

EPISÓDIOS DECOLONIZADORES DA/NA EDUCAÇÃO E PESQUISA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Elenice Maria Cammarosano Onofre¹

Resumo: A estrutura colonizada e colonizadora das unidades prisionais brasileiras, assim como seus mecanismos de poder, tem impedido as epistemologias a partir de dentro das prisões sair em busca de tornar educativos esses espaços. Este artigo está fundamentado em pesquisas de autores latino-americanos engajados em uma visão mais sensível em relação à pluralidade de construção de saberes na perspectiva do sul. A compreensão de que a educação acontece ao longo da vida e em todo lugar revela possibilidades de enfrentamento dos paradoxos entre educar e punir e a elaboração de propostas de aprendizagens significativas embasadas nas epistemologias singulares da vida na prisão – de dentro para fora. Com fundamento na pedagogia decolonial, busca-se responder à questão: as epistemologias decoloniais podem trazer luzes para pensar a instituição prisão como instituição social educativa? Utilizam-se recursos da pesquisa qualitativa e decolonial, como a observação participante, registro em anotações de campo e reflexão na ação. A postura decolonial nos permite anunciar que a utilização de outros processos de ensinar, aprender e investigar, próximos das experiências das pessoas em privação de liberdade, alicerçados nos processos de conscientização e humanização, cancelam a nossa tese de que a instituição prisão é uma instituição social educativa.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial. Epistemologias da prisão. Educação em prisões. Conscientização. Humanização na prisão. Pesquisa decolonial.

EPISODES DECOLONIZING IN/OF EDUCATION AND RESEARCH IN SPACES OF DEPRIVATION OF LIBERTY

Abstract: The colonized and colonizing structure of Brazilian prison units, as well as their mechanisms of power, has prevented epistemologies from within prisons from making these spaces educational. This paper draws on research by Latin American authors who adopt a more sensitive view of the plurality of knowledge construction from a southern perspective. The understanding that education occurs throughout life and in all places reveals possibilities for confronting the paradoxes between educating and punishing, and for developing meaningful learning proposals based on the unique epistemologies of prison life – from the inside out. Based on decolonial pedagogy, we seek to answer the question: Can decolonial epistemologies shed light on the prison institution as a social educational institution? Qualitative and decolonial research methods were used, such as participant observation, field note registration, and reflection in action. The decolonial stance allows us to assert that the use of alternative processes of teaching, learning, and investigating, closely aligned with the experiences of people deprived of liberty and based on processes of awareness and humanization, supports our thesis that the prison institution is a social educational institution.

Keywords: Decolonial pedagogy. Prison epistemologies. Education in prisons. Awareness. Humanization in prison. Decolonial research.

¹ Doutora em Educação Escolar. Docente sênior do DTTP e do PPG Educação da UFSCar SP. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade. Coordenadora do EduCárceres/ UFSCar. E-mail:eleonofre@ufscar.br

EPISÓDIOS DECOLONIZADORES EN/DE LA EDUCACIÓN EN ESPACIOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Resumen: La estructura colonizada y colonizadora de las unidades penitenciarias brasileñas, así como sus mecanismos de poder, ha impedido que las epistemologías que emergen desde el interior de las prisiones busquen la transformación de estas en espacios educativos. Este artículo se basa en investigaciones de autores latinoamericanos comprometidos con una visión sensible referente a la pluralidad y a la construcción de saberes desde la perspectiva del Sur. Desde la comprensión de que la educación se da a lo largo de la vida y en todo lugar, se revelan posibilidades para enfrentar las paradojas entre educar y castigar, así como para la elaboración de propuestas de aprendizaje significativo, basadas en las epistemologías singulares de la vida en prisión —de dentro hacia fuera. Fundamentados en la pedagogía decolonial, se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿pueden las epistemologías decoloniales aportar elementos para pensar la prisión como una institución social educativa? Se utilizan recursos de la investigación cualitativa y decolonial, como la observación participante, el registro en notas de campo y la reflexión sobre la acción. La postura decolonial nos permite afirmar que la implementación de otros procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, próximos a las experiencias de las personas privadas de libertad y sustentados en procesos de concientización y humanización, respalda nuestra tesis de que la prisión es una institución social educativa.

Palabras clave: Pedagogía decolonial. Epistemologías de la prisión. Educación en prisiones. Concientización. Humanización en la prisión. Investigación decolonial.

Introdução: pensar desde a fronteira

Ser de esquerda ou de direita não é apenas uma maneira de pensar, mas também (talvez acima de tudo) uma maneira de sentir e viver.
(Memmi, Albert, 2007, p. 63)

O farol de milha que conduz minha caminhada como educadora-pesquisadora é a busca por compreender a educação como fenômeno complexo em espaços de privação de liberdade. Nessa perspectiva, o esperar tem me movido ao engajamento no compromisso social e na luta política em defesa dos direitos de jovens, mulheres e homens que habitam a prisão – instituição nada hospitaleira, mas necessariamente educativa.

Essa caminhada, com parceiros de travessia, tem me permitido construir uma colcha de retalhos multicoloridos que aqueça pessoas em afastamento social compulsório; trajetória longa, desafiadora e enriquecedora que me constitui como pessoa, educadora e pesquisadora latino-americana. Em cada retalho que fui costurando, me mantive firme e decidida em princípios que expressam conexão entre a minha vida vivida e a vida avaliada. Jovens, mulheres

e homens em privação de liberdade são portadores do direito de viver com aquecimento, porque humanos. São pessoas que, desde muito cedo, não tiveram acesso a direitos fundamentais como saúde, moradia, alimentação, educação, lazer.

Freire (2001), de maneira delicada e potente, nos brinda com o trecho:

[...] pensar em Educação e Direitos Humanos é dizer de direitos básicos – o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado *bicho gente*, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de *estar com*, o direito do *estar contra*, o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar (p. 95).

Ora, a moradia na instituição social prisão precisa ser revisitada como espaço educativo e afastada das premissas colonizadoras da punição. Freire (2001) orienta que a educação, associada ou não aos direitos humanos, não é uma questão que pode ser explicada burocrática ou pedagogicamente. A questão da educação se compreende politicamente – refletir sobre isto é fundamental para não cairmos em posições ingênuas que frustram e desanimam. A educação, no dizer de Freire, pode ser a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social, desde que concebida como processo histórico, social e político.

