



**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:  
diálogos latino-americanos**

**A impossibilidade de ser, saber e poder - O direito de existir<sup>i</sup>**

*La imposibilidad de ser, saber y poder - El derecho a existir*

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim  
Gehysa Lago Garcia  
Rodrigo Matos-de-Souza  
**Universidade de Brasília (UNB)**  
Brasília-Brasil

**Resumo**

Este estudo apresenta a narrativa (auto)biográfica de Gina Vieira Pontes, professora formadora que atuou com docentes e estudantes no Sistema Prisional do DF. A experiência permitiu uma análise da realidade penitenciária, revelando como gênero, raça e classe se entrelaçam nas exclusões vividas por pessoas privadas de liberdade. O estudo denuncia a marginalização estrutural que vai além da esfera econômica e destaca a importância da educação como direito fundamental e ferramenta de reintegração social. Utilizando uma abordagem metodológica que combina biografia e bricolagem, constrói-se uma reflexão sobre uma educação comprometida com os direitos humanos. A pesquisa também evidencia como o racismo estrutural, a transfobia, a desigualdade social e a exclusão educacional empurram certos grupos à marginalidade.

**Palavras-chave:** Narrativa (Auto)biográfica; Sistema Prisional; Educação e Direitos Humanos.

**Resumen**

Este estudio presenta la narrativa (auto)biográfica de Gina Vieira Pontes, profesora formadora que trabajó con docentes y estudiantes del Sistema Penitenciario del Distrito Federal. La experiencia permitió un análisis de la realidad carcelaria, revelando cómo el género, la raza y la clase se entrelazan en las exclusiones vividas por las personas privadas de libertad. El estudio denuncia la marginación estructural que va más allá de lo económico y destaca la importancia de la educación como derecho fundamental y herramienta de reintegración social. A través de un enfoque metodológico que combina biografía y bricolaje, se construye una reflexión sobre una educación comprometida con los derechos humanos. La investigación también evidencia cómo el racismo estructural, la transfobia, la desigualdad social y la exclusión educativa empujan a ciertos grupos hacia la marginalidad.

**Palabra clave:** Narrativa (auto)biográfica; Sistema Penitenciario; Educación y Derechos Humanos.

## **Introdução**

O Brasil, quinto maior país do mundo com aproximadamente 8,5 milhões de quilômetros quadrados, possui população de 203,1 milhões de habitantes (IBGE, 2022). Esta vastidão geográfica e diversidade cultural contrastam com processos históricos de homogeneização que, desde a colonização, dizimaram expressões sociais, políticas, religiosas e culturais divergentes das europeias, resultando em genocídio e epistemicídio que privilegiaram determinados grupos por meio de políticas de dominação e exclusão.

Na América Latina, estabeleceu-se um sistema carcerário rígido com sentenças desproporcionais que afetam principalmente populações marginalizadas. O Brasil figura entre os três países que mais encarceram no mundo, com aproximadamente 663.387 pessoas privadas de liberdade, majoritariamente homens negros (68,56%), mantidos em condições que violam a legislação vigente (SENAPPEN, 2024, STF, 2015).

As pessoas LGBTQI+ encarceradas constituem grupo particularmente vulnerável. Aproximadamente 12.356 pessoas se autodeclararam LGBTQI+ encontram-se detidas em estabelecimentos penais brasileiros, das quais 63,9% se autodeclararam negras e apenas 24,3% possuem acesso a advogado particular (SENAPPEN, 2024). Estas estatísticas evidenciam como marcadores sociais de diferença se sobrepõem, criando múltiplas camadas de vulnerabilidade.

O Supremo Tribunal Federal reconheceu, na ADPF nº 347, a existência de um estado de coisas inconstitucional no sistema carcerário brasileiro (STF, 2015), caracterizado por violações graves e massivas de direitos fundamentais. A necropolítica, como poder de decidir quem merece viver, sustenta esse sistema onde pessoas vulneráveis vivenciam condições desumanas (Mbembe, 2018).

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, quando orientada pelos princípios da emancipação e reconhecimento da dignidade humana, apresenta-se como contraponto a essa lógica. A EJA nas prisões deveria ser espaço de escuta, reconstrução de trajetórias e afirmação de identidades historicamente marginalizadas, provocando rupturas que permitam aos educandos repensarem suas histórias e se organizarem como sujeitos políticos.

Este exercício reflexivo propõe interpretar, utilizando a bricolagem hermenêutica, a narrativa (auto)biográfica da professora Gina Vieira Pontes, que desenvolveu práticas educativas no Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01), revelando facetas do modelo societário que impõe sobre corpos femininos um domínio limitador.

### **Das formas de fazer esta pesquisa**

Esta pesquisa contrapõe os direitos dos sujeitos em privação de liberdade à lógica histórica que impõe múltiplas camadas de opressão. Utilizamos a pesquisa (auto)biográfica como metodologia para o resgate das histórias de vida e a bricolagem hermenêutica para tecer a trama narrativa com pressupostos teóricos que auxiliam na compreensão da questão penitenciária no que se refere ao direito humano dos corpos dissidentes.

Ao trabalhar com narrativas, a ideia central é atualizar e reinventar constantemente essas estratégias metodológicas em oposição a uma única forma de fazer pesquisa. Isso se torna fundamental para acessar elementos íntimos da subjetividade e das experiências vividas, especialmente em grupos pequenos e fechados. A intersecção das histórias individuais aos cenários coletivos possibilita uma compreensão de nós mesmos enquanto sujeitos históricos e culturais cujas histórias são obscurecidas por uma narrativa única. Esse olhar metodológico é crucial para explorar a complexidade e riqueza dos detalhes da vida de grupos marginalizados, submetidos a uma narrativa alheia, expressa através de suas subjetividades. Ao contar nossas histórias, fortalecemos trajetórias individuais e coletivas, apropriando-nos delas em um processo reflexivo de construção de conhecimento (Santos, 2023; Freire, 2021; Matos-de-Souza, 2022).

