

As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência¹

Gehysa Lago Garcia (Universidade de Brasília)²

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim (Universidade de Brasília)³

Rodrigo Matos-de-Souza (Universidade de Brasília)⁴

Resumo

O artigo propõe o uso de narrativas (auto)biográficas na formação de docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões, como uma estratégia de reflexão sobre o ofício docente em ambientes desafiadores para a educação emancipadora. Essas narrativas permitem que os participantes compartilhem suas experiências de aprendizado, promovendo uma compreensão mais profunda do conhecimento e criando um ambiente colaborativo para compartilhar e ressignificar experiências. No artigo, também se discute a importância de ouvir e valorizar as histórias daqueles que foram silenciados, especialmente em contextos de privação de liberdade, permitindo-lhes pensar em uma atuação como protagonistas e não como reprodutores de uma epistemologia hegemônica e excludente. Isso permite uma análise crítica das respostas trazidas pelas informantes, no questionário e na entrevista narrativa que participaram, como reflexos de processos sociais e históricos mais amplos, bem como uma reflexão sobre a construção da identidade e do poder nas narrativas (auto)biográficas no processo formativo. Em última análise, a (auto)biografia é apresentada como uma formação para a resistência que promove a humanização, a libertação e a emancipação em contextos que tendem a esquecer o lado subjetivo e social.

Palavra-chave: Narrativas (auto)biográficas. Educação de Jovens e Adultos. População em vulnerabilidade. Pedagogia da Resistência. Educação Emancipadora.

¹ Esta publicação contou com o apoio 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.

² Mestre em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento pela Universidade Fernando Pessoa e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5507871948326001>. E-mail: gehysa@gmail.com.

³ Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/UnB). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB), com mestrado sanduíche na Universidade de Sevilla. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1986438882451609>. E-mail: educ.bomfim@gmail.com.

⁴ Professor da Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9030544883937519>. E-mail: rodrigomatos@unb.br.

Resumen

El artículo propone el uso de narrativas (auto)biográficas en la formación de docentes que trabajan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en prisiones como una estrategia de reflexión sobre el trabajo docente en entornos desafiantes para la educación emancipadora. Estas narrativas permiten que los participantes compartan sus experiencias de aprendizaje, fomentando una comprensión más profunda del conocimiento y creando un ambiente colaborativo para compartir y resignificar experiencias. En el artículo también se discute la importancia de escuchar y valorar las historias de aquellos que han sido silenciados, especialmente en contextos de privación de libertad, permitiéndoles pensar en un rol como protagonistas y no como reproductores de una epistemología hegemónica y excluyente. Esto permite un análisis crítico de las respuestas proporcionadas por las informantes, tanto en el cuestionario como en la entrevista narrativa en la que participaron, como reflejos de procesos sociales e históricos más amplios, así como una reflexión sobre la construcción de la identidad y el poder en las narrativas (auto)biográficas en el proceso formativo. En última instancia, la (auto)biografía se presenta como una formación para la resistencia que promueve la humanización, la liberación y la emancipación en contextos que tienden a olvidar el lado subjetivo y social.

Palabras clave: Narrativas (auto)biográficas. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Población en situación de vulnerabilidad. Pedagogía de la Resistencia. Educación Emancipadora.

Considerações iniciais

A falta de formação adequada para atuar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, poucas vezes, foi uma pauta trazida ao campo político com a seriedade que exige, desde os primórdios desse país. Estamos falando de uma modalidade cujo reconhecimento, em termos normativos, de garantia de direitos e de financiamento é tão recente que, muitos desses dispositivos, são, na prática, fundacionais - nisso podemos incluir tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Brasil, 2020) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (Brasil, 2013), todas políticas recentes no desenho histórico brasileiro. Neste contexto, a ausência de políticas públicas de formação de professores é um dos muitos desafios para aqueles que realizam a EJA, sobretudo nos presídios brasileiros.

Por esse motivo, é importante pensar em uma educação libertadora e emancipatória que busque romper com os processos de repressão e de silenciamento impostos às populações em situação de vulnerabilidade, que mantêm o projeto colonial deste país desde sua invasão pelos portugueses. Essa abordagem educacional, discutida em toda a América Latina, mas principalmente no Brasil por Paulo Freire, a partir da pedagogia crítica, propõe uma transformação social por meio da conscientização. Desta maneira, a participação ativa e a autonomia dos sujeitos (Freire, 1996) permitem que, conscientes de sua situação, busquem libertar-se. Nesse contexto, este artigo apresenta as narrativas (auto)biográficas como estratégia metodológica na formação de professores da EJA, a partir de uma pedagogia da resistência que busca contrapor a opressão, a segregação e a negação dos direitos mais básicos à população carcerária, que é em sua maioria jovem, negra, pobre e periférica.

O objetivo deste artigo é tecer considerações sobre a possibilidade e a necessidade de utilizar as narrativas (auto)biográficas como estratégia pedagógica em ambientes antagônicos à educação em uma perspectiva progressista e emancipadora, além de discutir possibilidades metodológicas contemporâneas de formação. Nesse sentido, trouxemos as narrativas das formadoras, que conduziram a formação continuada dos professores que desempenham suas funções no sistema prisional do Distrito Federal.

