



## PRÁTICAS DE LEITURA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: INICIATIVAS E CONQUISTAS

*Reading practices in spaces with freedom deprivation: initiatives and achievements*

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano<sup>1</sup>

ANDREATTA, Elaine Pereira<sup>2</sup>

### RESUMO

O conceito de educação ao longo da vida, em todos os espaços e nas interações entre as pessoas, anuncia possibilidades de *ser mais* na instituição social prisão, potencializadas por práticas sociais que promovem redes afetivas, consciência de si, do outro e do mundo (Onofre, 2015; Ireland, 2011; De Maeyer, 2011; Godinho; Julião; Onofre, 2020). O artigo que se apresenta tem a intenção de problematizar concepções, princípios e orientações normativas que anunciam possibilidades e bloqueios na garantia do Direito Humano à educação e à leitura em prisões, como práticas sociais educativas de/para a liberdade. A discussão proposta, com metodologia de caráter bibliográfico e documental, evidencia, paradoxalmente, avanços que culminam com a Resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) n.º 391/2021 e cenários do cotidiano permeados por práticas conservadoras e limitações postas pela segurança. Para tanto, além de mapear normativas que consolidam uma política de leitura nos ambientes de privação de liberdade, realiza-se uma discussão analítica e interpretativa das concepções que permeiam esse espaço que ora potencializam a leitura, ora ensejam entraves para os avanços. As análises nos permitem afirmar que a confluência de práticas sociais de diferentes naturezas potencializa uma educação humanizadora e interseccional para este contexto singular e que as práticas de leitura (Petit, 2019; Zilberman, 1990; Durand; Gerbovic, 2024) permitem desenhar itinerários educativos emancipadores.

**Palavras-chave:** Práticas sociais educativas. Direito fundamental. Leitura. Educação interseccional. Espaço de privação de liberdade.

### ABSTRACT

The concept of lifelong learning, in all spaces and in interactions between people, heralds possibilities for being more in the social institution of prison, enhanced by social practices that promote affective networks, awareness of oneself, others, and the world (Onofre, 2015; Ireland, 2011; De Maeyer, 2011; Godinho; Julião; Onofre, 2020). This article aims to problematize conceptions, principles, and normative guidelines that herald possibilities and obstacles in guaranteeing the human right to education and reading in prisons as social educational practices of/for freedom. The proposed discussion, using a bibliographic and documentary methodology, paradoxically highlights advances that culminate in Resolution 391/2021 of the National Council of Justice (CNJ) and everyday scenarios permeated by conservative practices and limitations imposed by security. To this end, in addition to surveying the regulations that consolidate a reading policy in environments of deprivation of liberty, an analytical and interpretative discussion is carried out of the concepts that permeate this space, which sometimes enhance reading and sometimes hinder progress. The analyses allow us to affirm that the confluence of social practices of different natures enhances a humanizing and intersectional education for this unique context and that reading practices (Petit, 2019; Zilberman, 1990; Durand; Gerbovic, 2024) allow for the design of emancipatory educational itineraries.

**Keywords:** Educational social practices. Fundamental right. Reading. Intersectional education. Space of deprivation of freedom.

<sup>1</sup> Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pedagoga pela UNESP/Araraquara. Docente Sênior do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/UFSCar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Coordenadora do Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres/UFSCar. E-mail: [eleonofre@ufscar.br](mailto:eleonofre@ufscar.br).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Graduação em Letras pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora Adjunta no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA) na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: [eandreatta@uea.edu.br](mailto:eandreatta@uea.edu.br).

## ANUNCIANDO A PROPOSITURA

Em meio aos contextos adversos, as lutas para superar e transformar situações que incidem no limite à dignidade de outrem suscitam a compreensão de que o protagonismo ganha outros sabores quando se faz de modo coletivo e na busca de inéditos viáveis. É deste sabor que estamos degustando ao pronunciar o direito humano na perspectiva da denúncia contra quaisquer injustiças e desigualdades que possam assolar a vida de jovens, mulheres e homens que habitam os espaços de privação de liberdade. Por isso, nossa tarefa argumentativa e propositiva, neste artigo, se constrói a partir do exercício da palavra como direito humano subjetivo, capaz de mobilizar reflexões, compreensões e práticas para a efetivação da garantia de direitos fundamentais.

Desse modo, este texto nasce de acolhimentos entre/de mulheres pesquisadoras do campo das práticas sociais educativas em prisões, com formações em diferentes áreas do conhecimento, experiências acadêmicas distintas e aproximações com a instituição prisão em formatos peculiares por suas práticas pedagógicas e de pesquisa. Essa diversidade nos permitiu diálogos proveitosos e, sobretudo, assumimos a condição de sujeitos históricos de dizer que se propõem a refletir, problematizar e transformar as situações-limite de violação de direitos humanos das pessoas em privação de liberdade.

Compreendemos, pois, a educação como um fenômeno amplo, um ato político que envolve processos dinâmicos de interação de pessoas – independentemente do contexto físico e geográfico –, de modo a refletir, especificamente, sobre as práticas de leitura que permeiam as prisões, seja como ato solitário, seja como ato solidário e compartilhado em salas de aula: em clubes de leitura ou em práticas oficinairas. Pretendemos, desse modo, propor a compreensão de que a defesa da leitura em prisões implica mais que a defesa de direitos humanos – ou a proteção de direitos já conquistados –, porque é também anúncio de processos mais profundos que envolvem a vida boa (Dussel, 2003), para além da sobrevivência, em busca de vida plena, digna, conectada à ética da libertação e ao reconhecimento da alteridade.