Essa pesquisa narrativa oferece uma abordagem aprofundada para entender aspectos ocultos das vidas de pessoas pertencentes a grupos restritos. Essa técnica investigativa é reconhecida por suas diversas abordagens teóricas e metodológicas, que se adaptam e evoluem com o tempo. As abordagens variam quanto aos métodos de coleta e análise de dados, algumas mantendo práticas tradicionais, outras incorporando inovações continuamente (Bohnsack, 2020; Dominicé, 2010; Matos-de-Souza, 2022).

Este estudo foi desenvolvido a partir da narrativa (auto)biográfica da experiência da professora Gina Vieira Pontes nas prisões do DF, utilizando o instrumento denominado Entrevista Narrativa Escrita (Alves-Bomfim, Garcia, Matos-de-Souza, 2024). Não se trata propriamente de um questionário, mas de proposições que favorecem a elaboração narrativa. O dispositivo foi construído com elementos provocativos para o desenvolvimento de um enredo, apresentando proposições e questões que provocam o sujeito à reflexão sobre seu fazer, sua relação com o tempo, o mundo e as coisas, visando a construção de uma narrativa marcada por começo, meio e fim. É um instrumento que funciona com pessoas de

amplo letramento, com relação íntima com a cultura escrita, como Gina Maria Vieira, escritora e professora conhecida no Distrito Federal por sua produção intelectual.

O encontro com a professora Gina, cujo objetivo era trazer à memória suas experiências enquanto formadora junto aos docentes e discentes do CED 01 de Brasília, possibilitou refletir sobre a complexidade da questão penitenciária e as perspectivas sobre o processo formativo de pessoas privadas de liberdade. Isso ampliou a análise das questões sociais ao perceber os atravessamentos econômicos, de raça e gênero como interseccionalidades fundamentais para compreender não só o perfil dos sujeitos encarcerados no Brasil, mas também os mecanismos de negação de direitos que mantêm parte da população presa a estereótipos socialmente estabelecidos, impedindo-as de terem suas vidas respeitadas e direitos assegurados.

Neste estudo interpretativo, utilizamos um recorte da entrevista, trazendo um relato da participante e suas reflexões. Em um processo empático entre pesquisadores e participantes, buscamos valorizar as contribuições da professora formadora com a mesma importância dos demais estudiosos utilizados como pressuposto, reconhecendo o sujeito da pesquisa como construtor de conhecimento de sua realidade e atribuindo-lhe a mesma relevância das referências convocadas. As reflexões foram realizadas utilizando a análise a partir da bricolagem hermenêutica, método de análise que possibilita a interpretação dos sinais trazidos pela professora por meio da articulação de diferentes referenciais teóricos, permitindo costurar o texto com as reflexões do sujeito da pesquisa, o aporte de estudiosos dos temas emergentes e as contribuições dos pesquisadores envolvidos.

A narrativa é apresentada na íntegra na seção seguinte, enfatizando que o centro desse exercício está na valorização do que o sujeito traz de significação da sua vivência existencial. Essa parte tem como título: "O direito humano à educação", seguida de três partes de reflexão que induzem ao exercício reflexivo sobre a narrativa da professora e o enlace com as colonialidades do ser, saber e poder (Quijano, 2000). A partir dessa construção, é possível perceber como a impossibilidade de ser, saber e poder permeiam nossas experiências, afastando-nos dos direitos enquanto seres humanos e evidenciando a importância de reinventarmos os direitos humanos a partir dos sujeitos.

### **O direito humano à educação**

“A expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018, p.123).

“Foi no presídio feminino que eu reencontrei uma menina que tinha sido nossa aluna aos 11 anos, no CEF 15 de Ceilândia. Por volta do ano de 2005, e que estava na ocasião com 25. Ela é uma pessoa intersexo e quando foi nossa aluna, no 6º ano, sofria toda sorte de violência por parte de outras crianças. Era necessário interferir sempre. Ela é uma pessoa negra, que foi registrada como menina, mas que à medida que a adolescência foi chegando, dava sinais de que a identidade de gênero dela era masculina. A escola, em parceria com a Coordenação Regional de Ensino, conseguiu acompanhamento médico e psicológico para ela e para a família. Eu era coordenadora à época e fiquei encarregada de ligar para a família dando a notícia de uma consulta. Eu fiquei muito surpresa com a reação da mãe ao atender o telefone. Ela falou comigo de forma ríspida, na verdade, nem queria ouvir o que eu tinha para dizer, se mostrou impaciente e em sofrimento, em função de eu ter tocado no assunto do atendimento à filha dela. Ela chegou a pedir que não ligasse mais para a casa dela para tratar daquele assunto. Fiquei me perguntando sobre o quanto aquela mãe sofria pelo luto de não saber aceitar ou ter dificuldades para lidar com a filha real, que parecia bem diferente da filha que ela idealizou. Os anos se passaram, eu mudei de escola e não tive mais notícias daquela aluna. Quando estive no Presídio Feminino palestrando, ela estava sentada bem à frente, com o cabelo cortado curtíssimo e me olhava muito fixamente. Da última vez que eu a vi, até aquele momento, já havia se passado cerca de 14 anos. Eu custei a identificar que ela era. Mas, o olhar profundo, insistente, fixo que ela projetou em mim anunciava que havia alguma familiaridade entre nós. A princípio eu me senti intimidada por aquele olhar, que era tão profundo que parecia inquisidor, parecia me afrontar, até. Depois, eu baixei a guarda e passei a olhá-la também e aí foi vindo à minha memória a imagem dela, aos 11 anos, jogando futebol na escola, lidando com o estranhamento de todo mundo. Por fim eu perguntei: “Você se chama Lotus<sup>ii</sup> e estudou em escolas na Ceilândia? Tenho a impressão de que você foi minha aluna”. Quando ela me ouviu, confirmou a informação, nós nos emocionamos muito e nos abraçamos. Eu disse pra ela que torcia para que ela cumprisse o que tinha que cumprir e que, quando saísse de lá, se precisasse de alguma coisa, poderia contar comigo. A imagem das duas Lotus, uma de criança, na escola, cheia de possibilidades e aquela adulta, dentro do Sistema Prisional, visivelmente machucada pela vida, desconfiada, na defensiva, me tocou tão profundamente, me fez pensar em tantas coisas. Fiquei refletindo em especial sobre o fato de que se a Lotus estava ali é porque havíamos falhado com ela: a sociedade, a família, a escola, a comunidade. A Lotus era uma menina excelente, estudiosa, inteligente, que amava esporte, extrovertida. O nosso primeiro e talvez mais grave erro foi não ver a Lotus como ela era, mas como a família esperava que ela fosse. Ao vê-la nascer com os dois sexos, a família, decidiu que lhes chegara uma menina, mas a criança tinha, nitidamente identificação com o gênero masculino. Ao reencontrá-la, naquele dia, eu voltei a ouvir a voz da mãe dela, ao telefone, nervosa, irritada, visivelmente em sofrimento, sem saber lidar com a filha que não era a que ela sonhou, mas a que havia chegado. Fiquei me perguntando: “Se não havia amor para a Lotus nem da família, imagine como foi a vida dela até chegar aqui?” Foi uma experiência doída e pedagógica ao mesmo tempo. Normalmente, nós encontramos ex-alunos em suas formaturas, nas ruas, com suas famílias, em estabelecimentos comerciais, trabalhando, pelas redes sociais, quando eles nos procuram para contar as suas histórias de sucesso. Mas, a gente não se pergunta quantos dos nossos alunos e alunas foram parar no Sistema Prisional. O reencontro com a Lotus me trouxe uma