Cabe elucidar que utilizaremos uma experiência aplicada no contexto de formação continuada de profissionais que atuam no contexto da educação prisional no Distrito Federal, mas especificamente no Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01). Assim, em 2017, as participantes deste estudo, as formadoras, Maria Rita Avanzi e Maria Luiza Gastal, professoras da Universidade de Brasília, que atuam no Núcleo de Educação Científica do Instituto de Biologia - IB/UnB (anteriormente conhecido como Laboratório de Ensino de Biologia do IB-UnB), em colaboração com a vice-diretora Elisângela Caldas desenvolveram o itinerário formativo com o curso: "Narrativas, escuta e prática docente no contexto da educação nas prisões"⁵. Além desse itinerário, as outras informantes, formadoras da EAPE, Maria Aparecida De Sousa, Valeria Gomes Borges Vieira e Eliana Maria Sarreta Alves, em 2020, junto com a equipe pedagógica da unidade escolar: Elisângela Caldas (vice-diretora), Vanessa Bomfim (coordenadora do 1º segmento) e Telma Cristiane de Almeida (coordenadora do 2º e 3º segmentos) promoveram o curso: "Produção de material didático para EJA no Sistema

⁵ Curso de extensão ofertado pela Universidade de Brasília (UNB) no primeiro semestre de 2017 pelas professoras da Universidade de Brasília Dra. Maria Luiza Gastal e Dra. Maria Rita Avanzi aos docentes do Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01 de Brasília), escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atende estudantes em situação de privação de liberdade nas penitenciárias do DF.

Prisional - Modalidade a distância⁶ como itinerários formativos oferecido aos docentes do CED 01⁷.

Optou-se por esse recorte, pois os dois processos formativos apresentam uma perspectiva que transcende a divisão artificial entre teoria e prática, partindo de um olhar que se diferencia das abordagens tradicionalmente aceleradas e tecnicistas na compreensão da realidade e do fazer pedagógico. Sendo assim, utilizamos as narrativas trazidas pelas formadoras que desenvolveram essas formações tecendo reflexões sobre a abordagem que pretende reconhecer e valorizar o conhecimento construído a partir da experiência, enriquecido pela subjetividade de cada um dos professores em formação que atuam nos Núcleos de Ensino do Sistema Prisional do Distrito Federal.

Diante disso, colocamos em tela a importância de trazer a formação para atuação na EJA como “um campo de possibilidade concreta de compreensão dos tempos escolares e não escolares, do tempo marcado pelas subjetividades” (Matos-de-Souza, 2022a). A partir das narrativas (auto)biográficas dos professores em formação, da valorização da capacidade de aprender com a vida cotidiana (Hernández-Carrera; Matos-de-Souza & González-Monteagudo, 2016) cria-se a possibilidade que estes, em posse do que os constitui, construam junto aos professores formadores um caminho de aprendizagem em que não se tornem depositários de conteúdo, mas sim, sujeitos políticos e pensantes em busca de saberem-se, dizerem-se e constituírem-se.

Ensejando alcançar o objetivo deste estudo, utilizamos como fonte dois instrumentos que estamos chamando de Entrevista Narrativa Escrita e Entrevista Narrativa Coletiva, modos de coleta de informações que estamos desenvolvendo em nosso grupos de pesquisa e que encontram algum grau de desenvolvimento já publicado (Alves,-Bomfim, Garcia & Matos-de-Souza, 2024)⁸, em reflexo à disponibilidade das participantes da pesquisa em trazer suas narrativas sobre a experiência a despeito dos itinerários formativos que desenvolveram junto à

⁶ Curso de formação continuada ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) em 2020, na pandemia, aos docentes do CED 01 de Brasília, escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atende estudantes em situação de privação de liberdade nas penitenciárias do DF.

⁷ A partir de 2016, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal passou a ofertar a educação prisional em parceria com a Secretaria de Segurança Pública do DF (SSP) por meio do CED 01.

⁸ A entrevista foi solicitada pelas formadoras informantes e conduzida em formato de grupo. Sendo assim, foi realizada uma videoconferência coletiva, que se estendeu por aproximadamente 1 hora e 40 minutos. Posteriormente, a transcrição da entrevista foi realizada e segmentos relevantes foram diretamente citados na elaboração deste artigo. Tanto as participantes da Entrevista Narrativa Coletiva, bem como as 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). O grupo de pesquisa mencionado é Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência (REDExp/UnB).

comunidade educativa. As professoras formadoras⁹ que atuaram no CED 01 assumiram papéis diferentes e complementares na pesquisa: nas narrativas como ação formativa foram protagonistas, na medida em que suas vidas se entrelaçam aos personagens das histórias que estavam sendo contadas no coletivo de professores e na investigação tornaram-se coautoras, contribuindo com reflexões e falas autorais na entrevista e no questionário narrativo. Assim, estabelecemos uma relação inovadora entre pesquisadoras e as participantes do estudo, reconhecendo as participantes também como autoras de referência. Priorizamos a valorização e integração das análises e reflexões feitas por elas no texto, utilizando citações de trechos pertinentes que enriquecem significativamente este estudo.

Cabe ressaltar que essas experiências ocorreram com profissionais que atuam em um ambiente desafiador que confronta os processos educacionais estabelecidos, adotando uma abordagem progressista e contrária à corrente dominante. Esse itinerário formativo possibilitou que as vozes daqueles que trabalham no sistema prisional do DF e das pessoas privadas de liberdade fossem ouvidas e que fossem capazes de traduzir as restrições e oportunidades para a educação de jovens e adultos nas prisões seja efetivada a partir de uma pedagogia que os possibilite tomarem para si a responsabilidade por seus itinerários formativos e a construção de conhecimentos sobre a realidade em que estão inseridos.