A metodologia, de caráter bibliográfico e documental, constitui-se de um levantamento das normativas existentes no Brasil para a garantia e democratização do acesso ao livro e à leitura, de modo a construir uma linha do tempo capaz de identificar os avanços vivenciados no âmbito legal e para construção de política de leitura em ambientes de privação de liberdade. A partir deste levantamento, empreende-se uma discussão analítica e interpretativa sobre a importância e garantia das práticas de leitura nas prisões, agrupada em três aspectos: a compreensão do significado de obra literária; a construção de uma política da leitura no sistema prisional; o entendimento da leitura como contribuição para uma educação interseccional em prisões. Nesse sentido, o que se busca evidenciar é a necessidade de ultrapassar aspectos limitadores dos avanços preconizados pelas normativas, as quais ainda esbarram em compreensões equivocadas e conservadoras diante do direito fundamental à educação e à leitura.

O artigo está organizado três seções. Na primeira seção, abordamos a concepção de educação como direito humano, como fenômeno amplo produzido em diferentes lugares e ao longo da vida, inclusive no espaço complexo da instituição social prisão – local em que se interseccionam marcadores sociais da diferença e onde se perpetuam formas de desigualdades. Na segunda seção, de modo a afunilar o debate, apresentamos as principais normativas e ações institucionais que culminaram com a publicação da Resolução n.º 391, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no ano de 2021, que orienta a remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Na terceira e última seção, refletimos sobre a operacionalização das práticas de leitura orientadas por concepções

a partir de três aspectos: a compreensão do significado de obra literária; a construção de uma política da leitura no sistema prisional; o entendimento da leitura como contribuição para uma educação interseccional em prisões. Para finalizar, tecemos algumas considerações com a intenção de potencializar diálogos interseccionados e que enriqueçam os dispositivos de preservação da liberdade nas prisões.

### **CHAVES ANALÍTICAS PARA INTERLOCUÇÃO**

As prisões são espaços disciplinares e têm se mostrado inadequadas nos princípios que fundamentam os métodos utilizados na execução da pena. Apesar de engenhosas em suas arquiteturas, têm sua genialidade surpreendida quando se descobre a fuga de um infrator que saiu pela porta da frente e será mais um reincidente.

Nessa instituição, que funciona pelo avesso, discute-se a chamada reformulação da vida de um humano – entendida como uma ação reeducativa que se dá pela execução penal. Tais humanos, na maioria das vezes já excluídos socialmente, são excluídos do convívio social para serem incluídos no quadro institucional da prisão, para serem reeducados e normalizados (Resende, 2011).

O afastamento social compulsório do aprisionado tira seu passado, nega seu futuro e o vincula a um tempo presente, paralisado ali, para reeducar-se. No dinâmica evidenciada pela prisão, parece que a vida começa na prática do crime diante de um apagamento de suas vivências e possibilidades de projetar a vida. Ora, irá este tempo suspenso, na vivência dos chamados processos reeducativos permitir um reencontro a partir do mesmo lugar em que se estava?

Como pesquisadoras e educadoras, compreendemos a prisão como instituição social, educativa e de grades rompidas sem, é claro, desconsiderar seu sistema de exclusão, opressão e violação. Nessa esteira, a concepção acerca da prisão como “um mundo à parte”, com controvérsias insolúveis, carece de um olhar mais humanizado e outras formas de a pensar e a fazer. Para além de uma instituição total, há que se enfrentar a chamada cultura prisional, pois as pessoas em privação de liberdade não deixam do lado de fora seus saberes culturais e de contexto. Assim, uma “educação em prisões não pode se resumir ao desenvolvimento de conteúdos alheios às tantas histórias de vida que convivem no espaço prisional – a maioria delas marcadas com o estereótipo do fracasso escolar” (Onofre, 2015, p. 248).

Apesar das muralhas ostensivamente colocadas, as grades e trancas não separam as pessoas em privação de liberdade das suas relações exteriores e anteriores, o mundo arquitetônico tem espaços porosos — o encarceramento não representa uma interrupção com o social. Estamos, pois, propondo pensar a natureza da prisão em outra dimensão do humano, em uma rede de relações entre o que tem se chamado de ordem penitenciária e pessoas. As fronteiras chamadas nos estudos estruturantes como instituição total, cultura prisional e sociedade prisional nos parecem ter validade vencida, pois as prisões existem em um contexto situado. Logo, uma educação, indiferente do lugar, precisa contribuir para que seja possível avaliar o mundo, as pessoas e as ações, de maneira a despertar no sujeito um “posicionamento questionador que o fará não aceitar servilmente as verdades impostas, trabalhe a dimensão valorativa, o poder do conhecimento e o raciocínio crítico, evidenciando que existem múltiplas formas de se viver” (Onofre, 2015. p. 249).

Vale, nesse sentido, ao fazer uma parada reflexiva porque propositiva, anunciar o que entendemos por educação, de modo a concordar com Silva (2010, p. 181):

[...] 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.

No dizer dessa 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 diferentes momentos de convivência, compreensões de mundo que expressam formas de sentir e agir em um espaço coletivo. A construção de si com o outro se explicita numa comunidade de destino que se designam como “nós” e, assim, 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 experienciam outras visões de mundo, produzindo aprendizados fundamentais. 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 experienciadas. Não se trata de romantizar o espaço da prisão, porque sabemos a sua dureza, mas de compreender que a educação que ali se faz ganha novas nuances, não podendo ser concebido de forma igual a outros contextos. Nesse sentido, compreendemos que

os espaços e instituições sociais onde a educação acontece são permeados por potencialidades, dificuldades, tensões e contradições. A prisão faz parte deste debate e, portanto, também gera disputas, controvérsias, e seus processos educativos sofrem influência das concepções, experiências e projetos dos sujeitos que atuam na política de execução penal, na política de educação de jovens e adultos em contextos de privação de Liberdade (Godinho; Julião; Onofre, 2020, p. 5).

