incompreensão se estende à sociedade, que vê as pessoas que cumprem pena como “bandidos” que não mereciam nenhum tipo de direito (o que é um erro jurídico e ético, por óbvio).

Existem também os desafios inerentes à EJA, que dizem respeito à necessidade de resgatar (ou de criar) o interesse pela escola e pelo conhecimento em pessoas que, por razões variadas, deixaram de acreditar que a escola as pudesse ajudar a viver uma vida mais plena (Gastal, 2023).

Por fim, é preciso compreender que as narrativas (auto)biográficas no processo formativo permite o registro dos acontecimentos em uma perspectiva única e singular, que podem ser compreendidas por si e pelo outro, além de possibilitar uma nova experiência no ato da leitura daquilo transforma os seres humanos em sua relação com o mundo e como elaboração da sua própria existência (Alves-Bomfim, 2023; Freire, 2021a; Matos-de-Souza, 2022a).

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: DESCONSTRUINDO PARADIGMAS NO PROCESSO FORMATIVO NAS PRISÕES

No Brasil, impera o mito da democracia racial; acredita-se na falácia de que todos somos iguais, quando os espaços de poder estão cheios de homens brancos e os presídios superlotados de homens negros. Ignora-se a história do Brasil, as estatísticas, e acredita-se na meritocracia para justificar tamanho absurdo. Desconstruir o estereótipo do criminoso é uma das formas de construir a igualdade, a justiça e combater o racismo, que vive entremeado em nosso cotidiano corroendo nossas relações e ditando quem pode ser visto e quem deve ser invisibilizado.

Nosso sistema educacional reproduz essa falácia e ignora aqueles que deveriam ser acolhidos na escola. Suas vidas desde muito cedo são marcadas pelo abandono, descaso e negação de direitos. Assim, evadem da escola por acreditar que aquele espaço hostil não é para eles. Excluídos, são, muitas vezes, atraídos pelo crime em busca de melhores condições de vida e pelo direito de ser alguém. A dura realidade daqueles que vivem nos guetos é distorcida e anunciada como escolha de vagabundo que recebe o que merece. Quebrar essa lógica é romper com os paradigmas hegemônicos que nos tornam indiferentes aos seres humanos que vivem de forma indigna nas ruas, nas favelas, nos manicômios, nas prisões. É ouvir as vozes silenciadas quando tentam matar as identidades culturais dessa parte da população. É retificar a diversidade como riqueza a ser preservada e não exterminada.

O papel social da escola tem a ver com o que Bernard Charlot diz quando nos lembra que educar é antes de tudo, um processo de humanização, subjetivação e singularização. Ao acessar os processos formais de educação, nós nos vinculamos à humanidade, no que se convencionou o que é ser humano até aqui, nós nos tornamos

sujeitos e construímos a nossa singularidade. O papel social da escola, desta forma, é garantir o direito às aprendizagens, ao desenvolvimento integral, à construção do pensamento crítico visando oferecer a cada sujeito condições de viver em sociedade, uma sociedade que deve ser regida por princípios democráticos. O papel social da escola é, portanto, formar cidadãos (Pontes, 2023).

A educação tem papel fundamental nesse processo, pois ela pode funcionar como dispositivo de reprodução de todo ideal colonizador, ou ser dispositivo disruptivo contra hegemônico de toda a ordem preestabelecida. Sendo assim, o processo formativo dos professores diz muito sobre qual tipo de educação está fomentando. Já foi mencionado que a formação para atuar nos espaços de privação de liberdade é escassa e muitos atuam sem formação adequada. Não há um grupo homogêneo, em que todos veem aquela realidade da mesma forma. Há uma diversidade de olhares e compreensão da função da educação nos espaços de privação de liberdade:

Há profissionais que significam o lugar que ocupam a partir do entendimento de que estão cumprindo uma missão, quase religiosa, têm narrativas em que, ainda que não percebam, representam-se como pessoas caridosas, que estão fazendo um favor aos alunos do Sistema Prisional quando decidem estar com eles. Também percebi dentre alguns docentes uma postura que sinaliza uma relação muito assimétrica em relação aos alunos, quase que um alívio por trabalhar em um espaço em que a liberdade é restrita e eles terão menos chances de serem contestados, desafiados, pelos alunos, porque dadas às condições em que os estudantes estão, eles tendem a ser mais subservientes. Por fim, percebi, e acho que esta é a maioria dos profissionais, muitos docentes que decidiram estar no Sistema Prisional porque acreditam na reintegração dos egressos, desejam ser parte deste processo, olham para os estudantes como sujeitos de direitos e atuam de forma ética para garantir que as suas experiências escolares sejam as mais proveitosas possíveis (Pontes, 2023).