Narrativas (auto)biográficas como metodologia de formação de professores

A Constituição brasileira (Brasil, 1988) almeja o respeito aos direitos fundamentais de todos os brasileiros, por isso, deveríamos, também, garantir que as narrativas e histórias de vida das pessoas fossem escritas e narradas, dentro e fora dos espaços de privação de liberdade, ensejando a apropriação e emancipação desses sujeitos. Isto porque, ao ouvir as vozes, insistentemente silenciadas, nos ambientes prisionais, os professores em formação iniciam o rompimento daquilo que os impedem de desenvolver a consciência crítica e moral acerca dos processos de desumanização, que impossibilitam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos nas prisões de ser, saber e poder, presenciados cotidianamente. Conseqüentemente, os inscreve como capazes de produzir saberes (do trabalho, das resistências), valores, cultura e modos de pensar as experiências humanizadoras e educativas desenvolvidas no cárcere como estratégia

⁹ Ao longo do texto, adotamos a referência bibliográfica às contribuições das formadoras por meio do uso de seus sobrenomes, juntamente com o ano em que participaram do questionário e concederam a entrevista, da mesma forma que referenciamos os autores convocados por nós na discussão que propusemos.

desestruturante do que está posto. Sendo assim, os retira da postura de meros leitores que aderem a certas teorias pedagógicas para fundamentar sua prática e tornam-se pensadores críticos da realidade em que está inserido a caminho da transformação.

A pesquisa (auto)biográfica como metodologia, no contexto da formação analisada partiu do pressuposto de que os saberes da experiência são relevantes para a produção de conhecimentos a respeito da aprendizagem. Outro aspecto que embasou a proposta das formadoras foi a busca por criar conexões colaborativas entre os participantes, reconhecendo que, muitas vezes, as histórias individuais podem se entrelaçar e se refletir nas experiências dos outros. Nessa perspectiva, a narrativa autobiográfica se revela como um veículo poderoso para o compartilhar de experiências e a construção coletiva do saber. Ela permite que os participantes elaborem suas histórias de vida, destacando momentos de aprendizado significativo e reflexões pessoais. Essas narrativas de si não apenas enriquecem a compreensão individual da aprendizagem, mas também criam um ambiente propício para identificar pontos de conexão entre as experiências de diferentes pessoas. Isso porque apesar de nossas singularidades, somos seres humanos que possuímos certas semelhanças que nos permitem compreender as abstrações pessoais de outros seres humanos.

Sendo assim, a história narrada torna-se, ao mesmo tempo, um produto e um fator de emancipação e de libertação que considera a temporalidade inscrita no fazer educativo e nas relações entre os sujeitos nos diferentes espaços. Na medida em que a análise da temporalidade permite a releitura de um passado emudecido e fechado, a história contada ressalta a necessidade de resgatar e de recuperar as vozes daqueles que foram silenciados pelos povos dominantes. Cabe ressaltar que, no escopo da pobreza e da vulnerabilidade social atual, o abandono e o silenciamento são estratégias do sistema para apagar essas pessoas como parte da história. “Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (Arfuch, 2010) e isso inclui histórias de uma população em situação de privação de liberdade, que no Brasil já ultrapassa o marco de 800 mil pessoas¹⁰. Desta maneira, promover uma formação continuada em que os professores quebram o processo de invisibilização do sistema prisional a partir da narrativa de suas experiências é devolver a voz interior que diz que aqueles processos vividos intramuros das prisões estão errados e precisam ser desconstruídos. Neste tipo de contexto, a construção de outras pedagogias permite que o professor em formação se torne protagonista e autônomo de seu processo de aprendizagem e de sua história, de seu

¹⁰ De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações Penais – SISDEPEN (2023), o Brasil mantém sob custódia o número total de 839.672 pessoas.

ofício, sendo consciente e se engajando em uma relação de reconhecimento e pertencimento (Alves-Bomfim, 2023; Freitas, Menezes, Cavalcante, 2021). Ao saber sua história, sua origem, partindo de ponto de vista próprio, tem-se a possibilidade de tomar posse e consciência daquilo que o constitui como humanidade, como nação – o que permite a construção de narrativas outras, diferentes das contadas até hoje pelos grupos opressores, constituindo, portanto, em um movimento de resistência frente as imposições de inferioridade e subalternidade. Ao se afirmarem presentes, resistentes, os professores em formação trazem saberes, aprendizados que, como subalternizados, supunham não os ter, apresentam outros processos de aprendizagem, de formação e humanização, de conscientização.

Isto porque, é necessário ressaltar que o coletivo de professores traz contribuições para a teoria, na medida em que as histórias dos processos de formação em contextos concretos emergem, trazendo a lição de: não deixar no esquecimento todo o pensamento social, pedagógico, político enraizado nas relações e nas experiências sociais. Ao poder falar sobre si, do seu ofício, o sujeito tem condições de pensar as práticas formativas utilizadas para formá-lo, civilizá-lo e de certa maneira perceber como essas práticas estão condicionadas pelas formas de pensá-los para serem subalternizados ou sujeitos emancipados.

Neste sentido é possível apresentar uma proposta metodológica do uso de narrativas (auto)biográficas pelos professores como instrumento de resistência, em especial no contexto da privação de liberdade, pois enquanto o sistema é pensado para aniquilar a identidade das pessoas, inclusive dos profissionais que atuam nas prisões, a escola, neste ambiente, deveria pensar outras pedagogias para quebrar os paradigmas que impedem a autonomia pedagógica e a emancipação de seus sujeitos (Matos-de-Souza, Castaño Gaviria & Souza, 2018; Alves-Bomfim, Coelho & Matos-de-Souza, 2023; Alves-Bomfim, 2023).

Por essa razão, ao adotar essa metodologia, as formadoras que ensinaram estimular os participantes a explorar suas próprias trajetórias educacionais e a refletir sobre como as experiências moldaram suas perspectivas, conhecimentos e atuação nas prisões, pode, ao mesmo tempo, encorajá-los a ouvir ativamente as histórias dos outros e a encontrar paralelos e pontos de convergência e divergência nas vivências narradas.

Essa abordagem colaborativa reconhece a importância dos diferentes níveis de participação, pois promove a construção de uma comunidade de aprendizado, na qual todos os participantes podem falar de suas experiências, ao mesmo tempo aproximar e distanciar das suas próprias vivências podendo ter suas narrativas valorizadas como fontes de sabedoria e experiência em um processo de aprendizagem mútuo (Matos-de-Souza, 2022a; Alves-Bomfim, 2023; Ferreira & Gastal, 2023). Ao reconhecer que, mesmo diante das diferenças individuais, há lições

valiosas a serem compartilhadas e aprendidas uns com os outros, as formadoras valorizam a pluralidade dos sujeitos e permitem a construção de um ambiente de confiança em que os participantes podem narrar suas experiências sem o receio de estarem sob avaliação e adequação, pois essa metodologia parte da valorização das subjetividades e das experiências como algo singular e valioso.

À medida que o curso: "Narrativas, escuta e prática docente no contexto da educação nas prisões" foi se materializando os encontros se desdobravam, totalizando cinco sessões de quatro horas cada, realizadas entre março e julho de 2017, tornou-se mais evidente o objetivo principal: "Fomentar uma abordagem reflexiva que contribuísse de forma única para a organização do conhecimento adquirido por meio da experiência e para o desenvolvimento contínuo de professores envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional" (Avanzi, 2023)¹¹. Em outras palavras, observou-se o anseio dos participantes do curso de sistematizar suas vivências como educadores que atuavam em prisões, especialmente considerando o cenário de sua recente institucionalização¹² naquela época, quando o Centro Educacional 01 de Brasília foi estabelecido como Unidade Escolar da rede.

O anseio dos participantes era visível e se justificava, pois, a institucionalização de uma escola que oferece educação formal nos presídios do DF representava autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Até 2016 essas dimensões eram imputadas à direção do Fundo de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) de acordo com o termo de cooperação entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS). A mudança permite que o corpo docente tivesse mais governabilidade sobre a atividade educativa que já desenvolvia a anos. Além disso, tornava-se a possibilidade de estabelecer uma educação mais emancipadora frente aos processos de desumanização que ocorrem nos ambientes prisionais.

Neste sentido, percebe-se a importância da metodologia adotada no curso, que de acordo com Avanzi (2023), baseou-se principalmente na elaboração de narrativas, sua leitura e escuta, complementadas por dinâmicas destinadas a criar um ambiente colaborativo entre os participantes. Isso se concretizou por meio de atividades que incentivam a prática da escuta sensível, seguindo a abordagem de Renè Barbier (2004), e a prática da edição solidária,

¹¹ Ao longo do texto, adotamos a referência bibliográfica às contribuições das formadoras por meio do uso de seus sobrenomes, juntamente com o ano em que participaram do questionário e concederam a entrevista, da mesma forma que referenciamos os autores convocados por nós na discussão do texto.

¹² Antes da formalização da Unidade Escolar em dezembro de 2015, o processo educacional nas prisões seguia diretrizes estabelecidas por meio de uma portaria conjunta entre a SEDF e a Secretaria de Segurança Pública (SSP). De acordo com essa regulamentação, professores, que eram servidores da SEDF, eram cedidos para desempenhar suas funções nos estabelecimentos prisionais (Alves-Bomfim, 2022).

conforme proposta por De La Fuente (2007). Essas duas noções desempenharam um papel central nesta abordagem de formação, tendo como princípios a perspectiva de dar significado a experiência como aquilo que vivemos e nos modifica trazido por Bondía (2022).

Percebe-se que a escolha metodológica rompe com o processo de subjugação na medida em que há o deslocamento do eixo central da trajetória formativa do formador para os professores em formação. Portanto, são esses professores que conferem significado às suas experiências, traçando um caminho oposto ao que costumam percorrer nos ambientes prisionais, nos quais são levados a acreditar que são incapazes de pensar. Esses mecanismos de controle que existem nos ambientes de privação de liberdade imprimem nos corpos processos opressores que, com o tempo, vão sendo naturalizados, tornando o grotesco normal e justificado pelas questões de segurança. Os profissionais da educação são, com o tempo, levados a ignorar os processos de desumanização e passam a ter seu ofício sob vigilância, como se fossem incapazes de avaliar e decidir. Sendo assim os sujeitos da EJA nas prisões estão submetidos a processos que não os levam a significar suas experiências e, portanto, vivem e não percebem o que os toca, o que os modifica enquanto seres sociais. Nesse sentido, os processos de formação continuada que trazem aos professores em formação a oportunidade de verbalizar os processos de coisificação naturalizados, os leva ao resgate do sequestro de sua subjetividade profissional. É necessário afirmar que a desumanização atinge a todos, os que assistem diariamente tais processos, inclusive, aqueles que desumanizam (Alves-Bomfim, 2023; Freitas & Cavalcante, 2021; Freire, 2021).

Cientes deste contexto e ensejando a ressignificação das experiências vividas como docente na prisão as formadoras criaram tópicos indicados para as narrativas que incluíam: "Minha trajetória até este ponto", "O percurso que me conduziu à carreira de professor/professora" e "Os desafios que me inquietam como educador/educadora nas prisões" (Avanzi, 2023; Gastal, 2023). Ao final, após a leitura e audição das narrativas criadas, elaborou-se um painel coletivo que continha esquemas e palavras-chave. Essa ferramenta tinha como objetivo facilitar a discussão sobre a relação entre o sujeito social e o sujeito idiossincrático, conforme sugerido por Franco Ferrarotti (2010). Embora houvesse um plano inicial para a proposta, as formadoras relatam que todo o processo foi desenvolvido passo a passo, com base no que emergia durante os encontros, em uma perspectiva de construção com os sujeitos da práxis:

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).