Estas afirmações iniciais promovem ponderações incontestáveis da ineficácia da instituição prisão quando abordada como instituição punitiva – ficam evidentes as contradições quando a pessoa retorna ao convívio social, uma vez que sua personalidade foi forjada para *com-viver* e sobreviver na “sociedade dos cativos”. As agruras do aprisionamento levam ao processo de desterritorialização a que se refere Onofre (2014) – as vivências acabam por se enraizar e, em muitos casos, fazem com que o indivíduo liberto se mantenha ao redor do espaço e volte a infringir a lei, nem sempre por falta de opção de vida, mas porque ali criou raízes e vínculos afetivos.

Parece, portanto, que, enquanto a pena privativa perdurar como intervalo de tempo, como interrupção de percurso de vida, significando, no dizer de Cunha (2008), uma descontinuidade em relação ao presente e ao futuro, um tempo à parte, torna-se impossível pleitear aprendizagens significativas nos espaços de privação de liberdade.

Neste cenário está nosso desafio: construir mais um retalho da colcha multicolorida,

para aquecer as pessoas em privação de liberdade. A boniteza da colcha está na sua utilidade: precisa ser graúda e intensa.

As análises/provocações reflexivas apresentadas neste artigo, com aportes da pedagogia decolonial, buscam responder à questão: as epistemologias decoloniais podem trazer luzes para pensar a instituição prisão como instituição social educativa?

Para tanto, organizam-se três secções: inicialmente, caracterizando-se a educação como fenômeno complexo, que vai além da escolarização, com a intenção de evidenciar nosso entendimento do fenômeno educativo. Na seção dois, apresenta-se a visão da construção de saberes constituídos na perspectiva transversal, intercultural e em outras epistemologias que se fermentam no interior da instituição prisão, com o objetivo de desalinhar protocolos enraizados na cultura prisional. Para finalizar, na seção três anuncia-se a decolonialidade como possibilidade de produzir alguns avanços na assertividade de que a prisão é instituição social educativa e que o pensamento decolonial é capaz de abrir portas para que grupos historicamente marginalizados entendam as causas de sua posição inferiorizada. Por fim, tracejam-se algumas considerações despreziosas, que permitam a continuidade da costura da nossa colcha de retalhos com companheiros de travessia no campo da educação em prisões.

Assim começamos: retomando lentes analíticas para interlocução entre educação, pesquisa e prisão.

Aonde pensas que tu vais? A educação ao ritmo de uma prática da liberdade

Eu estou a falar de coisas sérias!
(Saint-Exupéry, 2015, p. 27)

A perspectiva crítica da concepção de educação em espaços de privação de liberdade demanda ser dialógica – uma concepção ampla do fazer educativo que contribua para a construção de uma sociedade democrática. As práticas sociais, a ciência e a educação partem do lugar social da comunidade, da humanidade concreta e cotidiana, desaguando na história real de pessoas. É o que nos ensina Brandão (2014), na direção de que a educação, “em seu sentido, mais demoradamente humano, não gera habilidades e competências, mas cria conectividade, posto que a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se

reconhecerem, corresponsáveis pelas suas próprias escolhas” (Brandão, 2014, p. 14).

Tal concepção de educação está comprometida com a necessidade de mudanças sociais e epistemológicas, posto que se enlaça diretamente ao campo dos saberes produzidos e da produção do conhecimento. Como Brandão (2014), acreditamos na educação como parte da vida e que, ao longo de seu desenvolvimento, é construída por grupos sociais diversos, pertencendo, portanto, a eles, com suas especificidades e universalidades. Trata-se, então, da educação como prática social, libertadora, que se faz em todas as vivências ao longo da vida, em quaisquer espaços.

Dizendo de outra forma, a educação ao longo da vida ocorre em múltiplos lugares e em várias práticas sociais; não é um processo sem intencionalidade, haja vista que jamais deve ser utilitária, mas cria sentidos de vida e orienta para a transformação do mundo. De tal modo, a educação ao longo da vida tem valor em si mesma, como parte da condição humana e do processo de humanização permanente. Não se educa para o futuro inalcançável, para atender às necessidades de mercado ou ao projeto da sociedade capitalista, ao serviço da racionalidade técnica. É preciso educar para o exercício da educação como direito humano, como direito à vida com fins para o desenvolvimento humano.

As práticas sociais vivenciadas se constituem nas relações entre pessoas e as comunidades de que fazem parte, constroem as nossas identidades e podem comportar diversos processos educativos. Como argumentam Oliveira *et al.* (2014, p. 33), nas “práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam; assim tem sido em todas as sociedades ao longo da história humana”. Ao indagarmos se é possível o fazer educativo dialógico e crítico nas práticas sociais em espaços de privação de liberdade, nossa perspectiva é positiva. Como? Para nós, a resposta emana de Freire (1997): o diálogo deve estar no centro da prática educativa. Considerando que o diálogo é uma relação entre duas pessoas, ele gera criticidade e comunica algo sobre alguma coisa, que deve ser o conteúdo da prática educativa na construção da educação libertadora.

Dizendo de outra forma, ao nos referirmos à educação como prática social fundamental que é o diálogo, reiteramos a construção da história de cada ser em encontros de subjetividades. Nesta concepção, a educação constitui-se como formação humana para a alteridade ligada ao conceito de conscientização por meio da dialogicidade.

Os estudos de Fiori (1991) elucidam que o ser humano, compreendido como um ser em constante devir, faz a sua história no mundo. Em comunhão com Freire (1997), o autor nos ensina que o diálogo é o motor dessa construção histórica a partir do encontro entre as pessoas. A consciência, portanto, é indissociável do mundo concreto e vivido, sendo a partir dela que a realidade é problematizada com profundidade crítica.