*camada mais profunda de consciência sobre a importância do trabalho de um educador, de uma família e uma sociedade educadora, que respeitem a diversidade, as crianças e os adolescentes como eles são e não como a gente espera que eles sejam” (Pontes, 2023).*

No âmbito da tessitura narrativa, pode-se concluir a partir da trajetória socioexistencial de Lotus a materialização do necropoder, no qual a transposição de gênero e raça inevitavelmente ocorre: "Ela é uma pessoa negra" (Pontes, 2023) e é submetida a processo gradativo de invisibilização ontológica e subsequente criminalização. A decisão inicial, de natureza biopolítica, concernente à atribuição compulsória de gênero "a família decidiu que lhes chegara uma menina" (Pontes, 2023), institui regime epistemológico de verdade sobre sua corporeidade que, ao ser contestado pela experiência identitária de Lotus, desencadeia processos excludentes que culminam na inserção deste corpo não-normativo no aparato carcerário estatal.

Os dispositivos necropolíticos operam a partir da racionalidade que transcende o âmbito discursivo, materializando-se em práticas institucionais e interpessoais que constituem política de morte em que determinados corpos, particularmente aqueles marcados por interseccionalidades dissidentes, são sistemicamente conduzidos a condição de mortos-vivos sociais cujas existências são simultaneamente administradas e negadas pelo aparato estatal (Mbembe, 2018).

A trajetória socioexistencial de Lotus constitui-se na instrumentalização governamental sistemática que determina a distribuição diferencial da precariedade e da morte social em corpos racializados e dissidentes. A condição intersexual de Lotus operou como elemento desestabilizador dos regimes biopolíticos normativos implementados nas esferas familiar e educacional que, mediante a resistência materna aos processos de afirmação identitária de gênero (Butler, 2016; Lugones, 2008) e a institucionalização de práticas de violência interpares no ambiente escolar, empreenderam tentativas de normalização compulsória de sua corporalidade não-binária (Curiel, 2013).

Numa sociedade em que a expressão do domínio patriarcal é extensão das políticas de corpo conduzidas pelo estado, quando estes dispositivos disciplinares demonstram-se insuficientes na produção da docilidade corporal esperada, a sociedade opera transição metodológica da aplicação do biopoder para a implementação do necropoder. O encarceramento emerge como manifestação última da morte em vida, contexto no qual o

aparato estatal exerce sua prerrogativa de soberania sobre corporalidades insubmissas mediante a privação da autonomia libertária.

Esta dialética processual entre a violência identitária microfísica cotidiana e a violência jurídico-institucional remete aos mecanismos pelos quais a necropolítica operacionaliza-se através de escalas complementares e mutuamente constitutivas, desde o micropoder no âmbito das relações familiares até o macropoder no sistema penal, na administração colonial das alteridades corporais e identitárias (Mbembe, 2018).

A instituição escolar, não obstante seus procedimentos interventivos na tentativa de proporcionar acompanhamento médico-psicológico, demonstrou-se incapaz de interromper o processo de direcionamento de Lotus ao aparato carcerário. Esta ineficácia revela as limitações estruturais do sistema educacional contemporâneo em abordar adequadamente a complexidade das questões referentes às expressões de gênero e sexualidade não-normativas, assim como sua incapacidade institucional de implementar mecanismos efetivos de proteção dos educandos contra manifestações de violência físico-simbólica e práticas discriminatórias sistemáticas.

### **Na impossibilidade de ser**

O Brasil possui população de 832.295 pessoas em cumprimento de pena, menos de 0,8% da população brasileira. Sob outra perspectiva, a população carcerária brasileira supera os totais populacionais de três estados brasileiros: Acre, Amapá e Roraima, ou de três países membros da União Europeia: Chipre, Luxemburgo e Malta. Equivaleria a 10 estádios do Maracanã completamente lotados, com uma fila adicional de mais de 30 mil pessoas (Eurostat, 2023; IBGE, 2023; SENAPPEN, 2024).