O caminho metodológico que não ignora os sujeitos permite que "toda experiência social, mesmo as mais brutais, de sofrimento, vitimização e opressão, produza conhecimento, questionamentos radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, bem como leituras da dinâmica das relações de poder" (Arroyo, 2017, p. 14). Nesse sentido, possibilita que tais experiências emergem, provoquem aprendizado e se transformem em pedagogias da resistência que resistam às complexas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas da cultura dominante (Matos-de-Souza, Castaño Gaviria & Souza, 2018). Esse processo se concretiza como um movimento de repolitização das histórias individuais e pode dar origem a ações coletivas em busca da libertação e da emancipação dos padrões de poder preexistentes nesses ambientes.

Nesta conjuntura, esse processo com os sujeitos da EJA nas prisões consiste em descoisificar o professor em formação e conseqüentemente as pessoas privadas de liberdade e torná-las, novamente sujeitos de direitos. Com os professores da EJA nas prisões significa devolver a subjetividade profissional e a capacidade de indignar-se frente aos processos de desumanização que vão sendo naturalizados, e é, também, a possibilidade de se instituir uma resistência epistemológica que se concretiza com a criação de novas formas de fazer.

Neste contexto, a abordagem formativa desafia a abordagem educativa convencional, que muitas vezes impõe diretrizes sobre como agir, e em vez disso, promove uma abordagem reflexiva e construtiva, incentivando os indivíduos a explorar soluções a partir de sua própria perspectiva, levando em consideração sua realidade, necessidades e desafios específicos. É, portanto, um processo de ruptura com as epistemologias que perpetuam a subalternização dos sujeitos, possibilitando o reconhecimento de outros sujeitos, novas epistemologias e diferentes maneiras de construir conhecimento.

Por fim, consiste, em um processo formativo que supera as concepções inferiorizantes e conduz a uma justiça cognitiva (Arroyo, 2017; Gomes, 2012) que nos diz que homens e mulheres com diferentes profissões são capazes de pensar certo (Freire, 2021). Os professores em formação precisam saber que são capazes de pensar suas realidades e construir outras pedagogias para outros sujeitos. Essa proposta de formação reconhece as contradições que estão postas entre a diversidade de luta por reconhecimento, por direitos. É, assim, uma postura de reconhecimento e validação de outros modos de pensar, fazer e agir.

Torna-se professor(a): a resignificação da práxis educativa nas prisões

Ao tratarmos da identidade docente, compreendemos que se refere a um lugar situado no tempo e espaço. O ser e sentir-se professor (Nóvoa, 2019) trata que a identidade docente não é um produto, mas um espaço de lutas e de conquistas. Dessa maneira, podemos inferir que a práxis educativa, enquanto um reflexo dessa identidade, pode ser compreendida como uma ação que está em constante movimento e resignificação.

A complexidade do ensinar e aprender também se reflete durante os processos formativos. O diálogo, a interação, as conexões entre os ambientes de formação e os contextos profissionais, juntamente com a análise crítica das próprias ações e das ações de outros, bem como a exploração realizada na sala de aula, representam períodos de aprendizado para ambas as partes. E é nesse contexto formativo, como reflexão da práxis educativa e da própria identidade do professor, que três formadoras da EAPE, as professoras Eliana, Valéria e Cida, foram convidadas a desenvolver junto com a equipe pedagógica do CED 01 de Brasília (Elisângela Caldas vice-diretora, Vanessa Bomfim coordenadora do 1º segmento e Telma Cristiane coordenadora do 2º e 3º segmentos) o curso: "Produção de material didático para Eja no Sistema Prisional - Modalidade a distância" (EAPE; CED 01, 2020) junto aos discentes da Unidade Escolar que atuam no contexto da EJA nas prisões. A formação realizada se configurou como uma experiência que refletiu sobre a identidade dos professores em formação, mas também das professoras formadoras, conforme descrito por Valéria, no trecho a seguir:

[...] a Cida, em 2020, me oferece o convite para trabalhar num contexto totalmente novo para mim, que era o 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 vai ser possível. E de fato, foi uma experiência muito transformadora. Foi uma experiência maravilhosa porque foi um encontro mesmo. Primeiro, o encontro entre nós 3, porque a gente conseguiu construir uma relação de muito diálogo, muita troca, muito aprendizado. Foi um período de muito crescimento. Em especial em função da pandemia (Vieira, 2023).

Do ponto de vista teórico do processo formativo, observa-se que a formação docente não pode ser dissociada do contexto organizacional e da experiência curricular-formativa, sendo a formação:

Um fenômeno que se realiza no sujeito, como ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para seu aperfeiçoamento infundável, aqui, como implicação política e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência

curricular-formativa, contexto esse, em que as pessoas experimentam práticas “formativas” veiculadas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que as orientam. (Macedo, 2012, p. 68).

Nessa análise, Macedo (2012) destaca a importância crucial de integrar a formação dos educadores com o ambiente escolar, a comunidade e a realidade dos alunos. Isso requer a consideração abrangente de diversos aspectos, como raça, classe, gênero e habilidades, enquanto também promove a participação ativa de todos os envolvidos, incluindo os alunos, no desenvolvimento do currículo. Segundo o autor, a experiência de formação sempre traz contribuições valiosas para a elaboração do currículo e qualquer processo de aprendizado nos leva a novos territórios não explorados. Essa abordagem vai além da mera transmissão de conhecimento, pois reconhece a evolução constante dos saberes e das práticas pedagógicas. Destarte, a formação contínua dos educadores é encarada como um processo reflexivo, orientado para a melhoria contínua de sua prática profissional (Macedo, 2012). Com esse propósito de ressignificação da práxis educacional que a oficina de produção textual começou a ser construída pelas formadoras da EAPE, conforme apontado pelas professoras:

Todas as vezes que a gente vai trabalhar como formador, vai trabalhar com uma oficina, dá um curso, a gente sempre chama atenção de grupo para ressignificar tudo aquilo que a gente tá trabalhando em uma formação. No caso, pensar em locus, não é? Quem é minha comunidade, quem é meu aluno? Qual é o espaço geográfico que eu círculo? Olhar para minha sala de aula e ressignificar aquilo que nós estamos conversando dentro daquela formação (Alves, 2023).

Dominicé (2010), ao tratar da “Epistemologia da formação”, discute sobre a complexidade do processo formativo e do papel das práticas de narrativas e de histórias de vida como um paradigma para conceber o próprio processo de formação. Nesse âmbito, enxergamos a sua imbricação nos fluxos em andamento, um processo que demanda a elaboração de depoimentos e a construção de narrativas. O que se desenrola na jornada daqueles que colhem os frutos dos aportes educacionais equivale à conquista do acesso à educação em sua essência. Nesse sentido, sempre haverá mudanças individuais e coletivas. Por conseguinte, é preciso atribuir significado às fases de formação que se delineiam nos trajetos de vida dos professores e formadores. A integralidade do processo formativo está intrinsecamente ligada à trajetória de vida do indivíduo. Não apenas como um mecanismo de aquisição de conhecimento, mas também como uma jornada antagônica de resistência, especialmente para grupos marginalizados e negligenciados, como é o caso da população carcerária.

A ressignificação da práxis educativa, muitas vezes perpassa pelo papel da educação no contexto de privação de liberdade. Por compreenderem que a educação pode influenciar na construção de novas narrativas e trajetórias de vida da população privada de liberdade, a apropriação das questões e dos conteúdos apresentados pelas formadoras foi objeto de constantemente discussão e questionamento pelo grupo de professores e professoras. Tratava-se de uma trajetória de ressignificações constantes, conforme apontado em alguns trechos a seguir:

“[...] Foi brilhante. Essa é a palavra, a esperteza dos professores, de você trazer situações e eles ressignificarem rapidamente trazendo para o mundo deles o que era necessário para eles naquele lugar. [...] Apresentava para eles, como ideia e o que eles traziam de volta. Para mim não é uma apresentação final, mas já numa fala, num *feedback*, num diálogo já ressignificado foi de chamar atenção. Foi, assim, muito forte porque entre o que eu levei para ser feito e o que e como a gente fechava os nossos encontros, tinha uma lacuna. [...] É assim! É aquela música da Cássia Eller, estou te dando linha. É, pô, se eu podia dar linha para eles o tempo inteiro que o grupo, ó, pegava o tempo inteiro. Então, quando a gente, quando a gente vai, é nesse outro momento. Então, eu já conhecia. Assim, conhecia esse grupo. Sabia que ele era um grupo diferente” (Alves, 2023).

“Eu aprendi vendo o pessoal do CED 1 trabalhar e, como a Eliana disse, né? O CED 1 não aceita qualquer coisa, não. Você pode chegar lá no CED 1, você pode levar. Sim, julgamos uma teoria muito atual, né? Com autores muito consolidados que eles vão perguntar para você, por quê? Por que isso aqui é bom para este grupo? Por que que isso é que serviria? Por que que isso aqui é referência no nosso trabalho? Então, eu vejo assim, né? Que o CED 1 e a educação não é produzida nas unidades prisionais e os professores, que funcionam como guardiões mesmo, né? São guardiões daquele grupo, são guardiões de inteligência, de sabedoria que eles mesmos constroem e observam ali naqueles espaços. E aí voltando para a pergunta que você fez, né? A educação se torna uma coisa muito grande ali dentro, né? Porque justamente um dos poucos espaços de socialização, quando a pessoa está ali, naquela situação de cárcere. É um ponto mesmo de inflexão, né? Porque ela tem ali a escola ali dentro, né? Ela tem tudo de feio, de terrível, de malcheiroso, de grotesco, de violento. Ela vai ter dentro da própria cela, né? Da unidade e ela tem um espaço da escola, é o espaço físico, mesmo. Espaço de material, o espaço simbólico, né? Um lugar onde ela 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 é outra coisa, eu sou aqui, eu sou estudante.” (Souza, 2023)

“Acho que aqueles professores que vão para ali, eles vão com muita consciência da escolha que eles fizeram, né? Eles já têm engajamento. Eu percebia nas falas que eles já tinham um engajamento em causas relacionadas a direitos humanos, né? Em causas relacionadas a uma educação transformadora. [...] Então, já é um grupo aguerrido por pelo próprio contexto, em que eles se inserem. Eles já trazem na sua fala e na forma como eles interagem essa marca das dificuldades que eles têm. Então, ai de nós não respeitarmos isso porque eles já impõem, não é não? 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, né? [...] eu ouvi quando a Cida falou em relação a essa questão do quanto eles se envolvem, né? Foi mais ou menos isso que ela falou que era uma coisa também, que eu pensava muito.” (Vieira, 2023)

Nesse ambiente profundamente opressivo, "ganhar voz" significa adquirir o direito de expressar e ter a voz ouvida - a voz da educação, frequentemente abafada e negligenciada pelos mecanismos de controle e vigilância que determinam quem pode ter a oportunidade de ser ouvido nas prisões. Dessa forma, a ação do professor, nos espaços de privação e de silenciamento, tem que ir muito além da mera aplicação de técnicas pedagógicas, pois está enraizada em um contexto mais amplo, incorporando elementos sociais, raciais e de gênero, conforme podemos observar na fala de uma das formadoras:

“Quem é esse sujeito? 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 Fabiano¹³. E que se eles conseguem entrar nesse mundo e dar voz a esses sujeitos, pelo menos para si, para ter uma identidade.” (Alves, 2023)

A práxis educacional é uma atividade complexa, que exige dos professores bases de conhecimentos teoricamente sustentados e de elementos da própria história de vida. Nesse sentido, a profissionalização do corpo docente está interligada à construção de sua própria

¹³ O Fabiano mencionado na fala de Eliana Maria Sarreta Alves, é uma referência ao personagem de Graciliano Ramos em *Vidas Secas*. Na Entrevista Narrativa Coletiva, a professora, fez menção à semelhança, na forma, entre o personagem e os educandos do sistema prisional.

identidade profissional. Em outras palavras, a identidade do professor é um fenômeno em constante metamorfose ao longo de sua jornada de crescimento tanto formativo quanto profissional (Freire, 1996; Rocha & Aguiar, 2012). Esse fenômeno é influenciado pelo público e pelo contexto em que ele está inserido, ressignificando não só a práxis do professor, mas também a sua trajetória de vida.