Assim percebe-se que há entre os educadores aqueles que se identificam com o público e promovem uma educação cidadã, mas há aqueles que confundem com assistencialismo ou caridade (Alves-Bomfim, 2022) e reproduzem o ideário colonizador. Neste sentido, a formação dos docentes deve problematizar a realidade de forma que os próprios professores, no percurso reflexivo sobre a sua prática, possam pensar essas posturas e avaliar o quão nocivo e quanto inócuo é sua postura frente a essa realidade. Essa compreensão permite que o coletivo de professores possa pensar em uma educação no sistema prisional que:

proporcione condições para que os estudantes em cumprimento de pena acessem os saberes formais, exerçam o direito às aprendizagens, ao desenvolvimento integral e à construção do pensamento crítico, assim como todos esses direitos devem ser garantidos a outros estudantes em situação de liberdade. Mas, além disso, a educação no sistema prisional precisa colaborar de forma decisiva no processo de reintegração destes estudantes à sociedade, em uma perspectiva não assistencialista ou como caridade, mas em uma perspectiva cidadã, que os percebam como sujeitos de direitos.

É fundamental que o processo de escolarização dentro do Sistema Prisional seja capaz de alimentar os estudantes de esperança, em si mesmos, no seu próprio processo de reintegração e em outras possibilidades identitárias que superem os estigmas que costumam acompanhar os egressos (Pontes, 2023).

Diante da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, optar pela narrativa de vida dos docentes como metodologia formativa nas prisões é a possibilidade de desarticular o caráter mecanicista, conteudista, que manipula e condiciona a uma forma de pensar para a capacidade de compreensão do vivido, permitindo, assim, a partir da hermenêutica do aprender questionar e olhar a realidade sob ótica crítica, problematizadora, daquilo que não está posto, assumindo, assim, uma postura vigilante contra toda prática de desumanização. Neste sentido, implica em refletir e significar o processo de ensino-aprendizagem, a partir de sua práxis educativa. Quando a formação está centrada na experiência do professor, desvincula a ideia de um ideal, um modelo a ser seguido para aquilo que pode ser a partir da realidade existente, do real, sem idealismos. "O que somos, em que cremos, as nossas concepções de mundo impactam ou interferem na maneira como organizamos o nosso trabalho pedagógico. Precisamos estar, permanentemente, refletindo sobre o nosso trabalho em uma perspectiva de compreender-nos como intelectuais transformadores" (Pontes, 2023).

Ademais, nas narrativas há pontos que se interrelacionam e aproximam as pessoas umas das outras, pois consiste num "movimento complexo de reflexão sobre as práticas culturais, políticas e filosóficas dos sujeitos em relação com o mundo, o que produz um conhecimento sobre si, sobre sua formação, sobre os outros e o ambiente sociocultural no qual se está imerso" (Matos-de-Souza, 2022a, p. 16). Desta maneira, quando a professora Gina é convidada a participar do processo de formação continuada dos professores do CED 01 de Brasília, em 2018, ela traz sua experiência como professora da SEDF e provoca nos docentes em formação a reflexão sobre a ação nestes espaços, a partir de sua experiência de aluna da escola pública e agora docente, mas para além disso, ela os chama a enxergar as pessoas invisibilizadas, subjugadas de nossa sociedade sob a perspectiva de pertencimento e merecimento que a determinado público sempre é negado.

O objetivo foi fazer uma fala que lembrasse aos docentes a relevância do trabalho que eles realizam e a conexão das histórias dos estudantes com questões relacionadas às desigualdades raciais e de gênero que tanto contribuem para as vulnerabilidades e, muitas vezes, para que alguns jovens e adultos entrem em situações de ilicitude (Pontes, 2023).

Neste sentido, a professora Gina começa o processo formativo com os professores do CED 01 contando sua história de criança periférica, negra, pobre, oriunda da escola pública. Ela descreveu o quanto demorou para ser vista em suas dificuldades e potencialidades. E o quanto a presença de uma professora com o olhar humano e descolonizador transformou aquela escola hostil em um lugar emancipador, digno e edificante na vida dela. Ela os convida a ver a história sobre uma nova ótica, sob a perspectiva dos que sempre são silenciados e impedidos de pensar e falar sobre as suas experiências:

Eu escolhi ser professora depois de viver uma profunda experiência de transformação. Aos 8 anos de idade, eu era uma criança profundamente tímida, silenciada, que acalentava o sonho de ser invisível. Naquele ano, em 1980, eu tive uma professora que me acolheu de maneira tão genuína e amorosa, que eu passei a sonhar em ser professora. A partir do contato com esta professora, construí uma representação do que é ser educadora, a partir da compreensão de que educar é importar-se, é se conectar afetivamente, é acreditar que a criança possa aprender e se desenvolver plenamente (Pontes, 2023).

Certamente, passar a acreditar que poder ser mais é um processo de libertação que acontece nessa relação entre oprimidos que dialogam e se reconhecem (Freire, 2021a). O processo de descoisificação conduzido pela professora fez Gina se perceber capaz, o que até então era uma impossibilidade. Ao trazer sua história, a professora Gina inicia um duplo processo de visibilização entre docentes que ocorre quase que concomitantemente: primeiro, chama os professores a olharem para suas salas de aula e enxergarem os alunos silenciados e segundo, a olharem e pensarem sua prática enquanto docentes em um sistema que obriga ao distanciamento, a indiferença, a coisificação do humano numa perspectiva de merecimento pela transgressão que cometeram. Neste momento da formação os docentes são convidados a olhar a realidade das prisões sob uma nova perspectiva, que se abre a outra narrativa. Não é um convite para tornar as pessoas privadas de liberdade vítimas, mas é um convite a perceber a negação de direito que é latente no sistema e fora dele, é um convite a ampliar a visão para sair da simplificação e perceber a complexidade da questão penitenciária, que vai além de simplesmente pagar pelo crime cometido e se regenerar. Significa fazer emergir o compromisso histórico de mulheres e de homens na instauração da ética universal do ser humano (Freire, 2021b).

Sendo assim, percebam que, ao narrar suas trajetórias, se instaura a possibilidade de construção de uma identidade que os leva a se reconhecerem como sujeitos históricos em um processo dialógico com outros sujeitos, conduzindo ao pertencimento. Desta maneira, nos

compreendemos como seres condicionados, mas não determinados. E nessa relação, ambos aprendem professor/formador e professor/formando:

Eu estive em vários momentos atuando na formação dos profissionais que estão atendendo estudantes do Sistema Prisional. Para mim foi uma experiência profundamente transformadora. Aqueles rostos que eu vi, todas aquelas pessoas, aqueles e aquelas educadoras deram concretude para uma escola que eu sabia que existia, vagamente, mas não tinha a menor compreensão de como funcionava. Eu fui muitíssimo bem recebida e percebi que aqueles e aquelas profissionais estavam ávidos por aprender, por me ouvir e por serem ouvidos. Notei que havia um desejo de compartilhar suas experiências, falar das suas práticas. Notei que dentre alguns profissionais havia um orgulho de estar ali, uma sensação de que estavam cumprindo uma missão muito importante (Pontes, 2023).

E apesar de não ter conhecimento do sistema prisional, Gina, como as demais professoras que atuaram no processo de formação, consegue trazer a pauta da questão penitenciária, pois compreende que é um problema maior e que envolve questões sociais, políticas, econômicas, indo além de uma escolha individual da pessoa transgressora da lei:

Muitas das pessoas que chegam às penitenciárias brasileiras foram empurradas para a criminalidade por uma série de questões históricas, sociais, políticas e econômicas. Impactou-me profundamente conversar com os estudantes da ala psiquiátrica e com as mulheres, sobretudo porque vi muitos rostos parecidos com o meu e pensei no esforço que tive que fazer para não parar ali também. Nasci em uma região marcada por muita vulnerabilidade e abandono do Estado. O medo de aproximação com o que era ilícito me apavorava, porque era algo que estava ao alcance da minha mão muito facilmente. Éramos seis filhos, dois meninos e quatro meninas, meu pai e minha mãe sem escolaridade, sem formação, criaram a gente na luta, segurando o touro pelo chifre, segurando nos cabelos das águas, como dizia minha mãe. Meu pai e minha mãe fizeram esforços hercúleos para nos manter distante do tráfico, do roubo, mas eu cresci em meio a traficantes e vi alguns amigos de infância serem presos ou mortos pelo envolvimento com o mundo do crime. Quando entrei pela primeira vez no presídio, eu senti um misto de compaixão, perplexidade, empatia, indignação. Senti vontade de entender como cada um tinha ido parar ali, ao mesmo tempo me sentia privilegiada por estar vivendo aquela experiência porque me senti mais humana, menos ignorante em relação ao Sistema Prisional (Pontes, 2023).

Sendo assim, convida os professores a olharem essa história contada e recontada no Brasil reconhecendo a história como tempo de possibilidade e não de determinismo em que o futuro possa ser problematizado e não inexorável (Freire, 2021b). Portanto, sob uma nova ótica, os convida a sair de seus pedagogismos e recriar novas formas de pensar e fazer. Ao descortinar a história de vida das pessoas periféricas, pobres, negras de escolas públicas, muitas vezes, invisibilizadas e excluídas, Gina tira o véu que impede alguns de enxergar a verdadeira história por trás da meritocracia, da indiscutível vontade imobilizadora, que leva os alunos a se adaptarem a esta realidade que aparentemente não pode ser mudada (Freire, 2021b). Desta forma, ela possibilita que aqueles docentes e ela mesma veja aquelas pessoas privadas de

liberdade, alunos, sob uma nova perspectiva:

Senti que eu mesma carregava preconceitos, estereótipos e estigmas em relação àquele público e ali, no contato com a materialidade, com o real, eu pude ampliar a minha forma de ver e perceber tudo. É como se eu sásse do plano das ideias, é como se eu pudesse ter ido para a concretude e esta concretude me ajudasse a me despir dos preconceitos que eu carregava. A forma profundamente desigual e injusta com que a sociedade se organiza colabora muito para que os jovens e adultos caminhem para uma vida marcada por ilicitude, conflito com a lei e criminalidade. Vejo que a incidência do capitalismo e do neoliberalismo na vida das pessoas, na formulação de suas subjetividades tem estimulado o consumo, a ostentação, o acúmulo, ao mesmo tempo em que este mesmo capitalismo trabalha para negar direitos básicos a muitos (Pontes, 2023).

Inconcluso, o processo formativo dialógico e dialético nunca será um movimento unidirecional; será um caminho multidirecional de infinitas possibilidades de aprendizagens para professores e formadores. O inacabamento nos permite estar em constante processo de ensino-aprendizagem, para isso é preciso estar com a cabeça e o coração abertos "para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, ... um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras, para além delas" (Hooks, 2017, p. 24).

STORYTELLING¹⁰: APRENDENDO JUNTO COM DOCENTES NAS PRISÕES...

O terceiro curso formativo da unidade escolar foi proposto em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). O curso foi desenhado em parceria com a equipe gestora e as coordenadoras de segmento do CED 01 de Brasília no final de 2019 e início de 2020, no período da pandemia. O percurso formativo tinha como objetivo a construção de um material impresso para os alunos em restrição de liberdade. Assim, foi destinado a essa formação um grupo de professoras da EAPE: Maria Aparecida (Cida), Eliane e Valéria, doutoras e professoras efetivas da Secretaria de Educação do DF, fazem parte do coletivo de professores responsáveis pela formação dos docentes da rede. Elas foram desafiadas a junto com a comunidade educativa que oferta educação nas prisões pudessem pensar no caminho formativo que enseja a produção de material escrito para as pessoas privadas de liberdade:

E aí, a partir disso, a Cida em 2020 me oferece o convite para trabalhar num contexto totalmente novo para mim, que era um contexto prisional, eu nunca tinha tido contato com essa realidade. Eu não entendia que eu tinha formação para trabalhar com essa realidade, mas ela nos anima, nos contagia com esse convite e eu passo a acreditar que

¹⁰ Técnica de contar histórias utilizando recursos audiovisuais, além de texto escrito.

vai ser possível. E de fato, foi uma experiência muito transformadora. Foi uma experiência maravilhosa, porque foi um encontro mesmo. Primeiro encontro entre nós 3, porque a gente conseguiu construir uma relação de muito diálogo, muita troca, muito aprendizado. Foi um período de muito crescimento (Vieira, 2023).

Portanto, foi uma escolha intencional de sair do sistema pré-montado de formação para a valorização das pessoas, de suas demandas formativas, de suas referências culturais e históricas, seus contextos sociais e de trabalho, dando sentido ao debate e a formulação do coletivo social. Isto posto, não significa que a "polissemia trazida por uma convivência multirreferencializada não dispensa o rigor e a vigilância epistemológica, dispositivos de resistência diante das reduções e/ou totalizações obscuras" (Macedo, 2017, p. 20). Desta maneira, a formação está a serviço do desejo do bem pensar, que destrivializa, desformaliza, desprograma, desnaturaliza, desterritorializa as lógicas convencionais de compreensão da realidade, cultivando a hermenêutica a partir do trabalho e da ação do pensar. Em busca disso, as formadoras se sentiram desafiadas a pensar em um percurso formativo em que pudessem contribuir com o coletivo de professores do CED 01. Se pautaram na relação horizontalizada com as pessoas que atuavam na unidade escolar e, em um processo de escuta, puderam compreender melhor as necessidades de formação:

[...] quando eu entrei nessa realidade do prisional, eu me assustei um pouco com o quanto de limites havia, e quão poucas possibilidades se apresentavam inicialmente. Depois a gente vai entendendo a amplitude de tudo isso. Como aqueles profissionais eles ressignificam os limites que são impostos, depois a gente vai entendendo, mas inicialmente foi muito difícil, porque eu cheguei a me perguntar, meu Deus, mas como formar nesse contexto? E aí a gente vai aprendendo como a gente vai fazendo isso. Então foi um caminho de aprendizados valiosos e de trocas mesmo. Eu vi ali a Pedagogia crítica do Freire sendo vivenciada porque a gente realmente aprendeu e ensinou muito. Foi uma experiência de dor também, porque a gente teve muita dor nesse processo de sair do nosso lugar, né, de conforto da nossa zona de conforto para entender contextos tão desafiadores. É, mas foi também um lugar de muito, de muito acolhimento (Vieira, 2023).

As formadoras da EAPE aceitaram o desafio de sair do costumeiro e se lançaram no desafio de formar docentes em um universo desconhecido para elas. Elas tiveram a oportunidade de conhecer as prisões a partir da trajetória daqueles que fazem educação no sistema. "A gente nem teve contato com eles com os estudantes, mas eles estavam presentes ali, no meio deles, né? O tempo inteiro, elas nos traziam as suas dores, as suas questões (Vieira, 2023). Quem são os sujeitos da EJA nas prisões? Para quem estamos preparando esses professores? A que público nossas vozes devem chegar? Aos poucos elas foram traçando o perfil dos alunos nos relatos trazidos pelos docentes:

Com 40 anos, 50 anos, que nunca teve essa palavra, que nunca foi dono dessa palavra. Dessa vida que sempre teve nos arredores, dessa pessoa que chega aí, que tá nessa prisão. Tanto nessa prisão física, quanto psicológica, quanto é esses diferentes tipos de prisão. E como eles professores precisam circular dentro desse mundo e as dificuldades, as ferramentas que precisam é ter para dar, para dar voz para esses Fabianos¹¹. Eles conseguem entrar nesse mundo e "dar voz" a esses sujeitos, pelo menos para si, para ter uma identidade (Alves, 2023).

Nessa perspectiva, as formadoras emergem na realidade dos docentes e buscam compreender o universo que estão inseridos, em uma busca por entender as complexidades e paradoxos de fazer educação em um sistema cujas pessoas estão em constante estado de opressão. Desta forma, elas conseguiram perceber que os alunos "têm na educação uma porta, sabem que se abre para eles, quando tantas outras portas foram fechadas" (Sousa, 2023). Nesse sentido, a educação como prática da liberdade exige olhar os outros como seres humanos integrais, individuais, buscando não somente o conhecimento acadêmico, mas o conhecimento acerca da vida e de si (Hernandez-Carrera; Matos-de-Souza; González-Monteagudo, 2016; Hooks, 2017). Sendo assim, a educação que visa a liberdade é uma prática que chama a partilha e a confissão. É uma pedagogia que não visa fortalecer somente o aluno; é uma sala de aula, cujo modelo holístico de aprendizado levará também ao aprendizado do professor. Elas ouvem as vozes dos docentes ensejando compreendê-los nas diversas situações vivenciadas nas prisões:

As prisões têm tudo de feio, de terrível, de malcheiroso, de grotesco, de violento. Ela vai ter dentro da própria cela, da unidade, um espaço da escola, é o mesmo espaço físico. Espaço de material, o espaço simbólico. Um lugar onde o aluno pode existir, não mais como pessoa presa, sabe? Não mais como uma pessoa que está naquela situação de aprisionamento de cárcere, mas como um estudante: eu sou aqui um estudante (Sousa, 2023).

Naquele espaço em que podem ser humanos, em que podem exercer a cidadania, o que os professores podem desenvolver no processo de aprendizagem? Ao buscar respostas a essa pergunta, as formadoras se deparam com um ambiente repleto de restrições e, ao mesmo tempo, com um grupo de docentes que pensam e refletem aquela situação e buscam maneiras de driblar as resistências à educação emancipadora. Assim, elas buscam ouvir as histórias dos docentes nas prisões, utilizando a *storytelling*, intencionando estabelecer uma relação de confiança com os professores. Ao contar suas histórias de atuação nos presídios iam

¹¹ Analogia ao personagem Fabiano de Vidas Secas.

aparecendo as situações que os limitavam, as situações que restringiam a atuação junto a pessoa privada de liberdade, as possibilidades, emergia o medo da incompreensão da atuação junto aos indesejáveis:

Acho que aqueles professores que vão para ali, eles vão com muita consciência da escolha que eles fizeram. Eles já têm engajamento. Eu percebia nas falas que eles já tinham um engajamento em causas relacionadas a direitos humanos. Em causas relacionadas a uma educação transformadora. Todos têm isso muito forte na fala. Então já é um grupo aguerrido pelo próprio contexto, em que eles se inserem. Eles já trazem na sua fala e na forma como interação. Essa marca das dificuldades que eles têm. Então aí de nós não respeitarmos isso porque eles já impõem. Nesse sentido eles já trazem isso, sabe, muito forte. Assim, do lugar de onde eles falam e com muita propriedade. Então era um grupo muito crítico, um grupo muito coeso e um grupo muito apaixonado pelo que fazia (Sousa, 2023).

Neste contexto, propor uma formação é um ato constante de pesquisa e ensino: " ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 2021b, p. 31). Sendo assim, constitui um processo de ruptura não só para aqueles que estão em formação, mas, também, para os formadores, que são chamados a reconhecer a diversidade antes desconhecida e chamados a repensar os modos de conhecimento e a desconstruir epistemologias para transformar sua práxis (Alves-Bomfim, 2023; Matos-De-Souza, 2022a). E não é um esforço de reformular antinomias conceituais, mas um esforço para explicações politizadas de uma concepção sócio-histórica, uma política de sentido em elucidação fixada na relevância socioeducacional (Macedo, 2017). Significa descobrir conhecimentos subjugados e resgatá-los de forma a transformar as instituições educacionais, assim, esse conhecimento deve ser compreendido e defendido pedagogicamente como estratégia e prática, permitindo que emergja um campo de possibilidades concretas marcado pelas subjetividades.

Desta maneira, foi preciso refletir se a experiência da realidade que elas tinham enquanto formadoras da EAPE da rede para a EJA conversava com a realidade da EJA prisional, evitando que o que propunham como prática formativa fosse desconectado do concreto. Nesse sentido, o grupo de professores e professoras que se destinou à formação, apresentava latente a curiosidade epistemológica (Freire, 2021b), pois constantemente as questionavam sobre como as teorias os ajudariam nas suas práticas junto aos privados de liberdade e desconstruiriam a prática já sedimentada, a partir da reflexão das problemáticas da EJA nas prisões.

Os docentes, mesmo atuando nas prisões com todas as restrições, fazem uso da pedagogia da resistência para não sucumbirem ao sequestro de sua subjetividade profissional (Alves-Bomfim, 2023; Matos-de-Souza; Castaño-Gavéria; Souza, 2018; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021), por esse motivo, as formadoras sofrem a "dor", pois eles se põem numa postura de questionamento reflexivo constante diante das práticas propostas. Elas se despojam da arrogância acadêmica, da autossuficiência que lhes afastaria dos professores, para serem companheiras que desbravam o mundo junto com o outro, em uma postura humilde e consciente de seu inacabamento. Assim são levadas a pensar, criando outras possibilidades de reinvenção do novo. Esse caminhar é "onda intempestiva que se choca conosco, nos tira do eixo, nos provoca e nos deixa em tensão" (Sobrinho, 2023, p. 32), mas é ao mesmo tempo renovação, reinterpretação, ressignificação e possibilidade de geração do diferente que rompe com a ordem posta e facilmente aceita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações procuram construir um modelo que visa “escutar as vozes” dessas pessoas, muitas vezes silenciadas, na medida em que elas mesmas refletem e ressignificam a sua própria identidade de docente. São propostas que rumam a investigação do eu e do nós em um constante vai e vem reflexivo desse complexo estrutural em que se inscreve a educação nas prisões.

Os percursos formativos sugeridos foram um construir com estes sujeitos da EJA nas prisões em um processo respeitoso de aprendizagem mútua que enseja a emancipação daqueles que educam nos ambientes de privação de liberdade. Nesta perspectiva é possível perceber a importância da escolha metodológica, pois ao mesmo tempo que impera o pensar as situações problemas dos espaços que acontecem a socialização daqueles que estão restritos de liberdade, instiga o romper com a lógica racista, segregadora, punitivista que mantém as prisões. Ao mesmo tempo que as formações levam o coletivo de professores a perceber-se como agente de transformação, os leva a desenvolver autonomia neste novo momento pós institucionalização. Sendo assim, os instiga a pensar como promover isso sistematicamente junto com os discentes.

Uma educação emancipadora só se desenvolve a partir do exercício livre das consciências, que se dá no diálogo livre e crítico das relações que se estabelece entre o

formador e o docente em formação. Nessa relação, ambos buscam libertar-se, desprogramar-se, desconstruir-se sem objetificação.

Outrossim, é preciso pensar e desenvolver uma educação de jovens e adultos em que o direito constitucional à educação seja garantia dos direitos fundamentais da pessoa privada de liberdade, em e para os direitos humanos. E isso perpassa por um grupo de professores que pensam a prática educativa em uma perspectiva desconstrutiva dos processos de desumanização vividos nos ambientes prisionais.

Nesta perspectiva, os percursos formativos devem ser reflexo dessa educação que se almeja. Sendo assim, é preciso que sejam formações em que o protagonismo do professor em formação seja incentivado, ensejando que este se aproprie do seu ofício, reflita e pense em práticas transformadoras que também deem aos estudantes a possibilidade de serem protagonistas do processo de aprendizagem.

Sabe-se que em ambientes que promovem a opressão como meio de controle, abordagens que encorajam a autoinvestigação podem aumentar consideravelmente o desconforto. No entanto, é crucial ressaltar que a valorização da subjetividade é um contraponto fundamental à desumanização, e aos excessos desse processo inscritos no sistema prisional. Assumir plenamente a responsabilidade do próprio ofício não apenas propicia o desenvolvimento de estratégias mais humanizadas na educação nas prisões, assegurando um mínimo de dignidade durante o cumprimento da pena, mas também é essencial para a construção efetiva de um país justo e democrático. Isso não apenas permite que as pessoas privadas de liberdade exerçam sua cidadania com igualdade e equidade, mas também representa um passo significativo na promoção de direitos humanos fundamentais.

Outro fator de extrema importância para o desenvolvimento desse tipo de abordagem em programas de formação é a potencialidade de revelar os processos de subjugação aos quais os servidores estão sujeitos. Isso permite uma análise mais aprofundada das dinâmicas de poder, hierarquia e outros elementos que possam influenciar negativamente no desenvolvimento e bem-estar dos colaboradores. Através dessa compreensão mais ampla, é viável implementar estratégias e medidas que possam mitigar tais fatores, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável, igualitário e produtivo.

É preciso ter consciência que nenhum de nós está incólume ao que vem acontecendo nas prisões, engana-se quem acredita que os processos de desumanização atingem só os que

cometeram crimes, a prisão é um retrato de como nossa sociedade produz segregação, talvez a foto mais realista desse movimento que produz humanos menos humanos e diz muito sobre as patologias de nosso arranjo societário.

FONTES:

ALVES, Eliana Maria Sarreta (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

AVANZI, Maria Rita (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

GASTAL, Maria Luiza (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

PONTES, Gina Vieira (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

SOUSA, Maria Aparecida De (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

VIEIRA, Valéria Gomes Borges (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

REFERÊNCIAS:

ALVES-BOMFIM, V. M. F. A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. **Revista Latino-Americana de Criminologia**, v. 2, n. 01, p. 220–252, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919>. Acesso: 01 jan. 2024.

ALVES-BOMFIM, V. M.F. Narrativas (auto)biográficas: resistência pedagógica nas prisões. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, 3(5), 136–153, 2023. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6944>. Acesso: 01 mar. 2023.

ALVES-BOMFIM, V.M.F.; COELHO, V.D.; MATOS-DE-SOUZA, R. Educação nas Prisões: complexidade e transdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. In: SOUZA, M.A.S.; ROMEIRO, A.C.V.L.; SILVA, F.T. **Pedagogia, Currículo e processos formativos**. Múltiplos Olhares. São Paulo: Dialética Editora, 2023, p. 197-228.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2010.

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei de Execução Penal - LEP**, nº 7210, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília: Ministério

da Educação, 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva: Introdução Aos Métodos Qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023.

BORGES, J. **Prisões: Espelhos de nós**. Todavia, 2020.

BRETON, H. Histórias de vida, fatos temporais vividos e educação de adultos. **Revista Linhas Críticas**, v.29, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47892>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CHAUÍ, M. de S. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Mandela Regras Mínimas Das Nações Unidas Para O Tratamento de Presos - SÉRIE TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS**. 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a9426e51735a4d0d8501f06a4ba8b4de.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CODEPLAN. **PDAD 2021**. CODEPLAN, 2021. Disponível em: <<https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DUDH, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, M; MENEZES, A; CAVALCANTE, V. C. Pedagogia da resistência: implicações teóricas sob a ótica freireana. **Debates em Educação**, 13, 100–124, 2021. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nespp100-124>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GDF - Governo do Distrito Federal. **Plano Distrital de educação - PDE, nº 5.499**, 2015. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em: 01 jan. 2023.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. As Histórias de vida em educação: Entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, E.C. **Memória, (auto)biografia e diversidade: Questão de método e trabalho docente**. Salvador: Edufba, 2011, p. 59–96.