Esse convívio participativo em diferentes práticas sociais que existem no interior dessa comunidade de destino 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!

No bojo desta concepção de educação, fica implícito que se trata de um processo que acontece ao longo da vida e em todas as práticas sociais das quais participamos. Nessas situações, as pessoas expõem diferentes percepções e conhecimentos, em processos de trabalho e lazer, em espaços escolares e não escolares.

O que desejamos reafirmar, para construir uma concepção de prisão mais alargada, educativa e humanizadora é que o convívio estabelecido nas práticas sociais ao longo da vida promove processos educativos que constituem a formação das pessoas por meio da troca de subjetividades. Tais práticas constroem suportes sociais e culturais importantes, e nelas as pessoas exercitam a possibilidade de criticidade, de quebra de hierarquias e de (re)construção as relações.

Concordamos com Ireland (2011, p. 35) que é preciso, “na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade [...]”, e que “é importante que as atividades educativas desenvolvidas no mesmo espaço sejam articuladas e não fragmentadas”. Nesse sentido é que afirmamos que currículo não é apenas escolar: trata-se do cardápio de práticas sociais oferecidas com intencionalidade de educar para a vida com qualidade para todos; a instituição escola se caracteriza como uma das práticas sociais, em diálogo com as demais ofertadas na instituição prisão.

Estamos, portanto, reiterando que, na perspectiva da transversalidade, as experiências vivenciadas, antes, durante ou depois do afastamento compulsório, constituem visões de homem e de mundo. A instituição prisão é um território educativo. Se tem funcionado ao avesso e de pernas para o ar, usando expressões de Galeano (1999), cabe a nós imaginar e propor mergulhos em busca de pérolas.

Importante sinalizar, nessa perspectiva, que pensar a prisão como instituição educativa, construída na intersecção de práticas sociais de diferentes naturezas, a quebra de fronteiras com a intenção de abrir brechas se constitui com o entrelaçamento de ações de todos os profissionais que fazem o cotidiano prisional: todos são educadores – professores, policiais penais, gestores, equipe da saúde e judiciária, entre outros. Este é um gargalo que está posto enquanto perdurar uma equipe que se coloca como a segurança e outra que se coloca como educativa, tendo a segurança o desejo da primazia no território, entendido por ela como punitivo.

Eis aqui mais um ingrediente que nos parece importante trazer nesta seção para instigar proposições na constituição da prisão como espaço educativo: a categoria tempo. Os modos de vida na prisão forçados pela segurança são estabelecidos por regras e normas para a sujeição dos corpos dóceis ao sistema. A ação educativa preza pela libertação do homem para que seja protagonista de sua história, ou seja, que ele tome sua existência em suas mãos, seja capaz de fazer escolhas, significando o mundo como algo dinâmico e inacabado.

Discutir, pois, o direito humano do outro só se faz possível no sentido do acolhimento – reconhecer a presença de proposições em andamento para os espaços de privação de liberdade requer presença no mundo com as pessoas que ali habitam, provisoriamente. Sem a intenção de aprofundamento na categoria tempo e suas ontologias, embora o tempo relógio seja o mesmo para as pessoas em liberdade e para aquelas em privação de liberdade, há diferentes maneiras de organizar esse tempo. Essa condição é fundamental na discussão que estamos propondo em uma sociedade de direito de todos.

Assim, quando uma sentença se exprime em meses ou em anos de privação de liberdade, o tempo não é um mero aspecto da vida de reclusão, pois quase se confunde com ela (Cunha, 2008). O tempo vivido na prisão assinala uma marginalização, e será impossível ocultá-lo após a libertação. Esta perspectiva nos leva a duas provocações: o que fazer nesse tempo de aprisionamento após uma sentença proferida pelo poder judiciário?

O tempo a cumprir até a liberdade não pode ser o tempo das pessoas livres. Não nos parece justo levarmos o tempo escola, lazer, religiosidade, leitura, entre outros, de fora para dentro do sistema prisional. Para que grades curriculares? Tempo é o que não falta na prisão, como nos alerta De Mayer (2011). Nessa perspectiva, um problema central na vida prisional é quebrar o tempo enjaulado/cristalizado e ajustá-lo a uma temporalidade adequada ao funcionamento do mundo em tempo cíclico/dinâmico porque histórico – o tempo passa. As interseccionalidades estão postas como possibilidade de instaurar processos educativos com as pessoas em privação de liberdade e educadores, como apresentamos na terceira seção.

Por agora, nesta seção primeira, buscamos conceituar a instituição prisão como espaço educativo, a educação e aprendizagens ao longo da vida e o tempo histórico como pano de fundo de nosso manuscrito, o que nos leva a anunciar pontos de partida e desejos de chegada, na construção de conhecimentos que possam contribuir para pensar políticas de educação para as prisões, com destaque às práticas de leitura.

Anunciamos a seção segunda, que apresenta o processo de institucionalização do direito à leitura e, sobretudo, do direito à remição da pena pela leitura nos espaços prisionais; conta com uma trajetória de produção normativa e de iniciativas que envolveram os diferentes atores que atuam no campo penal e penitenciário.

## **A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL EDUCATIVA: RETROSPECTIVA DAS NORMATIVAS E INICIATIVAS INSTITUCIONAIS BRASILEIRAS**

Explicitadas as concepções que mobilizamos quanto à educação em prisões, antes de prosseguir, ainda é necessário afirmar que concordamos com Godinho, Julião e Onofre (2020) quando estes asseveram que a educação das pessoas aprisionadas não é um benefício, mas um direito garantido nos documentos oficiais – Lei de Execução Penal (LEP – Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984) e no Art. 5.º da Constituição Federal (1988). Assim, como sujeito de direito, a educação para pessoas em privação de liberdade não tem o objetivo de promover práticas de docilização de corpos, mas de propor experiências de criticidade, de construção de saberes diversos, de inclusão e promoção de cidadania.