Quando a professora Gina afirma: "Normalmente, nós encontramos ex-alunos em suas formaturas, nas ruas, com suas famílias, em estabelecimentos comerciais, trabalhando, pelas redes sociais, quando eles nos procuram para contar as suas histórias de sucesso" (Pontes, 2023), podemos inferir que qualquer professor com alguns anos de carreira no Brasil provavelmente tenha ex-estudante em situação de privação de liberdade.

Existe dificuldade generalizada em reconhecer que a exclusão escolar precoce eleva significativamente a probabilidade de trajetórias de vida marcadas por processos de desajuste social e vulnerabilidade. Esta reflexão nos sensibiliza para reconhecer como, em contextos institucionais, existe o risco de reproduzirmos padrões onde determinamos o que é adequado

para o outro sem criar espaços para sua participação nas decisões que afetam sua própria vida (Escobar, 2004).

O ambiente escolar brasileiro ainda opera predominantemente como espaço de transmissão de valores e interpretações alinhados aos grupos dominantes. A educação formal funciona como mecanismo de reprodução social e cultural que legitima as desigualdades existentes através de processo de violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 2014).

A autora da narrativa teve a oportunidade de rever uma estudante e confrontar o resultado de educação omissa, hegemônica e excludente que não consegue atender aos estudantes em suas especificidades (Freire, 2021). Lotus lutava, antes mesmo de cometer delitos, pela afirmação de sua existência autônoma como sujeito, confrontando a visão restrita e reivindicando seu direito de existir. "As instituições educacionais funcionam como instrumentos que mantêm e reforçam as hierarquias sociais existentes, atuando na preservação e transmissão dos desequilíbrios de poder entre os diferentes estratos da sociedade" (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 241).

"A escola, em parceria com a Coordenação Regional de Ensino, conseguiu acompanhamento médico e psicológico para ela e para a família [...] O nosso primeiro e talvez mais grave erro foi não ver a Lotus como ela era, mas como a família esperava que ela fosse" (Pontes, 2023). Esta situação nos convida a refletir sobre como, mesmo com propósitos bem-intencionados, as instituições podem reproduzir relações de poder e expectativas normativas que não reconhecem a autonomia e as necessidades específicas dos sujeitos envolvidos.

Ao problematizar o paradigma da "educação bancária", deparamo-nos com sistema pedagógico que reduz os sujeitos educandos a repositórios passivos de conteúdos previamente selecionados e hierarquizados. Na concepção "bancária" de educação, o saber é compreendido como transmissão vertical que flui dos autoproclamados eruditos para os supostamente desprovidos de conhecimento. Este processo de transferência representa um dos dispositivos instrumentais que mantêm e reforçam os sistemas de opressão vigentes" (Freire, 2018, p. 67).

Esta configuração pedagógica fundamenta-se em práxis educativa que privilegia a reprodução acrítica dos conteúdos transmitidos. Tal abordagem, intrinsecamente vinculada à racionalidade técnico-instrumental, desconsidera os processos dialéticos de construção do conhecimento e as múltiplas dimensões da aprendizagem significativa.



Este modelo educacional opera como dispositivo de reprodução social que inviabiliza a formação de sujeitos históricos capazes de intervir criticamente na realidade. A educação bancária, ao negar a dialogicidade como princípio formativo, "impossibilita a emergência da consciência crítica e da capacidade de problematização da realidade, elementos fundamentais para qualquer processo de transformação social" (Giroux, 2011, p. 83).

A violência ontológica inicia-se no momento inaugural da existência social quando, confrontados com a corporeidade intersexual que desafia a matriz binária de inteligibilidade, agentes familiares exercem mecanismo primordial de inscrição do sujeito nas estruturas normativas de gênero: "Ao vê-la nascer com os dois sexos, a família decidiu que lhes chegara uma menina" (Pontes, 2023). Esta designação arbitrária constitui a primeira instância de autoridade a determinar quais manifestações corpóreas serão reconhecidas como plenamente humanas (Mbembe, 2018; Quijano, 2007).

O processo de violência se intensifica quando o corpo não-conforme adentra o espaço escolar, onde "sofria toda sorte de violência por parte de outras crianças" (Pontes, 2023), revelando como a instituição educacional opera simultaneamente como dispositivo biopolítico de normalização e como território necropolítico onde determinados corpos são expostos à "morte social". O silenciamento materno, manifestado quando "a mãe pediu que não ligasse mais para a casa dela para tratar daquele assunto" (Pontes, 2023), complementa esta economia da necropolítica ao estabelecer o território doméstico como zona de exceção onde o reconhecimento da diferença é ativamente negado (Segato, 2018).

### **Na impossibilidade de saber**

"A imagem das duas Lotus, uma de criança, na escola, cheia de possibilidades e aquela adulta, dentro do Sistema Prisional, visivelmente machucada pela vida, desconfiada, na defensiva, me tocou tão profundamente, me fez pensar em tantas coisas" (Pontes, 2023, grifos dos autores). A estrutura temporal que contrasta a criança "cheia de possibilidades" com a adulta "machucada" revela a impossibilidade fundamental de apreender o tempo exceto por meio de construções narrativas que inevitavelmente distorcem a experiência vivida (Espinosa-Miñoso, 2019; Ricoeur, 1994). A ausência de explicitação causal sobre o que conecta as duas Lotus constitui uma presença-ausência que estrutura o texto precisamente em seu silêncio significativo. Este vazio explicativo não representa uma mera lacuna textual,

mas configura o que se caracterizaria como um traço, a marca de uma ausência que, paradoxalmente, se faz presente em sua própria obliteração (Derrida, 2002).

O hiato discursivo que permeia a articulação entre as distintas temporalidades existenciais de Lotus configura-se como um elemento constitutivo da própria textualidade, operando como um dispositivo hermenêutico deliberado que convoca o leitor a um exercício de exegese produtiva. Este silêncio constitui um espaço de indeterminação que potencializa a significação textual precisamente por meio de sua incompletude estratégica, instaurando uma dialética entre o dito e o não-dito que mobiliza a participação ativa do intérprete na construção do sentido.