O enlaçamento teórico de Fiori e Freire nos conceitos de dialogicidade e humanização são fundamentais para a pesquisa no campo da educação de pessoas em espaços de privação de liberdade. O olhar dos estudos a partir desses conceitos potencializa a superação das práticas autoritárias já experimentadas (ou praticadas) pelas pessoas que ali estão, seja na escola, na comunidade em que vivem ou na sociedade de maneira geral. A finalidade do processo educativo perpassado pela dialogicidade é a contribuição para a humanização e para a libertação da colonialidade.

Portanto, para constituir relações dialógicas faz-se necessária a escuta cuidadosa do outro e de sua presença no mundo, sua potencialidade de trazer a sua palavra nesse espaço de isolamento social. É preciso que a pessoa em privação de liberdade pense conosco a educação como prática de liberdade na luta pela construção de uma sociedade mais justa, firmando-se no poder da dialogicidade (Freire, 1987). Trata-se de pensar e fazer a educação *com* eles e não *para* eles.

Assim, a escrita recorrente de pesquisadores/as, que se encaminham para as prisões, no que nominamos fazer a coleta de dados para ‘dar voz’ às pessoas em privação de liberdade, precisa ser repensada em outra perspectiva – crítica: as pessoas em privação de liberdade têm voz, sempre tiveram. Faz-se prudente disponibilizar ouvidos, tempo de diálogo, de troca de intersubjetividades, proposta na postura decolonial de fazer pesquisa. Cabe aos educadores-pesquisadores arrancá-los desta posição de subalternidade: eles falam, sempre falaram, mas não são/foram ouvidos.

Vale destacar, na concepção de educação libertadora, os ensinamentos de Silva (2010) sobre o educar-se: “[...] o emprego dos termos educar-se, ser educado está ligado a posturas, valores, conhecimentos reconhecidos pela classe social e grupo racial branco que detém o poder de governar as sociedades, de que aqueles, embora façam parte, são excluídos” (Silva, 2010, p. 181).

No dizer desta autora, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade,

e o crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem. Trazendo esse conceito para outras comunidades de encontro de culturas (no caso, as prisões), é possível inferir que elas oferecem oportunidades de convivência, compreensões de mundo que expressam formas de sentir e agir do passado, do presente e do futuro. A construção de si com o outro se explicita numa comunidade de destino que se designam como “nós”. As interações que ocorrem por meio de aprendizagens mútuas, nesse presente perpassado por histórias de vida de exclusão, permitem-lhes a descoberta de caminhos/atalhos que trazem possibilidades de alavancar artefatos para sobreviver.

Entendemos, pois, que não se trata de aprendizagem positiva ou negativa, mas, ao recriar o espaço da vida, as pessoas em privação de liberdade ressignificam sua estadia no momento presente, experienciam outras visões de mundo, e isso significa sabedoria. Esse movimento permite que elas recolham pedaços dispersos da vida: significam o passado, formulam projetos individuais no presente e ressignificam perspectivas de futuro.

É imperioso desmistificar que o corte incisivo na trajetória de exclusão de cada pessoa tem início a partir de seu ingresso na unidade de privação de liberdade. Ela sobrevive, observa e aprende com as outras, resiste e se fortalece em sua comunidade de destino no presente porque suas narrativas de vida estão entrelaçadas às trajetórias do passado e do futuro.

Nessa perspectiva, o convívio participativo em diferentes práticas sociais que existem no interior dessa comunidade promove processos educativos: a cela, o banho de sol, as rotinas de práticas em alimentação, a saúde – são práticas sociais que educam. A astúcia do jogo de olhar, a ginga corporal, as tatuagens, entre tantas outras, são mensagens comunicativas que constroem para sobreviver. Isso é aprender com o outro! É educar-se. Estamos a dizer daquelas miudezas que constituem o cotidiano. É educação!

A concepção de educação que permeia nossos estudos é que as pessoas vão sendo formadas em todas as experiências de que participam ao longo da vida. Reconhecemos a existência de processos educativos inerentes às práticas sociais das quais participamos – estamos a romper com o monopólio pedagógico da escola como única prática social em que as pessoas se educam. As aprendizagens formam pessoas livres e criativas para se reconhecerem responsáveis pelas próprias escolhas. Faz-se importante escancarar o leque de nossas leituras, de nossas reflexões e de nossos ensinamentos. Rever esta premissa colonizadora e investir na

concepção decolonial de educação parece-nos necessário e inadiável.

Nesta direção, a transversalidade entre as práticas sociais que acontecem no interior da instituição social prisão, conforme estudo de Onofre (2016), anuncia que a escola é uma das instituições que deve em diálogo com as demais, contribuir para ressignificar a vida das pessoas em privação de liberdade.

Onofre (2016, p. 48) detalha:

A escola, as oficinas de trabalho, as oficinas de artesanato, as oficinas de informática, as oficinas de jogos dramáticos, os cultos religiosos, as atividades de lazer, o cultivo de plantas, hortaliças e frutas, a criação de aves, as rodas de leitura, as discussões de documentários, entre tantas outras atividades que acontecem no interior da prisão se constituem em práticas que educam uma vez que nelas se estabelece o convívio, as aprendizagens e o respeito pelo outro.

As epistemologias que emergem das atividades educativas que acontecem no cotidiano da instituição social prisão são lentes analíticas na caracterização do que entendemos por educação. Ao trazer a importância de conhecer o interior da instituição e as vivências diárias como possibilidade educativa, estamos a anunciar possibilidades de torná-la humanizada e dialógica.

A educação que estamos a evidenciar, considerando os processos escolares e não escolares, não tem efeito terapêutico, não é uma intervenção em um objeto. Trata-se de um processo de trocas culturais e materiais em um encontro de subjetividades que promove socialização ao longo da vida. Portanto, no processo educativo não se produz um novo ser (re)socializado. Os discursos “re” invalidam o ser no mundo com o outro, como nos ensina Freire (1981). Como seres inacabados e inconclusos, a perspectiva dos “re” anula a construção de projetos de vida mais humanizados na perspectiva emancipatória – os conceitos de (re)integração, (re)inserção, (re)educação, (re)socialização indicam que as pessoas infringiram a lei tracejada pelos chamados homens de bem e precisam de intervenção.