Nessa perspectiva, a leitura ganha importância, porque é mais uma prática que se amplia para além dos espaços de educação escolar. Logo, a garantia do acesso à leitura e, em especial à literatura, deve ser compreendida a partir da perspectiva defendida por Candido (2011), que insere tal direito no rol dos direitos fundamentais. Logo, configura-se como condicionante para a efetivação da dignidade da pessoa humana, esteja ela livre ou momentaneamente alijada de sua liberdade, pois os “momentos de atividades educativas que acontecem nas prisões podem funcionar como pequenas janelas, que permitem olhar para fora e enxergar além da realidade imediata, de disciplina e privação de liberdade” (Godinho; Julião; Onofre, 2020, p. 6).

Desse modo, a universalização do direito à leitura nos estabelecimentos prisionais conjuga a redução da pena pela leitura com a criação de espaços de ruptura com as lógicas e as dinâmicas cotidianas, sejam elas individuais ou coletivas. As práticas de leitura possibilitam, mesmo que simbolicamente, romper os muros carcerários, resgatar as subjetividades, memórias e sensibilidades, bem como criar ambientes de diálogo entre sujeitos aprisionados, profissionais que atuam no cárcere e, até mesmo familiares.

Dito isso, cabe ressaltar que o processo de institucionalização do direito à leitura e do direito à remição da pena pela leitura nos espaços prisionais conta com uma longa trajetória de produção normativa e iniciativas que envolveram os diferentes atores que atuam no campo penal e penitenciário. Nessa perspectiva, esta seção apresenta de forma sistematizada as principais normativas e ações institucionais que culminaram com a publicação da Resolução n.º 391, do Conselho Nacional de Justiça, no ano de 2021.

Adota-se como marco inicial o ano de 2011, com a Lei n.º 12.433, que regulamentou o direito à remição da pena pelo estudo, conforme redação do parágrafo 1º, inciso I, do art. 126, da Lei de Execução Penal. À semelhança da garantia da remição da pena pelo trabalho, a alteração normativa instituiu a redução de um dia de pena para 12 horas de atividades relacionadas à frequência escolar, tanto no âmbito da educação escolar como as voltadas à qualificação profissional. A norma em questão acabou sendo aplicada de forma extensiva garantindo o

direito à remição da pena pela leitura, pelo esporte e, por diferentes práticas culturais, em alguns estabelecimentos prisionais específicos em âmbito nacional.

No entanto, foi somente em 2013 que o CNJ publicou a Recomendação n.º 44, orientando os magistrados de todo o país a reconhecerem o direito à remição da pena pela leitura, esporte, atividades culturais, profissionalizantes, assim como de saúde e educação. A Recomendação, embora não tenha parametrizado a atuação dos magistrados em esfera nacional, abriu importante espaço no campo prisional, alargando as possibilidades de concretização do direito à remição.

A adesão à pauta ficou evidente em 2019, ocasião em que o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) promoveu o 1º Encontro Nacional de Remição pela Leitura envolvendo gestores e servidores penitenciários, bem como representantes das instituições do Sistema de Justiça Criminal, além de professores e pesquisadores das instituições de ensino superior que atuam na área.

O Encontro trouxe contribuições e críticas que demonstraram as restrições existentes na Recomendação n.º 44, as quais eram evidenciadas na prática – destacando-se as que se referiam à limitação do direito à remição somente às pessoas alfabetizadas, o caráter de avaliação pedagógica conferido às resenhas elaboradas acerca das obras lidas, e a exigência de vinculação das práticas de leitura aos projetos formais aprovadas pelas direções dos estabelecimentos. Estava colocada a necessidade de revisar o documento, à luz dos avanços trazidos pela Lei 13.696/2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita a ser implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e da Educação, em cooperação com as Unidades Federativas e os Municípios, e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas.

Em março de 2020, o DEPEN publicou a Nota Técnica Remição de Pena pela Leitura n.º 1, com o intento de institucionalizar e padronizar práticas e projetos de remição da pena pela leitura no cenário prisional nacional. E, finalmente, em maio de 2021, o CNJ publicou a Resolução 391, estabelecendo os procedimentos e diretrizes a serem observadas pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.

A Resolução 391, no artigo 2º, ao propor o conceito de práticas sociais educativas – como atividades escolares, atividades educativas não escolares e a leitura de obras literárias – ampliou substancialmente o escopo do direito à remição da pena para além das tradicionais atividades escolares, fomentando a ideia de práticas artísticas plurais distintas das meramente pedagógicas. Na mesma esteira, o dispositivo 4º afastou a exigência da vinculação das práticas de leitura a projetos políticos-pedagógicos formalizados ou as listas prévias organizadas pela gestão prisional, permitindo diferentes modalidades de leitura, tanto individuais como coletivas, cuja comprovação pode ocorrer na modalidade oral, escrita, por meio de desenhos, colagens, cartuns, expressões corporais ou musicais, dentre outras.

A normativa do CNJ adotou o critério de adesão voluntária às práticas de leitura ofertadas nos estabelecimentos prisionais, definindo que o acesso ao acervo bibliográfico deve ser garantido tanto aos condenados como provisórios, bem como às pessoas que cumprem pena ou medida de segurança, independente do regime prisional ou do cumprimento de sanção disciplinar (art. 5º, inciso I e III). Ainda, rechaçou todo e qualquer tipo de censura às obras literárias, religiosas, filosóficas ou científicas, destacando a importância de garantir a diversidade de autores e de gêneros textuais, bem como a representação da literatura regional, étnica/racial, de gênero e, também a que garanta acesso aos estrangeiros em privação de liberdade (art. 5º, parágrafo 4º). Além disso, com a intenção de superar os entraves que subordinam as atividades literárias às premissas e procedimentos tradicionais da educação formal e ampliar a participação dos

diferentes atores que atuam no campo penal e penitenciário, a Resolução 391 determinou a criação da Comissão de Validação para análise dos relatórios de leitura.

Na sequência da publicação da Resolução 391, no ano de 2021, o Departamento Penitenciário Nacional e o Conselho Nacional de Justiça publicaram a Nota Técnica n.º 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, com a finalidade de sistematizar orientações e procedimentos acerca das ações de fomento à leitura, à cultura e aos esportes em ambientes de cárcere, integrando a política de educação para o sistema prisional.

Dando sequência ao processo de consolidação de uma política que garanta e universalize o direito à leitura e à remição da pena pela leitura nos ambientes prisionais, o Conselho Nacional de Justiça lançou, no ano de 2021, edital público voltado à realização do Censo Nacional de Leitura nos Sistema Prisional e Socioeducativo. O levantamento nacional buscou sanar as inconsistências relacionadas aos dados que envolvem as práticas e projetos de leitura existentes no contexto prisional brasileiro, bem como mapear os espaços de infraestrutura, investimentos e recursos humanos mobilizados (essencialmente no que tange à presença de bibliotecas e acervos bibliográficos), e as iniciativas de normatização e institucionalização voltadas à efetivação de tais práticas.

Em julho de 2022, o Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF), do CNJ, publicou a Orientação Técnica n.º 1 de 04.07.2022 sobre a remição de pena pelas práticas sociais educativas, destinada aos Juízos de Execução visando implantar e universalizar o direito à remição em conformidade com a Resolução 391. Nessa normativa, foram reiterados os termos da Nota Técnica publicada em conjunto com o Depen, estabelecendo parâmetros aos magistrados (as) para o reconhecimento do direito à remição da pena pelas práticas sociais educativas, especialmente a educação não escolar e as práticas de leitura.

A conclusão do Censo Nacional de Leitura, em 2023, trouxe um diagnóstico nacional inédito acerca das práticas e projetos de leitura existentes no território nacional, bem como dos equipamentos e recursos humanos disponíveis para a realização de tais atividades. O diagnóstico expôs um conjunto de fragilidades para a realização das práticas de leitura, como acervos reduzidos e não diversificados, ausência de bibliotecários, ausência de espaços e tempos de leitura e, mesmo com um número considerável de práticas e projetos de leitura (55% das unidades prisionais brasileiras contam com algum tipo de prática e projeto de leitura), estas ainda não alcançam a totalidade da população (Brasil, 2023), mesmo que a leitura seja um direito e uma política que venha tentando se consolidar nos últimos anos.

A publicação da Resolução 391 e a realização do Censo Nacional de Leitura em 2022-2023 se constituíram em iniciativas importantes, uma vez que não apenas foram mobilizados fundamentais e múltiplos atores do campo penitenciário e do Sistema de Justiça Criminal, além de pessoas privadas de liberdade, como sistematizados princípios, diretrizes e metas para fins da universalizar, parametrizar e democratizar o direito à leitura e à remição da pena pela leitura no complexo prisional.

Em outubro de 2023, o CNJ lançou o Censo Nacional de Leitura no Sistema Prisional e apresentou o Plano Nacional de Fomento à Leitura nas Unidades Prisionais (2023), que objetiva assegurar e democratizar o acesso ao livro e à leitura nos estabelecimentos de privação de liberdade, a partir da compreensão de que a leitura e a escrita são atividades indispensáveis para o exercício da cidadania.

O resgate da trajetória das produções normativas e iniciativas institucionais voltadas à efetivação da política nacional de universalização do acesso ao livro, à leitura e à remição da



pena pela leitura, nesta seção, evidencia o quanto se avançou no curso desse processo, bem como o quanto ainda se faz necessário avançar.

## EDUCAÇÃO INTERSECCIONAL: PRÁTICAS DE LEITURA E RESISTÊNCIA ÀS DESIGUALDADES

Diante de um olhar ampliado de educação, em seu sentido plural – conforme tratamos na primeira seção deste texto – e, com base na compreensão de uma política de leitura que vem ganhando novas ações e significados em ambientes de privação de liberdade – discussão recuperada histórica e analiticamente na segunda seção – não nos resta dúvidas da importância da luta que visa a garantir a presença das práticas cotidianas de leitura pelos jovens, adultos e idosos em privação de liberdade.

Contudo, mesmo que esse pareça ser um ponto pacífico entre as pessoas que atuam no sistema prisional, ainda é necessário chamar atenção para alguns aspectos, sejam concepções, princípios ou operacionalizações, os quais dão suporte às nossas práticas, como professoras e pesquisadoras atuantes no sistema prisional<sup>3</sup>. O primeiro diz respeito ao que se entende por obra literária ou não quando se seleciona um texto para adentrar e circular no sistema prisional. O segundo aspecto se refere à formação do leitor e às práticas de leitura que impulsionam uma política da leitura e do livro em qualquer lugar do mundo, inclusive na prisão. O terceiro aspecto é a necessidade de uma reflexão sobre a leitura como contribuição para uma educação interseccional de jovens, adultos e idosos que se encontram privados de liberdade.

Como observa Candido (1998, p. 193), “a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado em que todos possam ter acesso a diferentes níveis de cultura” e, nesse sentido, uma “sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Conscientes da importância desse direito que deve ser garantido a todas as pessoas, discorremos e refletimos sobre cada um dos aspectos mencionados, no sentido de avançar nos debates, além de propor práticas de leitura que contribuam para a formação política, social e cultural dos sujeitos, pois os livros e outros bens culturais retratam e questionam o mundo.

Ora, se a leitura é uma poderosa prática nos processos educativos, uma das primeiras questões está em garantir o acesso aos livros, o que aponta para indagações em torno da seleção das obras que adentram o sistema prisional, constituindo suas bibliotecas e permeando as atividades de leitura na prisão, sejam elas individuais ou coletivas. Nesse sentido, a garantia do direito passa pela presença do material e sua circulação.

A Resolução 391 esclarece: “Terão direito à remição de pena pela leitura as pessoas privadas de liberdade que comprovarem a leitura de **qualquer** obra literária” (CNJ, 2021, Art. 5º, grifos nossos). Ao mesmo tempo, em seu inciso II do mesmo artigo, assevera que “o acervo bibliográfico poderá ser renovado por meio de doações de visitantes ou organizações da sociedade civil, sendo vedada **toda e qualquer censura** a obras literárias, religiosas, filosóficas ou científicas” (CNJ, 2021, Art. 5º, Inc. II, grifos nossos). Observando cada um dos incisos, pode-se dizer que se ratifica a diferença entre a compreensão de “obras literárias” e obras “religiosas, filosóficas ou científicas”, mas também já se produz um movimento de ampliação dos campos e gêneros textuais/discursivos a serem lidos. Tal movimento é reiterado

---

<sup>3</sup> As autoras desse artigo participam de debates e discussões em torno da educação e da leitura em prisões há alguns anos. Uma delas realiza atividades de leitura em ambientes prisionais por meio de projeto de extensão universitária e algumas das problematizações aqui propostas partem de tais experiências, resultados de observações, momentos de escuta com pessoas privadas de liberdade e profissionais que atuam no sistema prisional.

mais tarde na Nota Técnica n.º 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, no subitem II, do Item 52, em que se afirma: “**todos os livros disponíveis** na biblioteca da unidade prisional servirão para fins de remição pela leitura, uma vez que **todas as obras** do acervo devem ser consideradas aptas à referida atividade” (2021, p. 9, grifos nossos).

Todavia, algumas práticas de leitura ainda difundem formas de atuação que demonstram confusões acerca do texto a ser objeto de leitura no sistema prisional, destituindo-as de seu caráter crítico, reflexivo e analítico e assumindo uma leitura única diante do mundo, pelas escolhas dos textos e pelas restrições estabelecidas no sistema prisional. Por exemplo, no mês de fevereiro de 2024, a Agência Pública, em reportagem denominada “‘Só entra autoajuda e Bíblia’: presídios barram literatura para detentos”, denuncia a proibição de entrada de livros no sistema carcerário de Minas Gerais, pois fogem do escopo daquilo que se entende por “permitido”, produzindo censura e contrariando a Lei de Execução Penal e todos os documentos aqui mencionados, inclusive a Resolução 391, de 2021. A prática de proibição também passa pelas imposições relacionadas às obras clássicas determinadas para leitura, em muitas ocasiões. Estas também figuram em listas (extra)oficiais dos livros permitidos pelas Secretarias de Administração Penitenciária dos estados, gerando prejuízos no processo de formação do leitor, uma vez que se desconsideram interesses, faixa etária, escolaridade e outros fatores.

Por isso, é de fundamental importância pensar sobre o conceito de obra literária, para além dos estudos formalistas, o qual é refletido por Nascimento (2021, p. 92): “O fato é que não se pode estabelecer um conceito único de literatura e de obra literária. A especificidade literária é inespecífica”. O que o autor sugere como inespecificidade é o que se poderia chamar de especificidade relativa. Para esclarecer, Nascimento (2021, p. 92) acrescenta: “Embora possa e deva ser reconhecido por atributos e formas históricas, o literário seria um ‘campo’ em plena expansão, ao menos no sentido de ampliar o contato com outros campos, diluindo a consistência de suas fronteiras”. Logo, limitar o acesso das pessoas privadas de liberdade a obras clássicas ou a obras religiosas e de autoajuda – como nos exemplos que trouxemos – caracteriza a censura, pois o campo literário é permeado pela multiplicidade de gêneros, pelo tratamento diferenciado da linguagem, pela experiência estética que “tem muitos níveis, assim como diferentes temporalidades, dependendo de tantos elementos que entram em sua constituição e também do quanto cada um investe nela” (Cunha, 2014). Nesse sentido, um mesmo texto lido por várias pessoas gera experiências estéticas, assim como análises, reflexões e impactos diferentes em variados leitores.

Ainda cabe dizer que o incentivo à leitura de diversas obras presentes na biblioteca ratificada pela Nota Técnica n.º 72/2021, além de dar conta do proposto por Nascimento (2021), também ecoa as palavras de Eagleton (2006, p. 3): “talvez a literatura seja definida não pelo fato de ser ficcional ou ‘imaginativa’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar”. As duas concepções reforçam a necessidade de ampliar o conceito de literatura e obra literária a gêneros comumente não considerados do campo, como ensaios e textos filosóficos. Além disso, cumpre lembrar os interesses do leitor ao procurar, no acervo da sua biblioteca, as obras que são capazes de despertar seu senso de curiosidade acadêmica, como os livros jurídicos e científicos em geral.

Esse conjunto de esclarecimentos sobre o objeto de leitura no sistema prisional produzidos nesta seção tem a intenção de dirimir os equívocos gerados, em especial, pelas práticas de censura e determinações arbitrárias – de modo a reverberar o caminho traçado nas seções anteriores –, porque queremos afirmar a importância da leitura do livro literário não apenas para fins de remição, mas também como atividade cotidiana por jovens, adultos e idosos privados de liberdade e que buscam aprender ao longo da vida; ratificar a flexibilidade das

escolhas dos leitores com suas preferências ao optarem pela leitura de livros para além do campo literário que constitui o acervo; e rechaçar qualquer tipo de censura e imposição como as denunciadas em diversas instâncias, incluindo a leitura exclusiva de clássicos literários, livros religiosos, livros didático-pedagógicos e de autoajuda.

Tais concepções e princípios nos levam ao segundo aspecto que envolve as práticas de leitura no sistema prisional: a importante tarefa de todos os espaços sociais educativos na formação do leitor e na implementação de políticas que promovem a leitura e o livro em qualquer lugar do mundo, inclusive na prisão. Isso significa compreender que a leitura de um livro, em práticas individuais ou coletivas, ao dialogar com a subjetividade dos sujeitos, aciona aspectos substanciais dos processos de humanização. Em outras palavras, como uma prática de liberdade, e, de acordo com Petit (2019), como elemento essencial à formação de sujeitos críticos, ativos, a leitura provoca deslocamentos da realidade, confrontando as histórias contadas pelos livros com as suas próprias trajetórias.

Quando pensamos isso em espaços de privação de liberdade, em que as dinâmicas de punição e controle se constituem de forma violenta e degradante, é essencial a existência das práticas de leitura como exercício de reflexão; como mecanismo de aquisição de conhecimento de mundo, da diversidade cultural, social e de ideias; como atividade de percepção e reflexão da complexidade das pessoas e do mundo em que elas se inserem; como ampliação de repertório sociocultural e linguístico; como direito fundamental, pois é uma necessidade profunda do ser humano, esteja ele em liberdade ou privado dela.

Assim, como afirma Zilberman (2009), compreendemos que a leitura do texto literário pode ser caracterizada como uma atividade sintetizadora do mundo, criando possibilidades para que os sujeitos penetrem no âmbito da alteridade, sem perder de vista suas próprias experiências. A partir disso, chegamos ao terceiro aspecto a que nos propomos discutir nesta seção: a necessidade de entender a leitura como contribuição para uma educação libertadora de jovens, adultos e idosos que se encontram privados de liberdade.

Em outras palavras, se os livros trazem aos leitores as suas próprias dimensões, mas também expandem “as fronteiras do conhecido” (Zilberman, 2009, p. 17), a multiplicidade de temas, gêneros, autores, obras, linguagens que permeiam as práticas de leitura – e aqui reforçamos a experiência das leituras compartilhadas que estimulam as trocas – impulsionam discussões de raça, etnia, gênero, classe, orientação sexual, faixa etária, dentre outras marcas sociais da diferença. Realizar trocas desse tipo, em atividades que visem ou não à remição de pena pela leitura, contribui para uma educação antidiscriminatória e interseccional, com respeito às diferenças e à pluralidade de ideias, de credos, de formas de vida e de cultura.

Nessa perspectiva, torna-se importante o papel de práticas coletivas de leitura nos espaços prisionais, com a presença de um mediador de leitura atento a todos os aspectos que levantamos. Petit (2019) aprofunda seus estudos sobre os efeitos que um mediador de leitura tem no grupo de leitores. A autora observa que o compartilhamento de leitura abre um espaço para novos leitores, descobrindo a si na relação com o texto e, para velhos leitores, reafirmando-se pelo texto seguinte. Nesse diálogo, “é preciso respeitar o percurso da pessoa que enfrenta o desafio de se tornar leitora da literatura, o que exige esforço, dedicação e boas pontes” (Durand; Gerbovic, 2024, p. 130). No mesmo caminho, Zilberman aponta para o fato de que “o leitor tende a socializar experiências, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos” (2008, p. 53) e perspectivas de mundo a partir de identidades que se reúnem em um só local, ecoando práticas culturais diversas.

Como parte de um ato de fazer e aprender, a prática de leitura como atividade educativa na prisão congrega a comunidade de destino, reunindo sujeitos com diferentes realidades,

experiências, com diferentes visões de mundo. Logo, as atividades podem proporcionar o encontro entre si, com os textos, com os autores, com outras épocas, espaços e culturas, para aprender o seu lugar e o lugar do outro no mundo. Nessa perspectiva que se encontra a educação interseccional.

O termo “interseccionalidade” foi cunhado em 1989 pela teórica feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw. Em um dos seus trabalhos, a autora destaca que as intersecções entre gênero e raça contribuem para compreender e estruturar as experiências de mulheres negras que sofrem dupla estigmatização, de raça e de gênero, mas lembra, entretanto, que o racismo e o machismo não são as únicas formas de preconceito, pois questões relativas à faixa etária e orientação sexual, por exemplo, podem ser pautadas para problematizar determinados comportamentos sociais (Crenshaw, 2002). No Brasil, os estudos sobre interseccionalidade ganharam, especialmente o campo da antropologia, mas também alcançaram as discussões no campo da educação, considerando a necessidade de compreender os sujeitos envolvidos nos processos educativos diversos e a escola como um espaço de combate às desigualdades e entrecruzadas estigmatizações. Logo, a concepção de interseccionalidade torna-se, para além da sua compreensão teórica, um instrumento metodológico para indagar sobre as diversas formas de opressão diante de um mundo desigual.

Nesse sentido, o direito à leitura garantido em práticas variadas, em um contexto singular como o cárcere, potencializa uma educação humanista e humanizadora, em um espaço em que é possível interagir entre si e com um conjunto de saberes, assim como reagir a eles, já que, “desde que nascemos, estamos lançados à educação enquanto experiência, cultura e modo de sociabilidade”, e a educação “está fundamentada na condição do ser e no exercício de sua existência, sendo ela um labor que se constitui de forma polifônica e comunitária” (Rufino, 2019, p. 263).

Além do mais, no sistema prisional, reúnem-se uma série de problemáticas que legitimam a necessidade de uma educação interseccional: a seletividade penal que aprisiona, majoritariamente, jovens, negros e pobres; a perpetuação das desigualdades vivenciadas antes e decorrentes do aprisionamento, quando essas pessoas alcançam a liberdade; o constante exercício de poder, uma vez que os sujeitos se encontram “imersos no estado”, pois sob sua tutela, além de outros poderes que se estabelecem no mundo intramuros.

Nesse sentido, a educação interseccional dialoga com o aprendizado da leitura, com a importância do ato de ler e com os sentidos produzidos por meio dos textos. A presença de processos educativos com textos capazes de promover debates das marcas sociais das diferenças, assim como dos processos de estigmatização pelos quais os sujeitos são expostos, é uma maneira de potencializar uma educação libertadora que possa, ao menos, contribuir para minimizar os efeitos da prisionização.

## **CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS**

Educadoras e pesquisadoras no campo da educação em espaços de privação de liberdade, movidas em nossos desejos de anunciar possibilidades de transformação na instituição prisão, nos sentimos desafiadas a tecer o presente artigo. Certamente, fomos impulsionadas como educadoras, porque somos conscientes de que a instituição prisão não é a única que está a “funcionar pelo avesso”, pois vivenciamos em passado próximo, ameaças de diferentes naturezas e sensações de saturação. Suportar o vazio nos levou a descobrir caminhos e atalhos para alavancar possibilidades para sobreviver.

Como pesquisadoras em busca do esperançar, portadoras de construções sólidas em nossas caminhadas, fomos norteadas pelos princípios teórico-metodológicos do fazer pesquisa interseccional e situada historicamente, neste país latino-americano. O Brasil carece de estudiosos que buscam responder: para que e para quem fazemos pesquisa? Contra que, contra quem e a favor de quem é nossa luta?

A educação em espaços de privação de liberdade vem ancorada em suportes da educação popular, que maneja a educação como direito humano de todos. Para tanto, a construção de saberes e de conhecimentos que promovem vida digna e vida boa para todos, como nos ensina Dussel (2003), por meio de práticas interculturais, saudáveis e humanizadoras, também para as pessoas em privação de liberdade.

Nesse emaranhado de fios, bem costurados, a prática social da leitura, presente nas discussões atuais, ganha destaque, neste artigo, com a intenção de desvelar sentidos e significados de normativas brasileiras que culminaram com a Resolução n.º 391 de 2021, do CNJ e seus desdobramentos. Partindo do princípio de que ‘nem tudo é tão fácil de acontecer, como é de dizer’, trouxemos algumas contribuições que são importantes para a continuidade da tessitura.

Nessa perspectiva, nosso esperançar está na sensibilização e mobilização permanente de toda a rede de cooperação – compreendida pelas diversas esferas de governo e sociedade civil, pelas instituições de ensino e grupos de pesquisas, pelos Conselhos da Comunidade, pelas pessoas privadas de liberdade e, coletivos de egressos e familiares – para fins de concretização da política nacional de leitura no âmbito prisional, a qual não apenas considere as boas práticas existentes, mas, sobretudo, aposte na sua ampliação e consolidação, resguardando o respeito à educação plural, ecológica e humanizada para todos.

Encerramos esse artigo com o educador Paulo Freire (2015):

Nossa luta, como mulher, como homem, como negro, negra, como operária, como brasileiro, norte-americana, francês ou boliviana, em que pesem os diferentes e importantes condicionamentos de sexo, de cor, de classe, de cultura, de história que nos marcam, é a que, partindo da concretude condicionante, converge na direção do ser mais, na direção dos objetivos universais (Freire, 2015, p. 260).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Leandro. “Só entra autoajuda e Bíblia”: presídios barram literatura para detentos. **Agência Pública**, 29 fev. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3TouJbU>. Acesso em: 1 jun. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. Trad. Liane Schneider. **Estudos Feministas**, ano 10, n.1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n.º 391**, de 10 de maio de 2021. Brasília, DF: CNJ, 10 maio 2021. Disponível em: <https://bit.ly/48QK75f>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Nota Técnica n.º 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3T4IT1P>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n.º 7.210/84, de 11 de julho de 1984. Dispõe sobre a remição da pena por estudo. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3ltJd48>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação n.º 44**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3V2dgHE>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.696**, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <https://bit.ly/4a4i17A>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Nota Técnica n.º 1/2020/DEPEN. Remição de Pena pela Leitura. **Revista Brasileira de Execução Penal**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4c3wH93>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Orientação Técnica n.º 1**, de 4 de julho de 2022. Orientação técnica destinada aos Juízos de Execução com vistas à efetiva implantação do direito à remição de pena pelas práticas sociais educativas, conforme Resolução CNJ n.º 391/2021. Disponível em: <https://bit.ly/4c3md9J>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Plano Nacional de Leitura em Ambientes de Privação de Liberdade**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/436UbGa>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça *et. al.* **Censo nacional de práticas de leitura no sistema prisional**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2023.

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

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Experiência Estética Literária. **Glossário Ceale**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 44-55, 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 et al. (coord.). **Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global**. Petrópolis: Vozes, 2003.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elinaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e17100, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.17100>. Acesso em: 22 jun. 2025.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

NASCIMENTO, Evandro. Desconstrução. In: JOBIM, José Luís; ARAÚJO, Nabil; SASSE, Pedro Puro Sasse (org.). **(Novas) Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Edições Makunaíma, 2021. p. 65-103.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. de Judia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.

RESENDE, Selmo Haroldo. A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 49-80.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 4, p. 262 - 289, out/dez 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 05 jan. 2025.

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

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

**Data da submissão: 23/06/2025**

**Data da aprovação: 24/11/2025**