Inevitavelmente, somos convidados a questionar não apenas as ações individuais de Lotus, mas também as estruturas sociais e institucionais que criaram e reforçaram o status de desviante que ela permanece carregando. Esta perspectiva é essencial para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, pois destaca a necessidade de desconstruir rótulos, questionar normas sociais opressivas e criar espaços educacionais verdadeiramente inclusivos.

A narrativa que entrelaça as trajetórias da docente e da discente desvela as múltiplas dimensões constitutivas do pacto social fundamentado na colonialidade do ser, do saber e do poder. Esta tessitura relacional evidencia os mecanismos de socialização e o aparato penitenciário enquanto elementos estruturantes e perpetuadores dessa racionalidade hegemônica. O relato apresenta-se como um potente catalisador epistemológico que nos impele a problematizar criticamente os fundamentos pelos quais o sistema carcerário e seus sujeitos são sistematicamente relegados a uma condição de invisibilidade social e ontológica.

Este processo de obliteração não configura um fenômeno contingente ou acidental, mas constitui um mecanismo deliberado inserido na lógica da necropolítica que estabelece "quais vidas são dispensáveis e quais corpos são matáveis" (Mbembe, 2018, p. 41). O sistema penitenciário opera como um dispositivo biopolítico que não apenas materializa a morte física dos sujeitos encarcerados, mas também promove sua morte simbólica e social.

A instituição carcerária reforça a construção discursiva destes sujeitos como entidades socialmente ameaçadoras e ontologicamente destituídas de valor intrínseco, precisamente por transgredirem os parâmetros normativos arbitrariamente estabelecidos. Desta forma, "o sistema penal não se destina simplesmente a punir infrações, mas a diferenciar, distribuir e

utilizar as ilegalidades" (Foucault, 1987, p. 258), estabelecendo uma economia política do castigo que recai diferencialmente sobre corpos específicos.

A impossibilidade de acesso direto a esta realidade social implica que nossa compreensão seja mediada pelas interpretações daqueles que detêm o capital simbólico (Palermo, 2010; Bourdieu, 2007). Esta assimetria epistemológica constitui um dos fundamentos pelos quais se torna imperativo que as instituições carcerárias sejam analisadas a partir de uma perspectiva que privilegie a experiência vivida dos sujeitos encarcerados.

Intencionalmente, "a invisibilidade das prisões nas discussões públicas sobre justiça social reflete e reforça a invisibilidade dos próprios prisioneiros como sujeitos políticos" (Davis, 2018, p. 87). A ruptura com este regime de invisibilidade demanda uma reconfiguração epistemológica que reconheça a centralidade da experiência dos sujeitos encarcerados na produção de conhecimento sobre o sistema penitenciário (Alves-Bomfim, 2023; Matos-de-Souza, 2022).

Nesta perspectiva, a formação continuada dos professores do CED 01 de Brasília não se constituiu meramente como um movimento voltado para dentro dos presídios, mas como um movimento para fora deles, afirmando a existência de seres humanos onde, socialmente, acredita-se que só existam seres indignos. Essa lógica rompe com a desumanização imposta pelo sistema, reafirmando que os presos são sujeitos históricos e sociais (Alves-Bomfim, 2023; Freire, 2021).

E é nesta mesma lógica que a professora Gina reflete: "foi uma experiência dolorosa e pedagógica ao mesmo tempo" (Pontes, 2023), encorajando a abertura dos portões e a participação de mais pessoas no conhecimento e compromisso com essa realidade. Enxergar o sistema prisional é perceber de perto as mazelas sociais, da escola pública e da nossa humanidade.

A formulação discursiva utilizada por Gina opera como um imperativo ético-político que propugna pela ruptura dos dispositivos de isolamento institucional. Desta forma, "a possibilidade de uma comunidade política depende fundamentalmente do reconhecimento da precariedade compartilhada" (Butler, 2015, p. 74), o que implica na necessidade de estabelecer espaços de visibilidade para aqueles que são sistematicamente obliterados.

O exercício de visualização crítica do aparato penitenciário transcende a mera observação empírica, constituindo um dispositivo interpretativo que permite apreender as

manifestações das desigualdades estruturais. Esta perspectiva alinha-se a epistemologias críticas que propõem a valorização de saberes marginalizados e a insurgência contra a colonialidade do saber.

A visualização do sistema carcerário não configura um ato de voyeurismo social, mas constitui um exercício de responsabilidade ética que reconhece o rosto do Outro (Escobar, 2003; Levinas, 2005). O sistema carcerário não representa apenas uma instituição periférica da organização social, mas constitui um dispositivo revelador que expõe as tensões estruturais, desigualdades e incongruências basilares da sociedade (Borges, 2020; Wacquant, 2001).

A práxis educativa no contexto penitenciário deveria transcender a unidirecionalidade pedagógica tradicionalmente direcionada aos sujeitos em privação de liberdade, configurando-se como um processo dialético que necessariamente engloba a sociedade em sua totalidade (Freire, 2005).

A educação, nesta perspectiva ampliada, constitui um dispositivo de reconhecimento intersubjetivo que possibilita à sociedade apreender a humanidade intrínseca daqueles em situação de encarceramento. Portanto, "o reconhecimento não é um ato que um sujeito concede a outro, mas um processo pelo qual os sujeitos são constituídos como reconhecíveis" (Butler, 2018, p. 19).

É um exercício de tornar visível a realidade que se esconde atrás de muros e grades. A história de Gina e Lotus nos impele a ver essa realidade com mais sobriedade e justiça. Temos claramente a presença de um acordo social que determina como as pessoas devem viver. Aqueles que se atrevem a sair dessa lógica seguem um caminho constante de marginalização e resistência.

O olhar da sociedade sobre a estudante a coloca em uma posição marginalizada, resultando em exclusão e dificuldades de pertencimento. A rejeição e a exclusão são maneiras de dizer como não devemos ousar viver. É como se Lotus passasse por níveis de marginalização até chegar às prisões. Começa na família, depois na escola, possivelmente na igreja, na sociedade em seus vários espaços de convivência, até que ela se vê impossibilitada de conviver socialmente.

É preciso entender que o reconhecimento social é essencial para o exercício pleno da cidadania. A rejeição familiar e a marginalização vivida por Lotus destacam as falhas

sistêmicas da sociedade em reconhecer sua identidade e garantir seus direitos humanos fundamentais.

Diante disso, o fato de as prisões estarem abarrotadas de pessoas negras não é coincidência. Há uma necropolítica, antagonista dos direitos humanos, em curso, que garante as oportunidades apenas a um grupo específico. Quanto mais distante desse ideal de sujeito, mais prováveis são as chances de exclusão e marginalização (Mbembe, 2018).

A trajetória de Lotus, marcada pela transição da criança "cheia de possibilidades" à adulta "machucada pela vida" no sistema prisional, revela profundas estruturas de colonialidade do saber que operam silenciosamente nas instituições educacionais e penais brasileiras (Matos-de-Souza, 2022; Dussel, 2005; Mignolo, 2003).

### **Na impossibilidade de poder**

"Mas, o olhar profundo, insistente, fixo que ela projetou em mim anunciava que havia alguma familiaridade entre nós. A princípio eu me senti intimidada por aquele olhar, que era tão profundo que parecia inquisidor, parecia me afrontar, até" (Pontes, 2023). O trecho da narrativa se caracteriza como "expressão de soberania reversa" (Mbembe, 2018), em que o sujeito submetido ao necropoder reapropria-se momentaneamente de sua potência de interpelação. O olhar de Lotus, descrito como "profundo", "insistente", "fixo", "inquisidor" e "afrontoso", manifesta a agência crítica do sujeito subalternizado (Butler, 2017, 2019) uma prática desestabilizadora dos regimes de visibilidade que normalmente objetificam corpos encarcerados.

Esse tipo de comportamento, geralmente, é repellido pela segurança. A narradora não diz se houve reação, mas quando se percebe que o sujeito está fora da normalidade disciplinar os agentes do estado responsáveis aplicam práticas disciplinares que acionam mecanismos mais severos. Configura-se em um controle da subjetividade, mecanismo pelo qual a colonialidade do poder opera não apenas sobre os corpos, mas também sobre as formas de expressão e comunicação dos sujeitos colonizados.

Os mecanismos mais severos denominam-se dispositivos disciplinares, tecnologias de poder que buscam produzir corpos dóceis e subjetividades submissas. Funciona como um estado constante de condenação, inadequação, subordinação, mata-se socialmente o sujeito aos poucos. Os sujeitos são mantidos em um estado de não-existência social enquanto

biologicamente vivos, manifestação mais extrema da colonialidade do poder sobre corpos femininos racializados.

O olhar de Lotus caracterizou-se em uma redistribuição do sensível que perturba a ordem naturalizada das posições sociais. O aparente paradoxo entre as tentativas institucionais de inclusão e o resultado final de exclusão radical revela que os corpos são simultaneamente incluídos nos discursos institucionais e excluídos de sua proteção efetiva. O olhar funciona como operador transdisciplinar que conecta diferentes níveis de realidade (Alves-bomfim; Coelho; Matos-de-Souza, 2023; Nicolescu, 1999).

Os corpos são "simultaneamente incluídos nos discursos institucionais e excluídos de sua proteção efetiva" (Segato, 2013, p. 89) uma espécie de inclusão perversa, processo pelo qual sujeitos marginalizados são formalmente reconhecidos pelo Estado enquanto continuam submetidos a violências estruturais. Esta dinâmica constitui o vínculo da colonialidade, que simultaneamente promete emancipação e prática de dominação.

Tomando o nível de realidade político, o olhar de Lotus funciona como um dispositivo de interpelação ética, uma convocação à responsabilidade que antecede qualquer escolha consciente. A descrição da narradora sobre sentir-se "intimidada" e "afrontada" por este olhar mostra o reconhecimento de uma responsabilidade inescapável diante do sofrimento do Outro (Derrida, 1994). O condicionamento do comportamento, que reafirma sua impossibilidade de poder (olhos para o chão, mão para traz) é mais do que uma rotina disciplinar de segurança. É para que o servidor não se sinta interpelado a reconhecer a humanidade das pessoas privadas de liberdade.

O dispositivo de interpelação ética caracteriza o momento em que o sujeito colonizado rompe o silêncio imposto e demanda reconhecimento. Esta interpelação constitui o primeiro passo para a decolonialidade do poder (Lugones, 2008, 2014; Mignolo, 2007; Fanon, 2008). Quando o texto descreve o olhar de Lotus como "inquisidor", isso nos conecta diretamente a situações extremamente opressivas onde certos grupos são tratados como descartáveis: "mesmo nas condições necropolíticas mais extremas, os sujeitos encontram formas de questionar e interpelar os poderes que os constituem como matáveis" (Mbembe, 2018, p. 65).

O olhar intenso de Lotus, dentro do ambiente prisional, não é apenas uma forma de reconhecimento. É um ato de resistência a toda realidade que está submetida. Este tipo de comunicação sem palavras é uma forma de expressão que pessoas marginalizadas utilizam quando outros meios de comunicação lhes são negados. Através deste simples mas poderoso

ato de olhar, Lotus reafirma sua humanidade e sua capacidade de questionar um mundo que tentou torná-la invisível, recupera, mesmo que momentaneamente, o status de sujeito, roubado em sua trajetória.

A descrição da narradora do olhar como comunicador de "familiaridade" simultaneamente à sensação de "afronta" evidencia o princípio dialógico, a coexistência de lógicas contraditórias em um mesmo fenômeno. O olhar de Lotus opera como zona de não-resistência, um espaço de comunicação que transcende as oposições binárias entre docilidade e resistência (Nicolescu, 1999, p. 29).

O gesto de Lotus e a percepção da professora Gina manifesta este movimento em direção ao inédito viável, consistindo na possibilidade não experimentada de transformação que emerge quando as duas superam as situações-limite que as condicionam. Trata-se de um processo pelo qual sujeitos colonizados recuperam sua capacidade de produzir conhecimento e cultura a partir de suas próprias experiências e perspectivas.

O impacto declarado "me tocou tão profundamente, me fez pensar em tantas coisas" (Pontes, 2023) pode ser interpretado como encontro transformador entre diferentes posições históricas que produz deslocamentos compreensivos. O toque profundo sinaliza não apenas resposta emocional, mas abertura hermenêutica que perturba certezas prévias.

Em sua intensidade e persistência, o olhar de Lotus constitui precisamente esta ruptura do silenciamento imposto – não como articulação verbal, mas como manifestação corporal de sua existência como sujeito histórico que, mesmo sob condições extremas de opressão, preserva sua capacidade de questionar, interpelar e, potencialmente, transformar a realidade que a oprime. O que reafirma que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (Freire, 2018, p. 108).

Este olhar inquisidor denuncia o reconhecimento crítico da realidade opressora e simultaneamente aponta para o anúncio de possibilidades de transformação desta realidade. O olhar de Lotus emerge como manifestação concreta da persistência da humanidade mesmo nos contextos mais desumanizadores. "O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, que sofre" (Freire, 2014, p. 26). Uma pedagogia da resistência reconheceria esta centralidade epistemológica do corpo como sujeito cognoscente (Matos-de-Souza et al, 2018).

Lotus manifesta ao olhar esta recusa à contemplação passiva de sua condição. Ao projetar um olhar "profundo, insistente, fixo" em direção à narradora, Lotus reafirma sua condição de sujeito histórico mesmo no contexto extremamente restritivo do sistema prisional. Este ato visual constitui "ação para a liberdade", manifestação concreta da vocação ontológica do ser humano para ser mais, mesmo em condições que aparentemente o reduzem a menos.

A colonialidade do poder refere-se à persistência de padrões coloniais de dominação nas estruturas contemporâneas de poder, mesmo após o fim formal do colonialismo (Quijano, 2000). Este sistema opera através da classificação social baseada em hierarquias raciais, de gênero e de classe, estabelecendo quem pode exercer poder e quem deve ser subjugado. No contexto da narrativa sobre Lotus, a colonialidade do poder manifesta-se de maneira complexa, tanto na estrutura que a levou ao encarceramento quanto em seu ato de resistência através do olhar.

### **Considerações finais**

Diante dessa problemática, cabe perguntar: de que tipo de direitos humanos estamos falando? É pertinente adotar um modelo único ou precisamos considerar formas diferentes de construir esses direitos? É preciso uma escola que conteste, confronte, problematize a lógica exclusivista do pensamento ocidental moderno e as estruturas coloniais do ser, saber e poder que persistem até hoje, libertando-se das limitações impostas pela visão eurocêntrica que, por mais de quinhentos anos, tem servido como base para a manutenção do ordenamento mundial moderno/colonial.

Essa reflexão pode nos impulsionar a buscar soluções inovadoras, reavaliar práticas e criar possibilidades que priorizem o bem-estar coletivo, conduzindo-nos a um potencial revolucionário. Isso nos incentiva a pensar fora do lugar-comum que sustenta uma neutralidade epistemológica ou uma objetividade inexistente que, em essência, não nos beneficia. É crucial entendermos que os direitos não surgirão nem funcionarão na prática por si só; é necessário legitimar as lutas e construir políticas públicas de transformação social, visando criar ações revolucionárias que rompam com o estado existente e superem o projeto classista de transformar descendentes de pessoas escravizados em excedentes de mão de obra plenamente descartáveis na contemporaneidade.

Nesse contexto, acabar com a condição de subalternidade exige que as pessoas se apropriem da sua condição através de uma formação ampla, utilizando instrumentos que lhes



permitam recusar tutelas. Os direitos humanos deveriam ser constantemente analisados e reformulados para garantir os direitos a todas as pessoas, de acordo com suas necessidades reais, rompendo com a concepção de um mundo em que as ideias de um grupo social sobrepõem-se às dos demais grupos.

Portanto, não basta ser signatário da Declaração dos Direitos Humanos; é crucial reconhecer os direitos fundamentais como algo que se recria e se materializa de forma a não incorrer no erro de colocar todas as pessoas numa mesma perspectiva, com condições uniformes, como se assim o fossem. Precisamos revisar nosso projeto civilizatório que inscreve os direitos humanos, não apenas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também do reconhecimento das lutas que se manifestam na complexidade das relações, na constituição das identidades em evolução e nos modos emergentes de ser e existir.

Sob essa ótica, é imperativo deixar de ver aqueles que se encontram privados de liberdade como meros apêndices da sociedade e começar a enxergá-los como sujeitos de direitos dentro do tecido social. Dessa forma, torna-se essencial refletir sobre como assegurar os direitos fundamentais às pessoas privadas de liberdade, independentemente dos delitos cometidos, integrando-os em um novo modelo de sociedade onde a dignidade humana transcende as prioridades do mercado e a defesa dos interesses individuais sobre os interesses coletivos.

Nesta perspectiva, a construção de um modelo educativo em e para os direitos humanos passa pela compreensão de que o "humano" é uma construção social, cultural e política, que precisa ser democrático na medida em que valida novas formas de produzir conhecimento a partir de uma visão progressista, emancipadora e crítica da realidade existente.

É necessário repensar a questão penitenciária e compreender os problemas das pessoas encarceradas como manifestações de questões sociais mais amplas, inscritas nas dinâmicas das interações sociais. Nesse sentido, é fundamental fomentar a aplicação de estratégias como penas alternativas, especialmente para crimes não violentos, conforme previsto na Lei de Execução Penal (Brasil, 1984). A adoção de medidas alternativas à prisão contribui para a redução da superlotação carcerária e reforça a promoção dos direitos fundamentais e da dignidade humana, independentemente do histórico criminal das pessoas privadas de liberdade.

O debate racial é crucial e necessita ser abordado de forma incisiva, apresentando o abolicionismo penal como imprescindível para o enfrentamento do racismo institucional. Essas mudanças não apenas beneficiam as pessoas que estão em conflito com a lei, mas também contribuem para a promoção de verdadeira justiça social, segurança e harmonia social como um todo, permitindo que essa parte da população tenha acesso ao que está previsto no marco legal brasileiro e possa, enfim, exercer a cidadania em prol de uma verdadeira democracia.

### Fonte

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

### Referências

- ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALVES-BOMFIM, Vanessa Martins Farias. Narrativas (auto)biográficas: resistência pedagógica nas prisões. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, v. 3, n. 5, p. 136–153, 2023. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6944>. Acesso em: 17 mai. 2025.
- ALVES-BOMFIM, Vanessa Martins Farias; COELHO, Valéria Damasceno; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Educação nas Prisões: complexidade e transdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. In: SOUZA, Mariana Aparecida Serêjo de; ROMEIRO, Ana Cristina Vieira Lopes; SILVA, Francisco Thiago. **Pedagogia, Currículo e Processos Formativos. Múltiplos Olhares**. São Paulo: Dialética Editora, 2023, p. 197-228.
- ALVES-BOMFIM, Vanessa Martins Farias; GARCIA, Gehysa Lago; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. "Vi muitos rostos parecidos com o meu": outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, 2024. Pág. 1-30 Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.5339>. Acesso em: 15 mai. 2025.
- BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BORGES, Juliana. **Prisões: Espelhos de nós**. [s.l.]: Todavia, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 01 mai. 2025.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do "sexo". São Paulo: n-1 edições, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 149-162.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CURIEL, Ochy. **La nación heterosexual**: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Bogotá: Brecha Lésbica, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74567> Acesso em: 17 mai. 2025.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2023.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio.; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em 17 mai. 2025.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, 2003. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo: globalización y diferencia**. Bogotá: ICANH, 2004. Disponível em: <https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/book/98>. Acesso em: 17 mai. 2025.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2007-2032, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/FYW97NwqWXXXGH33NzBt9qP/abstract/?lang=es>. Acesso em: 17 mai. 2025.

EUROSTAT. **Estatísticas da União Europeia. 2023**. Disponível em: ec.europa.eu. Acesso em: 29 fev. 2024.

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

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIROUX, Henri. **On Critical Pedagogy**. New York: Continuum, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: **Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer**. Barcelona: CIDOB, 2011. p. 97-108. Disponível em: <https://jesuitas.lat/archivo/biblioteca/documentos-cpal-social/cpal-social/la-descolonizacion-del-conocimiento-dialogo-critico-entre-la-vision-descolonial-de-frantz-fanon-y-la-sociologia-descolonial-de-boaventura-de-sousa-santos?filename=546.pdf>. Acesso em 17 mai. 2025.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em 18 mai. 2025.

HARTMAN, Saidiya. **Lose Your Mother: A Journey Along the Atlantic Slave Route**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF - Martins Fontes, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em: 17 mai. 2025.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em 17 mai. 2025.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUGONES, Maria. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013> . Acesso em: 17 mai. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo, CASTAÑO GAVIRIA, Ricardo, SOUZA, Elizeu Clementino de. Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. **Praxis Educativa** (, v. 22, nº. 2, p. 94-111, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768020>. Acesso em 23 de Junho de 2025.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; MEDRADO, Ana Carolina Cerqueira. Dos corpos como objeto: uma leitura pós - colonial do Holocausto Brasileiro. **Saúde Debate**, v. 45 n. 128, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PALERMO, Zulma. Una violencia invisible: la "colonialidad del saber". **Cuadernos FHyCS**, Universidad Nacional de Jujuy, n. 38, p. 79-88, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18516804005>. Acesso em: 17 mai. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228> . . Acesso em: 05 set. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A Terra Dá, a Terra Quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos**: y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SENAPPEN - SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS. **Dados Estatísticos**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 05 set. 2024.

STF - SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 347**. Brasília, DF: STF, 2015. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15363748036&ext=.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

## Notas

---

<sup>i</sup> Esta publicação contou com o apoio à Pesquisa e Formação PROAP 2024 do edital N° 21/2024 e Edital DPG N° 001/2025, e da Chamada Pública Interna n°. 01/2025 do PPGE e do PPGEEMP da FE/UnB – Apoio Financeiro a Pesquisador.

<sup>ii</sup> Por razões éticas e para preservar a identidade da pessoa privada de liberdade, o nome "Lotus" é fictício. A escolha do pseudônimo visa respeitar o sigilo e a dignidade da participante, em conformidade com os princípios de pesquisa com seres humanos.

## Sobre os autores

### **Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim**

Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/UnB). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB), com mestrado sanduíche em Sevilla. Professora da Secretaria de Estado de Educação Brasília, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0402-1162>. E-mail: [educ.bomfim@gmail.com](mailto:educ.bomfim@gmail.com).

### **Gehysa Lago Garcia**

Mestre em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB), Brasília, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8291-235X>. E-mail: [gehysa@gmail.com](mailto:gehysa@gmail.com)

### **Rodrigo Matos-de-Souza**

Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professor da Universidade de Brasília. (UnB), Brasília, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8788-4966>. Email: [rodrigomatos@unb.br](mailto:rodrigomatos@unb.br)

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 20/11/2025