- HERNÁNDEZ-CARRERA, R. M.; MATOS-DE-SOUZA, R.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. A Educação de Adultos e a Educação Permanente como Provocação para a formação No Mundo Do Trabalho. ALVES, W. F; MACHADO, M.M. In: **Educação, Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016, p. 93-112.
- HOOKE, B. **Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF - Martins Fontes, 2017.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021, p. 90-113.
- KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KOHAN, W. O.; NICODEMOS, M. Escola, cárcere e pandemia: O que pode uma educação filosófica? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4436026, 2021. <https://doi.org/10.14244/198271994436> Acesso em: 21 nov. 2021.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MACEDO, R. S. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MATOS-DE-SOUZA, R.; CASTAÑO-GAVIRIA, R.; SOUZA, E. C. Pedagogy of resistance: the denial as a key element of (de)formation. **Práxis Educativa**, v. 22, n. 2, p. 94–111, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- MATOS-DE-SOUZA, R. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, v. 22, 2022a, p. 1–33. Disponível: <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.72988>. Acesso: 01 jan 2023.
- MATOS-DE-SOUZA, R. . A memória como lugar da cultura. **Esferas**, nº 25, 2022b, p. 490–509. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/esf.v1i25.14064>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- MATOS-DE-SOUZA, R.; MEDRADO, A. C. C. Dos corpos como objeto: uma leitura póscolonial do ‘Holocausto Brasileiro’. **Saúde Em Debate**, 45, 2022, p. 164–177. Disponível em: de <https://revista.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/3777>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- MELGAÇO, Mariana Belloni. As merendeiras do DF: voz e silêncio no Programa Nacional de Alimentar Escolar. 2021. 233 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- MELGAÇO, Mariana Belloni; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE. **Educação Em Revista**, 38, e34023, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834023>. Acesso em: 21 mai. 2021.
- MELGAÇO, M. B. . . ; SILVA, L. F. da . ; MATOS-DE-SOUZA, R. . Hoje tem galinhada: o papel das merendeiras na promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada. **Educação e Pesquisa**,

[S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e260167, 2023. Disponível em: <https://10.1590/S1678-4634202349260167>. Acesso em: 19 fev. 2024.

PEREIRA DA SILVA, M. D. S. .; MEDEIROS, M. G.-L. .; ALVES DO BOMFIM, M. D. C. . Violências na Escola e a Colonialidade do Poder: Concepção Epistêmica de Cultura de Paz na Descolonização do Saber. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 32, p. 161-182, 2015. Disponível em: <https://10.26694/les.voi32.863>. Acesso em: 19 fev. 2024.

QUEIROZ, N. **Presos que menstruam**: A brutal vida das mulheres - Tratadas como homens - Nas prisões brasileiras. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teóricas e Práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 210-222.

SISDEPEN — **Dados Estatísticos do Sistema Penal**. Brasília: Ministério Da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento**: sobre política de vida. Mórula Editorial, 2020.

SILVA, L. F. Narrativas da Casa Moringa: uma coletiva de artistas brincantes do DF. 2022. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SOBRINHO, A. C. Comer da fome de Quincas, ou, para instaurar outros modos de existência. **Tabuleiro de Letras**, vol. 17, nº 1, 2023, p. 28–45. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/17109>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SOUZA, E.C; MATOS-DE-SOUZA, R. Literatura e educação: narrativas na pesquisa educacional. In OLIVEIRA, I. B.; REIS, G. **Pesquisa com formação de professores**: rodas de conversa e narrativas de experiências. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2017, p. 149–170.

VILLAFANE-RIBEIRO, T.F. 4 Pétalas: histórias que caem no outono: um estudo etnoficcional sobre a escola pública. 2020. 244 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

WACQUANT, L. J. D. **Punir os pobres**: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

HISTÓRICO

Submetido: 18 de Jan. de 2024.

Aprovado: 20 de Abr. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

ALVES-BOMFIM, V.M.F.; GARCIA, G.L.; MATOS-DE-SOUZA, R. “Vi muitos rostos parecidos com o meu”: Outros caminhos de formação continuada nas prisões. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.