Qual o papel do docente no sistema prisional, qual é o papel dele e como que a gente pensa? A profissionalização da profissão nesse contexto, porque a gente fala muito da importância da nossa profissão, a gente profissionalizar a profissão no sentido de que não é missão, não é sacerdócio. Nós somos profissionais, temos que ser respeitados. Enfim, tem todo mundo, não somos heróis, não somos heroínas, somos profissionais que queremos desenvolver nos trabalhos da melhor maneira possível etc. O discurso da profissionalização da profissão é muito, muito importante, mas eu fico me perguntando, como que você faz? Como que a linha é tênue nesse contexto. Porque é. Se o professor pode mudar, né? A vida de um estudante numa realidade periférica, num contexto de vulnerabilidade, imagina numa situação dessas? Mas, por outro lado, qual o impacto disso na vida desse profissional? Porque eu fico pensando também que é um contexto de muito adoecimento, né? Por conta também da do abandono do poder público em relação a isso, não é? Da Secretaria de Educação. É um contexto muito pouco visibilizado e muito pouco amparado, então é um contexto em que se confundem muito as coisas também, né? Os professores acabam virando um pouco e acabam confundindo muito. Indo além do seu papel de profissional, porque é muito difícil. Acaba não tendo muito como né eles não fazerem isso (Vieira, 2023).

A questão da formação de professores é essencialmente política, transcendendo os âmbitos meramente teóricos ou institucionais (Nóvoa, 2019). Ao analisarmos a formação realizada no CED 1, pelas formadoras da EAPE, todos os pontos destacados pelos autores e pelas professoras convergem. A medida em que construção de uma identidade e a reflexão da práxis educativa são realizadas à medida se adota uma abordagem pedagógica de resistência, que atua como um ato disruptivo capaz de romper com os padrões que limitam a prática educativa dentro do contexto prisional (Ribeiro, 2022; Freire, 2021; Hooks, 2013). Nesse sentido, a relevância dos processos de aprendizado contínuo é indiscutível, uma vez que a formação acadêmica convencional não prepara adequadamente os educadores para lidar com as complexas situações paradoxais que ocorrem nas prisões.

Reflexões finais e proposições

Há algo que subjaz em toda a escrita deste texto e que, em maior ou menor grau, problematiza o que estamos tratando pelo termo Resistência, pois, no sistema carcerário o mínimo ato de resistir pode significar um perigo. Quando falamos de população, de grupo, de prisão, esses coletivos, ao resistirem, ganham outros qualificadores: sublevação, rebelião, um risco ao sistema que controla e deseja o controle dos corpos que ali estão subjugados. A reflexão (auto)biográfica, longe de contribuir com esse tipo de controle, pode despertar nos diversos sujeitos que compõem os grupos que, por sua vez, compõem o ecossistema prisional - presos, sistema de segurança, professores etc. - uma reflexão também perigosa sobre sua participação nos processos de desumanização presentes nas prisões brasileiras.

Sabemos dos riscos que a reflexão sobre si mesmo e a noção de resistência juntas podem provocar. Movimentos históricos como os quilombos, os movimentos abolicionistas dizem respeito a processos bem parecidos e suas consequências não foram exatamente o que queria os que lutam pela manutenção do *status quo*. O sistema prisional, como uma forma de reprodução do controle necropolítico dos corpos sempiternamente odiados não quer ouvir falar em reflexão e, muito menos, em processos de resistência.

Em vista desse cenário, o imperativo ao estabelecimento de mecanismos que proporcionem aos profissionais que trabalham no sistema e aos estudantes privados de liberdade um ambiente propício para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que fomentem a emancipação e a transformação de suas realidades pode desestabilizar a ordem impostas e trazer consequências indesejadas. Por outro lado, a elaboração de estratégias para viabilizar uma educação verdadeiramente libertadora é um aspecto fundamental para aqueles que almejam construir uma justiça social genuína. Desta forma, ao considerar metodologias que assegurem às pessoas o direito de se expressar e ter suas vozes ouvidas, estamos desafiando a lógica que as aprisiona em uma realidade quase inalterável em prol de um suposto bom ordenamento social.

Nesse contexto, uma formação de professores que os capacite a desenvolver uma consciência, fortalece a convicção de que são capazes de compreender suas próprias realidades, permitindo-lhes, assim, fazer o mesmo com seus estudantes, inclusive aqueles que se encontram em situações de restrição de liberdade. A pedagogia da resistência desafia as convenções e possibilita novas abordagens para o que poderia ser. Além disso, representa a oportunidade de efetivamente estabelecer um processo de integração social, no qual aquelas pessoas que nunca desfrutaram plenamente do direito de pertença e de cidadania possam finalmente fazê-lo.

Da mesma maneira, a desobediência epistemológica da narrativa (auto)biográfica (Matos-de-Sousa, 2022) ao questionar realidades e romper com a construção do conhecimento clássico,

nos instrumentaliza na busca de mudança. Enfrentar esse caminho, sem dúvida, não é simples, em especial se pensarmos nesses lugares onde a liberdade de corpos e de pensamentos é cerceada. Envolve desafiar as concepções de formação de adultos que, muitas vezes, estão orientadas para a lógica das competências, da mera aquisição de conhecimento e da acumulação de habilidades técnicas. A liberdade de discutir sua própria história e a forma como enxergam o mundo não deveria, sob nenhuma condição, ser vista como uma ameaça, pois é fundamental garantir que as pessoas possam forjar sua identidade pessoal e profissional por meio da autorreflexão.

A ideia de desobediência na pesquisa (auto)biográfica não se dá apenas por rebeldia, mas como uma apologia às possibilidades para aqueles que buscam pesquisar neste campo, incentivando a autoria criativa (Matos-de-Souza, 2022a; Matos-de-Souza, 2022b). Da mesma maneira, quando propomos a narrativa (auto)biográfica como uma pedagogia de resistência, significa romper com os limites dos sistemas e instrumentalizar aqueles que desejam explorar outras maneiras de reconhecer a singularidade dos indivíduos nos processos formativos.

É crucial reconhecer a diversidade de conhecimento que cada indivíduo é capaz de construir a partir de suas experiências e interações com os outros. Cada comportamento individual é único, mas também é moldado pela estrutura social na qual vivemos. Ignorar a importância desses conhecimentos e não os trazer para o debate, reflexão e ressignificação é conivência com uma lógica colonizadora e segregadora que contribui para o genocídio da juventude negra no Brasil, em especial dos jovens negros em situação de encarceramento.

Ao nos comprometermos com a formação para a resistência, estamos construindo um futuro em que todas as vozes são ouvidas, todas as perspectivas são valorizadas e todas as vidas são tratadas com igualdade, dignidade e respeito. Este é um chamado para a ação, um convite para transformar nossa sociedade, um passo em direção a um mundo onde a justiça social não seja apenas uma aspiração, mas uma realidade para todos.

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.

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

- Arroyo, M. G. (2017). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Alves-Bomfim, V. M. F. (2022). A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. *Revista Latino-Americana De Criminologia*, 2(01), 220–252. <http://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919>.
- Alves-Bomfim, V. M. F. (2023). Narrativas (auto)biográficas: resistência pedagógica nas prisões. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 3(5), 136–153. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6944/7296>.
- Alves-Bomfim, V.M.F; Coelho, V.D.; Matos-de-Souza, R. (2023). 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 (Eds.). *Pedagogia, Currículo e processos formativos*. Múltiplos Olhares. (pp. 197-228). Dialética Editora.
- Alves-Bomfim, V.M. F., Lago Garcia, G. & Matos-de-Souza, R. (2024). “Vi muitos rostos parecidos com o meu”: Outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões. *Linguagens, Educação E Sociedade*, 28(57), 1 - 30. <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.5339>.
- Arfuch, L. (2010). *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. EdUERJ.
- Barbier, R. (2004). *Pesquisa-ação*. Líber Livros.
- Bondía, J. L.. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira De Educação*, (19), 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: MEC. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)*. Brasília: MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.
- Brasil (2020). *Lei nº 14.113 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)*. Brasília: MEC. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm.
- De La Fuente, L. O. (2007). *Como editar pedagogicamente los relatos de experiencias?* Buenos Aires. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In Nóvoa, A & Finger, M. (Eds.) *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 51-61). Ministério da Saúde/CFAP.

EAPE; CED0. (2020). *Produção De Material Didático Para Eja No Sistema Prisional - Modalidade A Distância*, 2020. <https://eadeape.se.df.gov.br/course/view.php?id=2021#section-0>.

Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método autobiográfico. In Nóvoa, A & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 17-34). Ministério da Saúde/CFAP.

Ferreira, G. L., & Gastal, M. L. de A. (2023). Tempo e narrativa: A interpretação de textos autobiográficos de professoras pela via da hermenêutica filosófica. *Revista NUPEM*, 15(36), 10–28. <https://doi.org/10.33871/nupem.2023.15.36.10-28>.

Freitas, M., Menezes, A., Cavalcante, V. C. (2021). Pedagogia da resistência: implicações teóricas sob a ótica freireana. *Debates Em Educação*, 13, 100–124. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nespp100-124>.

Freire, P. (2021) *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gomes, N. L.. (2012). Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, 33(120), 727–744. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>

Hernández Carrera, R. M.; Matos-De-Souza, R.; González-Monteagudo, J. A (2016). Educação de Adultos e a Educação Permanente Como Provocação Para a Formação no Mundo do Trabalho In: Alves, W. F & Machado, M. M. *Educação, Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho*. (pp. 93-112) Mercado de Letras.

hooks, B. (2013). *Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.

Macedo, R. S. (2012). Atos de Currículo e Formação: o Príncipe Provocado. *Revista Teias*, 13(27), 1-8. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24252>.

Matos-de-Souza, R., Castaño Gaviria, R., & Souza, E. C. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación / Pedagogy of resistance: the denial as a key element of (de)formation. *Praxis Educativa*, 22(2), 94–111. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>.

Matos-de-Souza, R. (2022a). A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica -: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. *Revista UFG*, 22(28). <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.72988>.

Matos-de-Souza, R. (2022b). Notas para o trabalho com a Hermenêutica na Pesquisa em Educação. *Momento - Diálogos Em Educação*, 31(03), 26–40. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038>.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

Ribeiro, M. L. P. Da C. (2022). Sobre o inferno, a prisão e a sala de aula: narrativas, testemunhos e outras histórias. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 7(20), 52–68. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13831/9662>.

Rocha, A. M. C.; Aguiar, M. C. C. (2012). Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível. in **Reunião Anual da ANPED**, 35, Porto de Galinhas, BA. Anais [...]. Porto de Galinhas: ANPEd. p. 01-17. https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf.