

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA NAS PRISÕES

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: RESISTENCIA PEDAGÓGICA EN LAS PRISIONES

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES: PEDAGOGICAL RESISTANCE IN PRISONS

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim¹

Resumo

O presente estudo teve por finalidade tecer reflexões sobre as possibilidades que as narrativas (auto)biográficas podem apresentar no processo educativo nas prisões, buscando conduzir a ruptura do silenciamento imposto por uma educação hegemônica em prol de um projeto colonizador e civilizador pautado na meritocracia que contribui para a exclusão das pessoas em cárcere – o que acentua as desigualdades sociais no Brasil. Ao ouvir as vozes, insistentemente silenciadas, os professores iniciam o rompimento do ciclo de negação de direitos que impede os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de ser, saber e poder. Como viés metodológico, fez-se uso de bricolagem e hermenêutica na tessitura argumentativa fundamentada na perspectiva de diversos estudos sobre as narrativas (auto)biográficas, a fim de elucidar o ato de narrar e ouvir como instrumentos de socialização e resistência pedagógica nas prisões, rumo ao fortalecimento do percurso constitutivo de uma educação emancipadora e descolonizadora nas prisões.

Palavra-chave: Narrativas (auto)biográficas. Resistência pedagógica. Educação emancipadora. Educação de Jovens e Adultos nas prisões.

Resumen

El propósito de este estudio fue reflexionar sobre las posibilidades que las narrativas (auto)biográficas pueden presentar en el proceso educativo en las cárceles, buscando romper el silenciamiento impuesto por una educación hegemónica a favor de un proyecto colonizador y civilizador basado en la meritocracia que contribuya a por la exclusión de las personas en prisión – lo que acentúa las desigualdades sociales en Brasil. Al escuchar las voces, insistentemente silenciadas, los docentes comienzan a romper el ciclo de negación de derechos que impide a los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos ser, saber y tener poder. Como sesgo metodológico, se utilizó el bricolaje y la hermenéutica en el tejido argumentativo a partir de la perspectiva de varios estudios sobre narrativas (auto)biográficas, con el fin de dilucidar el acto de narrar y escuchar como instrumentos de socialización y resistencia pedagógica en las cárceles, hacia el fortalecimiento el curso constitutivo de una educación emancipadora y descolonizadora en las cárceles.

Palabras clave: Narrativas (auto)biográficas. Resistencia pedagógica. Educación emancipatoria, Educación de Jóvenes y Adultos en las cárceles

Abstract

The purpose of this study was to reflect on the possibilities that (auto)biographical narratives can present in the educational process in prisons, seeking to break the silencing imposed by a hegemonic education in favor of a colonizing and civilizing project based on meritocracy that contributes to for the exclusion of people in prison – which accentuates social inequalities in Brazil. By listening to the voices, insistently silenced, the teachers begin to break the cycle of denial of rights that prevents the subjects of Youth and Adult Education from being, knowing and having power. As a methodological bias, bricolage and hermeneutics were used in the argumentative fabric based on the perspective of several studies on (auto)biographical narratives, in order to elucidate the act of narrating and listening as instruments of socialization and pedagogical resistance in prisons, towards strengthening the constitutive course of an emancipating and decolonizing education in prisons.

Keywords: (Auto)biographical narratives. Pedagogical resistance. Emancipatory education. Youth and Adult Education in prisons.

Recepción: 08/03/2023

Evaluado: 10/04/2023

Aceptación: 24/05/2023

Introdução

No âmbito educacional, as prisões, sendo um mundo fechado em si mesmo, denota, para muitos, um sentimento duplo: surpresa e incômodo. Surpresa porque muitos desconhecem a existência de atividades educacionais nas prisões; e, incômodo porque, para boa parte da sociedade, parece um projeto que nasce no fracasso, pois socialmente se tem a crença de que as pessoas em privação de liberdade são perdidas e irrecuperáveis, não merecedoras, dado os índices de violência e reincidência noticiados diariamente. Porém, a referida maioria ignora a negação de direitos aos quais estão submetidos aqueles em cárcere desde suas origens (Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Onofre, 2015; Paludo, 2015) e não se preocupa em entender tal realidade com a seriedade e justiça exigidas, reproduzindo discursos de ódio e vingança pautados no senso comum sobre o cárcere, a criminalidade, o sistema prisional e as pessoas presas. Diante dessa conjuntura, promover a educação nas prisões é um ato heróico e corajoso de quem, por algum motivo, resolve olhar para aqueles que ninguém quer enxergar. Todavia, tal ato, além de corajoso e heróico, precisa ser um compromisso diário de resistência pedagógica, de quem, estando nos ambientes de privação de liberdade, busca engajar-se de modo a ir desvelando o mundo de situações discrepantes impostas a partir de uma cultura opressora. Assim, ao entender os mecanismos que operam para manter as pessoas privadas de liberdade em um processo constante de negação e violação dos

direitos humanos fundamentais, o professor busca posicionar-se criticamente em face dessas condições de opressão e desumanização no sentido de suscitar a construção de uma pedagogia crítica que almeje a transformação dessa realidade.

Faz-se importante, então, “o enfrentamento das “situações-limites¹”, para ser possível ir além, permitindo a construção de uma educação que se possa ousar, mudar, transformar e sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita” (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021, p. 107). Não se tem aí um movimento fácil, muito menos uma decisão que se realiza de modo “solo”, sem a coletividade. Tem-se a exigência de uma constante a renovação do desejo de seguir um caminho diferente, que garanta àqueles em cárcere uma educação libertadora. Dessa feita, é necessário romper com o ideário do que é ser um bom professor que leva a reproduzir uma pedagogia da obediência e praticar os ditames do colonizar, e desenvolver a criticidade necessária para estabelecer uma pedagogia da resistência realmente capaz de conduzir à liberdade (Matos-de-Souza, 2023).

Nesse ínterim, é preciso salientar que o presente estudo advém da pesquisa do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP-FE-UnB), do qual fez-se uso do método biográfico e das narrativas (auto)biográficas para ouvir as coordenadoras pedagógicas do sistema prisional do Distrito Federal. Logo, como objetivo, buscou-se expor as narrativas (auto)biográficas como estratégia de resistência pedagógica à epistemologia hegemônica silenciadora, trazendo o princípio do diálogo, da palavra compartilhada, cheios de sentidos e significados, como táticas para romper o silenciamento das pessoas em cárcere e devolver o reconhecimento de que podem ser mais, corroborando com a luta contra o projeto colonizador, desmistificando, assim, a ideia de meritocracia que torna o Brasil desigual e distante de uma verdadeira democracia.

Diante dessa lógica, as linhas que se seguem trouxeram, de forma argumentativa, os motivos pelos quais os atos de narrar e ouvir as histórias de vida das pessoas em cárcere são tidos como transgressores no sistema penitenciário, mas, ao mesmo tempo, libertadores para aqueles que promovem a educação nas prisões, pois instaura a possibilidade de construção de identidades, tornando-os sujeitos a partir de um processo dialógico que conduz ao pertencimento.

Destarte, a narrativa (auto)biográfica podem ser utilizada como estratégia metodológica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões em prol da recuperação da identidade roubada dessas pessoas ainda nos bancos escolares, quando crianças. Dessa maneira, ao poder falar, o sujeito se torna um ser falante, protagonista e autônomo de seu processo de aprendizagem e de sua história de vida, sendo consciente e se engajando em uma relação de reconhecimento (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). Ao saber sua identidade, sua origem, partindo de ponto de vista próprio, em uma perspectiva contra hegemônica, tem-se a possibilidade de tomar posse daquilo constitui cada um como humanidade, como nação – o que permite a construção de narrativas outras, diferentes das contadas até hoje.

Em outros termos, é primordial instituir uma educação libertadora, emancipatória, contrapondo o dia a dia de repressão e silenciamento imposto nos ambientes de

privação de liberdade (Bomfim, 2022; Freire, 2019; Onofre, 2015; Paludo, 2015). Ao passo que o sistema prisional impõe uma cultura de apagamento das identidades como processo de ressocialização e domesticação dos corpos, a escola, ciente de seu papel na EJA, deve propor o oposto, ou seja, o resgate das histórias de vida como processo de socialização, que não tem fim antes da morte, garantindo o constante processo de aprendizagem e reafirmando que não há tempo certo para aprender.

Ademais, é importante esclarecer que o termo “ressocialização” – utilizado nos documentos oficiais e nas legislações que regem o sistema prisional para designar a função das prisões – mascara a crença do antissocial, do selvagem, do sem alma, que precisa ser tratado e curado. Tal pensamento foi instituído no período colonial, propagando o fato de que o sistema socioeconômico vigente é “perfeito” e os que cometem crimes são aqueles que desrespeitam essa ordem. Em vista disso, ignoram-se as desigualdades como marcas do processo de criminalidade e culpabilização dos indivíduos por suas “escolhas” (Chies, 2013). Por esse motivo, o termo aqui utilizado para abordar o papel da educação nas prisões será “socialização” – como processo dialético constante de quem se posiciona criticamente frente aos contextos de opressão e desumanização, e entende que todos se encontram em processo de socialização que deve ser compreendido e ressignificado na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse caminho, o presente estudo foi estruturado de modo a apresentar a importância de trazer a EJA nas prisões como “um campo de possibilidade concreta de compreensão dos tempos escolares e não escolares, do tempo marcado pelas subjetividades” (Matos-de-Souza, 2021), a partir das narrativas (auto)biográficas dos alunos, possibilitando que estes, em posse do que os constitui, construam junto aos professores um caminho de aprendizagem em que não se tornem depositários³, mas sim, sujeitos políticos e pensantes em busca de saberem-se e dizerem-se.

Seguindo esse raciocínio, nas linhas que se seguem foram tecidos argumentos sobre a possibilidade do uso das narrativas (auto)biográficas na escola nas prisões como metodologia que busque a construção de uma pedagogia da resistência, onde os professores, sensíveis às problemáticas dos oprimidos e esquecidos, proponham-se à luta e ao engajamento em busca da emancipação humana (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021), trazendo a compreensão dos percursos formativos em educação a partir das subjetividades. Isto posto, é basilar a escolha da escola que oferta a educação dentro do sistema prisional, visto que a utilização desse instrumento nos processos educativos promove a emancipação e a socialização da EJA nas prisões.

Logo, buscou-se, na tessitura dos estudos sobre o (auto)biográfico, compor a colcha de retalhos para defender a (auto)biografia como instrumento para a construção de uma pedagogia de resistência, alicerçada nos fundamentos da pedagogia crítica de Paulo Freire, opondo-se, a vista disso, à epistemologia hegemônica que mantém as prisões como segregadora dos indesejáveis.

Desenvolvimento

O processo educativo dentro das prisões faz parte da EJA como modalidade de educação básica – avanço que foi trazido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Inclusive, tal modal de ensino passou a ser reconhecido com as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas que, ao desejarem estudar, tivessem a possibilidade de fazê-lo a qualquer tempo. O avanço em questão possibilitou um olhar mais específico aos sujeitos da EJA que não tiveram ou interromperam suas trajetórias escolares, repetindo histórias de negação, coletivas e familiares, de direitos.

Nesse sentido, reconhecer o enraizamento dessa negação na constituição da identidade coletiva, social e popular, é fortalecer as bases fundantes dessa modalidade de educação, entendendo que não se tem aí uma oferta individual de oportunidade perdida, mas sim, a luta pelo direito e pela dignidade furtadas desde a constituição do Brasil.

Ao professor, cabe pensar e construir estratégias, de forma emancipatória, para compilar os objetivos trazidos pelos sujeitos que retornam aos bancos escolares, permitindo, sobretudo, a desconstrução de certos estereótipos (incapacidade, falta de inteligência, impossibilidades de ser, saber e poder) que essas pessoas carregam ao longo de suas trajetórias.

Em vista disso, tal modalidade de ensino não pode, em nenhuma hipótese, ser o recorte da educação regular ou a reprodução da educação hegemônica, da educação bancária, que nada diz sobre o processo de vida das pessoas e que, por vezes, está desconectada dos contextos de onde vêm esses sujeitos (Bomfim, 2022; Freire, 2019). Portanto, a EJA nas prisões não se configura em depositar nos alunos a crença de liberdade, mas sim, consiste na “horizontalidade dos sujeitos em sala de aula” (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021, p. 106), em um constante processo de dialogar, compreendendo que não se trata de uma doação do que se sabe para aquele que não sabe, mas de um constante processo de problematização e conscientização que se faz no processo dialético (Freire, 2019) ao valorizar o fazer do povo como expressão política de si mesmo, na concepção “ético-política” (Onofre, 2015; Paludo, 2015; Freire, 1996) que passa pelo reconhecimento de seus saberes, suas histórias, suas verdades e suas realidades.

De fato, essa perspectiva educativa nas prisões é ainda mais necessária, pois, as estruturas de opressão não permitem que as vozes sejam escutadas, muito menos têm-se espaços para a articulação da diversidade que elas trazem. Em um contexto onde os processos de repressão e de invisibilização são tão acentuados, optar por não trazer os princípios fundantes da EJA e reproduzir o ensino regular é compactuar com o projeto de extermínio epistêmico dessa parcela da população que se encontra reclusa, submetida à violência cotidiana e ao desrespeito dos direitos humanos fundamentais de forma desumana (Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Kilomba, 2019; Rodrigues, 2019), comparável ao absurdo que foi a escravidão imposta às pessoas negras no Brasil de outrora.

Ante o exposto, as narrativas (auto)biográficas rompem com a perspectiva de meritocracia e propõem a luta por reconhecimento, que tem seu início na experiência concreta de desrespeito, em um processo de humanização, libertação e emancipação, que expressa a dignidade humana dos desalmados e desvalidos como princípio basilar da inviolabilidade humana (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021) – o ato de narrar é uma

experiência ontologicamente humana. Neste sentido, o resgate da história de vida é a possibilidade de torná-los vivos (Arfuch, 2010) com base em suas memórias, “preservando os registros mais sensíveis de identidade” (Matos-de-Souza, 2022, p. 492) e possibilitando a enunciação dos sujeitos no reconhecimento de seus saberes, de suas histórias e de seus conhecimentos.

Consequentemente, a enunciação da pessoa em cárcere como sujeito constitui um passo importante para uma escola que visa a inclusão, e não a exclusão desta. Nessa toada, o trabalho com narrativas (auto)biográficas pode anunciar o processo de luta pela vida, marcando e ressignificando as memórias que antes prendia o sujeito na desvalia⁵ para a auto valorização, o autoconhecimento, a emancipação e a formação de subjetividades inconformistas (Ribeiro, 2022; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Souza, 2020; Arfuch, 2010).

Nessa lógica, a existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, tendo em vista que o mundo pronunciado retorna com problematizações. Desse modo, não é no silêncio que os sujeitos se fazem, mas sim, na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2019). Trazer ao espaço pedagógico as vivências e as experiências é anuir para que essas pessoas se percebam construtores de conhecimentos e não receptores pacíficos de teorias e narrativas que nada dizem sobre a realidade que vivem, mantendo-os excluídos, subjugados, invisibilizados, apagados, como se não devessem existir.

À vista disso, ao entender tal metodologia como caminho de resistência no exercício de interpretação do eu e do nós, tem-se a possibilidade de compreensão das experiências das pessoas em cárcere como múltiplas e formadoras, e não como definidoras do ser neste mundo, ao passo que ao narrar suas histórias de vida, colocam “ordem” no existir, explicitando o complexo do ser, abrindo espaço para performar, resistir, reler e reinterpretar o que antes era fatídico e imutável, construindo, assim, novas nuances, recriando seus atos (Souza; Vanzuita, 2022; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Matos-de-Souza, 2021; Souza, 2020).

Como tal, Emicida, Majur e Vittar (2019), no trecho da música intitulada *AmarElo*, tratam das cicatrizes como marcas de uma trajetória que não são o centro da existência; são coadjuvantes, figurantes, dado que, se tidas como centro, impedem o sujeito de ter voz, tornando-o alvo fácil, insistindo, desse modo, em não ser resumido à sobrevivência, em razão de ser o mesmo que roubar o pouco de bom que viveu – é como se ele não pudesse ser mais nada. Acertadamente, a letra da música em questão propõe falar de vivências, a partir do eu, desmistificando a ideia de que o ser humano é resultado imutável das tragédias que lhe ocorreram, abrindo a possibilidade de ressignificação daquilo que foi vivenciado sob sua ótica, que lhe garante pertencimento, e não sob o ponto de vista do outro, que o leva a exclusão.

No que concerne ao ato de narrar-se, tem-se a possibilidade de desconstruir o muro do silêncio e da invisibilidade, ensejando o renascer materializado na escuta que reconhece e possibilita a existência. Sobre a questão, Freire (2019) aponta que os educadores progressistas devem assumir o momento do educando, partir do seu aqui e agora como via superação da sua ingenuidade, constituindo-se a partir da “denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizando sujeitos na busca por

transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e autonomia” (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021, p. 103).

Destarte, as narrativas (auto)biográficas abrem essa possibilidade, tendo em vista que revelam que as pessoas em cárcere são sujeitos (falantes) em uma relação dialógica/horizontal entre os pares, e não objetos descritos e definidos pelos crimes que cometeram; ou seja, deixam de ser objetificados, caracterizados em uma relação de poder extremamente violenta (Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Kilomba, 2020). Por isso, as narrativas que a pessoa faz da sua vida devem ser capazes de fazer dela sujeito e autor da sua própria história (Freire, 2019; Delory-Momberger, 2021).

O ser humano, ao tornar-se autor de sua história, promove o rompimento do “como me veem” para “como verdadeiramente eu sou”; ou seja, quando o outro “fala de mim, fico preso às suas lentes” cheias de preconceitos, intenções e poder, mas quando “eu falo de mim, tenho a possibilidade” de construir uma versão real ou imaginária “do que eu sou ou gostaria de ser”. Tem-se a saída da subalternidade e o ganho de voz, recuperando as histórias perdidas, escondidas e silenciadas, permitindo o reconhecimento de que homens e mulheres podem ser mais⁵, sendo capazes de pensar certo (Freire, 2019), mesmo quando estão nas prisões. Em outras palavras, é um movimento em defesa da educação forjada na luta a favor das pessoas e de suas vidas desumanizadas pela opressão (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021).

Em vista disso, as histórias de vida têm características socioeducativas no processo de ressignificação das experiências vivenciadas, tornando possível o conhecimento de si e a legitimação de novos conhecimentos produzidos (Souza; Vanzuita, 2022). Assim, ao sair da cultura do modo de ser preestabelecido, é possível enxergar as demandas formativas, as referências culturais das pessoas, suas matrizes (Macedo, 2013; Matos-de-Souza, 2021). Ademais, as narrativas trazem novos enfoques ao recordar o passado com o olhar crítico e renovado a partir do presente, possibilitando intervenção no agora. Logo, traduz-se em uma pretensão pessoal e uma concepção diferente de significado da existência, culminando na compreensão da conversão da trajetória linear e predeterminada em múltiplas identidades da descoberta de si mesmo (Delory-Momberger, 2021). Nesse caso, a tomada de consciência e a atitude crítica permitem escolher e decidir, libertando o sujeito, ao invés domesticá-lo e subjugar-lo.

Outrossim, ao ouvir e falar do outro, fala-se e ouve-se internamente, ensejando a transformação de alunos e professores no ato dialógico em que ambos têm suas vozes ouvidas (Souza, 2020; Freire, 2019; Duarte, 2013). Nessa feita, é possível a construção de novos enunciados e/ou problematizações, tornando-se um recurso inesgotável de possibilidades. Isto posto, as narrativas possuem ação metamórficas para aqueles que escrevem e para aqueles que leem (Souza; Vanzuita, 2022; Matos-de-Souza, 2021).

Quando, na escola, são contadas as histórias das pessoas negras escravizadas, por exemplo, não partem do viés da narrativa (auto)biográfica – sempre é um “outro” que vê e descreve segundo suas perspectivas, que, por mais que sejam repletas de boas intenções, não carregam toda a complexidade de ser negro no Brasil. Em contrapartida, o professor que propõe a construção de narrativas (auto)biográficas do que é ser negro no Brasil oportuniza ao aluno ser construtor de uma verdade que somente lhe pertence,

que ninguém lograria descrever mesmo se tivesse presenciado, porque vem carregada de subjetividade, de individualidade incomparável. Assim, ele somente poderia narrar.

Por esse motivo, as narrativas (auto)biográficas se configuram em uma escolha pedagógica que rumam à desconstrução eurocêntrica do conhecimento, de desmistificação da narrativa como universal, rompendo com o processo de descarte do resíduo que não pode ser homogeneizado (Macedo, 2013), abrindo-se ao diferente e permitindo outras narrativas. Como efeito, emerge como ato político (Kilomba, 2020): “[...] defender e justificar o lugar da experiência como elaboração da própria existência” (Matos-de-Souza, 2021, p. 14) na construção de outras epistemologias.

Diante do exposto, é primordial pensar em uma metodologia que desconstrua a escola que reproduz os conhecimentos daqueles que ignoram as realidades e que permite formar, no máximo, bons leitores, que recebem pacificamente conteúdos alheios às suas experiências. Nessa perspectiva, os alunos simplesmente aderem a certos conhecimentos e autores, repetindo suas ideias a serviço de uma ordem que os posicionam na subalternidade, tornando-se incapazes de pensar os seus problemas reais (Matos-de-Souza, 2023). Seguindo essa lógica, faz-se importante construir uma escola que proponha, a partir da história de vida do aluno, da sua realidade, dos seus problemas, do estudo crítico dos conhecimentos, o diálogo e a resolução dos problemas vigentes, bem como a construção de conhecimentos e de uma sociedade diferente.

À vista disso, a construção das narrativas de pessoas privadas de liberdade incorpora não apenas a palavra de luta, mas, a palavra de dor da opressão – tantas vezes ignorada e silenciada. Ao ouvirem seus discursos, ouvem a dor e a emoção contida na precariedade (hooks, 2013) de serem e permanecerem excluídos, de chegarem às prisões e nunca mais sair delas, dado que ao receber o título de ex-presidiários, voltam ao universo ilógico de negação de direito que os trouxeram até a cadeia, sendo levados, novamente, a viver a única opção que lhes resta, voltando a ser juízes e réus de suas próprias ações (Souza; Vanzuita, 2022; Duarte, 2013). Em virtude disso, ao propor o narrar-se como processo educativo, têm-se a possibilidade de converter a cultura marginal em centro e, assim, transformar a negação em afirmação crítica (Matos de Souza; Castaño Gaviria; De Souza, 2018).

Ao narrar suas misérias, os alunos do sistema penitenciário, privados de liberdade, desvendam a complexidade da micro-relação social e econômica em uma tentativa de comunicação (Bueno, 2002) de sua experiência de luta pela vida, pela liberdade e por dignidade, desmistificando o rótulo de “monstros” e de que podiam fazer outras escolhas, passando a compreender e superar as situações limites que os impedem de se tornar verdadeiramente e inteiramente humanos. À vista disso, a compreensão de luta e de liberdade – princípios fundamentais da práxis humana – implica o reconhecimento de poder ser mais, superando a coisificação imposta por um modelo socioeconômico.

O aluno em cárcere tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecendo e afirmando sua própria identidade, nomeando suas histórias, sendo protagonista de uma história (Matos-de-Souza, 2022; Freire, 2019; hooks, 2013), podendo caracterizá-las de modo a deixar de ser objeto para tornar-se sujeito – o que, até então, a criminalidade lhe possibilitava ser. Nessa lógica, mesmo que tal prática de resgate da identidade se

restringa à ambiência escolar nos espaços de privação de liberdade, tem-se um processo libertador, pois é um reconhecer a si mesmo que transcende o estado físico da reclusão e da subjugação.

Em face ao exposto, mesmo quando se é silenciado, proibido de dizer alguma palavra, "escrevemos mentalmente nossa vida" (Delory-Momberger, 2021, p. 3). Assim, ouvir a palavra é torná-la viva; e, pensá-la é a possibilidade de que os sujeitos e conhecimentos sejam partes ativas da construção da educação, ensejando o rompimento do ciclo de internalização da consciência opressora desumanizante para desenvolver sua própria consciência crítica.

Ademais, as narrativas ganham riqueza de detalhes e elucidações, visto que quando se referem ao sistema prisional, não há quem descreva, com riqueza de detalhes, os processos de subjetivação, desumanização e invisibilização, como aqueles que estão em cárcere. Ninguém seria capaz de imaginar o que é o cárcere com maior exatidão conceitual do que as pessoas privadas de liberdade. De fato, qualquer um que tente tal proeza não logrará descrever, conceituar ou pensar essa realidade com a complexidade e os paradoxos que as pessoas em privação de liberdade tem a elucidar.

Não obstante, por vezes, essas narrativas são vistas como um processo de vitimização, malandragem, esperteza, para o recebimento de regalias. Todavia, tais justificativas, quando advindas dos responsáveis pela manutenção do sistema prisional, são "compreensíveis", em razão deles exercerem papéis diferentes da educação, entendendo a ressocialização como recondução do indivíduo ao "seu lugar" dentro do projeto determinado de ordem social preestabelecido (Chies, 2013). Nessa toada, as prisões funcionam como máscaras de silenciamento e apagamento, centralizadas nos mecanismos de dominação (Bomfim, 2022; Borges, 2020; Onofre, 2015), cujas posturas lesivas que atingem os sujeitos em uma visão positiva de si são raramente contestadas, mas demasiadamente discutíveis.

Sob outra perspectiva, os educadores devem ouvir tais narrativas como parte constitutiva de um ser humano, mesmo se carregadas de criações – o narrar-se não é uma tarefa fácil, pois está cheio de contradições, de dilemas, de sentimentos de inadequação, de não pertencimento, de medo, guiado pelos preconceitos aos quais aqueles que estão em cárcere são vítimas e algozes. Por essa razão,

[...] o conteúdo da narração pode escapar, se perder na ficção. [...] Para além da captura do leitor em sua rede peculiar de veracidade, ela permite ao enunciador a confrontação rememorativa entre o que era e o que chegou a ser, isto é, a construção imaginária de si mesmo como outro" (Arfuch, 2010, p. 53).

O que realmente importa são as estratégias ficcionais de autorrepresentação, o vai e vem da lembrança, o ponto de vista, o que se oculta, o que se revela. É a capacidade auto reflexiva do que ele é (Arfuch, 2010).

Em vista disso, a valorização das narrativas trazidas pelos alunos em questão é a possibilidade da leitura e das releituras de algo construído por eles, em um processo contínuo de devolver-lhes a humanidade há tempos perdida, bem como a oportunidade

de reconstrução de sua identidade a partir do autoconhecimento (Ribeiro, 2022; Souza, 2020). Por essa razão, mesmo na situação de marginalizados e oprimidos, eles não devem render-se ou se integrar às estruturas que oprimem, mas transformá-las em um constante processo reflexivo.

Apesar da forma como se narra ser um reflexo da cultura em que se está inserido e, logicamente, conter modelos, padrões sociais e culturais, têm-se as subjetividades, reflexões e inferências de práxis. Assim, o ser humano, ao ser narrar, expõe os sentimentos que conectam ao passado, corroborando com a construção da identidade particular, permitindo-se estruturar e interpretar o que se vive como parte da experiência e dos significados atribuídos à mesma (Delory-Momberger, 2021).

O trabalho com a (auto)biografia com aqueles em privação de liberdade deve ser desenvolvido buscando resgatar as histórias de vida dentro dos contextos social, político e econômico. O ato de biografar-se torna o indivíduo o centro da sua própria existência a partir de um processo de socialização, que desenvolve sua capacidade de dominar sua experiência, de modo a se tornar sujeito (Delory-Momberger, 2021; Matos de Souza; Castaño Gaviria; De Souza, 2018).

Entretanto, é preciso compreender que as experiências individuais estão condicionadas a um contexto macro, uma vez que as consequências desse contexto terão reflexo na vida do sujeito; ou seja, o fato de biografar-se não pode lhe atribuir como único responsável por tudo o que lhe ocorre, apesar dele ser o único capaz de descrever o curso real e efetivo de sua vida, com as representações construídas desde a ação reflexiva de sua própria existência – o sujeito compreende que faz parte de um sistema maior. Por causa disso, tal processo se dá via diálogo, uma vez que as construções biográficas não são apenas uma questão pessoal, mas também uma questão social e política de um contexto macro.

Seguindo essa lógica, o ato de narrar-se exige um interlocutor que escuta. Por essa razão, o ato de ouvir se constitui na autorização de quem fala. Alguém pode falar quando sua voz é ouvida, e aqueles que são ouvidos, nessa dialética, são os que pertencem àquele contexto e, portanto, podem participar (Freire, 2019; hooks, 2013; Kilomba, 2020). Isto posto, não podem aprisionar, subjugar tempos/espços históricos concretos a um tempo espaço futuro mitificado, uma vez que toda a intencionalidade pedagógica foi construída com o aluno considerando sua realidade concreta e específica (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). À vista disso, enquanto o sistema prisional propõe veladamente o genocídio epistemológico das pessoas reclusas, tornando-os “menos humanos”, a educação no sistema propõe a ressurreição política, social e cultural dessas pessoas, possibilitando o resgate das humanidades e dignidades pertinentes.

Diante dessa perspectiva, a escola rompe com o trabalho da educação visto como atividade disciplinadora, domesticadora e civilizatória de selvagens, ou seja, rompe com a “pena educação” (Duarte, 2013), com a educação bancária, que acaba por desumanizar o sujeito, despejando informações que promovem a epistemologia hegemônica em detrimento de tantas outras (Langner; Boneti, 2017). Em contrapartida, quando a escola coloca os alunos como centro do processo, eles passam a ser protagonistas de sua

aprendizagem e de seus conhecimentos, instaurando-se o diálogo de sujeitos possuidores de saberes (Freire, 2019; Souza; Vieira, 2021).

Consequentemente, ao adotar essa postura, além de promover um rompimento com as lógicas que mantêm a existência das prisões, os professores transmitem aos alunos algumas mensagens que rapidamente são percebidas por eles: “eu sou importante”, “eu sou visto”, “eu sou ouvido”, “eu existo” etc. Tal entendimento posiciona os discentes em um lugar que não poderia ser alcançado em outro espaço dentro da cadeia que não fosse o da escola nas prisões.

Concerne em uma experiência de aprendizagem como revolução, como resistência pedagógica frente às imposições do sistema prisional brasileiro. E mesmo que essa metodologia não os tirem do cárcere, permitem-lhes sair do cárcere intelectual e emocional que o impedia de ser, saber e poder, visto que a educação, a qualquer tempo e em qualquer lugar, é o reconhecimento do inacabamento do sujeito (Freire, 2019) – caminho aberto e constante à aprendizagem e ao crescimento. Tal entendimento consiste em resistir a todo o projeto colonizador racista e injusto que os empurram às prisões. Logo, na medida em que essa metodologia permite que digam como se vêem, pensam, falam e criam o mundo, eles se empoderam, potencializando sua autonomia (Souza; Vieira, 2021), constituindo-se como ser humano “amor-poder-saber” (Reis, 2011) na EJA, como ser político que ressurgiu a partir da sensibilidade do perceber-se e dizer-se. Nessa conjuntura, a escola oportuniza aos alunos tirarem a máscara⁶ de incapacidade, impossibilidade, imposta socialmente e reforçada de modo sistêmico no contexto prisional, ofertando espaço para que possam ser sujeitos, rompendo com a distância imposta até então. Nessas condições, imbuídos do que são, como sujeitos que pertencem à sociedade, podem discutir problemas enquanto aprendem a ler, escrever e calcular. Por conseguinte, rompem com a alienação e passam a ser conscientes de suas garantias, lutando pelos direitos que lhes são negados (Freire, 2019; Langner; Boneti, 2017; Reis, 2011) dentro e fora do sistema prisional.

Entendendo assim, as narrativas (auto)biográficas permitem que o tempo narrado seja o tempo vivido, atribuindo contornos de intersubjetividades e afirmação do eu que se relaciona com o outro e constitui o nós. Logo, o processo de biografar-se compreende uma série de comportamentos pelos quais os humanos trabalham para construir sua identidade para si e para os outros, dando forma própria às suas experiências.

Partindo da afirmação anterior, tem-se o exemplo de Carolina Maria de Jesus (2014), que ousou escrever, mesmo sendo favelada, sem muita escolaridade, sem permissão de ser, saber e poder. Ela o faz em uma postura de resistência, de quem sente os processos de subjetivação, que roubam o direito de dizer quem cada um é, de professar a palavra que se quer. Em sua obra intitulada *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, aquela autora não é reconhecida por uma escrita rica e rebuscada, feita por uma favelada, contrariando Delory-Momberger (2021), quando afirma que há exigência de as narrativas apresentarem uma linguagem aceitável. Ao contrário dessa perspectiva, Jesus (2014) foi reconhecida porque sua obra, apesar de apresentar uma linguagem simples, expõe o relato de um cotidiano de uma favela com riqueza de detalhes, criticidade e sem falseamento da realidade, que somente poderia ser descrita por quem lá viveu. Ademais,

sua narrativa não representa um processo de autopromoção ou visibilidade dos atos de caridade empreendidos quando a sociedade resolve olhar para essas realidades, mas se configura em uma narrativa do cotidiano, da luta pela vida, pela dignidade roubada, pelo exercício de fazer valer seus direitos, sua cidadania; é a voz insistente em busca de quem a ouça.

A vista disto, somente quem vivenciou poderia narrar aquilo que se é levado a ignorar ou a interpretar segundo uma ótica preconceituosa e injusta com a profundidade necessária para, socialmente, reconhecer-se perpetrador das desigualdades. Nesse processo de narrar-se, Jesus (2014) ganha voz, autoria (Matos-de-Souza, 2021) e consciência da opressão vivenciada nos processos de subjetivação, invisibilização e subalternidade que sua condição de mulher, preta e pobre, impõe como marca da cultura colonizadora hegemônica, pautada na meritocracia e no genocídio epistêmico.

Nessa toada, a ruptura com os mecanismos de perpetuação da educação hegemônica exige que os professores que atuam fora e dentro das prisões aprendam a escutar os alunos (Freire, 2019). Destarte, o processo de ouvir passa pelos mecanismos de defesa do ego análogos aos descritos por Kilomba (2020) em sua obra intitulada *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação)⁷. O professor que atua nos presídios, também necessita superar os recursos de defesa do ego para, de fato, ouvir os alunos que estão privados de liberdade. Tem-se aí um processo que consiste em o professor abandonar a autossuficiência que o afasta do povo, para ser um companheiro que pronuncia o mundo junto com o aluno, permitindo serem homens e mulheres com o outro, sabedores que não são pessoas totalmente ignorantes, nem totalmente sábias, mas são sujeitos na busca de saberem-se mais (Freire, 2019).

É fundamental que o professor identifique os elementos que o constitui como docente nas prisões no viés libertador; e, tomado dessa consciência, viver constantemente o reconhecimento dos privilégios em sua trajetória, bem como descobrir-se como perpetrador da meritocracia, do racismo e, conseqüentemente, das desigualdades étnico-raciais que alimentam o racismo estrutural (Davis, 2018), mesmo que tenha feito isso de forma inconsciente.

Isso porque, como parte da sociedade vigente e imerso nessa cultura, é necessário entender que, por vezes, se reproduz os pensamentos do projeto colonizador. Por esse motivo, a importância de entender o quanto se está alienado nessa cultura, para desconstruir a educação bancária e passar a promover, junto ao aluno em cárcere, uma educação protagonista e libertadora. Assim, percebendo-se parte desse coletivo, busca-se investigar as posturas que mantém cada um como perpetuador dessa lógica que exclui, subalterniza, invisibiliza e apaga parte seleta da sociedade de então. Imbuídos dessa consciência, cada um é chamado a desprogramar, desnaturalizar, desterritorializar as lógicas convencionais de compreensão da realidade (Macedo, 2013). Conseqüentemente, cada um é chamado a trabalhar e cultivar o ato de pensar, levando à criação de novas possibilidades de reinvenção e de novos sentidos, a partir de um olhar crítico, atento e analítico sobre as realidades que gritam nos corredores das prisões, não se permitindo mais fechar-se às convenções impostas pelo sistema.

Como resultado desse novo pensar, os professores comprometidos optam por uma pedagogia da resistência, humanista e libertadora, uma vez que, ao compreenderem o mundo de opressão, despertam para se comprometer, na práxis, com a transformação dele e, a partir dessa transformação da realidade opressora, tornam-se homens e mulheres em constante processo de libertação (Souza; Vieira, 2021; Freire, 2019). Consequentemente, tem-se um constante exercício de “descoisificação” dos sujeitos em cárcere, culminando em uma tarefa diária, um compromisso irrefutável daquele que se propôs ser professor nos ambientes de privação de liberdade – como fazedores de transformação, corajosos, revolucionários, comprometidos com a causa, assumem uma nova forma, que não pode ser como atuavam antes. Em outras palavras, os docentes livres da alienação colonizadora abrem espaço para a construção do novo, quase que em um ato subversivo, criativo e criador do ser professor nas prisões.

Entretanto, é importante ressaltar que o processo de ruptura epistemológica e metodológica não se dá espontaneamente com o passar dos anos de docência nas prisões. Pelo contrário, é possível que a cada ano dentro do sistema, sua consciência moral e crítica acerca da realidade seja sequestrada, uma vez que a banalização e a naturalização dos processos de desumanização, bem como a invisibilização que influencia direta e indiretamente os que passam pelo sistema prisional, vai tirando a voz interior que diz que aqueles processos estão errados. Tem-se aí uma rotina cotidiana que vai neutralizando a forma como se percebe tais processos, levando a não mais questionar, silenciando a consciência e acabando por naturalizar o grotesco.

O processo em tela tem início com a modelação dos comportamentos humanos, transformando os sujeitos em observadores alheios à própria existência, espectadores impotentes diante dos fatos (Matos de Souza; Castaño Gaviria; De Souza, 2018). O auge desse modo de agir é o esquecimento do outro em um estágio de amnésia pessoal e social (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). Nesse sentido, depois de sequestrados, os professores não percebem mais o que se passa e, quando questionados, rapidamente respondem: “Mas, o sistema é assim” Só seguimos as ordens!” E, com o tempo, começam a justificar as práticas desumanas como medida de segurança. Deste modo, o professor permite o roubo de sua voz, compactuando com a aniquilação do outro (Matos-de-Souza, 2022). Por esse motivo, é fundamental uma pedagogia da resistência, como ato transgressor de quebra de paradigmas daquilo que limita o ato pedagógico nas prisões (Ribeiro, 2022; Freire, 2019; hooks, 2013).

Por conseguinte, é inegável a importância dos processos de formação continuada, uma vez que não se tem uma formação acadêmica que prepare os docentes para viver as situações paradoxais vivenciadas nas prisões e porque os profissionais da educação podem sucumbir ao “sequestro” de sua subjetividade profissional ante os mecanismos de controle dos corpos impostos nas prisões, alienando-se e corroborando com práticas repressivas, entregando-se ao comodismo (Duarte, 2013). Outrossim, como os alunos, os professores são, por vezes, silenciados e impossibilitados de ser, saber e poder, sufocados diante dos ditames de segurança que oprimem qualquer sujeito que adote uma postura humanizadora nas prisões (Duarte, 2013). Em função disso, professores conscientes de seu papel são coletivamente importantes, pois constroem estratégias de

enfrentamento e defesa do direito de realizar certas ações próprias de seu ofício e do modal de educação que exerce.

Em suma, é preciso que nos espaços de privação de liberdade sejam desenvolvidas metodologias outras, capazes de devolver às pessoas em cárcere o direito de dizer sua palavra, de modo a construir uma educação verdadeiramente libertadora. Enquanto essas pessoas forem silenciadas, não será possível construir um processo socializador de inclusão, tampouco uma democracia, pois ainda se estará compactuando com a ordem social colonizadora que posiciona os sujeitos em questão em situação de subalternidade, invisibilidade e exclusão (Bomfim, 2022; Matos-de-Souza, 2021). Os responsáveis pela educação nas prisões, seja na gestão central, seja na gestão escolar, seja nas coordenações locais, seja coordenações pedagógicas, sejam professores, devem constantemente renovar o compromisso de promover uma educação que devolva àqueles em cárcere o estado de seres humanos, sujeitos políticos, protagonistas cujos direitos devem ser garantidos e respeitados.

Considerações Finais

A luta pelo acesso à EJA nas prisões como direito subjetivo inalienável é, sem dúvida, um processo de garantia dos direitos fundamentais da pessoa em cárcere. Contudo, para além do acesso, é fundamental ampliar essa luta em busca de uma educação de qualidade que possa realmente devolver a essas pessoas o título de pertencimento, de sujeitos de direitos de uma sociedade democrática.

É primordial que os professores que atuam na EJA nas prisões entendam que sua atuação deve transcender a ideia de ensino-aprendizagem como linha de produção (dar aulas, aprovar e reprovar). Nessa perspectiva, significa superar esse fazer educação que excluiu muitos encarcerados ainda no ensino regular, quando ainda “gozam da liberdade”, buscando construir metodologias capazes de ajudar essas pessoas a reconhecerem-se como sujeitos privados dos direitos humanos fundamentais desde muito cedo, cujas engrenagens do sistema socioeconômico brasileiro os empurram para a criminalidade.

Diante disso, consiste em possibilitar a construção de uma educação que permita aos encarcerados sair desse projeto colonizador, para que, em posse de uma consciência crítica, possam: definir, valorar e intervir em si mesmos; escolher, decidir, romper e aprender a lutar por outros caminhos em que suas histórias, suas verdades, suas realidades, sejam validadas em um constante processo de refletir humano, sobre o humano para o humano (Gonçalves, 2022).

Nesse contexto extremamente repressor, significa ganhar voz – a voz da educação, tantas vezes silenciada e invisibilizada pelos processos de controle e segurança que define quem pode ter a voz ouvida nas prisões, impedindo que o modo de socialização se constitua e devolva a dignidade roubada às pessoas em cárcere. Para além de ganhar voz, consiste em um aprofundamento das práticas pedagógicas no compromisso com os marginalizados e excluídos, seguindo uma ação educativa pautada na ética motivada pelo anseio de humanização, a ser reconhecido, a começar pela luta por emancipação e liberdade humana.

Outrossim, é importante que no ato de conquistar o direito de serem ouvidos, os professores lutem, incansavelmente, para que os alunos também o tenham, de modo que não sucumbam a reprodução de posturas de silenciamento e negação de direitos semelhantes àquelas adotadas no sistema prisional. Desse modo, sensíveis às problemáticas dos invisibilizados, possam lutar pelo direito de ser mais.

In concluso, faz-se essencial um verdadeiro engajamento daqueles que promovem a EJA nas prisões, mobilizando outros setores da sociedade (Bomfim, 2022), construindo pautas de luta, agendas de debates, cursos de formação para docentes e policiais penais, articulando, em rede, outros profissionais de outros setores (Saúde, Psicologia, Assistência Social etc). Isso porque, como entendedores dos avanços e retrocessos na luta por garantir os direitos às pessoas privadas de liberdade, possam manter as conquistas e avançar nas propostas rumo a um projeto societário mais justo, equânime e democrático.

Referências

- Arfuch, L.(2010). *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 370 p.
- Alves-Bomfim, Vanessa Martins Farias (2022). A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. *Revista Latina Americana de Criminologia*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 220-252. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919/35036> Acesso em: 5 jan. 2023.
- Borges, J.(2020). *Prisões: espelhos de nós*. São Paulo: Todavia, 56 p.
- Brasil (1996). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.
- Brighente, M. F.; Mesquida, P. (2016). Da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1, p. 155-177. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- Bueno, B. & Oliveira, O. (2002) O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30.
- Chies, L. A. B.(2013). A questão penitenciária. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 15-36. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/69031/71480>. Acesso em: 15 out. 2022.
- Davis, A. (2018). *Estarão as prisões obsoletas?*. Tradução: Marina Vargas. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 144 p.
- Delory-Momberger, C.(2021). Da condição à sociedade biográfica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-16. Disponível em:

- https://www.researchgate.net/publication/351173393_Da_condicao_a_sociedade_e_biografica. Acesso em: 6 out. 2022.
- Duarte, A. J. O.(2013). "Celas de aula": o exercício da professoralidade. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, MG, v. 1, n. 1, p. 25-36.
- Emicida; Majur; Vittar, P. Amar, E. (2019). (Sample: Sujeito de Sorte – Belchior). In: EMICIDA. *AmarElo*. [S. l.]: [s. n.].
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção Leitura).
- Freire, P.(2019). *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 256 p.
- Freitas, M.; Menezes, A. Cavalcante, V. C.(2021). Pedagogia da resistência: implicações teóricas sob a ótica freireana. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. esp., p. 100-124.
- Gonçalves, E. C. (2022). *A banalidade do mal como experiência do professor da Educação de Jovens e Adultos*. 2022. 144 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Hooks, B.(2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Jesus, C. M. (2014). *Quarto de despejo: diário de uma favelada* 10. ed. 4. reimpr. São Paulo: Ática, 200 p.
- Kilomba, G. (2020). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Langner, A. L. ; Bonetu, L. W. (2017). Ação educativa para a construção da autonomia em contextos prisionais: possibilidades e limites. *Contexto & Educação*, [s. l.], v. 32, n. 101, p. 175-192.
- Macedo, R. S.(2013). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 144 p.
- Matos-De-Souza, R. ; Castaño Gaviria, R.; De Souza, E. C. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. *Praxis Educativa*, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 94-111. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v22n2/v22n2a09.pdf>. Acesso: 22 maio 2021.
- Matos-De-Souza, R. (2021). A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. *Revista UFG, Goiânia*, v. 22, n. 28, p. 1-31.
- Matos-De-Souza, R. (2022). A memória como lugar da cultura. *Esferas*, [s. l.], a. 12, v. 2, n. 25, p. 490-509.
- Matos-De-Souza, R. (2023). *Conferência IV – I Encontro Regional Norte de Pesquisa (auto)Biográfica*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/gMuAxxgMBxn8?feature=share>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- Onofre, E. M. (2015). Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 239-255. Disponível em:

- <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2022.
- Paludo, C. (2015). Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 219-238. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.
- Reis, R. H. (2011). *A constituição do ser humano: amor poder saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: Autores Associados. 288 p. (Coleção Políticas Públicas de Educação).
- Ribeiro, M. L. (2022). Sobre o inferno, a prisão e a sala de aula: narrativas, testemunhos e outras histórias. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 7, n. 20, p. 52-68. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13831/9662>. Acesso: 3 set. 2022.
- Rodrigues, J. (2019). *Teatro em cadeado: uma experiência em "cela de aula"*. Brasília: [s. n.], 144 p.
- Sanches, M.; Gomes, E. M. (2021). Situação-limite, ato-limite e o inédito viável: a busca por verdade e reconciliação no caso dos pensionatos indígenas no Canadá. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 14, n. esp., p. 427-446. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/51000/30611>. Acesso: 3 set. 2022.
- Souza, K. C. D. (2020). Narrativas, rua e construção de laços: histórias que se encontram na EJA. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 14, p. 841-858. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7321/pdf>. Acesso: 30 jul. 2022.
- Souza, K. C. D; Vieira, M. C. (2021). Narrativas e direitos humanos: da (in)visibilidade das ruas para o empoderamento na Educação de Jovens e Adultos. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 212-230. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656630/26022>. Acesso: 14 jun. 2022.
- Souza, R. F. ; Vanzuita, A. (2022). Ressignificando memórias: quando a (auto)biografia anuncia a luta pela vida. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 7, n. 20, p. 38-51. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13697/9661>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Notas

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP-FE-UnB). Pós-graduada em Docência no Sistema Prisional pela Faculdade Equipe Darwin. Graduada em Pedagogia e Ciências da Educação pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). Docente do Sistema Prisional do Distrito Federal pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do GTPA – Fórum EJA/DF (Grupo de Trabalho Pró-



Alfabetização – Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, Centro Oeste e Distrito Federal). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1986438882451609>.

²Termo utilizado por Paulo Freire para designar os limites impostos pelo sistema opressor e desumanizador que pretende fazer com que as pessoas acreditem que ali terminam as possibilidades de ser mais (Sanches; Gomes, 2021).

³Na educação bancária, os alunos são seres pacíficos que recebem os depósitos de conteúdos de seus professores e, ao final de um período, fazem saques daquilo que depositaram através das provas (Brighente; Mesquida, 2016).

⁴A autodesvalia é característica dos oprimidos; é o resultado da introjeção, a partir da visão dos opressores. De tanto ouvirem de si que são incapazes, que nada sabem, terminam convencidos de suas incapacidades (Freire, 2019).

⁵Freire (2019) acredita que, ontologicamente e historicamente, mulheres e homens podem ser capazes de se perceberem livres, a partir da reflexão-ação, de um diálogo crítico e permanente.

⁶Máscara é a referencia ao artefato usado na época da escravidão, que tapava a boca do negro escravizado. É símbolo de silenciamento, invisibilização, apagamento do ser (Kilomba, 2020).

⁷Segundo Kilomba (2020), a negação é um mecanismo do ego que opera a inconscientemente, protegendo cada um de conflitos emocionais a partir da recusa – processo de não reconhecimento da verdade. Posterior à negação, vem a culpa no processo em que o indivíduo impõe ao outro a responsabilidade, daquilo que teme em reconhecer em si mesmo. Depois, a vergonha está conectada ao sentido de percepção, ajudando a perceber as discrepâncias – resultado desse conflito. Em seguida, tem-se o reconhecimento, que é a passagem da fantasia à realidade. Por fim, tem-se a reparação, que é o ato de reparar o mal causado por meio das mudanças de estruturas, abandonando os privilégios.