Por seu lado, o tempo do presente não se constitui para as pessoas em privação de liberdade como um tempo à parte. Como nos ensina Cunha (2008), suas vidas já estavam entrelaçadas por laços prévios de exclusão. Estaríamos supondo uma regra equivocada, ou seja, que os espaços de privação de liberdade combinariam vidas, de forma mais ou menos casual. O passado não equivale a uma exterioridade que passou – é uma realidade temporal incluída na

duração da pena. De igual forma, Cunha (2008) se refere ao futuro pós-reclusão como possibilidade plausível ancorada no presente – as pessoas referem-se ao futuro, tal como o passado, com um sentido de realidade que lhes permite a construção de projetos de vida modestos e comedidos e, ainda, agravados pelos estragos da reclusão. Para a autora, “a vida não vai mudar para melhor, por uma reviravolta mágica pós-prisional” (Cunha, 2008, p. 95).

É essa direção que nos induz a reiterar a relevância de nos debruçarmos em estudos e ações que aborem o discurso dos “re” – trata-se de um tempo histórico de vivências, uma continuidade entre o passado, o presente e o futuro de seres inconclusos e inacabados. Nessa tendência, torna-se possível pensar a educação no sentido amplo, na perspectiva dos direitos humanos, independentemente dos espaços em que as pessoas se encontrem.

No conjunto dos enlaçamentos que estabelecemos para caracterizar o conceito de educação adotado, cabe destacar que nos espaços de privação de liberdade há grupos de aprendizagens peculiares a essa instituição: as regras oficiais (da instituição) e as regras não oficiais (dos próprios presos), ainda que algumas dessas regras se sobreponham umas às outras, “tudo isso é educação da prisão, não a educação na prisão” (De Maeyer, 2013, p. 42). Assim, os comportamentos considerados inadequados e que fogem às normas estabelecidas constituem as faltas disciplinares e são castigados de maneira punitiva. Para este autor, o cumprimento da pena privativa de liberdade é transversalizado por dimensões e aspectos que são consubstanciados como educação *da* prisão ou, do ponto de vista jurídico-institucional, a sua reeducação.

A perspectiva da educação *na* prisão é uma construção que busca caminhos plurais e dinâmicos como fluxos da vida vivida com o outro. A tarefa social da instituição prisão, enquanto um segmento de funcionamento da organização social e, portanto, uma instituição da sociedade (e não fora dela), carece de um projeto educativo para a população que atende. Pensar a educação *na* prisão vai além da sala de aula e do processo de escolarização.

O conceito enunciado de educação dialógica como prática da liberdade nos encaminha para a caracterização da instituição social prisão, na seção que segue.

O cenário: caminhantes que se encontram e caminham

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça, a cada um, seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não tem necessidade de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um. (De Mayer, 2013, p. 48-49)

A prisão, enquanto espaço disciplinar, revela-se inadequada aos princípios de execução da pena. Apesar da engenhosidade arquitetônica, a reincidência e as fugas questionam a real utilidade dessas instituições. Propõe-se ali uma “reformulação” humana via ação reeducativa; contudo, indivíduos já marginalizados são excluídos do convívio social para uma suposta normalização. O isolamento compulsório nega o passado e o futuro, paralisando o sujeito em um presente artificial. Questiona-se: por que insistir na reeducação em um ambiente de tempo suspenso que impede o reencontro do sujeito com sua realidade?

Como educadores-pesquisadores, propomos a prisão como instituição social educativa de grades rompidas. É necessário avançar além do diagnóstico do óbvio para sinalizar caminhos férteis. A concepção da prisão como “mundo à parte” carece de humanização; para além da “instituição total”, deve-se considerar a *cultura prisional*. Os sujeitos não abandonam seus saberes e relações no cárcere; os muros são porosos e não interrompem o vínculo social. Propomos pensar a ordem penitenciária em uma dimensão humana, superando conceitos de validade vencida como a separação estanque entre sociedade e prisão.

É inaceitável a visão eurocêntrica que antagoniza segurança e educação, conferindo primazia à primeira em um viés meramente punitivo. A educação não é uma “visita inoportuna”, mas um direito humano fundamental. A intersetorialidade deve superar normas legais, transformando a prisão em uma instituição social educativa onde a segurança e a educação busquem pontos de convergência para a humanização e a garantia de direitos.

O tempo na prisão é central. Enquanto a segurança busca “corpos dóceis” via sujeição, a educação visa a libertação e o protagonismo do sujeito. O acolhimento do outro exige presença

no mundo, reconhecendo que, embora o tempo do relógio seja o mesmo, sua organização no cárcere é distinta. O “tempo enjaulado” deve ser ajustado a uma temporalidade histórica e dinâmica. Como alerta De Mayer (2011), se o tempo é abundante na prisão, não se justificam grades horárias rígidas que mimetizam a vida em liberdade e fragmentam o conhecimento.

A prisão permanece uma “detestável solução” (Foucault, 2009), uma estratégia de contenção ante a incapacidade social de reduzir desigualdades. Na prática, “isola-se para ressocializar” (Onofre, 2021), gerando um descompasso entre a norma e a práxis. Superar essa lógica colonizadora exige retomar a dimensão humana de sujeitos inacabados e capazes de transformação (Freire, 2011).

A instituição abriga os historicamente oprimidos por classe, cor e gênero. Como aponta Mattoso (1992), o cárcere escancara as mazelas de um país que pune a desobediência com heranças coloniais. A suposta “inclusão pela exclusão” tenta apagar a trajetória anterior do sujeito. Em resistência, os internos desenvolvem astúcias e assumem uma “identidade de camaleão” (Onofre, 2002), utilizando o silêncio e a submissão aparente como ferramentas de sobrevivência e preservação da socialidade (Teixeira, 1988, 1990).

O termo “ressocialização” é ilusório, pois pressupõe um estado de normalidade nunca acessado por indivíduos marcados pela exclusão. A detenção impõe perdas que descaracterizam a identidade anterior (Goffman, 1974). O que se pleiteia é o direito ontológico de ser e saber, combatendo a *colonialidade do poder* (Quijano, 2005) que invisibiliza saberes experienciais. A prisão só se justifica se transformada em espaço de práticas educativas transversais, geridas pela convergência de ações humanizadoras.

Insurgências de outras epistemologias para pensar a educação nas prisões

As tranquetas de ferro criaram ferrolhos que fecharam nossas portas e janelas investigativas, de maneira a obstaculizar e impossibilitar a prática de pesquisa na ordem ética e estética. (Sandra Mara Corazza, 2022, p. 112).

Na terceira seção deste artigo, articulamos o “retrovisor” (experiências vividas) ao “farol de milha” (tempo existencial que ilumina condições adversas) para *sulear* as investigações no campo da educação em prisões. O foco recai sobre a pedagogia decolonial

como possibilidade dialógica para a construção de mais um fragmento da “colcha de retalhos” teórica, voltada ao acolhimento de homens e mulheres em privação de liberdade. A inscrição da interseccionalidade como campo teórico-metodológico, como temos sinalizado em nossos estudos, revela dispositivos de natureza ética, política, prática e epistêmica, pautadas nos conhecimentos subalternos.

O pensamento decolonial compreende práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade. Tais práticas emergem na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas históricas e críticas às estruturas de dominação.

A pedagogia decolonial refere-se às teorias e práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da colonialidade e tem como horizonte a formação do ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (Mota Neto, 2021, p. 39).

A aposta decolonial produz narrativas históricas alternativas, conferindo visibilidade a epistemes subalternizadas pela lógica do poder colonial. Nesse sentido, Mota Neto (2021, p. 48) defende a pedagogia decolonial como um caminho para “reafricanizar as mentalidades” e, especificamente em nosso continente, “latino-americanizar as mentalidades”.

Para o autor, essa pedagogia vincula-se aos interesses dos oprimidos e rejeita a violência da modernidade, sem reproduzir seu *modus operandi*. Suas características centrais incluem a subversão docente, a valorização das memórias coletivas, o engajamento em movimentos sociais e o alinhamento a novas coordenadas epistêmicas. Trata-se de um projeto de libertação multidimensional – política, econômica, ecológica, erótica e pedagógica – que se materializa como uma luta revolucionária (Mota Neto, 2015).

Ao consolidar-se como utopia política, a pedagogia decolonial exige que educadores combatam lógicas opressivas e processos de desumanização. No contexto latino-americano, pesquisadores da área identificam a opressão nos espaços de privação de liberdade e a rejeitam como ferramenta educativa. A urgência atual, tanto objetiva quanto subjetiva, reside em assumir a transformação: reconhecer a falência pedagógica do sistema prisional e afirmar o potencial da educação libertadora não é um sinal de autossuficiência, mas o ponto de partida para a ação.

Nessa linha, Oliveira (2016) distingue o ato de DEScolonizar (restrito à denúncia das amarras coloniais) da proposta de DEcolonizar. Para o autor, esta última configura-se como

[...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento (Oliveira, 2016, p. 39).

Decolonizar a educação implica, portanto, construir pedagogias que transcendam os processos formais de ensino, constituindo-se como uma política cultural presente também nas organizações dos movimentos sociais.

Complementarmente, Walsh (2014) propõe a decolonialidade como um projeto político e existencial que emerge das lutas contra a ordem colonial – sistema que, há mais de cinco séculos, submete corpos e saberes à opressão. Alinhada ao giro decolonial² [1], essa perspectiva questiona o uso histórico da ciência e da educação como instrumentos de dominação. Para a autora, a decolonialidade supera a mera tolerância à diversidade, estabelecendo o campo pedagógico como o dispositivo estratégico para sua concretização.

Walsh (2013) caracteriza ainda essa pedagogia como uma postura militante que exige o reconhecimento do problema racial e demanda uma ruptura cognitiva voltada à transgressão permanente. O objetivo é a criação de espaços de humanização e novas possibilidades de vida, configurando um projeto de resistência e afirmação vital.

O decolonial [...] não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e interrelação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2016, p. 72).

Para ampliar a compreensão da decolonialidade, é fundamental destacar o legado de Paulo Freire, crítico precoce da aplicação de “fórmulas” educacionais exógenas à realidade

² O termo *giro decolonial* foi cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005. É usado por intelectuais como um movimento de resistência teórica, prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade. Anibal Quijano é o fundador da base teórica com o conceito de colonialidade do poder, essencial para que o giro ocorra. Walter Dignolo utiliza o *giro decolonial* para propor a “desobediência epistêmica” e a construção de uma estética e pensamento que não dependam da validação eurocêntrica. Catherine Walsh aplica o giro no campo da educação por meio das pedagogias decoloniais, enfatizando a criação de novas condições de pensamento e existência.

local. Sua contribuição reside na defesa de uma educação intrinsecamente vinculada às experiências dos grupos oprimidos e às suas realidades regionais e transnacionais.

Categorias freireanas como *participação*, *diálogo*, *conscientização* e *práxis* estruturam uma pedagogia insurgente e decolonial. Ao sistematizar o uso de universos temáticos e palavras geradoras, Freire valoriza o “saber de experiência feito” e o protagonismo das classes populares na construção do conhecimento. Esse diálogo entre os saberes popular e científico fundamenta uma pedagogia decolonial latino-americana, permitindo que os povos do Sul tracem caminhos próprios – processo que Freire (2014) denomina *sulear*.

A dialogicidade, peça angular da pedagogia freiriana, é anunciada em sua Pedagogia da Autonomia:

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 1997, p. 67).

De maneira enlaçada aos seus pressupostos educativos, Freire (2000) assim se posiciona:

A relação estabelecida do eu dialógico com o outro é de comunicação entre sujeitos. [...] Nesta perspectiva, o diálogo se constitui no encontro em que homens e mulheres encontram-se para refletir sobre sua realidade e transformá-la, como sujeitos inconclusos e comunicativos que são. E ao transformar a realidade a humanizam e se humanizam também (Freire, 2000, p. 77).

No processo educativo, Freire (1989) chama atenção para a compreensão do ser humano em sua integralidade de ser, cujos saberes são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes das culturas populares expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo receptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si

e de suas relações o conhecimento sobre a vida [...] O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais (Freire, 1989, p. 34-35).

Brandão (2014) tensiona a finalidade da educação e da pesquisa ao questionar a quem servem e a favor de quem se posicionam. Sob essa ótica, a Pedagogia Decolonial atua como um dispositivo crítico para avaliar se as práticas vigentes ainda reproduzem lógicas colonizadoras. Nessa perspectiva, a pesquisa é redefinida como uma estratégia de leitura crítica do mundo e de conscientização, superando a dicotomia clássica entre sujeito e objeto. Ao assumir um caráter dialógico e participativo, a investigação converte as classes populares em protagonistas dos processos de mudança social.

O alicerce decolonial fundamenta, portanto, uma epistemologia baseada nas experiências de povos oprimidos e subalternizados, validando o conhecimento produzido por esses próprios sujeitos. No contexto do Sul Global, essa abordagem fomenta processos de libertação e humanização, essenciais para repensar a prisão como uma instituição social e, fundamentalmente, educativa.

Produzir saberes e pesquisas associados com os subalternos significa, em nosso entender, buscar outros horizontes epistemológicos, se nos aproximamos de Walsh (2013)

La idea de pedagogias decoloniales [...] entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado “re-existencia”; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con (Walsh, 2013, p. 19).

É necessário forjar uma via que apreenda as experiências efetivas dos sujeitos, reconhecendo que o diálogo e a convivência – ainda que conflituosos – perpassam a vida humana. Trata-se de uma estratégia para construir vivências libertadoras que enfrentem a opressão, renovando-se pelo diálogo como processo de humanização.

Alinhado a Walsh (2013), Bravo (2018, p. 220) afirma que “pensar o cárcere é pensar a partir do cárcere”, de dentro para fora, onde emergem fenômenos como ansiedade, despersonalização e baixa autoestima. Para o autor, atividades educativas pautadas em práticas libertadoras são um imperativo ético em unidades de privação de liberdade, pois fomentam a

capacidade de pensar e oferecem alternativas à asfixia social imposta aos internos.

Assim, a pedagogia decolonial valida saberes exteriores ao eixo universitário euro-americano, configurando um movimento *afirmativo* e criativo que semeia novas formas de existência, saber e poder historicamente silenciadas. É uma pedagogia que reconhece o movimento social como espaço legítimo de produção de conhecimento e vida.

Nesse sentido, a humanização nas unidades de privação de liberdade é uma ação afirmativa que rompe com o retrato desumanizante criado pelo opressor. Tais ações desumanizantes contrariam a função educativa e socializadora da prisão. Como aponta Freire (1987), o oprimido internaliza uma autoimagem negativa, admira o opressor e se coisifica – processo de violência ontológica que o reduz a um “ser menos”.

Sob essa perspectiva, Quijano (2005) defende a geração de conhecimentos a partir da heterogeneidade para expandir a compreensão das complexidades nas Américas. Mignolo (2008, p. 186) complementa que analisar tais complexidades requer compreender de onde as teorias partem e como se tornam transculturais, pois a língua em que são produzidas e “empacotadas” gera colonialidade de poder. Para o autor (idem, p. 187), “as teorias em língua inglesa viajam de primeira classe”, chegando mais rápido aos seus destinos. Torna-se prudente, portanto, questionar por que certas teorias são consideradas mais desejáveis que outras e quais os seus impactos nas culturas locais.

A partir de Quijano (2005) e Mignolo (2008), compreende-se que a decolonialidade não busca meramente o enfrentamento de saberes, mas o aprofundamento da identidade latino-americana. Não se trata de isolar a pedagogia da região de outros contextos globais, mas de “reconhecer que nesta parte do mundo houve e continua havendo uma produção pedagógica que contribui para compor o diversificado mundo da educação” (Streck, 2007, p. 14).

Este artigo propõe um convite aos pesquisadores de tradição euroentrada: a possibilidade de aprender com a América Latina por meio do que é ouvido, visto, falado, cantado e performado. Tais narrativas e experiências não possuem menor valor; ao contrário, constituem formas de saber que confrontam, resistem e subvertem poderes centralizados (Freire, 1997).

Os discursos históricos oriundos das periferias promovem a resignificação teórica e a consciência sobre a geopolítica da validação do conhecimento. Os saberes do Sul movem as

engrenagens locais e possuem o potencial de oferecer novas perspectivas ao Norte. Como enfatizado, a proposta não é apenas descolonizar, mas adotar a decolonialidade como uma perspectiva que fundamenta outra epistemologia, traduzida na intersubjetividade e na intertextualidade com o mundo.

Como sinaliza Campos (2015, p. 14), mesmo do Norte há vozes SULeando a hegemonia ocidental de matriz eurocêntrica e do próprio Norte, fazendo ecoar um sentido de liberdade no processo de decolonização do pensamento, ou dos espíritos. bell hooks (2017), uma entre outras intelectuais negras decoloniais, se inseriu na luta antirracista, antissexista e antielitista no campo da educação ainda em tenra idade. Conhecendo as propostas pedagógicas do pensador brasileiro Paulo Freire, compreendeu os sentidos da educação recebida, inclusive a relação de uma educação preocupada com a autonomia e liberdade, em contraposição a uma matriz de educação voltada para a dominação subjetiva da diferença.

O cenário atual exige que educadores-pesquisadores latino-americanos, inseridos no campo da educação em prisões, compreendam e enfrentem a colonialidade do saber, do ser e do poder. Tal tarefa implica a construção de uma práxis libertadora decolonial que acolha, com sensibilidade, as vozes e as lutas de populações subalternizadas, cujas epistemologias emergem da própria exclusão.

Nesse sentido, a fundamentação teórica deste artigo – baseada em um recorte de autores latino-americanos – propõe a construção de “conhecimentos outros” que considerem a diversidade dos modos de existir. Essas referências constituem convites potentes para uma travessia pautada na resistência contra a lógica eurocêntrica, visando uma sociedade mais justa por meio de insurgências políticas, sociais, culturais e ontológicas.

A América Latina possui potencial epistemológico para traçar caminhos próprios em favor de uma ecologia das diferenças, produzindo pesquisas que transcendam guetos de poder-saber. Sob a perspectiva decolonial, o indissociável tripé ensino-pesquisa-extensão deve desmontar a falácia da harmonia e do consenso homogeneizador; os dissensos tornam-se, assim, motores para romper com modos abissais de produção de conhecimento.

Atuar na educação em prisões sob o viés da decolonialidade exige uma postura teórica e metodológica interseccional, visto que as unidades de privação de liberdade concentram múltiplas exclusões geradas pelo sistema capitalista. É urgente avançar com propostas inclusivas que questionem a hierarquia entre acadêmicos e práticos reflexivos. Sustentar que

“alguns sabem mais e outros sabem menos” reproduz a colonialidade do poder e anula o projeto freireano de “ser mais”, contradizendo os princípios de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Um olhar plural e ecológico sobre as tendências da educação no cárcere é fundamental para o afastamento das amarras colonizadoras. A persistência da linha abissal entre colonizadores e colonizados evidencia a necessidade de a América Latina assumir a luta decolonial de forma definitiva.

Considerando que metodologias fundamentadas estritamente no Norte Global tendem a subalternizar o imprevisível e a silenciar o sujeito em privação de liberdade, resta-nos explorar as brechas e os escapes desse sistema. Afinal, se os ventos do norte não movem os moinhos do sul, urge reinventar os caminhos da pesquisa em educação, tomando os espaços de restrição de liberdade como ponto de partida (Caldas; Onofre, 2021).

(Re)visitar autores sob uma perspectiva amadurecida exige transitar por territórios epistemológicos historicamente negligenciados pelas matrizes do Norte Global. Tais matrizes, ao imporem modelos rígidos e propostas metodológicas universais de ensino, pesquisa e extensão, tendem a marginalizar e anular as potências intelectuais do Sul.

Não se propõe, contudo, a criação de polos antagônicos ou disputas binárias de força. A intenção é conceber a decolonialidade como um movimento pendular que se origina e ganha impulso a partir do Sul. Nesse contexto, decolonialidade e interseccionalidade são processos complementares; a transversalidade se concretiza na convergência de ações entre diferentes instâncias e instituições, fundamentadas em um projeto que reconhece o ser humano como um ser inacabado e inconcluso (Freire, 2011) – e, precisamente por essa condição, capaz de transformar a si mesmo e de alterar suas trajetórias.

Nesta perspectiva, a humanização ocorre no convívio entre o indivíduo, o outro e a natureza. Trata-se da ecologia de saberes proposta por Santos (2006): a compreensão de que não há ignorância absoluta ou saber pleno, mas conhecimentos distintos que devem ser interseccionados.

Ao adotarmos a decolonialidade e a interseccionalidade como posturas teórico-metodológicas, torna-se impossível separar as figuras do pesquisador, do extensionista e do docente. Da mesma forma, tratar segurança e educação como engrenagens antagônicas – em que a primeira anula a segunda – expõe a face colonizadora da instituição prisional. Para romper com essa lógica, é preciso reafirmar que todos os atores do sistema são, fundamentalmente,

educadores: de policiais penais e gestores a profissionais da saúde, cultura e esporte.

Ecoando De Maeyer (2011, p. 45), é urgente transformar radicalmente a visão da educação na prisão: ela transcende o mero somatório de sessões organizadas para repetição de conteúdos. Diante disso, cabe questionar: como o setor de segurança pode controlar materiais e dinâmicas pedagógicas que pressupõem o diálogo, o riso e a livre expressão corporal? A entrada intempestiva em salas de aula sem a anuência dos educadores ignora o valor simbólico e pedagógico do espaço de leitura e lazer.

Para De Maeyer (2011, p. 50), a educação no cárcere não parte do vazio; ela deve evitar a reprodução de modelos colonizadores que reiteram o fracasso e a revolta. É preciso assegurar à pessoa privada de liberdade que ela possui valor, combatendo o estigma de que seria uma “mente oca” ou “perigosa por definição”. Nesse sentido, espaços como a biblioteca tornam-se centros de cooperação dinâmica, integrando alfabetização, teatro, cidadania e troca de experiências.

Avançando sobre a concepção de temporalidade, o tempo da sentença não deve ser confundido com o tempo da vida em liberdade. Não se trata de transpor mecanicamente a “escola de fora” para dentro, mas de questionar a rigidez das grades curriculares. A prisão é um espaço educativo porque ali pessoas aprendem umas com as outras e com a diversidade de agentes – ONGs, líderes religiosos e instrutores – que compõem o currículo vivo da instituição.

O núcleo da vida prisional decolonial reside na ruptura com o “tempo enjaulado” e cristalizado, ajustando-o a uma temporalidade cíclica, histórica e dinâmica. As interseccionalidades permitem instaurar processos educativos nas práticas sociais cotidianas. Não há equívoco em afirmar que todas as práticas educam: as grades curriculares já estão rompidas. Como constata Câmara (2011, p. 201), educar é permitir que o outro dê conta de si mesmo como sujeito criador, reconhecendo que o sentido da vida é o próprio ato de viver, mesmo sob o encarceramento.

Este artigo propôs “gatilhos reflexivos” a serem refinados em diálogos futuros. Há uma sementeira fértil em diversos estados, ministérios, secretarias, brasileiros, cada qual com suas particularidades de solo e clima. Ao adicionarmos este retalho à nossa colcha, buscamos decolonizar narrativas no campo da educação e da pesquisa em prisões. Defender a humanização nesse espaço exige, portanto, assumir a pedagogia decolonial como uma posição política afirmativa em favor da dignidade das pessoas privadas de liberdade.

Algumas considerações (in)acabadas

Vamos irmãos, temos trabalho demais para nos distrairmos com jogos ultrapassados. A Europa fez o que tinha de fazer e afinal o fez bem, mas digamos-lhe firmemente que ela não deve mais continuar a fazer tanto barulho. [...] Não se deve atropelar o homem, arrancá-lo de si mesmo, de sua intimidade, quebrá-lo, matá-lo. (Franz Fanon, 2022, p. 126).

As reflexões aqui apresentadas, fundamentadas na pedagogia decolonial, buscaram responder se tais epistemologias podem oferecer novas luzes para compreender a prisão como uma instituição social educativa. Estas reflexões – nutridas por estudos acadêmicos, intercâmbios entre pesquisadores, projetos formativos, registros de práticas com estudantes – permite-nos tensionar cânones e afetações advindos da academia colonizadora. A análise cuidadosa desses saberes, aliada ao referencial decolonial, possibilitou identificar nas “fendas e brechas” do sistema a sustentação para nossa tese: a instituição prisão é, inerentemente, educativa.

Uma concepção de prisão mais alargada, humanizadora e educativa consolida-se no convívio estabelecido nas práticas sociais cotidianas. Mesmo sob o afastamento compulsório, os processos educativos ocorrem pela troca de subjetividades, pelo exercício do respeito e pela quebra de hierarquias, promovendo a reconstrução da autoestima.

Nesse contexto, propor uma pesquisa pautada pela dialogicidade e voltada à libertação da colonialidade apresenta-se como uma via pertinente e produtiva. Assumimos a humildade epistemológica ao traçar novas formas de investigar, compreendendo que o conhecimento é inconcluso. Esse movimento assemelha-se ao ato de “embrenhar-se na mata” em defesa intransigente da vida – especialmente daquelas populações vitimadas pelas desigualdades socioeconômicas.

Inspirados na “ética ecológica” de Dussel (2003), defendemos que tais princípios devem permear a pesquisa voltada à humanização. Refletir sobre metodologias exige, portanto, transitar pelos territórios abissais negligenciados pelas epistemologias do Norte (SANTOS, 2006) e seus modelos rígidos. Esse deslocamento demanda prudência e coragem para realizar

uma investigação social ética, comprometida com a realidade e despojada de conveniências pessoais ou acadêmicas.

Ao retomarmos as questões essenciais – *pesquisamos para quê, para quem e com quem?* – somos conduzidos a uma ruptura que exige a escuta cuidadosa dos sujeitos que habitam as prisões. Na perspectiva dialógica, esse encontro amplia conhecimentos que impactam diretamente suas realidades.

O caminho de “dentro para fora” da instituição, pautado pelo educar-se em diálogo e pela valorização de todas as atividades cotidianas, tem o potencial de romper os ferrolhos da colonialidade. Substituir a lógica das trancas e galerias por espaços de intersecção e transversalidade entre pares e educadores pode indicar rotas de fuga para os labirintos da desumanização.

Encerramos com Freire (2000, p. 114): “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca”. Hoje, mais do que nunca, a prática educativa carece desse sentido de esperança como resistência e acolhimento para co-criar futuros possíveis e en-cantar a vida de todos. A indagação inicial sobre qual epistemologia sustenta a educação e a pesquisa nas prisões em defesa da humanização encontra aqui sua resposta, agora devidamente costurada nesta colcha de saberes.

Referências

BRANDÃO, Carlos R. Prefácio: perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUZA, Fabiana R. (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 11-18.

BRAVO, Omar Alejandro. Pensar la cárcel; pensar desde la cárcel. In: JULIÃO, Elionado Fernandes (Org.). *Políticas de Educação nas prisões da América Latina: questões, perspectivas e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, p. 215-230.

CALDAS, Edla Cristina Rodrigues; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Pesquisa decolonial e privação de liberdade: reflexões epistemológicas e metodológicas. *Plurais Revista Multidisciplinar*, v. 6. n. 1, p. 34-48. jan./abr. 2021.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Reinvenções de vida em escritas na prisão. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, 2011, p. 105-126.

CAMPOS, Márcio D’Olné. SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisférios, la hegemonia y los indígenas. In: Xochitl Leyva Solano *et al.* (Orgs). *Prácticas otras de conocimiento(s)*. Entre crisis, entre guerras (Tomo II). Chiapas: Retos, 2015, p. 433-458.

CUNHA, Manuela I. O tempo insuspenso: uma aproximação a duas percepções carcerais da temporalidade. In: ARAÚJO, Emilia; DUARTE Ana Maria; RIBEIRO. Rita. *O tempo, as culturas e as instituições*: para uma abordagem sociológica do tempo. Lisboa: Colibri, 2008. p. 91-104.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender, *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov., 2011.

DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge (Coord.). *Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-35.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FIORI, Ernani Maria. O fio condutor de um pensamento itinerante. In: FIORI, Ernani Maria. *Metafísica e história* (textos escolhidos, v.1). Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 32-52.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes Necessários à Prática Educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Bahia: a cidade de Salvador e seu mercado no Século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1992.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

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

MOTA NETO, João Colares; LIMA, Adriane Raquel Santana. Desafios da pesquisa em educação em perspectiva decolonial. In: LIMA, Adriane Raquel S. et al. (Org.). *Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV, 2021, p. 55-83.

MOTA NETO, João Colares. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

MOTA NETO, João Colares. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da Pedagogia Decolonial latino-americana. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs). *Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia*. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 40-52.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é uma educação decolonial? *Revista Nueva América*, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUZA, Fabiana R. (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão*. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese. (Doutorado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara/SP. 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.).

Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 11-28.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, v. 7, p. 137-158, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação, escolarização e trabalho em prisões: apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano, (Apresentação), *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, 2016. p. 1-6. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016154306>.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O que aprendemos com os estudos em educação para os espaços de privação de liberdade em tempos. In: MENEZES, José Euclimar Xavier. *Direitos Humanos e Cárcere: sentidos de investigações sobre a cultura da violência*. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 109-121.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005, p. 118-142.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. (orgs). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos, EdUFSCar, 2010, p. 181-197.

STRECK, Danilo. José Martí e o imaginário pedagógico latino-americano. In: MARTÍ, José. *Educação em Nossa America*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Sócio-Antropologia do Cotidiano e Educação: repensando aspectos da gestão escolar*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad – luchas (de)coloniais de nuestra época*. Quito. Universidad Andina Simon Bolivar/Abya Yala, 2016.

WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Extramuros – Educación y Sociedad*, 1, p. 17-31, 2014.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vi vir. Tomo I, Quito, Abya-Yala, 2013.

Submissão em: 22/03/2026

Aceito em: 30/03/2026

Citações e referências
conforme normas da:

