



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

LEITURA LITERÁRIA COMO GÊNESE DE EMANCIPAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL À LUZ DO PROJETO TESSITURAS

FLAVIA MARIA THOMAZINI OLIVEIRA

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Aline Sueli de Lima Rodrigues

Coorientador(a): Prof^a. Dr^a. Leonice de Andrade Carvalho

Urutaí, abril de 2026

FLAVIA MARIA THOMAZINI OLIVEIRA

**LEITURA LITERÁRIA COMO GÊNESE DE
EMANCIPAÇÃO E RECONSTRUÇÃO
SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL À LUZ
DO PROJETO TESSITURAS**

Orientador(a)

Prof^a. Dr^a. Aline Sueli de Lima Rodrigues

Coorientador(a)

Prof^a. Dr^a. Leonice de Andrade Carvalho

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para
obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)

2026

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

O481	Oliveira, Flavia Maria Thomazini LEITURA LITERÁRIA COMO GÊNESE DE EMANCIPAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL À LUZ DO PROJETO TESSITURAS / Flavia Maria Thomazini Oliveira. Urutaí 2026. 87f. Orientadora: Prof ^a . Dra. Aline Sueli de Lima Rodrigues. Coorientadora: Prof ^a . Dra. Leonice de Andrade Carvalho. Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de 0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (Campus Urutaí). 1. Educação Prisional. 2. Leitura Literária. 3. Ressocialização. I. Título.
------	---



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: LEITURA LITERÁRIA COMO GÊNESE DE EMANCIPAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL À LUZ DO PROJETO TESSITURAS

Título do produto educacional: TECENDO HORIZONTES: Um caminho pedagógico da cela a Liberdade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Sueli de Lima Rodrigues

Autora: Flavia Maria Thomazini Oliveira

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 23 de abril de 2026, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof ^a . Dr ^a . Aline Sueli de Lima Rodrigues	(Orientadora)
Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho	(Membro interno)
Prof. Dr. Prof. Dr. Rosivaldo Pereira de Almeida	(Membro externo)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Aline Sueli de Lima Rodrigues, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 24/04/2026 10:40:06.
- **Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 24/04/2026 10:51:13.
- **Rosivaldo Pereira de Almeida, Rosivaldo Pereira de Almeida - Professor Avaliador de Banca - Ueg (01112580000171)**, em 24/04/2026 18:21:48.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/04/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 811910
Código de Autenticação: 8a05ca0ac9



*“A educação como prática de
liberdade é um jeito de ensinar que qualquer
um pode aprender.”
(bell hooks)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me sustentado nos momentos de angústia e incertezas e pelas oportunidades de trilhar novos caminhos.

A minha mãe, Soraya, minha maior incentivadora e fonte de inspiração, que sempre acreditou no poder da educação e no potencial de cada filha, que me ensinou a ver o mundo com empatia, mas também com muita coragem. Ao meu pai, Antônio Carlos, pelo exemplo de integridade, humildade, determinação e força que serviram de base para minha trajetória pessoal e profissional. Agradeço pelas orações e por terem me ensinado a me colocar no lugar do outro e a servir ao próximo, independente da situação em que se encontre.

Às minhas irmãs, Maria Carolina, Maria Virginia, Livia Maria e Maria Gabriela, pelas trocas diárias, pelo ombro amigo, pelo abraço que se faz presente mesmo à distância, pelos incentivos, pela parceria de vida, e por eu saber que sempre estarão ali, caso eu precise.

Ao meu marido, Jean, pelo apoio, por ter “segurado as pontas” com nossos filhos, pelo incentivo e paciência durante minhas ausências e pela parceria e vibração em cada etapa percorrida nesse caminho. Aos meus filhos, Maria Júlia e João Ricardo, que tanto sentiram minha ausência, principalmente nos passeios de fim de semana, muito obrigada pela compreensão mesmo sendo tão pequenos, obrigada por me ensinarem diariamente sobre o amor que transcende os limites do tempo e da presença.

Aos amigos do Ministério Público do Estado de Goiás e do Tribunal de Justiça de Goiás, pela parceria e pelo apoio nos momentos em que mais precisei de ajuda. Dr. Fabrício e Núbia, agradeço pelo vídeo encaminhado que foi fonte de inspiração para que eu desse o primeiro passo nessa trajetória; Maria Leônia, agradeço pela conversa aparentemente despretensiosa que serviu de grande incentivo para que eu encarasse a jornada; Natália, Karol, Isabela e Simiriany, quanta gratidão pelo cuidado com que conduziram tudo enquanto eu não pude estar, vocês tornaram esse caminho mais sereno; e ao Juiz da 2ª Vara Judicial de Pires do Rio, Dr. José dos Reis, agradeço pela compreensão e por acreditar no valor deste processo de crescimento profissional.

Aos servidores da Unidade Prisional de Pires do Rio, em especial ao Jerry, pela acolhida durante toda a etapa de coleta de dados, por abrirem as portas daquela instituição à pesquisa e por acreditarem que a educação pode florescer em qualquer ambiente.

Aos participantes do Projeto TESSITURAS, meus sinceros agradecimentos por tanto conhecimento compartilhado, por cada encontro e por impactarem profundamente minha forma de

ver o mundo. Vocês ressignificaram minha visão sobre a educação prisional e me fizeram um ser humano melhor.

Ao IF Goiano, campus Urutaí, e em especial à equipe e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica (PPGEnEB), pela competência e compromisso com uma educação de excelência.

À minha querida orientadora Aline, que foi um presente nessa jornada e se tornou uma inspiração para mim. Agradeço imensamente pela paciência, pela amizade construída nesse percurso e por tantas trocas de conhecimento. Suas correções e orientações fizeram a pesquisa ganhar mais vida e sentido, sem você o rigor metodológico não teria sido o mesmo. Cada café marcado para as orientações foi uma aula de conteúdo e de vida.

À minha coorientadora Leonice, obrigada por me inspirar desde a infância, por me apresentar o que há de melhor no mundo da leitura, por ter me ensinado a ler os clássicos aos 12 anos e, por me mostrar, aos 37, como ler o mundo por meio deles. Sua sensibilidade na escrita e o seu olhar tão humanizado para os mais vulneráveis me marcaram. O nosso reencontro é um dos presentes mais preciosos que levo dessa experiência. Encarei essa jornada com o objetivo de entender como a literatura pode ressignificar vidas e jamais imaginaria que a minha vida é que ganharia um novo significado.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: a leitura, o cárcere e a educação como ponto de partida	2
1.1. <i>Uma revisão bibliográfica sobre políticas públicas educacionais no cárcere</i>	14
1.2. <i>A leitura como ponte entre o Direito e a Educação: reflexões sobre a experiência com o Projeto TESSITURAS</i>	24
1.3. <i>O Sistema Prisional Goiano: a abertura institucional para práticas educativas</i>	29
2. PERCURSO METODOLÓGICO: da observação à sistematização das práticas	31
2.1. <i>O campo de pesquisa: o local, os participantes e a observação</i>	32
2.2. <i>A categorização dos dados e identificação das práticas pedagógicas recorrentes: as etapas de exploração e interpretação</i>	33
2.3. <i>O produto educacional como parte do percurso metodológico</i>	29
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: da prática à reflexão	37
3.1. <i>A docência compartilhada e interdisciplinaridade</i>	40
3.2. <i>Trabalho lexical, textual e estético</i>	42
3.3. <i>Afetividade e Acolhimento</i>	44
3.4. <i>Curadoria de textos</i>	45
4. O PRODUTO EDUCACIONAL: a materialização do potencial de expansão do Projeto TESSITURAS	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: tecendo encerramentos	64
6. REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	71
Anexo I. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	72
Anexo II. Formulários – Avaliação do Produto Educacional	73

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Exemplificação do Processo de Categorização 34

Quadro 02: Análise da Aula 1 46

Quadro 03: Análise da Aula 2 47

Quadro 04: Análise da Aula 3 48

Quadro 05: Análise da Aula 4 49

Quadro 06: Análise da Aula 5 51

Quadro 07: Análise da Aula 6 53

Quadro 08: Análise da Aula 7 54

Quadro 09: Análise da Aula 8 56

Quadro 10: Análise da Aula 9 58

Quadro 11: Análise da Aula 10 60

RESUMO

Em contexto de privação de liberdade, em que se impera a rigidez disciplinar, o silenciamento e a invisibilização dos que ali estão inseridos, a leitura literária surge como importante instrumento de humanização e regulação emocional. E em razão dessa relevância é que a presente pesquisa teve como objeto as práticas pedagógicas de uma ação de leitura dialógica: o Projeto TESSITURAS, projeto de extensão do Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, que conta com a participação de professores da referida instituição e de pessoas em situação de privação de liberdade de uma unidade prisional localizada em Pires do Rio, interior de Goiás. O estudo se ancorou em teóricos como Paulo Freire, Antônio Cândido, Henri Wallon, Judith Butler, bell hooks, dentre outros que compreendem a educação como prática de liberdade. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que foi realizada com base na observação e na transcrição de dez aulas do referido projeto. Como resultados, foram identificadas práticas pedagógicas recorrentes que se constituíram como eixos estruturantes do projeto estudado: docência compartilhada e interdisciplinaridade; curadoria de textos; trabalho lexical, textual e estético; afetividade e acolhimento. Após a sistematização do método e das referidas práticas pedagógicas, foi elaborado um guia instrucional, no formato *e-book*, destinado a novos educadores, com a finalidade de expandir e replicar o TESSITURAS em outros espaços de privação de liberdade, principalmente na EJA prisional, para que se torne uma prática permanente. O material foi elaborado com o propósito de subsidiar a replicação da atividade de extensão em outras Unidades Prisionais do país ou em outros contextos marcados pela marginalização e vulnerabilidade, mantendo-se, contudo, os princípios formativos do projeto inicial. Muito além de reproduzir práticas pedagógicas, o guia instrucional buscou preservar a essência humanizadora, crítica e libertadora que fundamenta e diferencia o Projeto TESSITURAS dos demais projetos de leitura já existentes no cárcere.

Palavras-chave: Educação Prisional; Leitura; Ressocialização.

ABSTRACT

In contexts of deprivation of liberty, where disciplinary rigidity, silencing, and the invisibilization of those confined prevail, literary reading emerges as a powerful instrument of humanization and emotional regulation. In light of this relevance, the present study takes as its object the pedagogical practices of a dialogic reading initiative: Project TESSITURAS, an extension project of the Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, which involves faculty members from the institution and individuals deprived of liberty in a correctional facility located in Pires do Rio, in the state of Goiás, Brazil. The study is grounded in the theoretical contributions of Paulo Freire, Antonio Candido, Henri Wallon, Judith Butler, and bell hooks, among others who conceive education as a practice of freedom. It adopts a qualitative approach and is methodologically grounded in Laurence Bardin's Content Analysis (2016), based on the observation and full transcription of ten classes conducted within the project. The findings reveal a set of recurring pedagogical practices that constitute the structural axes of the initiative: shared teaching and interdisciplinarity; literary text curation; lexical, textual, and aesthetic engagement; and affectivity and welcoming as foundational dimensions of the pedagogical process. Following the systematization of both the method and these pedagogical practices, an instructional guide was developed in e-book format, aimed at new educators, with the purpose of expanding and replicating Project TESSITURAS in other contexts of deprivation of liberty, particularly within prison-based Youth and Adult Education (EJA), so that it may become a sustained and institutionalized practice. The material was designed to support the replication of this extension activity in other correctional facilities across the country, as well as in contexts marked by marginalization and vulnerability, while preserving the formative principles of the original project. Beyond merely reproducing pedagogical practices, the instructional guide seeks to safeguard the humanizing, critical, and emancipatory essence that underpins and distinguishes Project TESSITURAS from other reading initiatives within carceral settings.

Keywords: Prison Education; Reading; Resocialization

1. INTRODUÇÃO: a leitura, o cárcere e a educação como ponto de partida

A Constituição Federal de 1988 (artigos 205 a 214) preceitua que a educação é direito fundamental, essencial ao ser humano, logo, é garantida a todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la, com a colaboração da sociedade. Mais do que um simples direito constitucionalmente garantido, a educação precisa ser um direito concretizado por meio de um ensino de qualidade e do uso de práticas educacionais cada vez mais eficientes.

A garantia desse direito está diretamente ligada à promoção da dignidade da pessoa humana e, como direito social (Constituição Federal, artigo 6º), deve buscar reduzir as desigualdades entre as classes sociais. É também assegurado de forma universal, gratuita, inclusiva e de qualidade para que, assim, cumpra sua função na formação dos sujeitos, ao promover seu pleno desenvolvimento, prepará-los para o exercício da cidadania e qualificá-los para o trabalho e, sobretudo, para a vida.

Já como prática social, a educação se insere em um campo de disputas ideológicas, econômicas e políticas que influenciam seus fins e seus meios. Desde os teóricos educacionais clássicos até os pedagogos contemporâneos, a educação, dependendo do contexto em que está inserida, pode ser definida ora como um fator de emancipação e humanização, ora como um mecanismo de manutenção e perpetuação de desigualdades estruturais, internalizando normas e comportamentos considerados “desejáveis” pelo sistema. Nesse paradoxo, a educação ou contribui com o desenvolvimento crítico, com a ampliação das oportunidades e com a construção de sujeitos autônomos, ou é utilizada de acordo com os interesses do sistema e de instituições, atuando em prol de uma lógica excludente e de manutenção de privilégios, que restringe o acesso ao conhecimento a poucos.

Filósofos como Platão e Aristóteles já pensavam a educação como ato político de suma importância para a formação de cidadãos e para a organização das pólis (cidade-Estado). Para eles, a educação é elemento essencial para a formação do caráter e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais justa (Danner, 2010). Nessa mesma perspectiva, pensadores mais atuais, como Paulo Freire, Theodor Adorno e Antônio Gramsci criticam o modelo tradicional de ensino ao conceberem a prática educacional como prática de liberdade, que leva o sujeito a uma reflexão crítica e de emancipação diante das estruturas de dominação às quais é submetido.

Paulo Freire, em quase toda sua obra, destaca que a educação nunca é neutra, ela é um ato essencialmente político. De acordo com o teórico, quem detém o poder sistematiza a

educação, logo, cabe ao educador assumir sua opção política e ser coerente com ela (Freire, 1996), tornando o ato de educar um processo dialógico que permite que o educando tome consciência da sua realidade, na maioria das vezes opressora, e atue para transformá-la. Defende, ainda, que a educação deve ser libertadora, baseada no diálogo e na conscientização que leva o discente a um pensamento autônomo e fundamentado.

Sob esse mesmo prisma, Theodor Adorno, um dos grandes pensadores do século XX, que se dedicou a entender a problemática moral e social de sua época frente ao capitalismo, preocupado com os efeitos desumanizadores produzidos pela indústria cultural, destaca que a educação deve resistir à massificação e à manipulação ideológica, para formar sujeitos autônomos, capazes de identificar e evitar formas de dominação e opressão (Viana, 2011). Alerta também para os riscos de uma educação meramente adaptativa que, ao invés de formar sujeitos críticos, contribua para a perpetuação de barbáries, assim como ocorreu no nazismo.

Adorno, pelo contexto pós-guerra em que esteve inserido, refuta a cultura de massa promovida principalmente pela indústria cultural, vez que ela tende a padronizar inclusive o pensamento, impedindo o desenvolvimento crítico, autêntico e profundo do sujeito. No âmbito educacional, o autor defende que o ato de ensinar deve evitar barbáries e, concomitantemente, buscar a emancipação humana, baseando-se em uma educação preventiva e formativa, que contribua para um processo coletivo de emancipação (Viana, 2011). Para Adorno, é preciso garantir que cada indivíduo exerça seu entendimento autônomo, e que essa autonomia leve a mudanças sociais, evitando que a sociedade se submeta a doutrinas irracionais ou autoritárias; por isso critica e alerta para um certo “espírito de rebanho”, ou seja, ao formar grupos ou partidos, há a formação de uma lógica alienada.

Baseando-se na mesma filosofia político-social marxista, o pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937), que atuou em um contexto de conflitos políticos intensos, destaca que o caminho para mudanças está em ações concretas e no processo educativo, tais ações nunca devem ser neutras ou desinteressadas, mas sim um meio de disputa ideológica em que se define quais valores, conhecimentos e perspectivas serão legitimados e ensinados. Nesse ínterim, cabe ao educador exercer esse papel político, considerando que a formação desse senso crítico não surge de maneira espontânea, depende de estímulos e elementos externos que levem os sujeitos a tais questionamentos e mudanças de atitude (Lopes, Silva Filho, 2013). Gramsci destaca que a compreensão das classes subalternas de si mesmas é o primeiro e mais importante passo e é nesse ponto que a educação e o educador têm um papel fundamental de reconhecimento e fortalecimento de cada classe para posterior transformação social:

O nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que é mestre consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (Gramsci, 1989, p. 131).

A educação, na concepção gramsciana, tem um papel central na construção da hegemonia¹, conceituada, em síntese, como a articulação entre força e consenso (Silva, 2020). De um lado, tem-se o Estado, que exerce a força por meio de seus aparelhos repressivos, como a polícia, os sistemas judiciário e penitenciário. De outro, o consenso é construído e mantido por instituições como a escola, que contribui para a aceitação passiva de valores e visões de mundo da classe dominante, tratados como universais e naturais. A hegemonia, para Gramsci, não exige o uso constante da coerção, pois é sustentada por uma supremacia ideológica: um modo de ser, agir e pensar que orienta a vida cotidiana dos indivíduos, ou seja, é resultado de ações que são construídas lentamente e mediadas pela ação de intelectuais. Logo, nessa perspectiva, toda hegemonia é uma relação de educação (Silva, 2020), já que é constituída por meio de ações práticas, do trabalho intelectual e moral desenvolvido nos diversos espaços da sociedade civil.

A escola, nesse contexto, pode despontar como importante espaço de resistência e luta contra-hegemônica. Contudo, importante frisar, que apesar de exercer um papel fundamental nesse processo, o ambiente escolar não é o único meio para a atuação pedagógica, a formação hegemônica se dá também nas demais interações cotidianas, como na mídia, na cultura e em outros espaços de produção de ideias. O pedagógico para Gramsci vai muito além da ação e do ambiente escolar, alcançando outras esferas sociais e culturais (Silva, 2020). Nesse mesmo sentido defendem Almeida, Sabino e Luterman:

A educação é um processo pelo qual ninguém escapa. Na rua, em casa, no trabalho, na igreja, na escola, no presídio, em todos os lugares que se efetive relações sociais ela acontece. É uma prática social, na qual os indivíduos se relacionam uns com os outros em todas as fases da vida humana, é um importante e necessário processo para a vida em sociedade. (Almeida, Sabino, Luterman, 2024, p. 87)

Com a elevação intelectual e também cultural advinda desses diferentes ambientes, a população considerada subalterna e marginalizada² tem a possibilidade de ganhar visibilidade,

¹ O conceito de hegemonia é um dos pontos centrais da produção de Gramsci. Para o autor, a hegemonia vai além da dominação de uma classe sobre outra, é a supremacia em um modo de ser, agir e pensar diante dos outros. A classe que domina sequer precisa usar a coerção, pois tem supremacia ideológica, sua ideologia permeia todos os aspectos da vida daqueles indivíduos, é um guia intelectual, político, cultural e moral (Silva, 2020, p. 33)

² Refere-se a indivíduos ou grupos que são excluídos ou considerados à margem da sociedade, em razão de sua classe, raça, gênero, orientação social, entre outros tipos de exclusão.

voz e poder, de se organizar para lutar contra a hegemonia e construir uma nova hegemonia, uma nova ordem política e social, mais justa e democrática. A educação, então, pode romper com modelos tecnicistas e instrucionais que naturalizam a desigualdade, desde que se constitua como prática contra-hegemônica, voltada à emancipação, à valorização dos saberes populares e à superação da separação entre trabalho manual e intelectual, “elevar culturalmente e intelectualmente as massas seria possibilitar a formação desses seres humanos no sentido mais amplo possível do termo” (Silva, 2020, p. 127)

E para ajudar em todo esse processo de conscientização e elevação cultural, Gramsci destaca a importância dos intelectuais orgânicos, líderes capazes de elaborar, de modo crítico, suas atividades manuais e físicas com sua atividade intelectual, com formação não necessariamente em escolas tradicionais, mas em encontros sociais e políticos, como sindicatos, associações de bairro, clubes e afins, que produzem saber comprometido com os interesses das classes subalternas (Gramsci, 1989). A eles cabe acelerar o processo de conscientização e organização dessa classe, contribuindo para a construção da nova hegemonia social.

Partindo dessas formulações gramscianas, tem-se que todos os caminhos apontam para a centralidade da educação na transformação da ordem vigente, como “mola propulsora da mudança de ordem, como necessidade primeira de ação para a chegada ao poder” (Silva, 2020, p. 81). A elevação cultural das massas é, em última instância, condição para o protagonismo e a ação consciente, pois “só a partir da consciência edifica-se o protagonismo da ação” (Silva, 2020, p. 127).

Essa abordagem é especialmente interessante para pensarmos sobre estratégias e políticas públicas que visem transformar o discurso meramente punitivista de grande parte da sociedade em relação aos que estão ou já estiveram inseridos no sistema prisional, desconstruindo narrativas violentas e estigmatizantes como: “bandido bom é bandido morto” ou “CPF cancelado”, dentre outras manifestações que atentam contra a dignidade humana. É preciso substituir essa mentalidade por um enfoque de ressocialização que dê esperança e promova a reconstrução de trajetórias marcadas pela exclusão. Para além da mera punição, a sociedade deve oferecer caminhos de reintegração e dignidade para aqueles que, após o cumprimento da pena, desejam reescrever suas histórias.

A ressocialização é comumente compreendida como a volta do então privado de liberdade ao convívio com a sociedade após o cumprimento de pena ou após um afastamento por comportamento considerado antissocial. Todavia, é necessário destacar que o retorno à “normalidade”, por si só, não faz do indivíduo um sujeito ressocializado. A ressocialização em

seu sentido amplo vai muito além, ela deve ser compreendida como estratégia de justiça social e de correção das assimetrias históricas que marginalizaram determinados grupos. É por isso que ela, alinhada à concepção gramsciana, deve ser promovida por meio de mobilização coletiva, após reais oportunidades de elevação cultural e reconstrução de subjetividades, e não como responsabilidade isolada do sujeito. Ressocializar é criar caminhos para que todos tenham oportunidades justas de recomeçar suas vidas após a prisão, enfrentando as desigualdades visíveis e as enraizadas, que sustentam barreiras estruturais e limitam acessos.

E para a criação desses caminhos no campo educacional, uma educação emancipadora deve ser pensada principalmente em ambientes como o cárcere, a aprendizagem deve ser uma prática libertadora, em que educador e educando sejam sujeitos do processo ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos de forma colaborativa e dialógica, na busca pela autonomia crítica (Freire, 1996). Sob essa ótica, todos os sujeitos envolvidos passam a compreender sua realidade, a questionar as estruturas de poder e exercer de forma plena e consciente sua cidadania.

Mas em direção contrária a essa perspectiva, o que temos visto são escolas intra e extramuros³ sendo utilizadas como instrumentos para a manutenção do consenso necessário à continuidade da hegemonia capitalista, focadas na produção de mão-de-obra e na perpetuação das desigualdades sociais, ao formar indivíduos para ocuparem lugares socialmente e previamente estabelecidos. As instituições educacionais ao invés de contribuírem para a tão almejada “elevação cultural” defendida por Gramsci, servem como aparato ideológico que sustenta a hegemonia da classe dominante, contribuindo para a manutenção de seu poder de maneira sutil e consentida. Nesse cenário, a escola tem perpetuado e justificado as desigualdades sociais, convertendo diferenças sociais em aparentes diferenças de mérito e habilidades. E com base nesse pensamento meritocrático, é criada uma falsa ideia de igualdade de oportunidades para atribuir os resultados escolares às capacidades individuais, sem, contudo, expor as barreiras estruturais que limitam o sucesso de cada grupo.

Nesse modelo de educação, os(as) alunos(as) são submetidos(as) e “consomem” passivamente as ideias e os valores que lhe são transmitidos, mantendo-se em um estado de conformismo com a situação em que vivem, dando margem à transferência de conhecimento de forma autoritária e unilateral, sem qualquer estímulo ao senso crítico e autônomo. A ordem estabelecida é consolidada e perpetuada, minando as chances de mudança e ascensão social

³ Neste texto o termo intramuros é usado para se referir às escolas do sistema penitenciário, situadas no interior de unidades prisionais e que atendem exclusivamente as pessoas privadas de liberdade. Já o termo extramuros compreende instituições educacionais externas ao ambiente prisional que operam fora dos limites físicos da prisão.

principalmente dos grupos historicamente desfavorecidos. A falta de um ensino que valorize a história, os valores e as necessidades específicas dessas minorias, impede que eles se reconheçam como sujeitos de direitos e se mobilizem para mudar a realidade, tornando-se classes cada vez mais fragilizadas e dominadas. É nesse contexto que a maioria chega às unidades prisionais brasileiras e assim tem se concretizado a educação intramuros.

Ao trazermos para este trabalho essas diferenças conceituais de educação é que convidamos o leitor a pensar em sua própria educação, às práticas pedagógicas às quais tiveram acesso durante seu processo de formação educativo, e, provavelmente, chegaremos à conclusão de que na maioria das instituições educativas pelas quais passamos, fomos educados para a submissão, para a subserviência, educados para nos adaptarmos ao ambiente ao qual estávamos inseridos, sem nenhuma ou com poucas chances de questionamentos, reflexões e críticas sobre a própria vida e o mundo. Apesar do desejo por uma experiência em educação que compartilhe o compromisso com uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e ofereça artifícios para pensar a educação como um espaço de resistência, crítica e transformação social, o que ainda vemos nas nossas escolas é uma educação voltada a estatísticas, cumprimento de metas e formação de mão de obra para atender aos anseios do sistema. Talvez seja essa uma das causas que possam explicar um sistema carcerário com números cada vez maiores de analfabetos e pessoas com baixa escolaridade.

E nos vendo diante de tal realidade, cientes de que vivemos numa cultura da dominação cada vez mais “natural”, cabe aqui trazer uma indagação feita por bell hooks, que escreve a partir de sua experiência como mulher negra nos Estados Unidos: “quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade?” (2013, p. 41) e completando, trazendo essa discussão para o âmbito educacional: como a dignidade humana se reflete num processo pedagógico? Em uma ilusória tentativa de impor ordem ao caos, temos nos aproximado da “volta a um nacionalismo estreito, ao isolacionismo e à xenofobia” (hooks, 2013, p. 43) até mesmo no ambiente educacional. Mas é preciso fazer do aprendizado uma experiência de inclusão, “temos que afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade” (hooks, 2013, p. 50).

Adorno, ao refletir sobre o Holocausto, nos chama a atenção para os perigos da desumanização institucionalizada e inicia sua obra Educação após Auschwitz (1965) destacando que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. A dignidade humana deve ser o ponto central das práticas educacionais comprometidas com a

transformação social, principalmente quando se pensa na educação para populações vulneráveis, como no caso dos privados de liberdade. Aos professores é dada a função de trabalhar currículos que não reforcem os sistemas de dominação e que reconheçam os discentes como seres pensantes, históricos e culturais, constituindo uma relação horizontal e respeitosa entre eles e os alunos(as), assim como nos lembra Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Educar em contextos extremos, como o cárcere, deve ser um ato para se transformar consciências, para se romper com os sistemas de opressão e resgatar a dignidade dos corpos e vozes que são continuamente silenciados. A prática pedagógica em meio à opressão precisa ser um ato de responsabilidade histórica, afetivo, acolhedor e com ênfase na escuta. Como bem destaca hooks (2013), educar é transgredir, é se recusar a reproduzir uma educação que legitima violências.

Judith Butler, em sua obra *Vidas Precárias: Os poderes do luto e da violência* (2019), faz profundas reflexões sobre como certos grupos são desumanizados e excluídos das estruturas de reconhecimento social. A obra aborda como algumas vidas são consideradas precárias por não terem o mesmo valor e proteção que outras dentro da estrutura social e política, tais vidas são expostas a vários tipos de violências e marcadas pela ausência de garantias básicas para existirem com dignidade, “quem conta como humano? Quais vidas contam como vidas?” (Butler, 2019, p.40). Butler vai além ao dispor que muitas delas sequer são passíveis de serem enlutadas: enquanto algumas vidas são amplamente lamentadas, como as vítimas do 11 de setembro, outras são totalmente ignoradas, a exemplo das vítimas das guerras no Oriente Médio (Butler, 2019). O foco seletivo em certas tragédias, constantemente utilizado pelas mídias tradicionais e digitais, muitas vezes molda a percepção pública sobre quais vidas valem mais, materializando cada vez mais o desrespeito pela vida humana e pelos grupos sociais minoritários, frequentemente tratados como inferiores ou “menos humanos”. Tal como ocorre com mulheres, negros, povos indígenas, pessoas com deficiência e presos que diariamente têm sua humanidade questionada ou negada (Sousa Júnior, 2016).

A complexidade do processo de reconhecimento da humanidade do Outro⁴ revela que, assim como a liberdade, ela é uma construção social contínua. Nós nos tornamos humanos no

⁴Para Judith Butler (2019), o Outro (grafado com letra maiúscula para enfatizar sua centralidade ética e política) é aquele que destoa dos padrões hegemônico-ocidental, assumindo diversas formas: o corpo que não se encaixa nos gêneros predefinidos, a sexualidade que foge da heterossexualidade compulsória etc. Inspirada por Foucault, Butler entende que não é possível a existência de um “eu” sem a presença do Outro (alteridade) pois é a partir dessa relação que se constrói a subjetividade. E a forma como o Outro é representado pode tanto humanizá-lo quanto apagá-lo socialmente.

olhar do Outro, em um processo que leva em conta nossas particularidades, nossa formação, nossa origem, nossa cultura, nossos comportamentos perante a sociedade. E quando se nega essa humanidade, como temos visto acontecer de maneira recorrente com esses grupos classificados como “minoritários”, abrem-se precedentes para justificativas de violações de direitos, fazendo com que as classes oprimidas se tornem alvo de exclusão e violência. Assim, conforme o contexto sociopolítico, a luta pelo reconhecimento dos direitos passa, primeiramente, pelo resgate da própria condição de humano daqueles que foram historicamente subjugados (Moreira, Pulino, 2019), em uma tentativa de se romper com esse ciclo de injustiças e dominação. É preciso restabelecer vínculos e fortalecer a dimensão simbólica do ser, para que haja tentativa de ressocialização.

No decorrer da minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de conhecer mais de perto a realidade da população carcerária. Há vinte anos, durante minha graduação em Direito na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO), iniciei minhas atividades como estagiária em uma Promotoria Criminal do Ministério Público de Goiás (MPGO). No exercício dessa função, participei de diversas visitas a Unidades Prisionais e delegacias que, à época, ainda mantinham detentos em suas instalações. Essas experiências me possibilitaram um contato próximo com a dura realidade do sistema prisional na capital goiana. Mesmo que de forma esporádica, por meio de visitas mensais, pude presenciar as condições degradantes às quais centenas de privados de liberdade eram submetidos, muitas vezes entregues “à própria sorte”, privados de quaisquer perspectivas de ressocialização, abandonados por seus familiares, que passavam longos períodos sem lhes fazer uma visita, e, igualmente desassistidos pelo Estado que, em muitos casos, sequer lhes assegurava uma defesa técnica adequada, que lhes garantisse o devido processo legal e um cálculo de pena justo. Essa vivência foi um marco que contribuiu muito para o meu despertar sobre as fragilidades e desigualdades do sistema prisional.

As mazelas do sistema carcerário, como é de conhecimento geral, vão muito além das questões aparentes. Dentre os problemas mais frequentes, podemos destacar a infraestrutura inadequada, que acarreta a superlotação carcerária; a ausência de incentivos e programas voltados para a reintegração social dos indivíduos privados de liberdade; a falta de incentivos para que a sociedade participe desse processo de reinserção, dentre outros fatores que acabam estimulando e perpetuando o ciclo de marginalização. Ademais, o estigma social que recai sobre esses sujeitos também contribui para sua exclusão, tornando ainda mais difícil sua reintegração ao convívio social e ao mercado de trabalho. A privação que deveria se restringir apenas à

liberdade dos indivíduos acaba se estendendo a diversos outros direitos essenciais, tornando esses encarcerados, de fato, menos humanos que nós, que vivemos extramuros.

Como já mencionado, ao longo de vinte anos de atuação em diferentes funções na área criminal: como advogada, como servidora do Ministério Público e, desde 2015, como servidora do Tribunal de Justiça, inevitavelmente venho acompanhando de perto a realidade dessa população. Embora seja inegável que avanços significativos tenham ocorrido, seja no campo legislativo, na melhoria da infraestrutura de muitas unidades prisionais ou no fortalecimento dos órgãos de segurança pública (especialmente no contexto goiano, ao qual tive maior proximidade), ainda há muito a ser feito. Medidas isoladas, como endurecimento de leis ou ampliação do número de celas, não são suficientes, já que não se trata de uma questão meramente jurídica, mas sim política, social e econômica. Faz-se necessário repensar a forma como a sociedade e o próprio Estado enxergam essa população, compreendendo que muitos dos indivíduos⁵ que ali estão são frutos do meio em que cresceram e que, em grande parte das vezes, foram condicionados por uma estrutura social excludente que os conduziu a esse destino. Ali, nos deparamos com inúmeras histórias de vida permeadas por desestrutura familiar, evasão escolar, precarização do ensino e pela falta de acesso a oportunidades que lhes permitissem construir um futuro distinto daquele que os levou ao encarceramento.

Garantir condições mínimas de dignidade dentro do sistema prisional deveria ser um pressuposto básico, sobretudo diante da reiterada violação de direitos fundamentais desses indivíduos. Dar voz a tantas narrativas silenciadas e tratar aqueles indivíduos como verdadeiros sujeitos de direitos que são, talvez, seja o início de um caminho de mudanças que nos levem a um sistema prisional mais justo e humanizado. E ressalto, como veremos adiante, essa constatação não se baseia apenas na teoria, mas também na vivência adquirida ao longo desses anos de experiência profissional, lidando diariamente com processos judiciais e com as histórias de vida daqueles que se encontram, ou já se encontraram, submetidos ao cárcere.

Como uma população socialmente “apagada”, desprovida de direitos fundamentais, essa precarização se reflete também na privação do direito à educação, o qual foi totalmente ignorado por anos na realidade das penitenciárias brasileiras, mesmo sendo um dos únicos

⁵ O indivíduo é aqui entendido como resultado de um processo de objetivação, treinado para se ajustar à normas e condutas sociais ditadas pelas classes dominantes. Ele é dócil, útil e obediente, como descreve Foucault (1987). Esse conceito se contrapõe ao de sujeito, que é entendido como resultado de um processo de transformação contínuo e histórico, alguém que se reconhece dentro de uma identidade própria, toma consciência da sua realidade e atua para transformá-la.

instrumentos capaz de romper esse ciclo de vulnerabilidade⁶, dando reais chances a esses que estão às margens de se desenvolverem profissional e pessoalmente. A educação nesse ambiente, inclusive, pode se tornar a principal (senão a única) ponte para a reconstrução da vida pós-cárcere, pois só com o resgate de sua dignidade e com o fortalecimento da sua identidade é que aqueles sujeitos terão condições de se distanciar de uma vida definida até então pelo sistema penal. Quando se trata de identidade, compreende-se que a maneira como o sujeito se percebe e como é percebido pelos outros decorre de um processo constante e construído por meio de relações sociais, culturais e simbólicas, e a literatura, como defende Antônio Cândido (2004), é um dos instrumentos mais potentes nessa dinâmica.

Para o autor, o acesso à ficção é um direito humano fundamental, pois permite aos indivíduos se imaginarem em outras possibilidades de existência, reconhecendo-se como sujeitos capazes de formar novas personalidades, que fogem às convenções (Cândido, 2004). Em razão disso, de acordo com Cândido, o livro em poder do leitor pode ser um “fator de perturbação e mesmo de risco” e,

no âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (...) Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (2004, p. 176)

Reconhece-se assim o papel contraditório, mas humanizador da literatura, que torna o leitor mais capaz de ordenar a sua mente, seus sentimentos e, conseqüentemente, mais capaz de organizar sua visão do mundo. Assim, em contextos de privação como o cárcere, a leitura literária pode ser um dos poucos caminhos para a reconstrução subjetiva, ao tornarem os privados de liberdade mais conscientes da sua condição humana e mostrar-lhes a complexidade do outro.

Ler não se resume a um ato de acesso à informação, pode ser uma forma de resistência, reconstrução subjetiva e emancipação simbólica. A literatura, assim como qualquer outra atividade educacional, é um instrumento de humanização do leitor, que se torna mais empático e consegue até mesmo se reinventar por meio do que é lido, tornando-se essencial para promover as transformações comportamentais tão almejadas em um ambiente prisional. Nesse espaço, tais práticas também ganham destaque, pois são grandes aliadas na ressignificação do

⁶ A vulnerabilidade ou precariedade é uma condição historicamente produzida que torna certos grupos sociais mais expostos à violência e à exclusão. Inspirando-se em Emmanuel Levinas, Butler (2019) afirma que a vulnerabilidade é expressada pelo “rosto” (manifestação ética) do Outro que, ao ser (in)visibilizado, determina quem é digno de ser cuidado e reconhecido como humano. Acolher o “rosto” vulnerável do Outro é reconhecer sua existência e sua dignidade, ato fundamental em contextos de exclusão como no cárcere, em que a desumanização é uma estratégia de silenciamento.

tempo, considerando que ali o tempo que até então parecia estagnado pode, por meio da leitura, tornar-se mais dinâmico. O ócio, então, dá lugar a uma atividade lúdica e prazerosa, capaz de transcender os limites físicos do cárcere e libertar, ainda que momentaneamente, os privados de liberdade da sua realidade.

Em a *Importância do Ato de Ler* (1989), Freire destaca o papel do educador nesse resgate de humanização. Cabe a ele reconhecer o educando, independente do contexto em que ele está inserido, como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, “reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra” (Freire, 1989). Ao escutá-los, o professor *fala com eles* ao contrário de tão somente *falar a eles*, deixando de assumir assim um papel meramente autoritário e depositário.

Acerca da importância do professor nesse processo dialógico humanizador, refletindo Freire, Carvalho *et. al.*, destaca que:

para que essa autonomia seja construída, é preciso que haja por parte do docente a rigorosidade metodológica necessária para fomentar a pesquisa que desperta o educando para a criatividade, a curiosidade epistemológica, a humildade de quem sabe mais, o espírito investigativo, a persistência em aprender e, tudo isso, em uma perspectiva ética e estética da vida e do mundo em sua totalidade (Carvalho, 2022, p. 289).

O professor deve criar condições para que o aluno pense de forma crítica, que seja uma mediação ativa entre o conhecimento e a realidade vivida pelos educandos, capaz de mobilizar sentidos, experiências e saberes prévios. Desta feita, é imprescindível que a formação desses docentes, inicial e continuada, seja voltada a esse modelo de educação humanizadora, e deve ir além do currículo, é preciso um processo dialógico entre docente e discentes, “em uma perspectiva de humildade, esperança, saber falar, principalmente saber escutar, indagar, aprender enquanto ensina” (Carvalho *et. al.*, 2022, p. 290), pois só assim formarão sujeitos sociais e históricos.

Para as autoras, retomando os ensinamentos de Gramsci e de seu ‘intelectual orgânico’, o que caracteriza tal intelectual é o diálogo existente teoria e prática, entre o conhecimento e o mundo, utilizando-se como proposta pedagógica a práxis⁷, que vai além do pensar o mundo, busca transformá-lo de forma efetiva, pois é “no espaço escolar que esse intelectual se encontra de maneira genuína, o professor/a é o intelectual que se forma e forma outros intelectuais para

⁷ No Dicionário do Pensamento Marxista, o conceito de *práxis* é descrito como a “atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (BOTTOMORE, 2001, p. 292). Para Marx, a práxis é mais do que ação, é a integração entre teoria e prática visando à transformação da realidade social.

a transformação constante, em primeiro lugar, dos processos humanitários, posteriormente, das questões econômico, sociais, éticas e políticas” (Carvalho et. al, 2022).

No ambiente do cárcere, no qual os que ali estão inseridos são submetidos a um processo de homogeneização física e ideológica e a regras disciplinares ultra rígidas, essa intermediação se torna ainda mais importante. Olhar para os encarcerados como verdadeiros sujeito de direito que efetivamente são e dar-lhes um espaço de fala pode contribuir para a reconstrução de suas identidades. Em sala de aula, ao contarem suas histórias e exporem suas opiniões, ideologias e crenças, aqueles que até então eram reduzidos a números de processos e a artigos do Código Penal, vão, aos poucos, reforçando suas individualidades e resgatando sua dignidade.

Dentre as iniciativas da sociedade civil em prol dessa população que tive a oportunidade de conhecer, uma em especial me chamou bastante atenção justamente pelo uso dessa prática pedagógica humanizadora, que vê muito além de encarcerados que cumprem pena por terem cometido crimes, os enxerga como sujeitos que, apesar dos erros cometidos (e independente da gravidade desses erros), são, acima de tudo, seres humanos passíveis de mudanças de comportamento e de serem reinseridos na sociedade. O Projeto “TESSITURAS. Tecendo a vida, narrativas e livros: a materialização da leitura e do corpo no cárcere”, objeto de estudo da presente pesquisa, é um projeto de extensão idealizado pela Prof^a. Dr^a. Leonice de Andrade Carvalho, pelo Prof. Dr. Fernando Rocha e pela Prof^a. Dr^a. Mônica Canuto, todos do Instituto Federal Goiano, campus Urutaí, e que atualmente conta com a parceria do Ministério Público do Estado de Goiás (MPGO) e da Diretoria Geral de Polícia Penal (DGPP), e foi inicialmente implantado na Unidade Prisional de Pires do Rio/GO⁸ em agosto de 2023. Trata-se de uma ação primária de uma trajetória de mudanças, para muitos presos que podem se beneficiar intelectualmente, simbolicamente e socialmente do ato de ler como uma ação redentora de busca pela construção e reconstrução da humanidade humana. Isso se dá por meio de práticas de leituras orientadas, ação que mobiliza o acesso aos textos, a leitura do mundo, da palavra e compreensão do texto e da vida humana. Segundo Michele Petit (2009), em A arte de ler, o incentivo à leitura e a formação do hábito de ler estabelecem relações simbólicas, imagéticas, culturais, de linguagem e pensamento na construção do espaço de leitura e na formação do

⁸ Optou-se por manter a identificação da Unidade Prisional em questão em razão de seu relevante papel institucional na viabilização e no acolhimento do projeto objeto de estudo da presente pesquisa. Além de ser uma maneira de ampliar a visibilidade de práticas exitosas no campo da educação prisional. Ressalta-se, contudo, que todos os princípios éticos da pesquisa foram rigorosamente observados e o anonimato de todos os participantes foi preservado. Todas as falas transcritas e analisadas neste estudo correspondem exclusivamente a docentes que participam do projeto TESSITURAS e não há qualquer menção ou risco de identificação de privados de liberdade, tudo conforme as diretrizes aplicáveis às pesquisas com seres humanos.

leitor, movimentando a subjetividade humana em um movimento de resgate da própria humanidade.

Este projeto de extensão, já em andamento no presídio de Pires do Rio, instaura esses elementos importantes para leitura, em um contexto de educação para o ato de ler e para vida, frente ao enfrentamento do analfabetismo e do iletramento, das poucas oportunidades de aprendizado de leitura, da exclusão, do esvaziamento da humanidade e, em especial, das barreiras que o universo do texto literário (a própria decodificação do signo) pode significar para essa comunidade encarcerada. Além disso, relaciona as práticas de leitura a informações e relatos de experiências sobre consciência corporal e equilíbrio entre corpo e mente.

É um projeto que levanta profundas reflexões acerca das ações educativas voltadas para leitura em um espaço de restrição de liberdade e os impactos jurídicos para formação humana, ressocialização e remição de pena, considerando, algo nunca imaginado, principalmente pelo contexto geográfico em que está inserido, uma unidade prisional relativamente pequena, do interior de Goiás. Pela grandeza e inovação de tal iniciativa é que a presente pesquisa partiu da observação das práticas pedagógicas usadas pelos docentes durante os encontros, para a elaboração e organização de um material instrucional, o qual servirá como referência para formação de futuros mediadores de leituras no âmbito da EJA prisional, como forma de ampliar e perpetuar as práticas desse projeto.

1.1.Uma revisão bibliográfica sobre políticas públicas educacionais no cárcere

Desde a entrada em vigor da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210), em 11 de julho de 1984, tem ganhado destaque as discussões sobre direitos humanos e políticas públicas voltadas à população carcerária. Desde então, tem-se notado uma evolução na legislação, que passou a dissociar o Sistema da Justiça Criminal do viés meramente punitivo, tentando integrar a execução penal a políticas públicas, com o fim de concretizar os direitos fundamentais, como o direito à dignidade, à educação, à saúde, à assistência e ao trabalho. Em contrapartida, dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN, 2025) mostram que nos últimos vinte anos, no Brasil, a população carcerária teve um aumento de quase 100%, sendo que, no primeiro semestre de 2025, chegou a atingir a incrível marca de 663.387 custodiados em celas físicas. Números alarmantes que trazem à tona a necessidade de mudanças.

Apesar da existência de importantes políticas públicas e da própria vontade jurídica de criar uma realidade que promova mais do que a punição e o encarceramento, a realidade do

sistema carcerário brasileiro, na maioria das vezes, não favorece a aplicação e efetivação de leis que visam à reintegração social das pessoas privadas de liberdade. Essa realidade se deve, entre outros fatores, à falta de verbas, à insuficiência de estrutura física e de recursos humanos, à baixa escolaridade dos encarcerados e à escassez de pessoas e instituições dispostas a participar ativamente na promoção desses espaços e políticas, visando a ressocialização de um grupo muitas vezes considerado a 'escória da sociedade'. Os entraves para a concretização de muitas políticas públicas de resgate da dignidade dessas pessoas decorrem do processo de marginalização que a própria sociedade perpetua, dificultando o retorno à vida comum. Diante da precariedade, fragilidade e invisibilidade enfrentadas pelas pessoas em privação de liberdade, que não se enquadram nas expectativas sociais, mas que, em algum momento, serão reinsersidas na sociedade, entendemos ser fundamentais pesquisas como esta e a ampliação de políticas públicas que busquem dar visibilidade à causa e oportunidades de crescimento pessoal e intelectual aos encarcerados, especialmente na área da educação. Como escreveu Paulo Freire (1996) “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Outro ponto a ser destacado é a abordagem meramente funcionalista a que se restringem muitas das práticas educacionais levadas à essa população, limitadas à capacitação para o trabalho ou à redução da pena e das taxas de reincidência criminal. Embora tais objetivos sejam louváveis, essa visão tecnicista negligência o potencial da educação como ferramenta de emancipação e transformação social. Segundo Freire (1989), a educação deve ser um ato político, no qual os sujeitos são convidados a refletir criticamente sobre sua realidade, reconhecendo-se como agentes de mudança. Leis, normas infralegais, projetos e parcerias intersetoriais são alguns exemplos de políticas públicas que podem contribuir para a concretização de atividades educativas efetivas em unidades prisionais.

Segundo o dicionário Michaelis (2024), a palavra *política*, de origem grega (*politikó*), significa a “arte ou ciência de governar; arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados”, ou seja, se refere a práticas e decisões voltadas para a organização da vida coletiva. O vocábulo *pública*, por sua vez, de origem latina (*publica*), é conceituado como aquilo que é “relativo à população, ao povo ou à coletividade” (Michaelis, 2024). Logo, com a junção de ambos os significados, a expressão política pública é etimologicamente entendida como a participação do povo nas decisões do governo.

Historicamente, de acordo com Souza (2006), a política pública foi introduzida por Robert McNamara no governo dos EUA, em 1948, como forma de enfrentar e amenizar as

consequências deixadas pela Guerra Fria. Por meio da criação de uma organização não-governamental, financiada por recursos públicos, buscou mostrar como uma guerra poderia ser conduzida de forma racional, com a aplicação de métodos científicos às decisões do governo sobre problemas públicos. As políticas públicas são, portanto, importantes instrumentos de uso racional de recursos públicos, que na maioria das vezes são escassos para atender com a máxima eficácia as demandas existentes nas mais diversas áreas de atuação do Estado. No âmbito da educação, as políticas públicas são conceituadas como o planejamento e a concretização de ações do governo que visem à promoção do direito à educação e ao seu acesso universal e democrático, baseando-se sempre nos princípios da equidade, eficiência e justiça social. Assim, a educação, conforme expressamente previsto pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sua democratização depende de esforços coletivos e a efetivação de políticas que almejem sua qualidade deve ser uma busca constante da sociedade (Bastos, 2017).

Embora a redução de indicadores negativos, como a evasão escolar e o analfabetismo, seja fundamental para a garantia de direitos básicos, é imprescindível que as políticas públicas avancem para além desses objetivos mínimos. A prioridade deve ser a elevação da qualidade de ensino, de modo a formar cidadãos críticos, criativos e aptos a contribuir com o mercado de trabalho e com o desenvolvimento sustentável da sociedade, ademais, deve-se investir em práticas pedagógicas inovadoras, em qualificação docente e infraestrutura escolar. Para tanto, o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o governo federal, tem implementado uma série de iniciativas para tentar melhorar a qualidade da educação no Brasil. Apesar das boas intenções, que sustentam esses programas, sua eficácia tende a ser comprometida pelos mais variados fatores, como falta de fiscalização na aplicação dos recursos e má gestão das verbas destinadas. Entre tais políticas públicas, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), que disciplina e estrutura o funcionamento do sistema educacional brasileiro; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais em Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494/07), que orienta a aplicação dos recursos na área; e a instituição do Piso Salarial Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/08) (Bastos, 2017).

No contexto prisional, a Lei de Execuções Penais (LEP), promulgada em 1984, estabeleceu a educação como direito e dever da administração penitenciária, destacando sua

relevância na reintegração social de pessoas privadas de liberdade. A seção V da referida lei, em seus artigos 17 a 21-A, assim dispõe sobre a Assistência à Educação no sistema prisional:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar:

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas;

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas.

Não obstante tais previsões legais e constitucionais, segundo Testa (2023), nos dois primeiros governos pós ditadura, de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, não foram identificadas políticas para a concretização da legislação então vigente sobre a temática educação prisional. Nos anos subsequentes, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), responsável pela inserção do Brasil na política neoliberal, seguiu-se um tempo de “negação da educação como direito universal social” (Testa, 2023, p. 62). Durante tal período, uma das únicas normas publicadas sobre o tema foi a Resolução n. 14, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, de novembro de 1994, também chamada de Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, que objetivou, pelo menos no campo teórico, garantir direitos básicos e condições dignas para os presos, respeitando princípios como a dignidade humana, a igualdade e a não discriminação.

Acerca dos governos subsequentes, Testa (2023) assim discorre:

Os resultados das eleições ocorridas em 2022, 2006, 2010 e 2014 produziram as bases para alterações importantes na reorganização do bloco no poder com repercussões significativas para o tratamento da questão social. Em outras palavras, o governo de Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e o governo de Dilma Roussef (2011-2015; 2015-2016) implementaram políticas sociais e econômicas distintas que deram respostas diferentes aos problemas vividos pela classe trabalhadora se comparadas com os governos anteriores. (p. 64)

Teófilo (2023, p. 85) destaca que a política de criação de escolas no sistema penitenciário somente “começou a ser implementada a partir do ano de 2006 a partir das ações desencadeadas pelo governo nacional durante o mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do movimento nacional pela implantação da EJA para pessoas privadas de liberdade”. Corroborando tais assertivas, Santos (2021) ressalta que as políticas voltadas para a educação prisional alcançaram maior relevância quando a União Federal passou a promover seminários nacionais pela educação nas prisões, nos anos de 2006 e 2007. Esses eventos, resultantes dos seminários regionais, representaram um marco significativo na construção de políticas públicas educacionais para o contexto prisional e culminaram na aprovação da Resolução nº 03/2009, do CNPCP, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Sobre tal resolução, o autor complementa:

O ato normativo em tela destaca a necessidade de atender aos três eixos pactuados no I Seminário Nacional de Educação nas Prisões, quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos. Estabelece ainda que a oferta de educação nas prisões deve ser resultado de esforços conjuntos entre Ministérios da Educação e da Justiça, bem como Secretarias Estaduais e Distritais de Educação e Administração Prisional, além dos Municípios e Sociedade Civil. Estabelece ainda a necessidade de oportunizar financiamentos por meio dos órgãos estaduais e federais, associar-se a ações de incentivo à leitura e fortalecimento de bibliotecas para atender a população prisional e profissionais de atuam nas prisões, além de estabelecer a necessidade de promover o envolvimento da comunidade e dos familiares dos custodiados. (Santos, 2021, p.62)

A Resolução n. 02/2010 e o Decreto 7626/2011 também são considerados marcos legislativos de significativa contribuição para a temática. A Resolução n. 02, de 19 de maio de 2010, foi publicada após discussões em audiência pública convocada pelo Ministério da Educação e dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Dentre as inovações trazidas, podemos destacar: respeito às normas de educação básica e especificidades da modalidade EJA; previsão de oferta de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e, quando possível, educação profissional, bem como programas complementares, como arte, cultura, esporte e lazer; estruturação de um ambiente pedagógico adequado dentro do estabelecimento prisional; financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); formação inicial e continuada para os profissionais de educação que atuem em presídios;

garantia de processos avaliativos regulares; estímulo a parceria com organizações da sociedade civil e outras entidades para fortalecer políticas educacionais (Brasil, 2011).

Já o Decreto 7626, editado em 24 de novembro de 2011 pelo governo Dilma Rousseff, instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional e, segundo seu artigo 1º, tem “a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (Brasil, 2011). Logo, o estudo de Teófilo (2023) ainda destaca, como marcos relevantes das políticas públicas no âmbito educacional prisional, a Portaria 317/2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio para as Pessoas Privadas de Liberdade – ENEM PPL, e a Lei 12.433/2011, que alterou a Lei de Execução Penal (LEP). Esta última passou a permitir que, além do trabalho, o estudo também fosse considerado para fins de remição de pena⁹ (benefício previsto na legislação que permite ao condenado reduzir sua pena em determinados casos). A possibilidade de diminuição de pena por meio da educação consolidou-se como resultado de esforços e reivindicações de diversos movimentos sociais junto aos Ministérios da Justiça e da Educação.

Em 2013, a Resolução n. 44 instituiu a possibilidade de os apenados reduzirem seus dias de pena mediante a leitura de obras literárias, enquanto a Resolução n. 391/2021 estabeleceu novas diretrizes para o incentivo à remição de pena por meio da leitura em unidades prisionais. Essa medida consolidou e ampliou práticas anteriormente implementadas de forma isolada em algumas unidades, com o objetivo de padronizar procedimentos e assegurar o acesso a esse direito em âmbito nacional. De forma pragmática, transcendeu a questão da remição de pena e reafirmou a educação como política pública de caráter transformador. A resolução, de forma mais sistemática e inclusiva, amplia o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas assim consideradas: as atividades escolares (organizadas formalmente pelos sistemas oficiais de ensino); as não escolares (as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras); e a leitura de obras literárias. E, para ir além do campo teórico, o CNJ por meio de seu Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Medidas Socioeducativas ainda publicou a

⁹ A Lei de Execução Penal (n. 7210/84), em seus artigos 126 a 129, assim dispõe sobre a remição de pena: Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

Orientação Técnica 1/2022, que estabelece parâmetros e orienta magistrados das varas de execução penal para implementar tais programas de remição de pena.

Apesar do significativo avanço legislativo na área da educação prisional, os desafios para a implementação e concretização das políticas públicas ainda são imensos e perpassam pela ausência de infraestrutura das unidades prisionais, carência de profissionais qualificados para atuarem nesse contexto, instabilidade política que compromete a continuidade das políticas públicas, dentre outras. A educação intramuros ainda enfrenta desafios históricos e estruturais que limitam seu potencial transformador, fazendo-se necessário o fortalecimento de mecanismos de implementação prática e ampliação das políticas educacionais, por meio de articulações entre os sistemas de ensino e o sistema prisional, investimentos em infraestrutura e formação docente, e a promoção de uma mudança cultural que reconheça a educação como direito humano e instrumento de reintegração social. Nesse sentido Santos conclui:

Embora exista abundância normativa quanto a temática educação de jovens e adultos em privação de liberdade, o fato é que o estado de coisas que se observa nas prisões por todo o país é algo completamente distante na normatividade imposta. Existe um verdadeiro abismo entre a proclamação oficial estatal e a realidade observável nas prisões, conforme dados oferecidos pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. (Santos, 2021, p. 76).

Segundo relatório do DEPEN, a maior parte da população carcerária brasileira é composta por pessoas do sexo masculino, pretas e pardas, entre 35 e 45 anos. O cenário educacional dos privados de liberdade revela uma realidade preocupante em que, de um total de 689.331 presos e presas, quase metade deles, cerca de 302.687, não conseguiram completar sequer o Ensino Fundamental. Outros finalizaram essa etapa, enquanto 124.780 iniciaram o Ensino Médio, mas não chegaram a concluí-lo. Somando aqueles que concluíram o Ensino Médio e os que tiveram algum contato com níveis educacionais superiores, mesmo sem completá-los, chega-se a apenas 121.476 encarcerados (Senappen, 2025).

Essa distribuição evidencia como indivíduos com menor escolaridade são os mais afetados pelo sistema penal, que ainda mantém o encarceramento como seu principal meio de controle. E naquele ambiente, com a ausência de políticas públicas educativas eficazes, os apenados acabam submetidos tão somente ao poder disciplinar do Estado que, segundo Foucault (1987), busca produzir “corpos dóceis e úteis”. Nesse sentido, a prisão opera como um instrumento de administração de marginalidades e não como instrumento de ressocialização. A falta de iniciativas capazes de oferecer novas perspectivas para quem está privado de liberdade acaba perpetuando esse quadro preocupante.

Em síntese, a população carcerária é majoritariamente formada por indivíduos que, segundo a perspectiva de Paulo Freire (1987), sempre estiveram entre os oprimidos, a quem

historicamente foi negada a possibilidade de “ser mais” ou apenas de “ser”, de se reconhecerem como sujeitos plenos. Como afirma o autor: “Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui?” (Freire, 1987, p. 58).

Em razão desse cenário de não concretização de direitos básicos, no ano de 2015, o partido Socialismo e Liberdade (PSOL) propôs, no Supremo Tribunal Federal, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 347, buscando, em caráter liminar, o reconhecimento do “Estado de Coisas Inconstitucionais” do sistema carcerário brasileiro. Originário do Direito Constitucional Colombiano, o conceito de estado de coisas inconstitucionais se refere à constatação de reiteradas e sistemáticas violações de direitos fundamentais em determinado contexto. (Quadros, 2024)

Ao analisar a questão, em decisão cautelar, o STF reafirmou seu papel de guardião dos direitos fundamentais, declarando a existência do estado de coisas inconstitucionais no sistema penitenciário brasileiro. Na decisão, o órgão destacou o colapso do sistema, caracterizado pelas condições degradantes das unidades prisionais, ao não oferecerem o mínimo necessário para garantir direitos básicos. Tal falência estrutural e a despreparo dos governantes em lidar com a crescente população carcerária têm consequências graves, incluindo o agravamento da criminalidade. A superlotação, a precariedade e a insalubridade das prisões transformam penas em verdadeiras punições cruéis e degradantes, em flagrante desrespeito às garantias individuais asseguradas pela Constituição Federal de 1988 e pelos tratados internacionais ratificados pelo Brasil (Ferreira et. al., 2022). Nesse contexto, o sistema prisional brasileiro enfrenta dificuldades significativas em desempenhar seu papel ressocializador, pelo contrário, o que se observa é uma alta taxa de reincidência e o fortalecimento de organizações criminosas operando dentro das unidades. A ocorrência de rebeliões, fugas e episódios de violência, incluindo mortes, revela a precariedade das políticas de segurança pública e a carência de estratégias adequadas para combater a criminalidade no ambiente carcerário. O Relator, Ministro Marco Aurélio, ao descrever a situação, afirmou:

A maior parte desses detentos está sujeita às seguintes condições: superlotação dos presídios, torturas, homicídios, violência sexual, celas imundas e insalubres, proliferação de doenças infectocontagiosas, comida imprestável, falta de água potável, de produtos higiênicos básicos, de acesso à assistência judiciária, à educação, à saúde e ao trabalho, bem como amplo domínio dos cárceres por organizações criminosas, insuficiência do controle quanto ao cumprimento das penas, discriminação social, racial, de gênero e de orientação sexual. (BRASIL, 2015, p. 5)

Em 8 de junho de 2021, o Supremo Tribunal Federal deu início ao exame do mérito da ADPF 347, processo que culminou em sua decisão final em 4 de outubro de 2023. O

posicionamento majoritário do julgamento reconheceu o caráter estrutural das questões debatidas e determinou ações concretas para implementar a solução. Entre as medidas, destaca-se a obrigação da União de formular um plano estratégico que permita superar o Estado de Coisas Inconstitucional (ECI) no período máximo de três anos incluir métricas para monitorar sua execução e organizar as ações em três frentes principais: diminuição da superlotação nas prisões, aprimoramento das condições das vagas existentes e controle efetivo do fluxo de entrada e saída de detentos. Além disso, caberá ao Conselho Nacional de Justiça a realização de um levantamento detalhado e o estabelecimento de normas para que a criação de varas de execução seja proporcional ao número de varas criminais e ao total de pessoas encarceradas. Do ponto de vista pragmático, a decisão relativa à ADPF 347 teve um impacto determinante ao trazer para o centro das discussões públicas a alarmante realidade do sistema carcerário brasileiro, evidenciando suas falhas estruturais. Com isso, os Poderes Executivo e Legislativo foram pressionados a desenvolver estratégias para enfrentar os inúmeros problemas que afetam o setor.

No âmbito educacional, embora o texto da ADPF 347 não trate expressamente da educação no cárcere, é possível compreender essa temática como uma medida estrutural indispensável para a garantia de direitos. A exemplo disso, temos que o Governo Federal incluiu metas específicas para a área no projeto Pena Justa — Plano Nacional para Enfrentamento do Estado de Coisas Inconstitucional nas Prisões Brasileiras, lançado em fevereiro de 2025. O documento foi elaborado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e reúne uma série de medidas para combater e reverter violações de direitos humanos nos presídios brasileiros. O plano foi homologado em dezembro de 2024 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e deve guiar a atuação de todas as Unidades Federativas nos próximos anos. Essas medidas têm sido de extrema importância para colocar em evidências a temática de ressocialização e direitos humanos no cárcere, que por anos foi negligenciado pelo Estado, tornando-se, atualmente, objeto de debate e recebendo especial atenção de todos os Tribunais de Justiça do país. Ao se discutir tais temas, a abordagem educacional se torna inevitável, afinal, não há que se falar em ressocialização¹⁰ e reintegração¹¹

¹⁰ Processo educativo e transformador durante o cumprimento da pena, com o objetivo de alterar comportamento e aumentar as chances de reinserção bem-sucedida na vida pós-cárcere. A ressocialização reflete o compromisso do Direito com a humanização das penas, reconhecendo que os indivíduos privados de liberdade continuam sendo titulares de direitos fundamentais (Jesus, 2023).

¹¹ Processo de reinserção do egresso do sistema prisional à sociedade, garantindo-lhe um retorno harmônico e digno ao convívio social, conforme prevê a própria Lei de Execução Penal (1984): “Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.” Segundo Lima (2022), a reintegração social é o processo de

social sem discutirmos e colocarmos em prática ações voltadas a área educacional, sobretudo ao se levar em consideração o perfil dos privados de liberdade que atualmente fazem parte desse sistema. O Estado, ao oferecer educação de qualidade e oportunidades de trabalho dentro das unidades prisionais, ocupa o tempo ocioso dos privados de liberdade e, para além disso, fornece novas perspectivas de vida para os que restaram excluídos e que acabaram se enveredando pelo caminho do crime.

Diante dessa precariedade a que está submetida a população carcerária, que em algum momento retornará ao convívio social, é que discussões como essa se tornam essenciais para as mudanças que pretendemos na nossa comunidade. O objetivo aqui não é eximi-los da culpa que carregam por terem cometido crimes, mas buscar caminhos para que eles não voltem a cometê-los. E nesse contexto, as oficinas de leitura podem ser grandes aliadas ao processo de reintegração social daqueles que se encontram em privação de liberdade. Como outrora mencionado, a Resolução n. 391/2021 do CNJ prevê que a pessoa presa que deseja reduzir sua pena pode fazê-la por meio de leituras de livros emprestados pela biblioteca prisional. Entretanto, essa ação bastante assertiva quanto à formação e ao resgate humano tão necessário nos espaços de cárcere, esbarra em muitos desafios como o próprio desconhecimento do programa de remição de pena e, sobretudo, à baixa escolaridade da maioria da população carcerária; o que representa dificuldades preliminares na ação de ler e de se beneficiar da leitura; e ainda a dificuldade dos docentes em perceberem o ato de ler como uma ação de recepção do texto, o que requer uma formação aprofundada na iniciação de novos leitores e na promoção da leitura como elemento transformador. Diante disso, trazemos à tona os seguintes questionamentos: essa realidade inviabiliza a leitura nos espaços prisionais brasileiros? A remição e a ressocialização por meio da leitura são acessíveis apenas para um grupo seletivo e letrado? A leitura realizada nesses ambientes tem atingido sua função social?

Para pensarmos tais questões, torna-se urgente e relevante o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas que deem visibilidade a ações e políticas públicas inovadoras nesses ambientes. E é justamente por esse propósito que o objeto desta pesquisa é o Projeto TESSITURAS, com foco nas práticas pedagógicas aplicadas pelos professores durante sua execução, e com objetivo de elaborar um guia que permita a replicação dessas práticas em contextos similares. Espera-se que pesquisas como essa possam subsidiar políticas públicas

preparação, apoio e inclusão de ex-detentos na sociedade após o cumprimento de sua pena, com a reconstrução de laços familiares, acesso ao mercado de trabalho, educação e suporte psicológico, para que, assim, tenham condições de levar uma vida longe da criminalidade.

voltadas para as pessoas privadas de liberdade e servir de referência para futuros mediadores de leitura no cárcere.

1.2.A leitura como ponte entre o Direito e a Educação: reflexões sobre a experiência com o Projeto TESSITURAS

Durante minha trajetória profissional, atuando com processos de execução penal, tive contato com algumas ações voltadas à educação prisional, em especial às relacionadas a remição de pena pela leitura. Por meio delas, pude observar que a prática da leitura pelos apenados se dava de forma superficial, visto que os resumos que chegam até os processos, na grande maioria das vezes, tratavam-se de meras transcrições de trechos dos livros, sem qualquer análise crítica do que havia sido lido. Tal atitude revelava não apenas a ausência de um verdadeiro interesse pelo conteúdo, mas também a falta de comprometimento do sistema prisional com a efetiva ressocialização dos privados de liberdade, evidenciando uma lacuna entre a proposta jurídico-pedagógica do instituto da remição de pena e sua execução prática.

Segundo os professores Leonice, Fernando e Mônica, que idealizaram o Projeto TESSITURAS, a iniciativa nasceu com o desejo de “transbordar, ou seja, sair da borda, estender os limites, ampliar horizontes” (IF Goiano, 2024). Para isso, os idealizadores apresentam aos privados de liberdade uma proposta de leitura de obras literárias clássicas, em forma de oficinas de leitura cuidadosamente planejadas, com a curadoria de textos clássicos da literatura brasileira e mundial. Mais do que cumprir requisitos legais, o projeto foi se desenvolvendo com o desejo de promover um despertar de consciências, tendo como objetivo unir acesso à leitura artística, por meio da literatura clássica, e o exercício da tessitura da própria vida. O ensino da literatura é ali o elemento mobilizador de conhecimento de técnicas de letramento e reflexões profundas sobre o humano, a vida e o mundo em que vivemos. Além de problematizar o ato de ler; por meio da seleção, recepção, análise e reflexões promovidas pela leitura, relaciona as práticas de leitura com a relação corporal, por meio da consciência da mente e do corpo, como um processo educativo de reabilitação, epifania e o entendimento da vida e do mundo, dando profusão à dimensão mais simbólica do ser humano.

Para tanto, consideram as reflexões apontados por Michele Petit (2009) no livro *A arte de ler* que pretende refletir e traçar diretrizes na formação de leitores ideais, por meio da “leituroterapia”, ou seja, quando a leitura literária é capaz, por meio de viés estético, alcançar a dimensão mais simbólica do ser e fazer um percurso ético da construção da vida humana e das

suas relações com o mundo. Para isso, a curadoria dos textos selecionados é cuidadosamente preparada para atender a demanda de leitura existente, ou seja, são trabalhados textos que possibilitassem a inserção dessas pessoas em situação de vulnerabilidade no universo da leitura, além da insipiente habilidade com o processo de letramento, quando não de alfabetização também, há a pouca familiaridade com o ato de ler, sendo considerada uma ação muito complexa e voltada para poucos capazes de entender o que lê, embora estão quase todos e todas as reeducandas e reeducando inseridos no programa de remição de pena por leitura, ou seja, participam de um direito garantido por lei, mas que nem sempre estão em condições de acessar a obra literária com a complexidade que o ato de ler exige e proporciona.

O projeto tem previsão de 30 encontros quinzenais para cada turma, de uma hora e meia cada encontro, em três etapas progressivas de textos para serem lidos em sala de aula, em voz alta, com a mediação¹² de professores, em uma perspectiva de docência compartilhada e interdisciplinar, possibilitando também a formação docente como, para além de nossas disciplinas comuns, a formação de intelectuais orgânicos, como define Gramsci (1989), em uma prática que visa pensar o professor um ser leitor, acima de tudo. Para tanto, os textos selecionados estão entre diferentes gêneros textuais como poemas, contos, crônicas, trechos de romances e até textos documentais. Assim, a proposta metodológica relaciona-se a oficinas de leituras dirigidas, com curadoria especial dos textos escolhidos pelos professores, de acordo com o processo de letramento objetivado pelo projeto. As leituras são feitas em voz alta e discutidas pelos professores em um processo de compreensão da dimensão ética e estética do texto, ampliando para questões biográficas, históricas e filosóficas, entre outras questões, que atravessam os textos e a sua hermenêutica. Outra questão relevante, é a centralidade nos textos clássicos da literatura brasileira e internacional, o desafio de pensar a leitura e a formação de um leitor ideal, capaz de entender a literatura como representação da vida humana e das nossas aflições e angústias, em uma perspectiva totalizadora do ser, holística, dialética e omnilateral. São noventa minutos de oportunidade de fruição em contato com a arte literária para, por meio do texto literário, acessar a humanidade humana em sua plenitude artística, em contato com a linguagem, a língua e a cultura, na perspectiva interdisciplinar e compartilhada de professores leitores, que pretendem, para além da leitura da palavra, a “leitura da palavramundo” (Freire,

¹² No campo educacional, pode ser entendida como o conjunto de técnicas e estratégias utilizados por professores para facilitar o processo de aprendizagem, tornando-o mais participativo, reflexivo e crítico. Segundo Vigotsky (2007), nesse processo o professor é responsável por organizar o ambiente onde se dá a aprendizagem, já que é nesses espaços de educação (formais e não formais) e nas situações ali geradas que o conhecimento é produzido, caracterizando esses docentes como mediador e criador de situações de aprendizagem.

1989). Em cada encontro é trabalhado o material TEXTO e o material ATIVIDADE, uma lista de exercícios relacionada ao texto lido, as reflexões em sala de aula e as relações inerentes às experiências vividas, são atividades voltadas também para o exercício da escrita e da expressão de sentimentos e de concepções de mundo, também aberto a expressão por meio de outras linguagens, como desenhos.

Ainda segundo os idealizadores, a motivação inicial para esse trabalho envolve três aspectos importante e específicos de ações educacionais empreendidas em unidades prisionais, primeiro voltar-se para uma população invisibilizada e comumente discriminada, segundo, rever os processos de leitura que permeiam, inclusive, as atividades de remição de pena, terceiro, impactar a subjetividade das pessoas que ali estão privadas de liberdade (IF Goiano, 2024). E pensando nesses três aspectos iniciais, muitos outros se movem, como pensar a educação intramuros, em espaço não convencional de educação, pensar a atuação docente nesse contexto peculiar e as formas de compartilhamento e intercâmbio de saberes relevantes por meio da mediação do texto literário ou, mais amplamente, da arte.

Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, um projeto de leitura voltado a pessoas privadas de liberdade e conduzido por professores doutores de uma instituição pública de ensino superior, representa uma iniciativa ousada e transformadora. E a inovação está justamente neste ponto, trata-se de uma ação que já apresenta resultados concretos, mas que desafia paradigmas e contraria o senso comum, especialmente diante de uma sociedade que muitas vezes, em uma visão preconceituosa, enxerga os privados de liberdade como indivíduos não merecedores de direitos fundamentais, como o acesso à educação de qualidade, por exemplo. Para parte da sociedade, investir tempo e recurso em ações educativas dentro do sistema penitenciário é ainda visto como desperdício, em uma visão retrógrada que ignora o potencial de mudança e ressocialização que a educação pode promover.

Desafiando tais concepções, o projeto já tem alcançado resultados expressivos ainda dentro da unidade prisional, ao se revelar em tão pouco tempo uma ferramenta poderosa na reconstrução da identidade e mudança de comportamento dos participantes, sendo que a redução de comportamentos problemáticos entre os detentos já é percebida pela própria Polícia Penal (IF Goiano, 2024). Ao serem inseridos no universo da leitura literária, esses sujeitos passam a enxergar o mundo sob novas perspectivas, refletindo sobre si mesmos, sobre o mundo, o sistema prisional e sobre eles inseridos nesse ambiente. A leitura torna-se, assim, um instrumento de inserção simbólica e também de mobilização e libertação interior, capaz de aprofundar a superficialidade (antes percebida nos resumos apresentados ao Poder Judiciário),

romper com ciclos de violência, acabar com o sentimento de marginalização e de estimular mudanças significativas de comportamento.

O objetivo central do Projeto TESSITURAS é promover a reintegração social e o desenvolvimento pessoal dos participantes, por meio do acesso à educação e à leitura, estimulando a aprendizagem contínua e a transformação individual. Seus valores fundamentais (respeito à dignidade humana, inclusão social e educacional, igualdade de oportunidades, educação e arte como ferramentas de ressocialização, autonomia e emancipação, colaboração e solidariedade) sustentam uma proposta humanista, inspirada em Paulo Freire, que reconhece o papel da educação como direito universal e como ponte para a reconstrução de histórias (IF Goiano, 2024).

É nesse cenário que entendo ser imprescindível e urgente a replicação de ações como essa em outras unidades prisionais do país. É preciso que as práticas educativas no sistema prisional realmente *transbordem*, transcendam o mecanismo jurídico da remição de pena e alcancem resultados concretos na vida dos privados de liberdade. Embora a remição represente um importante instrumento de incentivo aos encarcerados, tornando-se um ponto de partida legítimo, ela não pode limitar o potencial ressocializador da leitura no cárcere. A educação não pode ser vista apenas como moeda de troca para redução de tempo de pena, mas sim como um direito fundamental e um instrumento de transformação.

Em uma breve reflexão pessoal, não na condição de pesquisadora, mas como servidora do Poder Judiciário, posso afirmar a partir da perspectiva vivenciada tanto no ambiente do cárcere quanto nos corredores do fórum de Pires do Rio, que o projeto em questão tem extrapolado os limites da sala de aula e rompido barreiras antes consideradas intransponíveis. A Unidade Prisional de Pires do Rio, antes praticamente invisibilizada no cenário institucional, hoje é reconhecida e respeitada pelas demais instituições do sistema de justiça (Ministério Público, o Tribunal de Justiça e a Polícia Penal). Mesmo os servidores desses órgãos, que até então mantinham uma visão restrita e predominantemente técnica sobre as possibilidades de ressocialização dos encarcerados, passaram a ter um olhar mais sensível e humanizado sobre a educação prisional, fruto direto dos impactos concretos já gerados por essa iniciativa.

As transformações, no entanto, não se limitaram ao campo ideológico e comportamental, mas também se estenderam ao campo estrutural. Por meio do Projeto TESSITURAS, o presídio de Pires do Rio conseguiu recursos financeiros que viabilizaram melhorias significativas, como: reformas no prédio, aquisição de dezenas de livros, implantação de uma biblioteca, renovação de mobiliário em geral, compra de equipamentos eletrônicos,

além de atividades como uma turma de alfabetização e acompanhamento de egressos. Há ramificações importantes no ensino; com várias aulas realizadas, formação de currículos, processos didáticos pedagógicos específicos para unidade prisional (como seleção dos alunos, por exemplo), certificação (com validade para remição de pena); assim como na pesquisa, na orientação de mestrados e especializações tendo como objeto o Projeto Tessituras.

1.3.O Sistema Prisional Goiano: a abertura institucional para práticas educativas

Importante deixar aqui registrado que a implantação de projetos como o TESSITURAS exige contextualização no âmbito do sistema prisional goiano. Isso porque até poucos anos atrás isso seria inimaginável dentro de unidades prisionais e só tem sido possível devido a uma abertura institucional, parcerias com instituições educacionais e reconhecimento do Poder Judiciário.

O sistema penitenciário brasileiro historicamente enfrenta desafios na efetivação de direitos fundamentais, dentre eles o direito à educação. No caso do sistema penitenciário do Estado de Goiás, sua história é marcada por lacunas documentais, por uma administração fragmentada e pelo apagamento de informações, o que compromete a compreensão integral da trajetória do cárcere goiano (Sabino, Luterman e Almeida, 2023). Segundo Sabino, Luterman e Almeida:

não há um domínio público devido à implacável negligência sofrida pelos sujeitos infames, como os(as) encarcerados(as). (...) Ocorre, historicamente, um apagamento das informações em documentos por parte desses órgãos, que poderiam contribuir com a pesquisa, demonstrando, pois, mais uma regularidade enunciativa na formação discursiva penal goiana, ao menosprezar e relegar à invisibilidade a comunidade carcerária. (...) Em Goiás, a implacável reestruturação constante do sistema penitenciário demonstra uma instabilidade política, governamental e estatal em relação ao modo como se estrutura o funcionamento discursivo desses territórios que regularmente inscrevem-se na ordem do apagamento corporal dos sujeitos infames, considerados escórias da sociedade (Sabino, Luterman e Almeida, 2023, p. 26 e 46).

De acordo com os autores, “não há interesse em documentar a História dos homens infames, dos corpos encarcerados de Goiás” (Sabino, Luterman e Almeida, 2024, p. 174). E esse desinteresse se torna um tanto quanto óbvio se pensarmos que tal apagamento de dados é uma forma de não tornar público a falta de cumprimento de políticas públicas e as recorrentes violações de direitos dessa população. Trata-se, portanto, de mais uma estratégia de invisibilização que dificulta o reconhecimento dos privados de liberdade como detentores de direitos fundamentais.

O primeiro estabelecimento prisional goiano de que se tem registro é a Casa de Câmara e Cadeia de Pirenópolis, construída em 1733 e demolida em 1919. Mas só em 1962 é que se tem registros

do início de estruturação do sistema prisional goiano, com a criação do Centro Penitenciário de Atividades Industriais do Estado de Goiás – CEPAIGO, em Aparecida de Goiânia/GO, atual Complexo Prisional da cidade (Borges e Nascimento, 2023). Já o início de uma política penitenciária estadual se deu somente em 2002, com a criação da Agência Goiana do Sistema Prisional (AGESP) que centralizou a gestão das unidades prisionais, até então administradas de forma independente pela Polícia Civil de cada município (Sabino, Luterma e Almeida, 2023).

A partir de então, observa-se um movimento de reorganização administrativa do sistema prisional goiano, que gradualmente se afasta do seu histórico de fragmentação. Tal processo se intensifica, sobretudo, a partir de 2018, com a criação da Diretoria-Geral de Administração Penitenciária, vinculada à Secretaria de Segurança Pública do estado, importante avanço para a institucionalização e racionalização da gestão penitenciária, considerando que a instituição passou a ter autonomia administrativa, orçamentária e organizacional do sistema (Borges e Nascimento, 2023).

Outro relevante marco nesse processo de fortalecimento institucional foi a promulgação da Emenda Constitucional nº 104, em 04 de dezembro de 2019, que alterou o inciso XIV do caput do art. 21, o § 4º do art. 32 e o art. 144 da Constituição Federal, criando as polícias penais federal, estaduais e distrital. Como consequência, o artigo 121 da Constituição do Estado de Goiás foi alterado, por intermédio da Emenda à Constituição Estadual de nº 3647/2020, que instituiu a Polícia Penal como órgão da Segurança Pública, estabelecendo sua gestão por um servidor de carreira.

Nesse cenário de abertura administrativa é que se destaca o papel da atual gestão da Diretoria-Geral da Polícia Penal (antiga DGAP), exercida, desde 2022, pelo policial penal Josimar Pires Nicolau do Nascimento, cuja formação em Direito e Pedagogia sustenta uma perspectiva mais humanizada do sistema prisional. Sua atuação tem reiteradamente reconhecido a educação como importante instrumento de ressocialização, como faz questão de destacar em muitos eventos dos quais participa (Goiás, 2023).

E é nesse contexto de reconfiguração institucional que ações educativas dentro de unidades prisionais goianas têm ganhado incentivo e visibilidade. A realização de iniciativas como a do Projeto TESSITURAS pressupõe autorização e interesse da instituição, além de organização do espaço físico e ajustes na rotina do presídio. Em síntese, decisões administrativas influenciam diretamente na concretização ou não de práticas educacionais no cárcere. Ainda longe de ser um sistema prisional com condições adequadas, mas deve-se reconhecer que são passos significativos na construção de um sistema mais humanizado e no fortalecimento de políticas públicas educacionais no cárcere.

No âmbito da justiça social, por recomendação do CNJ, a partir de 2022, as Unidades prisionais precisam ser reestruturadas com o objetivo de implementar ações de ressocialização das pessoas no cárcere, com foco no retorno à sociedade e no resgate da cidadania. O Projeto Tessituras representa essa iniciativa nas unidades em que está presente e, por meio das parcerias

firmadas, possibilita repensar esse espaço de tensão e abandono a partir de iniciativas na recuperação da escuta e da voz que pode ressurgir por meio das leituras em sala de aula e que se estendem para os ambientes das celas, por meio das atividades e do próprio relato da experiência feito pelos privados de liberdade que participam das aulas. Esses avanços beneficiaram não apenas os participantes das oficinas do Projeto TESSITURAS, mas toda a comunidade prisional, incluindo os servidores e os outros internos, o que reforça o alcance coletivo e a importância de projetos como o TESSITURAS.

Acompanhar e estudar a condução desse projeto inovador me propiciou um profundo crescimento profissional e pessoal. O meio jurídico, por sua natureza, é muito formal e técnico, nos acostumamos a lidar com processos, legislações e cálculos de pena. Uma vez inserida no campo da pesquisa, passei a enxergar para além dos códigos e normas. Com um olhar mais empático e acolhedor, percebi uma realidade muitas vezes negligenciada na nossa rotina intensa: por trás de cada processo existem vidas e essas vidas podem ser tocadas e transformadas pela educação. Longe de justificar condutas ou eximir responsabilidades pela prática dos atos dos que ali estão, mas quando se tem uma visão do todo, ultrapassando o que está narrado nos processos, é possível se ter uma compreensão mais ampla das causas sociais que permeiam o mundo da criminalidade, passamos a perceber trajetórias individuais, histórias marcadas por desigualdade, dor e ausência de oportunidades. Foi a partir dessa proposta de articular direito, educação e pesquisa, e levar esse olhar humanizado a outras esferas do sistema judiciário e penitenciário, que concentrei meus esforços na produção do produto educacional (PE) e na elaboração desta dissertação.

O presente trabalho está estruturado em quatro seções, além das considerações finais. A primeira seção corresponde a esta introdução, na qual apresento a temática pesquisada de forma contextualizada, destacando a motivação, problemática, objetivos, dentre outros importantes pontos relacionados. Ainda aqui foi apresentado o referencial teórico que embasou o presente estudo e alguns aspectos históricos do sistema prisional goiano. A segunda seção, por sua vez, foi destinada aos aspectos metodológicos, descrevendo o Projeto TESSITURAS, o local de pesquisa e os procedimentos utilizados. Em seguida, trouxe informações acerca da natureza, do tipo e dos sujeitos da pesquisa, a descrição dos instrumentos de construção de dados, além dos aspectos éticos que foram observados ao longo dos trabalhos. A terceira seção foi dedicada à apresentação e análise dos resultados, em que foram apresentados os dados colhidos em campo, obtidos a partir da observação, das anotações e das aulas transcritas. Além da apresentação, foi feita a análise qualitativa dos dados por meio da proposta de Bardin (2016). Por fim, a quarta

seção apresenta o produto educacional, com destaque para o processo de elaboração. Encerro o trabalho com as considerações finais, seguidas dos anexos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: da observação à sistematização das práticas

Como já exposto, esta pesquisa integrou um projeto de maior abrangência: a ação de extensão intitulada “TESSITURAS - Tecendo a vida, narrativas e livros: a materialização da leitura e do corpo no cárcere”, desenvolvida por um grupo de professores e técnicos do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, em parceria com o Ministério Público do Estado de Goiás (MPGO) e a Diretoria Geral da Polícia Penal do Estado de Goiás (DGPP). O TESSITURAS tem como objetivo promover oficinas de leitura literária voltadas a pessoas privadas de liberdade no Presídio de Pires do Rio, Goiás, criando espaços de formação leitora, de diálogo e de reconstrução simbólica de trajetórias.

Ainda em andamento, o TESSITURAS já alcançou resultados importantes, tanto sob a perspectiva da educação, incluindo a formação básica de alfabetização e letramento, quanto do ponto de vista jurídico e penal, pois atua efetivamente nos processos que buscam a ressocialização e de remição de pena de vários privados de liberdade, com notável potencial de retorno exitoso à sociedade. A presente pesquisa foi considerada um “braço” dessa ação e teve como propósito analisar as sequências pedagógicas utilizadas, em um processo de organização e reflexão, o qual subsidiou a elaboração de um guia instrucional para novos educadores, com a finalidade de expansão e replicação do TESSITURAS em outros espaços de privação de liberdade, principalmente na EJA prisional, para que se torne uma prática permanente dentro do sistema penitenciário.

O percurso metodológico se deu em três etapas:

- 1) Revisão bibliográfica sobre a literatura específica: leitura literária em contextos prisionais, educação em espaços restritivos e mediação de leitura;
- 2) Consulta a documentos legais e normativos nacionais, com foco nas políticas públicas destinadas à educação no sistema prisional;
- 3) Coleta de dados *in loco*, realizada por meio da observação participante, em dez aulas ministradas na primeira turma do Projeto TESSITURAS ao longo de cinco meses, na Unidade Prisional de Pires do Rio.

Tratou-se, portanto, de uma pesquisa participante de natureza qualitativa, conforme os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994). Para esses autores, o contexto natural é a principal forma de coleta de dados, sendo o investigador o principal instrumento do processo investigativo, que compreende o fenômeno de forma integrada. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar a compreensão integrada do fenômeno educativo, considerando a experiência e a interação entre sujeitos, práticas e significados.

Vale ressaltar ainda que, a investigação teve caráter descritivo e interpretativo, em que buscou-se reproduzir a realidade, conhecida pela pesquisadora por meio da imersão direta no contexto do presídio e reproduzida em forma de palavras, textos e reflexões, bem como os significados atribuídos e seus significantes. Houve uma preocupação constante em compreender as perspectivas dos participantes, a fim de dar sentido ao fenômeno estudado. A escolha dessa abordagem justificou-se pelo interesse em compreender as práticas pedagógicas em contexto prisional a partir da escuta, observação e análise das interações entre educadores e educandos no cotidiano escolar intramuros.

2.1. O campo de pesquisa: o local, os participantes e a observação

A pesquisa foi conduzida na Unidade Prisional de Pires do Rio, GO (UPPR), situada na Rua Francisco Rodrigues Naves, n. 99, Centro, CEP: 75200-000. A UPPR foi selecionada como local de pesquisa, por sediar, desde outubro de 2023, as atividades do Projeto TESSITURAS. O estudo, previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IF Goiano), acompanhou a primeira turma do Projeto TESSITURAS, composta por 20 (vinte) presos que cumprem pena em regime fechado e por 9 (nove) professores do IF Goiano, Campus Urutaí.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 86082625.7.0000.0036.

Os encontros ocorreram quinzenalmente, às terças-feiras, pela manhã, em datas previamente aprovadas pela DGPP, para que tais atividades não interferissem em outras atividades ou na rotina da UPPR. A direção da unidade prisional disponibilizou uma sala adaptada, com carteiras escolares e um quadro branco para a realização das oficinas de leitura. Nas datas e horários previamente agendados, os alunos eram conduzidos para esta sala. O espaço reservado aos professores ficava separado por uma grade metálica, e, em alguns encontros, um policial penal acompanhava as atividades, garantindo a segurança. O material

autorizado para uso incluía cópias impressas dos textos e lápis, rigorosamente controlados quanto à quantidade. Vale ressaltar que cada etapa do projeto foi planejada para ocorrer em 10 encontros, totalizando três etapas por turma, com 144 horas de atividades realizadas, o que resulta em 48 dias de remição de pena para os participantes.

A pesquisa envolveu a análise documental e os dados colhidos durante as aulas do projeto, isto é, tudo o que foi proposto e discutido pelos professores em sala de aula foi fonte de pesquisa e utilizado para a produção de dados. Foram acompanhadas 10 aulas ao longo de cinco meses. Ao longo deste período, as observações foram realizadas de forma ativa, sendo realizados todos os registros necessários para o levantamento de dados que subsidiaram as análises posteriores. Vale ressaltar que, antes de qualquer intervenção ou etapa prática, este projeto foi submetido à análise e aprovação pelo CEP/IF Goiano. A observação dos docentes foi o principal instrumento de coleta de dados, com registros em áudio (previamente autorizados) pelo celular e anotações em diário de campo.

Esses áudios foram posteriormente transcritos, utilizando-se ferramenta do aplicativo de gravação do próprio celular desta pesquisadora, analisados qualitativamente. A análise e tratamento dos dados foi feita de forma criteriosa, os dados foram analisados em forma de categorias e foram direcionados à busca de respostas aos objetivos propostos pela pesquisa.

A análise das dez aulas observadas foi conduzida conforme a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), em três etapas:

- pré-análise, com a leitura inicial de todo o material;
- exploração do material, com a categorização das principais temáticas abordadas, ou seja, a transformação dos dados brutos em unidades de análise significativas para a pesquisa; e
- interpretação dos resultados, com a articulação das categorias às teorias que fundamentam esta pesquisa.

O *corpus* foi constituído, então, pelas dez aulas do Projeto TESSITURAS, gravadas e transcritas, que abordaram temas diversos. Na etapa da pré-análise, foi realizada a leitura flutuante de todo o material, o que possibilitou a identificação preliminar de algumas temáticas recorrentes, manifestações emocionais e articulações entre texto e realidade.

2.2. A categorização dos dados e identificação das práticas pedagógicas recorrentes: as etapas de exploração e interpretação

Para Laurence Bardin (2016), a categorização consiste em um processo de classificação que visa agrupar elementos do corpus a partir de características comuns, é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (p. 145). Ainda segundo a autora, os critérios de categorização podem ser semântico (categoria temática, por exemplo), sintático, léxico e expressivo.

Na fase de exploração, os áudios obtidos na fase de coleta de dados foram reanalisados diversas vezes e as transcrições foram devidamente corrigidas, vez que a versão inicial, gerada pelo celular, continha vários erros. Feitas tais correções, procedeu-se a leitura aprofundada do material, ocasião em que foram definidas como unidades de registros os trechos de falas mais significativos, que expressavam ações pedagógicas. Essa parte de isolamento das unidades de registro é chamada por Bardin de inventário (primeira etapa da categorização).

Na etapa seguinte, chamada de classificação ou agrupamento, as unidades de registro foram então agrupadas por aproximação semântica, pelo critério de analogia, ou seja, foram reunidas as falas com significados semelhantes. A partir desse processo, emergiram as seguintes categorias mais recorrentes: docência compartilhada e interdisciplinaridade; trabalho lexical, textual e estético; acolhimento e afetividade; e curadoria de textos.

A título de exemplificação, reproduzimos abaixo algumas partes dessa categorização:

Quadro 01 – Exemplificação do Processo de Categorização

Trecho da transcrição (Dado bruto)	Unidades de Registro (Síntese)	Aproximação Semântica (Interpretação)	Categoria temática
<i>'gosto de dar aula e gosto de dar aula para vocês...é bom que a gente ofereça o máximo de oportunidades'</i> (Aula 1)	Expressão de vínculo afetivo na prática docente	Relação pedagógica marcada pelo afeto e incentivo a participação	Acolhimento e afetividade
<i>'a terra, antes de tudo tem uma função social'</i> (Aula 2)	Discussão sobre função social da terra	Prática pedagógica de integração de saberes de diferentes áreas	Docência compartilhada e interdisciplinaridade
<i>'vocês se ajudaram? Essa devolutiva é muito importante pra gente'</i> (Aula 3)	Incentivo à colaboração e à escuta	Estratégia pedagógica baseada no diálogo	Acolhimento e afetividade
<i>'a pornografia é diferente de eroticidade'</i> (Aula 4)	Diferenciação conceitual	Prática pedagógica de explicar conceitos	Trabalho lexical, textual e estético
<i>'a literatura ajuda a construir nossa subjetividade'</i>	Valorização da literatura	Articulação entre texto e realidade dos participantes	Curadoria de textos

(Aula 3)			
----------	--	--	--

Como se pôde observar, as categorias emergiram do próprio material, por meio dos agrupamentos, de maneira indutiva (*a posteriori*), ou seja, as categorias não foram previamente definidas, elas foram emergindo da leitura progressiva do *corpus*. E os critérios adotados foram de regularidade e recorrência, observando-se a presença sistemática de cada prática ao longo das dez aulas acompanhadas. Todas as categorias foram construídas respeitando os princípios propostos por Bardin (2016) como forma de assegurar o rigor científico: o da homogeneidade; o da exclusão mútua; o da pertinência e o da objetividade.

Após todo o processo de categorização, passou-se à última etapa proposta por Bardin (2016), a da interpretação. As interpretações alcançadas foram subsidiadas por referenciais teóricos da educação crítica e humanista, com destaque para Paulo Freire, Judith Butler, Rildo Cosson, dentre outros, cujas contribuições fundamentam a leitura como prática de liberdade, formação e transformação social.

Importante consignar que durante todo procedimento metodológico os princípios éticos foram rigorosamente respeitados. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e todas as falas analisadas neste estudo foram de docentes, não havendo qualquer identificação ou possibilidade de identificação de privados de liberdade, o que garantiu anonimato, sigilo das informações e liberdade de participação. Relevante também destacar que todo o processo de análise dos dados foi conduzido com rigor metodológico, restringindo-se ao conteúdo encontrado no *corpus* da pesquisa, sem qualquer seleção arbitrária ou distorção de dados, em consonância com os princípios de integridade científica.

Ressalta-se, por fim, que no desenvolvimento deste trabalho foi utilizada inteligência artificial (ChatGPT versão GPT-5.3) tão somente para revisão textual e organização do abstract, com posterior conferência da pesquisadora. Todas as demais etapas (colheita, análise e interpretação de dados; construção teórica; elaboração e interpretação dos resultados) foram integralmente conduzidas pela pesquisadora.

2.3. O produto educacional como parte do percurso metodológico

O produto educacional (PE) pode ser considerado o principal resultado desta pesquisa, representando a materialização do diálogo entre teoria e prática construído ao longo do percurso metodológico. Ele foi concebido a partir da observação sistemática das aulas do Projeto TESSITURAS e da análise das sequências pedagógicas e materiais utilizados pelos professores,

com o objetivo de organizar, aprimorar e disponibilizar subsídios didáticos que possam orientar novas ações formativas em contextos similares.

O PE, concretizado por meio da presente pesquisa, consiste em um guia, no formato de e-Book, intitulado “*TECENDO HORIZONTES: Um caminho pedagógico da cela à liberdade*”. O material foi elaborado com o propósito de subsidiar a replicação do Projeto TESSITURAS em outras Unidades Prisionais do país ou em outros contextos marcados pela marginalização e vulnerabilidade, mantendo-se, contudo, as raízes e princípios do projeto inicial. Muito além de reproduzir práticas pedagógicas, o PE busca preservar a essência humanizadora, crítica e libertadora que fundamenta e diferencia o Projeto TESSITURAS dos demais projetos de leitura já existentes no cárcere.

Ante a carência de referenciais pedagógicos nesses ambientes, que orientem docentes que atuam em espaços marcados pelo intenso controle institucional e por normas disciplinares extremamente rígidas, buscou-se, com o material elaborado, mostrar caminhos possíveis para uma mediação de leitura sensível e humanizada, sugerindo, para tanto, estratégias de acolhimento e abordagens dialógicas que reconheçam a singularidade de cada participante. Assim, a proposta do PE foi fornecer um roteiro fundamentado na experiência observada, para fortalecer e embasar futuras atuações docentes. Trata-se, portanto, de um material voltado a professores e educadores que atuam em espaços não-formais de ensino, especialmente aos profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do sistema prisional.

O caderno foi estruturado com base nos dez encontros acompanhados na UPPR. As práticas pedagógicas registradas foram transcritas, analisadas e categorizadas conforme a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), o que possibilitou identificar estratégias de mediação, interações e princípios pedagógicos recorrentes nas práticas adotadas pelos professores que participam do Projeto TESSITURAS. Com base nessas análises, o material foi elaborado com os seguintes capítulos: Apresentação, Público-alvo, Metodologia, Projeto Tessituras, Roteiro de Aulas e Considerações Finais. Cada um dos encontros acompanhados foi descrito e sistematizado de acordo com os seguintes tópicos: texto literário trabalhado; tema predominante; categorias de análise (Bardin); estratégias de mediação utilizadas, falas significativas dos professores; falas e reações dos participantes; observações da pesquisadora; orientações para replicação da aula; e sugestão de textos que podem ser utilizados para trabalhar o mesmo tema.

É importante frisar que o material didático foi elaborado com grande potencial de replicação. Sua estrutura adaptável permite que seja implementado em diferentes unidades

prisionais e até mesmo em outros espaços de educação (formais e não-formais). É de fácil acesso e seu formato permite a divulgação em versões digitais e impressas. Dessa forma, o material se projeta como um instrumento de divulgação e multiplicação de práticas, contribuindo para uma educação mais inclusiva, dialógica e humanizadora, principalmente nos espaços de privação de liberdade.

No processo de elaboração do produto, foram utilizadas ferramentas de apoio tecnológico, incluindo o aplicativo Canva e inteligência artificial (ChatGPT, ChatGPT versão GPT-5.3), exclusivamente como instrumentos auxiliares para o design gráfico do guia e criação de imagens. O conteúdo do material desenvolvido é resultado da análise e interpretação dos dados desta pesquisa, conduzida integralmente pela pesquisadora, garantindo a autoria e originalidade do guia.

Cumprido esclarecer que o produto educacional foi avaliado por duas professoras que atuam na EJA prisional na UPPR, que responderam dez perguntas sobre o PE por meio de um formulário avaliativo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: da prática à reflexão

Seguindo uma tendência nacional, fortemente incentivada pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, de buscar formas de ressocialização da população carcerária por meio de práticas educacionais, docentes do IF Goiano - Campus Urutaí, no ano de 2023, na Unidade Prisional de Pires do Rio/GO, deram início ao projeto de extensão que, por meio de encontros quinzenais, levam aos privados de liberdade práticas de leituras compartilhadas, a fim de tornar a leitura a mais integral e enriquecedora possível, abordando temas que levem a profundas reflexões que possam gerar mudanças de comportamento.

Como anteriormente destacado, referido projeto, vinculado a uma ação de extensão universitária, nasceu da ideia de que a leitura literária, quando mediada pelo diálogo e pela escuta, pode se tornar um poderoso instrumento de busca pela reconstrução de sentidos em contextos de privação de liberdade. Por meio das oficinas de leitura, promove o diálogo interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento, favorecendo discussões que ampliam o horizonte dos participantes. Essa troca de vivências e experiências entre os participantes estimula o crescimento crítico e afetivo dos envolvidos.

Pelo ineditismo e pela eficácia de tais práticas, já evidenciada no referido projeto, é que justificamos a importância de relatar em detalhes e transcrever em um guia a experiência de

acompanhar dez das aulas ministradas por docentes que integram o projeto, graduados em diferentes áreas. Juntos, esses professores adotaram uma abordagem compartilhada e interdisciplinar, conectando as áreas de suas respectivas formações aos temas das leituras, enriquecendo as discussões e as interações com os privados de liberdade.

A análise dos dados colhidos nesses encontros foi baseada na proposta metodológica acima descrita, centrada na organização, categorização e interpretação de dados qualitativos a partir de temas centrais que emergiram do material trabalhado (*corpus*). Para tanto, na primeira etapa (pré-análise do material colhido), foi realizada a leitura das transcrições das gravações obtidas durante dez aulas do Projeto Tessituras; a segunda fase foi a de exploração (categorização de trechos significativos); e, por último, foi feita a interpretação dos dados (integração dos resultados com os referenciais teóricos).

A categorização levou em consideração as práticas pedagógicas mais recorrentes e relevantes utilizadas pelos professores do TESSITURAS, com a descrição do *como se ensinou* (métodos e práticas pedagógicas, estratégias de mediação e modos de interação), mas também foi feita a categorização das temáticas centrais de cada aula, a fim de se verificar *o que se ensinou*. Das aulas observadas emergiram quatro práticas pedagógicas predominantes:

1. Docência compartilhada e interdisciplinaridade;
2. Trabalho lexical, textual e estético;
3. Afetividade e acolhimento;
4. Curadoria de textos.

A análise das aulas revelou que as práticas ali desenvolvidas materializam a educação defendida por grandes teóricos como Freire, Vigotsky, Cosson, Wallon, Adorno e Gramsci.

Convém ressaltar que não se pretendeu com este estudo elaborar um conjunto de atividades isoladas ou um roteiro fixo a ser seguido, mas sim demonstrar o potencial replicável do projeto, inclusive em outros contextos de vulnerabilidade, evidenciando que o projeto observado vai muito além do mero ensino do ato de ler. A educação crítica e dialógica foi evidenciada pela análise do conteúdo de cada aula, e pela análise do *corpus* foi possível identificar padrões e tendências comuns, destacando-se alguns temas recorrentes e complexos, quais sejam: diversidade e respeito às diferenças; formação do sujeito; educação para a liberdade; críticas aos padrões impostos pela sociedade; críticas à estrutura patriarcal; críticas ao modelo capitalista, temas estes que podem ser tratados inclusive por meio de outras estratégias e outros textos.

Na fase inicial de acompanhamento das aulas, já logo nos primeiros encontros, foi possível verificar o que considero o ponto central do projeto: as práticas educativas ali adotadas rompem com o modelo transmissivo tradicional de educação. As aulas foram integralmente mediadas pelo diálogo, pelo acolhimento e pela escuta. Os privados de liberdade eram tratados e reconhecidos como sujeitos ativos, em total consonância com a dialogicidade freiriana, na qual educador e educando aprendem em uma relação de libertação e não de domesticação (Freire, 1989). Ao provocar reflexões coletivas (*'O que representa o ato de ler antes do projeto e o que representa agora?'; 'O que vocês acham?'*¹³), dar voz aos encarcerados (*'Como se sentem aqui? Vocês sentem medo?'; 'O que você gostaria de viver quando estiver em liberdade? Você pode escrever, refletir e desenhar; 'Como vocês veem a vida de vocês? O que vocês acham que vocês são?'*) e valorizar suas experiências (*'Me conte da sua infância...'; 'Você vai fazer um relato pensando na sua vida'*), os participantes eram, a todo momento, convidados a refletir sobre si, sobre o mundo, sobre sua participação na sociedade, abrindo-se caminho para uma efetiva ressignificação de sentidos e comportamentos, por meio de uma pedagogia contra-hegemônica.

Na parte metodológica, verificou-se que o método adotado pelos docentes do projeto guarda estreita relação com a proposta de Rildo Cosson (2016) sobre a sequência básica de letramento literário. A leitura é um instrumento de suma importância na formação de sujeitos críticos, especialmente em ambientes como o cárcere, extremamente marcado pelo controle e pela disciplina. E nesse processo formativo, o letramento literário, que é a habilidade de compreender e utilizar o que está escrito, surge como uma etapa fundamental para que o leitor ultrapasse a mera decodificação de signos, tornando-se capaz de interpretar e dialogar com os diversos significados presentes nas obras literárias. O letramento literário é definido por Rildo Cosson (2011) como “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”, referindo-se à formação de leitores capazes de compreender, interpretar e apreciar textos de forma crítica e reflexiva, que os levem a uma relação prazerosa e significativa com o que é lido. Não basta ler, para a leitura ser completa e efetiva, o letramento literário deve ser organizado em sequência didática e adotar certos princípios técnicos.

Nessa perspectiva, Cosson (2016) propõe as quatro etapas que são seguidas no Projeto TESSITURAS e ampliam seu alcance: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Todas

¹³ Contribuições dos docentes do Projeto Tessituras. A partir deste ponto, essas falas serão apresentadas neste formato. Optou-se por não nominar, uma vez que o objetivo é captar percepções e indagações coletivas, e não destacar opiniões pessoais.

as aulas observadas seguiram uma sequência metodológica estruturada nessas etapas, que favoreciam a participação dos privados de liberdade. Inicialmente, havia uma conversa inicial, na qual os mediadores buscavam conhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos participantes a respeito do tema a ser discutido, permitindo a aproximação entre o universo dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado. Na sequência, desenvolvia-se a contextualização histórica do texto e do autor, situando a obra em seu tempo. Essa etapa permitia compreender não apenas a estrutura e a forma da produção literária, mas também suas conexões com diversas outras áreas, ampliando o horizonte interpretativo dos participantes. O terceiro momento consistia na leitura do texto, conduzida pelos docentes de maneira interativa, permitindo pausas para explicações, esclarecimentos ou comentários, interações que contribuíam para reflexões críticas. Por fim, a aula era encerrada com a etapa da interpretação, na qual privados de liberdade e docentes expressavam suas impressões, sentimentos e reflexões a partir da obra lida, uma síntese do que foi trabalhado a fim de ressignificar a experiência literária por meio das vivências e percepções individuais.

Para Cosson (2020), esse tipo de leitura compartilhada, uma das práticas utilizadas como metodologia do letramento literário, é uma importante ferramenta pedagógica que, por meio de espaço coletivo e colaborativo, cria condições para a participação ativa do leitor. Os participantes são instigados a contribuir com suas experiências anteriores, fomentando um envolvimento emocional e afetivo com o texto.

Sobre a leitura compartilhada, Rildo Cosson assim dispõe:

Em primeiro lugar, deve compreender que o compartilhamento precisa envolver todos os alunos e que todos os alunos contribuem individual e coletivamente para a compreensão e interpretação do texto literário. Depois, que compartilhar a leitura literária significa colocar em discussão emoções, impressões, pressuposições e questionamentos quanto mais autênticos mais valiosos no diálogo com o texto literário. Também que o objetivo da leitura literária é desenvolver a interpretação e não impor ou confirmar uma interpretação que do professor ou de qualquer outro leitor considerado autorizado. Por fim, que não há necessidade de se chegar a uma leitura única e consensual para toda a turma, ao contrário as diferentes perspectivas servem para ampliar e enriquecer a leitura literária daquele texto. (COSSON, 2020, p. 19)

A leitura literária não deve ser encarada como um processo isolado, restrito à disciplina de literatura, mas como uma prática que deve dialogar com outras áreas do conhecimento, envolvendo diversas e variadas disciplinas como história, sociologia, português, filosofia, geografia e artes. A leitura literária, segundo Cosson (2020), é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, e a interdisciplinaridade potencializa esse processo ao possibilitar que o estudante compreenda o texto literário em suas múltiplas dimensões, como o contexto histórico-social, o espaço geográfico da narrativa, as questões

éticas e as implicações culturais, as questões comportamentais dos personagens. Ao reunir leitores com perspectivas variadas, a prática interdisciplinar de leitura compartilhada extrapola os limites da literatura.

3.1. A docência compartilhada e interdisciplinaridade

No que tange às práticas pedagógicas, foco principal deste estudo, a primeira a ser observada foi a docência compartilhada, que esteve presente em todos os encontros acompanhados e pode ser considerada um grande diferencial do Projeto TESSITURAS, na medida em que as aulas sempre eram conduzidas por três ou mais professores de áreas, com formações totalmente distintas. O diálogo entre as disciplinas abordadas (história, literatura, português, geopolítica, biologia, etc.) extrapou as barreiras do conhecimento fragmentado e imutável, deixando as interações mais interessantes e ampliando reflexões críticas sobre os textos trabalhados. Os docentes do projeto atuam como verdadeiros intelectuais orgânicos (Gramsci) que discutem o mundo a partir de múltiplas perspectivas, a exemplo de algumas falas dos professores durante a aulas sobre:

- questões socioculturais e econômicas: *'a terra tem uma função social'; 'o dinheiro é a mediação universal, mas o acesso à terra sempre foi violento...antes se conquistava com o exército, hoje com o capital';*

- questões relacionadas à teologia: *'a Bíblia é um compêndio de livros'; 'A Bíblia fala de semideuses que caíram do céu e coabitaram com os homens da Terra'; 'A Bíblia é uma leitura abstrata para os olhos de um observador finito, não pode ler ao pé da letra';*

- questões relacionadas à psicologia e sociologia: *'Freud, em Totem e Tabu, diz que o tabu está nas proibições, a cultura do machismo é um tabu'; 'O povo vai dizer assim: o indivíduo é o número que você tem no cadastro, mas o sujeito é aquele que se constrói nas relações';*

- questões relacionadas à antropologia: *'a antropologia se desenvolveu para pensar o conceito de cultura'; 'a cultura me travessa e eu vou reproduzir aquilo que antepassados reproduziram';*

- questões relacionadas à biologia: *'como são os gametas sexuais'; 'então pegando um gancho nesses assuntos de pragas as lavouras as terras a agronomia';*

- questões relacionadas à própria literatura: *'Para a literatura catarse é um momento de grande emoção ou tensão da leitura literária'.*

Essas falas evidenciam que a prática da docência compartilhada no projeto TESSITURAS ultrapassa a mera exposição de conteúdos de disciplinas diversas, promovendo uma abordagem interdisciplinar, capaz de oferecer uma visão múltipla e coerente sobre o tema trabalhado. Essa prática, em uma perspectiva de diálogo e colaboração, rompe com a lógica da aula expositiva, centrada na autoridade única do professor, marcada pelo isolamento disciplinar e pela verticalidade do ensino.

Nas observações realizadas, ficou evidenciado que a atuação conjunta de docentes de áreas distintas, por meio da docência compartilhada, resultou em aulas dinâmicas, visto que as falas eram didaticamente alternadas e complementares, e em análises múltiplas de um mesmo texto, expandindo os horizontes e interpretações dos participantes.

Nesse contexto, Rodrigues et al. (2025) afirmam que pensar a interdisciplinaridade pressupõe uma disposição para a escuta e para o diálogo, reconhecendo a incompletude dos saberes individuais e a disposição em aprender com o outro. Na atuação da docência, os autores complementam:

O movimento pela prática interdisciplinar como uma conduta de se pensar e repensar as práticas pedagógicas docentes inicia-se por pensar a cada um como um ser altamente interdisciplinar, que contém em si a relação com o disciplinar, mas que pensa a sala de aula como o espaço da própria vida, portanto tão interdisciplinar como. (...) A decisão pela prática interdisciplinar é uma decisão por pensar a vida em sua totalidade e por significar os espaços de ensinar e aprender na genuinidade da vida e no seu sentido mais profundo e real. (Rodrigues et al., 2025, p. 163 e 164)

Sob tal aspecto, a prática da docência compartilhada constitui-se como um processo de construção coletiva de novos conhecimentos, sem privilégios, hierarquias ou protagonismos (Rodrigues et al., 2025), capaz de proporcionar inúmeros benefícios como acima disposto. Todavia, importante destacar que, para que se efetive de maneira orgânica e coerente, tal prática exige planejamento prévio e definição clara das funções de cada docente.

3.2. Trabalho lexical, textual e estético

Em todos os encontros, cada palavra lida ou dita pelos docentes foi cuidadosamente trabalhada por eles, por mais óbvias que pudessem parecer. Gírias, metáforas, conceitos e termos foram explorados em seus vários contextos: gramatical, linguístico, filosófico, estético e histórico, contribuindo para que tudo fosse compreendido por todos e de uma forma crítica, contextualizada e profunda em cada texto trabalhado. Como anteriormente afirmado, uma das especificidades do projeto é o fato de os mediadores irem além da mera decodificação das palavras lidas e ultrapassarem o sentido literal dos textos, sendo que o grande objetivo ali é

fazer com que os discentes possam alcançar gradativamente a dimensão simbólica das obras trabalhadas, ampliando seu repertório interpretativo e sensível.

O trabalho lexical contribuiu para uma leitura que ultrapassa a decodificação do código escrito, busca a compreensão do texto como experiência estética e formativa. Os mediadores do projeto não se limitavam a explicar o significado das palavras, mas buscavam problematizá-las e utilizá-las em contextos ampliados de sentido. Assim, o trabalho lexical feito durante os encontros não se reduzia à ampliação vocabular, embora esta também estivesse presente, mas se constituía como um dispositivo de acesso à dimensão simbólica da linguagem literária.

No plano textual, os docentes também se dedicavam à análise dos elementos constitutivos de cada obra trabalhada (ex.: narrador, espaço, tempo, estrutura e linguagem). Ao identificar esses componentes, buscava-se evidenciar que o texto não apenas transmite informações, mas organiza a experiência humana, estimulando reflexões, criatividade e emoções. Essa abordagem dialoga com a perspectiva de Wolfgang Iser, de que o aspecto verbal do texto dirige, até certo ponto, a reação do leitor, impedindo sua arbitrariedade, mas também estimula sua imaginação e sensibilidade (Goulart e Trindade, 2013). Os mediadores, por meio de indagações e reflexões, conduziam os discentes ao sentido simbólico das palavras, estimulando a leitura para além do sentido literal, em um exercício de interpretação de mundo.

De acordo com Goulart e Trindade (2013), a experiência de leitura se efetiva quando o leitor é provocado pela estrutura aberta do texto estético, sendo levado a mobilizar seu repertório, suas vivências e sua imaginação para dar sentido à obra. No Projeto TESSITURAS, essa ideia de que a leitura é uma experiência ativa e criativa se materializa em práticas pedagógicas que valorizam o tempo de leitura, a escuta sensível e mediação qualificada, sobretudo naquele contexto de privação de liberdade, em que o acesso à linguagem simbólica é historicamente negado.

Nesse sentido, o trabalho lexical, textual e estético desenvolvido no Projeto TESSITURAS aproxima-se da noção de literatura como espaço de humanização, conforme defendido por Antônio Candido, vez que cria condições para que os sujeitos possam acessar e ressignificar a literatura como espaço de expressão, reflexão e reconstrução de si. Ao organizar a palavra e interpretá-la em um sentido estético, o ensino da literatura atua como força capaz de ordenar também o pensamento, ampliar a percepção de mundo e favorecer processos de reconhecimento de si e do outro. Ademais, atua como prática contra-hegemônica, como prática de liberdade, capaz de promover além do desenvolvimento cognitivo, a consciência crítica e a dignidade humana.

Em suma, no Projeto TESSITURAS, pelas aulas analisadas, essa prática pedagógica foi fundamental para:

- expansão de vocabulário: *'heteronormatividade quer dizer o normal, é a concepção'; 'o que é fállica? Palavrinha boa (...), sociedade fállica é uma sociedade ditada por homens por macho é uma sociedade que o homem comanda';*

- ampliação de repertórios culturais: *'Pandega é bagunça, é espeto, as gírias da época, porque a linguagem ela tem variações';*

- acesso aos sentidos simbólicos das palavras: *'eu queria chamar a atenção de duas coisas, voz de trovão e jogando o objeto, o que é isso gente? Violência simbólica, gritar, subjugar, jogar coisa, isso é violência gente?'; 'só que quando ele fala do jantar requentado, não é de jantar que ele se refere, ele se refere ao casamento requentado';*

- revelação de contradições sociais: *'bandido bom é bandido morto'; 'denegrir'.*

3.3. Afetividade e Acolhimento

A afetividade também é parte essencial do projeto estudado. Isso porque, a construção e solidificação do vínculo aluno-professor permitiu que os discentes se sentissem confortáveis e seguros para partilhar vivências, angústias, dores, para falarem de suas emoções e sentimentos, ou mesmo para que apenas participarem das aulas sem receio de serem julgados ou ridicularizados.

À medida que esse vínculo foi se intensificando, foi perceptível que as interações foram aumentando e o nível das aulas se aprofundando. Logo, a afetividade pode ser considerada um elemento essencial da ação pedagógica no ambiente prisional. A mediação acolhedora não foi apenas do conhecimento, foi também de emoções. Esse aspecto merece especial atenção em futuras replicações, estando plenamente alinhado aos pressupostos teóricos de Henri Wallon, que reconhece a dimensão afetiva como inseparável do processo educativo (Loos-Sant'Ana e Gasparim, 2013).

Os docentes atuaram ao longo de toda a experiência como verdadeiros mediadores de sentimentos e de relações sociais, instigando os participantes a falarem sobre suas angústias, dores, medos, vivências, a partir de um ambiente de confiança e respeito mútuo. Em um contexto de condições totalmente adversas, marcado pela contenção física, pelas “securas” afetivas e pela invisibilização de sujeitos, momentos como esses de abertura, acolhimento e escuta assumem papel fundamental de verdadeiros reguladores emocionais. Tais percepções

foram evidenciadas em vários momentos dos encontros acompanhados, como se percebe pelas falas extraídas de alguns encontros: *'Gosto de dar aula e gosto de dar aula pra vocês acho que vocês aprendem o que a gente ensina então isso é muito bom'*; *'A gente vai sentir muita falta porque é uma turma muito boa muitos questionamentos'*; *'É seu texto que está aqui, você é um artista!'*; *'Essa relação nossa não é movida por amor também? Isso é movido pelo que? Vocês sabem quanto a gente ganha pra ta aqui? Nada, absolutamente nada, absolutamente nada, o que pulsa aqui qual é essa relação? Estamos vendo vocês como sujeitos, isso não estabelece uma relação de amor?'*.

O afeto como elemento constitutivo do fazer pedagógico é claramente observado nessas unidades de registro, em estreita relação com o que defende Wallon. O teórico tem a afetividade como tema central de sua obra e a reconhece como processo indissociável dos processos cognitivos e motores (Loos-Sant'Ana e Gasparim, 2013), além de influenciar diretamente a motivação, a atenção e a memória. No campo do ensino, a afetividade pedagógica emerge do compromisso do docente com o efetivo e significativo aprendizado do discente, constituindo-se uma ferramenta de facilitação da aprendizagem (Loos-Sant'Ana e Gasparim, 2013). Como foi observado em várias aulas acompanhadas, para além do campo teórico, o professor deve escutar, acolher e valorizar a trajetória dos alunos, reconhecendo-os como protagonistas de sua própria formação.

3.4. Curadoria de textos

A curadoria do currículo, outra prática pedagógica marcante do projeto, orientou a escolha dos temas e dos textos literários mais adequados para o contexto prisional e mais desejosos de serem lidos de forma coletiva e reflexiva, tanto pelos professores quanto pelos privados de liberdade. Em cada aula foi abordada uma temática central, cuidadosamente planejada pelos professores para favorecer o desenvolvimento educacional e promover o letramento literário. Tal prática se revelou bastante significativa, na medida em que a escolha de cada material trabalhado considerou o cotidiano dos participantes, suas vivências anteriores e os sonhos que eles projetam para seu futuro fora do sistema prisional. Os docentes, ao realizarem a curadoria dos textos, atuaram como intelectuais orgânicos (Gramsci), sendo capazes de ensinar sem moralizar, estimular sem domesticar e humanizar sem subjugar.

O que se observou na prática foi que as aprendizagens foram muito além dos limites pedagógicos, abarcando aspectos sociais, com fortalecimento de relações e identidades e

contribuindo para o equilíbrio emocional dos participantes. As interações desencadeadas a partir dos temas propostos favoreceram a construção de vínculos de confiança entre alunos e professores.

Com o objetivo de evidenciar a relevância da prática da curadoria de textos no âmbito do Projeto TESSITURAS, apresenta-se nas tabelas abaixo os resultados pedagógicos observados, incluindo-se os temas predominantes; as categorias de análise que emergiram das discussões geradas em sala de aula, segundo a perspectiva de Bardin (2016); as estratégias de mediação utilizadas pelos professores; exemplos de falas dos docentes, cujas reflexões revelam o potencial crítico e emancipador que a leitura literária assume quando mediada de forma consciente; as reações dos participantes; algumas observações da pesquisadora; e orientações para a replicação da aula.

Quadro 02: Análise da Aula 1

Texto literário trabalhado	A Moça Tecelã – Marina Colasanti
Tema predominante	Formação crítica do sujeito: tecendo o próprio destino
Categorias de análise (Bardin)	1. Formação crítica do sujeito; 2. Gênero, sexualidade e relações de poder (subtema); 3. Educação como prática de libertação (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	Estruturantes (recorrentes): roda de conversa; leitura compartilhada; perguntas abertas; pausas interpretativas; escuta ativa; relação literatura–vida. Específicas do texto: metáfora da tecelagem; discussão sobre autonomia. Emergentes: acolhimento de falas; humor; ajustes conforme clima da turma.
Falas significativas dos professores	Formação crítica: <i>'Nós vamos nos constituindo como sujeitos pelo outro'; 'O meio influencia, mas não determina'; 'Vocês são capazes de se transformarem.'</i> Gênero e poder: <i>'Uma coisa é sexo, outra coisa é gênero'; 'Ninguém nasce mulher, se torna mulher'; 'Não tenho que legislar o corpo do outro'; 'O machismo mata.'</i> Educação libertadora: <i>'Não há outro jeito de melhorar a sociedade que não seja estudando'; 'Precisamos quebrar paradigmas.'</i>
Falas e reações dos participantes	Surpresa com discussão sobre autonomia; identificação com a metáfora de tecer o próprio destino; relatos pessoais sobre transformação.
Observações da pesquisadora	Turma engajada; ambiente seguro; participação ativa; texto como gatilho reflexivo.
Orientações para replicação da aula	A aula deve ser conduzida de modo a promover a reflexão sobre formação crítica/histórica do sujeito, utilizando a metáfora presente no texto de “tecer o próprio destino”. O mediador não precisa reproduzir falas específicas, mas deve manter uma postura dialógica, acolhedora e provocadora de consciência, articulando a leitura literária à realidade dos participantes, estimulando autonomia interpretativa e valorizando as experiências de vida trazidas pela turma.

O texto utilizado buscou incentivar os privados de liberdade a *tecerem* seus destinos para além daquele ambiente no qual estão temporariamente inseridos. Levou-os à compreensão

de que o meio influencia, mas não determina sua trajetória e contribuiu para uma reflexão sobre as oportunidades que têm de reconstruírem seus caminhos por meio de fortalecimento de identidade e mudanças de comportamento, mesmo que não seja uma tarefa fácil, visto que provavelmente encontrarão uma nova realidade fora dali, talvez bem diferente da que eles deixaram quando foram presos. Somado a isso, terão que enfrentar o preconceito de serem egressos do sistema prisional. A aula, ao acolher falas sem moralização e estimular perguntas abertas, aproximou-se da educação problematizadora de Paulo Freire e estimulou uma prática cada vez mais raciocinada do que se lê e do que se vive.

Quadro 03: Análise da Aula 2

Texto literário trabalhado	Vidas Secas – Graciliano Ramos
Tema predominante	Sertão como condição existencial
Categorias de análise (Bardin)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sertão como condição existencial (não só geográfica); 2. Função social da terra (subtema); 3. Consciência de classe e desigualdade social (subtema); 4. Humanização e papel da educação (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	<p>Estruturantes (recorrentes): leitura compartilhada e em voz alta; ativação de conhecimentos prévios (sertão, pobreza, desigualdade); pausas interpretativas; escuta ativa; relação literatura–vida (realidade prisional/secura); criação de vínculo.</p> <p>Específicas do texto: uso de narrativas pessoais dos professores (ex.: racismo estrutural '<i>ele tinha que levar documento, eu não, porque ele é negro</i>'); discussão sobre movimentos sociais; construção coletivo do sentido de sertão como condição.</p> <p>Emergentes: participação espontânea dos alunos ao se compararem com Fabiano; relatos sobre algumas “securas” vivenciadas pelos alunos.</p>
Falas significativas dos professores	<p>Sertão como condição existencial: '<i>Quando eu penso nas vidas secas eu penso que a vida é seca porque eu tenho fome, mas muitas vezes também eu tenho fome disso aqui, de afeto</i>'; '<i>A gente discutiu o que é sertão, o sertão é o que é seco nós também não somos uma espécie de sertão em determinado momento? Pensa em vocês aqui</i>'; '<i>É preciso que haja algo pra regar as nossas vidas né? Pra ocupar o nosso tempo pra trazer sentido a vida... esse projeto também não é um pouco disso? Explorar, regar o sertão, amenizar o sertão que está em nós</i>'.</p> <p>Função Social da terra: '<i>A perspectiva social da Terra é aquela em que a Terra cumpre o seu a sua importância na sobrevivência humana</i>'; '<i>a terra sempre foi motivo de conflitos</i>'</p> <p>Consciência de Classe e desigualdades sociais: '<i>Nós vamos criando a partir daí uma sociedade cada vez mais desigual, terra vira dinheiro</i>'; '<i>Marx vai chamar isso de consciência de classe</i>'; '<i>Como se para os pobres não fosse dada a oportunidade de sonhar</i>'; '<i>A meritocracia é pra enganar os pobres</i>'.</p> <p>Humanização e papel da educação: '<i>Às vezes a gente se acha muito feio em determinado momento e depois a gente se transforma, em uma educação por exemplo com leitura, com amor com afeto com um olhar mais interiorizado sobre si mesmo</i>'; '<i>O espaço nosso da escola é espaço da esperança, o espaço da expectativa, é o espaço da humanização das pessoas</i>'.</p>

Falas e reações dos participantes	Identificação com a vida de Fabiano; relatos pessoais sobre suas dores e trajetórias; demonstração de indignação diante das desigualdades sociais expostas.
Observações da pesquisadora	Participação ativa; texto como gatilho reflexivo para que os alunos pensassem suas próprias dores e trajetórias.
Orientações para replicação da aula	A aula deve ser conduzida de modo a promover a reflexão sobre a condição de sertão para além do espaço geográfico, relacionando sempre obra e vida, assim como os docentes conectaram Vidas Secas à privação de liberdade pela qual os privados de liberdade estão passando. O mediador deve criar um ambiente seguro e acolhedor que propicie a troca de experiência pessoais. Deve buscar fortalecer a autonomia e evitar moralizações.

A leitura feita nesse encontro destacou a experiência humana da seca, não só a geográfica, mas da seca como sinônimo de escassez de afeto, de empatia, de sentido e de humanidade. Fazendo tal relação, houve uma aproximação da obra a realidade dos privados de liberdade, que vivem todo tipo de secura no cárcere: de afeto, de alguns alimentos, de relacionamentos. Com isso, foi gerada identificação e abriu-se espaço para narrativas de transformação. Para futuras replicações, é imprescindível uma escuta acolhedora e a validação de vivências, tendo a afetividade como eixo de aprendizagem.

A discussão crítica sobre terra-dinheiro também foi de suma importância para se trabalhar as desigualdades estruturais do nosso país. Quando extraímos do encontro falas como “*A meritocracia é para enganar os pobres*”, percebemos que há estreita relação com a premissa gramsciana de que a escola pode servir à hegemonia ou à resistência contra-hegemônica.

Quadro 04: Análise da Aula 3

Textos literários trabalhados	Vicente – Miguel Torga Bíblia Gênesis 6-9
Tema predominante	Liberdade e resistência
Categorias de análise (Bardin)	1. Liberdade; 2. Arca: proteção ou opressão? (subtema); 3. Livre-arbítrio e responsabilidades (subtema); 4. Educação como resistência (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	Estruturantes (recorrentes): roda de conversa inicial; leitura compartilhada; pausas interpretativas; exploração de metáforas (arca, mar, terra, corvo). Específicas do texto: discussão sobre o conceito de liberdade; comparação entre arca-proteção-prisão; análise interdisciplinar. Emergentes: participação dos alunos ao analisarem os conceitos de liberdade e prisão; análise sobre o conceito de prisão em vários contextos.
Falas significativas dos professores	Liberdade: <i>'O desejo por ser livre é uma questão premente assim é uma questão presente em todos nós não só aqui que vocês estão privados de liberdade'; 'Essa liberdade ela é questionável, não existe uma liberdade total, essa liberdade tem sempre um limite (...) a gente tem esse até onde eu posso falar, ir, as escolhas que eu devo fazer; a gente não tem uma autonomia total a gente tem os limites e esses limites são estabelecidos através dos outros que convivem conosco'; 'pra mim o meu maior tesouro é a liberdade porém é uma</i>

	<p><i>liberdade limitada como eu não vivo sozinha eu vivo em sociedade eu tenho limites nessa liberdade tanto no ir e vir quanto no agir quanto no pensar no falar né há limites'; 'mas só pelo fato de eu ter condição de pensar e de entender eu já me sinto livre'.</i></p> <p>Arca: proteção ou opressão?: <i>'Pra eles arca não é salvífica ela é prisão e como eu vou repreender essa prisão frente a voz de um ser supremo a Deus'; 'E esse espaço que nós estamos aqui que vocês estão mais que nós não é de certa forma uma arca?'</i></p> <p>Livre-arbítrio e responsabilidades: <i>'Para e pensa olha como esse texto fecha com essa situação que a gente está aqui isso também não é um lugar de salvação de reflexão? Porque um dia vocês vão sair daqui e a escolha é de vocês'; 'Como eu seguirei a minha vida daqui pra frente, como que eu vou exercer meu livre arbítrio, vou usar a bíblia de novo tudo me é dado mas nem tudo me convém eu posso fazer tudo que eu quiser mas eu não devo fazer tudo que eu quiser'.</i></p> <p>Educação como resistência: <i>' Embora vocês estejam aqui presos né vocês podem ser livres a partir da leitura a partir dos sonhos a partir da projeção do futuro'; 'A leitura fundamental ela é o despertar da alienação né descortina né muita coisa'; 'É nesse elemento que a literatura se faz em nós na nossa dimensão simbólica e é aí que a gente segura a peteca ajuda a construir nossa subjetividade e faz a gente ser quem a gente é e que essas leituras vão nos ajudando a construir isso'.</i></p>
Falas e reações dos participantes	Interpretações espontâneas sobre o conceito de liberdade; reflexões sobre deficiência e prisão corporal e mental; várias discussões sobre trechos da Bíblia.
Observações da pesquisadora	Aula bastante filosófica, mostrou que a liberdade vai além da dimensão física, atingindo a emocional, social e existencial. A metáfora da arca e a construção do conceito de liberdade foram reflexões muito significativas para aquele contexto.
Orientações para replicação da aula	A aula deve ser conduzida de modo a explorar o conceito de liberdade em suas várias perspectivas (corpo, mente, escolhas, sociedade). Estimular a participação do aluno com uso de perguntas provocadoras que estimulem a consciência crítica (ex. <i>'o que significa liberdade para você?'</i>). Evitar conflito religioso. Identificar as “prisões simbólicas” trabalhando as metáforas existentes no conto trabalhado.

Esta aula abordou outra temática que faz todo sentido para o contexto prisional: a liberdade. Apesar de parecer contraditória, a abordagem foi interessantíssima para demonstrar que não se deve restringir a discussão à ideia de liberdade física, de ir e vir, mas a liberdade em outros aspectos que, inclusive, podem impactar a vida intramuros. A liberdade de pensamento, por exemplo, pode ser um importante aliado dos presos, pois o pensar, mesmo no cárcere, é livre, poder circular em vários espaços, mesmo que fisicamente presos, é uma importante forma de liberdade.

A discussão abriu ainda caminhos para diálogos com importantes teóricos, como Michel Foucault, que problematiza o corpo como território disciplinado, muitas vezes moldado por práticas institucionais: “O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e

corpo submisso” (Foucault, 1987, p. 29). Ao mesmo tempo, o autor aponta para a possibilidade de reapropriação do corpo pelos sujeitos, ao adotarem formas de resistência.

Quadro 05: Análise da Aula 4

Texto literário trabalhado	Cheque de Amor – Nelson Rodrigues
Tema predominante	Sátira social do conflito do amor idealizado e a realidade materialista
Categorias de análise (Bardin)	1. Amor idealizado x realidade materialista; 2. Críticas aos padrões impostos pela sociedade (subtema); 3. Críticas à sociedade fálica (subtema); 4. Educação para libertar (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	Estruturantes (recorrentes): conversa introdutória; leitura compartilhada do conto; perguntas provocativas para o desenvolvimento dos temas. Específicas do texto: diferenciação entre pornografia e eroticidade; conceituação de sedução em vários contextos; crítica ao conceito de heteronormatividade e a difusão de ideias que quando repetidas passam a ser tidas como verdades absolutas (<i>'bandido bom é bandido morto'</i>); discussão sobre sociedade fálica, com a conceituação de fálico. Emergentes: Participação dos alunos em discussões sobre conservadorismo, moral; debates sobre padrões sociais; discussão sobre algumas passagens bíblicas.
Falas significativas dos professores	Amor idealizado x realidade materialista: <i>'O dinheiro não compra tudo, mas o dinheiro compra até amor verdadeiro'; 'Objetificação do ser humano isso é uma tendência do capitalismo'; 'Porque na verdade esse sistema transformou a gente em número'; 'Uniformizar corpos é uma coisa, colocar todo mundo sentado do mesmo jeitinho, em fila, isso é uma herança da ditadura militar, agora o que o capitalismo não conseguiu fazer o que ele tenta o tempo todo é uniformizar mentes'; 'Dinheiro compra o melhor travesseiro que existe mas compra o sono? (...) o dinheiro compra o melhor a mulher mais bonita mas compra o amor dela?'; 'O capitalismo vai virando um rolo compressor que vai triturando tudo sabe a ponto da gente começar a achar que as pessoas são coisas a coisificação né isso justificou a escravidão isso justifica uma série de coisas que a gente vive'.</i> Críticas aos padrões impostos pela sociedade: <i>'Ou lápis da cor da pele, vocês lembram disso? Pele de quem? Pelo que eu saiba a gente vive em uma sociedade multiétnica'; 'A sociedade estabelece padrões, é sempre assim'; 'Bandido bom é bandido morto (...) chega uma hora que se ninguém reagir a isso, isso vira norma, então é preciso a gente reagir isso'.</i> Críticas à sociedade fálica (subtema): <i>'Eu penso que esse texto replica uma sociedade patriarcal em que o homem caça e a mulher é caçada'; 'A mesma palavra se destinada a mulheres é um emprego e se destinada aos homens é outro porque é uma sociedade ainda fálica que super exalta o desejo do homem'; 'Mulheres vivem isso aqui e muitas não reclamam porque se reclamam são demitidas'.</i> Educação para libertar (subtema): <i>'Como é que a gente entende isso aqui? como é que esse projeto tenta desconstruir isso aqui? que que a gente vem falando desde o começo humanizar e o que que é humanizar? é destruir números'; 'O indivíduo é um número, quando a gente vê vocês o rosto de vocês, o que vocês pensam, vocês são transformados em sujeitos'; 'Porque o dia que nos tornamos humanos seria uma aberração a gente ver uma pessoa morando</i>

	<i>em situação de rua e achar isso normal o que prova que nós ainda não somos humanos!</i> .
Falas e reações dos participantes	Reflexão crítica sobre relações humanas movidas por conveniências; objetificação do ser humano pelo sistema capitalista.
Observações da pesquisadora	Aula equilibrada, mesmo diante de temas sensíveis (sexualidade, moral, erotismo). Discussão formativa, histórica e crítica. A mediação valorizou aspectos complexos da obra, sem limitá-la ao campo pejorativo.
Orientações para replicação da aula	Deve-se criar um espaço de respeito e escuta, já que o autor trata de temas sensíveis. É essencial estimular a leitura crítica, reduzindo interpretações moralizantes e pejorativas que limitem a aula ao campo do “imoral”. A ironia, nesse contexto, deve ser trabalhada como recurso de crítica das hipocrisias e contradições sociais, ampliando a compreensão para além de julgamentos valorativos.

Essa aula parece ousada para aquele ambiente, uma unidade prisional masculina, mas com o enfoque certo, considerando os aspectos acintosos da arte e, em especial da literatura, em suas dimensões estéticas e éticas, foi possível abordar com profundidade temas como o erotismo, hipocrisia social, patriarcado, objetificação do corpo feminino e moralidade.

Ao utilizar práticas a partir da lógica lexical (pornografia x eroticidade; fállica) e a historicização de termos, foi possível abordar o tema sem desvirtuá-lo, desmontando preconceitos e impedindo leituras moralistas, em estreita relação com a assertiva de Antônio Cândido de que “a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Cândido, 1995, p. 244). As discussões ultrapassaram o texto e demonstraram como normas sociais regulam corpos e como padrões envolvem questões históricas e não naturais. A abordagem foi de como Nelson Rodrigues revela o não dito da sociedade: intolerâncias, mentiras coletivas, moralismo seletivo, poder do dinheiro, o que permitiu aos alunos reconhecerem seus próprios conflitos e preconceitos.

Quadro 06: Análise da Aula 5

Texto literário trabalhado	O Relógio de Ouro – Machado de Assis
Tema predominante	Paixões Humanas e Ciúmes
Categorias de análise (Bardin)	1. Paixões Humanas e ciúmes; 2. Críticas a cultura patriarcal e o papel social da mulher (subtema); 3. Críticas ao capitalismo (subtema); 4. O poder da educação e da literatura (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	Estruturantes (recorrentes): leitura compartilhada do conto; perguntas provocativas para o desenvolvimento dos temas (<i>'Quanto dos nossos desatinos não estão organizados ou vinculados às nossas imperfeições movidas pelo instinto, pelas paixões e pelo ciúme em específico?'</i>); conexão com a vida dos encarcerados; síntese conectiva ao final. Específicas do texto: identificação dos pecados capitais; discussão sobre ciúme e posse; conceituação de cultura patriarcal.

	<p>Emergentes: participação ativa dos alunos sobre ciúme, poder, violência doméstica; relatos e percepções pessoais.</p>
<p>Falas significativas dos professores</p>	<p>Paixões Humanas e ciúmes: <i>'Essa disciplina vai organizando essas paixões humanas então todo mundo tem um pouco de inveja de ira de luxúria de soberba de né e a gente vai na medida que a gente vai seguindo educando e se encaixando dentro daquilo que a cultura nos atravessa'; 'Você acha que ciúme é sinônimo de amor?'; 'Ciúme é sinônimo de posse domínio insegurança e normalmente você achar que o outro te pertence'; 'Que tanto o seu ciúme é o comportamento dela ou que tanto que seu ciúme é a sua própria neurose com as inseguranças?'</i></p> <p>Críticas a cultura patriarcal e o papel social da mulher: <i>'Homens ciumentos matam mulheres'; 'O que sustenta muitas vezes isso aqui é uma cultura que é uma cultura do machismo'; 'Qual é o papel do homem qual o papel das mulheres? Quando as mulheres fogem esse papel começa então a desgovernar as situações'; 'Nesse caldeirão todo de cultura você tem relações de poder, então quando por exemplo eu como mulher começo a querer desestabilizar essa cultura, a dizer não, olha, quem tem o dinheiro sou eu, a cultura ela me puxa tentando reestabelecer esse lugar'; 'Mas a cabeça feminina é administrada pelo perfil masculino as mulheres também estão submetidas aquilo que os homens desejam e querem delas'; 'Que tanto que o corpo feminino é administrado pelo desejo dos homens que tanto que as mulheres querem se vestir desse jeito, elas se vestem desse jeito porque os homens se agradam dessa vestimenta'</i></p> <p>Críticas ao capitalismo: <i>'Porque as relações de poder é que comanda a sociedade'; 'Nessa sociedade atual o capitalismo é tão forte que o poder que salta aos olhos é o dinheiro'; 'O negócio é que eu tenho consciência que eu tô vendendo fácil o que não tem preço, mas nesse sistema não tem jeito porque se eu não vender eu não como eu não sobrevivo eu não moro então a gente se submete a situações'</i></p> <p>O poder da educação e da literatura: <i>'Temos aí uma biblioteca inteira, conhecimento não é poder?'; 'Conhecimento ninguém tira'; 'Falei primeiro você não tem que ser perfeitinha, você tem que ser o que você quiser, e outra guardar numa caixinha nunca, nunca, você é livre. Isso tá na cultura, tá na música'; 'A gente também pode repensar as nossas atitudes repensar o jeito da gente estar no mundo porque a literatura serve pra isso'; 'Literatura fala das nossas angústias e das nossas aflições'; 'Chico não teria conseguido chegar nesse nível se ele não tivesse lido muito'; 'Vocês acham que é possível uma pessoa nascer num cortiço, sem educação formal e esse cara vencer na vida? Então isso não é predeterminado, você vai ver que Machado de Assis sai do Morro da Providência pra Academia Brasileira de Letras'; 'Eu acredito profundamente que a única coisa capaz de mudar nosso comportamento em relação à vida social é estudando é pensando é racionalizando os nossos próprios comportamentos é a gente pensar no que a gente faz'</i></p>
<p>Falas e reações dos participantes</p>	<p>Interpretação de ciúmes como forma de expressar amor; debate sobre limites entre ciúme, posse e violência.</p>
<p>Observações da pesquisadora</p>	<p>Participação ativa; texto como gatilho reflexivo. A questão da violência de gênero ultrapassou a abordagem superficial centrada na culpabilização individual e foi contextualizada dentro da estrutura patriarcal na qual vivemos.</p>
<p>Orientações para replicação da aula</p>	<p>É preciso auxiliar os alunos a ressignificarem o conceito de ciúme, refletindo criticamente sobre suas raízes culturais e implicações nas relações interpessoais. Deve-se promover vínculos afetivos e acolher relatos pessoais.</p>

Observa-se que nesse encontro o ciúme surgiu como ponto de partida para várias outras discussões: insegurança, posse, violência de gênero. A mediação colocou, a princípio, o ciúme como afeto humano, mas problematizou seu uso social. A aula se aconrou em Wallon, ao valorizar a afetividade e o acolhimento das falas, e em Foucault, ao evidenciar como o discurso de posse se configura como forma de vigilância e controle sobre o corpo do outro. Nesse sentido, o “sentimento de posse” não apenas sustenta, mas legitima práticas violentas, como os feminicídios e as diversas formas de violência contra mulheres.

O debate permitiu compreender o ciúme não como um sentimento positivo, de demonstração de afeto e de proteção, mas como construção social que reforça hierarquias, dominações e desigualdades de gênero. Ao desconstruir essa lógica, foi possível se abrir espaço para refletir sobre relações construídas em princípios como autonomia, respeito e reciprocidade. Além disso, a discussão possibilitou aos participantes reconhecerem como eles próprios reproduzem concepções enraizadas, ao defenderem que o ciúme, entendido culturalmente como cuidado, seria um sentimento natural e legítimo. Todavia, uma análise crítica revelou que tal comportamento se configura, na verdade, como prática de dominação. Essa tomada de consciência demonstra a importância da educação crítica como instrumento de conscientização e de transformação social.

O texto trouxe momentos surpreendentes e foi possível explorar as expertises literárias construídas pelo autor, ou seja, elementos estéticos da narratividade, para alcançar uma abordagem ética de uma sociedade se que se revela nas entrelinhas do desejo, das paixões, do adultério e, especialmente, do cumprimento dos papéis de homens e mulheres na instituição do casamento.

Quadro 07: Análise da Aula 6

Texto literário trabalhado	Dom Casmurro – Machado de Assis
Tema predominante	Ciúmes
Categorias de análise (Bardin)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciúme como afeto destrutivo; 2. Formação do sujeito (subtema); 3. Crítica a cultura patriarcal (subtema); 4. Controle das emoções (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	<p>Estruturantes (recorrentes): leitura intertextual (Dom Casmurro e Otelo); perguntas provocativas para o desenvolvimento dos temas; relação literatura-vida; mediação lexical.</p> <p>Específicas do texto: comparação entre Machado de Assis e Shakespeare; debates sobre patriarcado; reflexões sobre racionalização de sentimentos.</p> <p>Emergentes: discussão sobre existência do ciúme “do bem”; sobre normatização e controle de corpos femininos; e sobre amor passional.</p>

<p>Falas significativas dos professores</p>	<p>Ciúme como afeto destrutivo: <i>'Nós sentimos ciúmes sim, mas como que a gente administra isso'; 'O corpo da mulher é objetificado, que pertence ao homem, esse homem é meu essa mulher é minha, é essa relação que a gente tem de posse ne de achar que domina o outro nesse sentido físico'; 'E a gente tem também maridos que tem um ciúme doentio e que acaba em feminicídio ou não?'; 'Nós não estamos falando que ciúme não existe nós estamos tentando encontrar um lugar pra ele e a gente encontra esse lugar dentro da cultura'; 'A partir do momento que eu tenho aquele ciúme terrível fala muito mais de mim do que do outro, fala da minha fraqueza minha insegurança'.</i></p> <p>Formação do sujeito: <i>'Aqui vocês deixam de ser indivíduos e passam a ser sujeitos'; 'São relações construídas no âmbito do sujeito que é mais que só meu aluno, ele é alguém que daqui a pouco lá fora, tem uma família, tem um trabalho, transita na rua'; 'E se eu não preciso de metade de ninguém se eu sou inteiro eu não preciso de ninguém pra me completar eu começo a perceber que eu como sujeito sou um sujeito dono de mim mesmo'; 'Porque essa história que eu to dizendo que você tem que vencer na vida, você tem que ser alguém, é muito fácil quando se vem de uma certa classe social, não é verdade?'; 'E esse sujeito (Machado) que tinha tudo pra não ser nada, foi tudo. A ponto de se tornar um capítulo à parte da literatura brasileira'; 'E a gente vai se constituindo como um sujeito histórico não como um sujeito natural e por isso que a gente pode mudar a hora que a gente quiser né tendo recebido essas informações, recebido essas experiências'.</i></p> <p>Crítica à cultura patriarcal: <i>'Eu vou dizer pra vocês Libertem as pessoas'; 'Isso não se chamava feminicídio até um tempo atrás, isso se chamava lavar a honra, mulher vagabunda, malandra, crime em defesa da honra'; 'Agora a macheza produz uma série de escatologias, se eu ponho a culpa em quem eu quiser, eu posso buscar justiça mas posso buscar vingança'.</i></p> <p>Controle das emoções: <i>'A discussão não é propriamente sobre a traição, a discussão é sobre os nossos afetos, os instintos a nossa relação com as pessoas as dúvidas as incertezas o espaço movediço que é estar com alguém'; 'Vocês olham pra trás e não pensam nossa se eu pudesse voltar lá atrás, vocês não pensam nisso? Não teria feito tal coisa'; 'Quando a gente recebe uma informação a gente precisa racionalizá-la pensá-la e para isso a gente precisa inserir crítica e quando a gente olha praquilo de maneira crítica a gente avalia. Porque a realidade não é possível ver só com os olhos'.</i></p>
<p>Falas e reações dos participantes</p>	<p>Confissões sobre ciúmes e relações afetivas. Percepções individuais sobre Capitu e Bentinho.</p>
<p>Observações da pesquisadora</p>	<p>Aula marcada por muitas interações, principalmente quanto à possível traição de Capitu a Bentinho. Houve ampla participação, com relatos pessoais que exigiram acolhimento.</p>
<p>Orientações para replicação da aula</p>	<p>O texto escolhido para a temática deve auxiliar os alunos a ressignificarem o conceito de ciúme, refletindo criticamente sobre suas raízes culturais e implicações nas relações interpessoais. Deve-se promover vínculos afetivos e acolher relatos pessoais.</p>

A exploração da narratividade do texto machadiano, como a perspectiva do narrador e seu envolvimento com o ponto de vista da história, com quem conta a história, por exemplo, entre outros aspectos da própria narratividade e da estética do texto, foram relevantes para problematizar o entendimento do texto e o próprio entendimento das nossas vidas e os posicionamentos que ela vai tomando. Em Dom Casmurro, o tempo é sempre insuficiente, na

discussão da dúvida e das convicções pouco racionais que cada um tem de si mesmo e da vida que leva.

Quadro 08: Análise da Aula 7

Textos literários trabalhados	Os Braços – Machado de Assis Pai Contra Mãe – Machado de Assis
Tema predominante	Pulsões e Recalques Negritude e Branquitude
Categorias de análise (Bardin)	1. Pulsões e Recalques; 2. Razão e emoção (subtema); 3. Negritude e branquitude; 4. Discussão racial e capitalismo (subtema); 5. A desumanização (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	Estruturantes (recorrentes): roda de conversa inicial; escuta ativa e perguntas abertas (<i>‘É uma histórias de amor?’</i> ; <i>‘A culpa é dos braços?’</i>); conexões literatura-vida. Específicas do texto : conceitos de Freud (pulsões, recalques, processo civilizatório, super-ego); debate sobre branquitude-negritude. Emergentes : explicação científica do cabelo crespo; desconstrução de falas preconceituosas; cárcere e liberdade do controle.
Falas significativas dos professores	Pulsões e Recalques : <i>“Vocês acham que a culpa é dos braços da Dona Severina assim como a culpa é da minha saia?”</i> ; <i>‘O que nós fazemos com as pulsões muitas vezes é recalca-las, ou seja, nem tudo que é possível nos convém, nem tudo que eu quero é possível fazer então as pulsões ela tá no âmbito do desejo; os nossos desejos projetam as coisas esse desejo gera o que o Freud chama de pulsões que é as paixões, movimento de querer realizar, mas como nem tudo é possível, nós temos então que reprimir’</i> ; <i>‘Essas pulsões que Freud fala nos animais é meramente reprodutiva, em nós não, está ligada a prazer, educação, civilidade, ética, por isso que não podemos sair fazendo tudo o que a gente quer’</i> ; <i>‘Freud vai falar que é o controle das perversões’</i> . Razão e emoção : <i>‘É uma luta incessante entre razão e paixão’</i> ; <i>‘A razão e a paixão está nas pessoas numa medida muito misturada’</i> ; <i>‘Porque a gente também se algema a gente também se encarcera nos valores que a gente tem’</i> ; <i>‘Nesse momento que vocês tão projetando né a vida fora daqui as paixões precisam existir e elas não estão associadas só as paixões amorosas mas as paixões por tudo por um trabalho’</i> . Negritude e branquitude : <i>‘Isso foi impresso a partir da cultura, nós fomos colonizados por portugueses, qual o padrão de beleza? O europeu’</i> ; <i>‘E é por isso a dificuldade de se identificar como negro, porque isso não foi ensinado na infância, as crianças não conseguem se perceber porque elas querem ser bonitas e preto é sinônimo de feio’</i> ; <i>‘Gente precisa ter cuidado com isso que a cultura vai estabelecendo isso e vai se tornando um padrão e a gente não pode aceitar’</i> ; <i>‘Nesse país para a banca o preto é a pessoa parada pela polícia’</i> . Discussão racial e capitalismo : <i>‘Não há uma discussão nem de branquitude e negritude, que é raça, nem de gênero, que é a questão de ser homem ou ser mulher que não sejam atravessadas pelas questões de classe. Então o problema maior nesse país é ser pobre’</i> ; <i>‘Então a discussão em torno de raça em torno de gênero tem os atravessamentos de classe como qualquer discussão dentro do capitalismo’</i> . A desumanização de negros e presidiários : <i>‘Os portugueses criaram teoria justificativa pra desumanizar o outro justificar a escravidão’</i> ; <i>‘É o que</i>

	<i>acontece com as pessoas lá fora em relação às pessoas que estão aqui dentro: não é gente! E aqui quando vira bandido bom é bandido morto, isso reforça o esvaziamento da humanidade'; 'É assim que pensam lá fora, determinam quem é humano e quem não é. O que a gente faz com a população negra é o que faz com a população carcerária'.</i>
Falas e reações dos participantes	Interações sobre desejo; discussão sobre a culpa ser do braço de Severina ou da perversão de Inácio; falas sobre cabelo crespo; autoidentificação de cor; discussões sobre atitudes que os desumanizam no cárcere; surpresa ao descobrir expressões discriminatórias do cotidiano, que reforçam um padrão de branquitude (<i>'cabelo normal', 'band-aid cor da pele'</i>).
Observações da pesquisadora	A aula abordou dois temas polêmicos e gerou várias interações; os docentes falaram muito sobre as questões das pulsões, sempre citando Freud, abordando também o conceito de civilizatório, da necessidade de regularmos nossas pulsões. O tema negritude e branquitude gerou várias discussões, e as falas preconceituosas de alguns participantes (<i>'cabelo ruim', 'denegrir'</i>) não foram ignoradas, nem punidas, mas foram desconstruídas pelos docentes de forma acolhedora e contextualizada. Foram abordadas as questões da passabilidade e da interseccionalidade, com a citação de Sueli Carneiro para se discutir as diferentes posições das mulheres negras. Outras abordagens interessantes: racismo estrutural; discurso do <i>'bandido bom é bandido morto'</i> ; a desumanização dos escravos.
Orientações para replicação da aula	A aula deve ser conduzida para que os participantes pensem na questão das pulsões especialmente em um espaço como o cárcere, onde impulsos, limites e disciplinas são temas cotidianos. Deve-se manter o eixo dialógico e antirracista crítico; acolher as falas preconceituosas, se for o caso, contextualizando essas percepções, até mesmo historicamente, e convidando-os a repensar o uso de alguns termos linguísticos e a evitar julgamentos. Legitimar bancas de heteroidentificação e cotas como estratégias para corrigir desigualdades históricas e sociais. Importante destacar que a mesma lógica da desumanização dos negros é a que hoje desumaniza negros, pobres, presos, etc.

Os contos machadianos desafiaram o leitor na sua capacidade de compreender as sutilezas das críticas da psique e das pulsões humanas introjectadas em um texto que narra o cotidiano e a história da própria sociedade e das suas humanidades. Talvez, muitos pensarão que os ainda “jovens” leitores não alcançaram essa profundidade de significados que a narrativa trouxe, mas essa camada de significado foi revelada no momento em que os detalhes foram valorizados e se lançou “luz” às ironias do texto. Em “Uns braços” a questão do beijo proibido foi deslocada para uma reflexão sobre o desejo e em “Pai contra mãe” a discussão sobre a sobrevivência material foi alterada pela discussão de uma certa legitimação da parentalidade, ou seja, de quem é o direito de ser pai ou mãe? Reflexões que os alunos relataram nunca terem imaginado alcançar.

Quadro 09: Análise da Aula 8

Texto literário trabalhado	Meus Oito Anos – Cassimiro de Abreu
-----------------------------------	--

Tema predominante	Infância
Categorias de análise (Bardin)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infância e memórias afetivas; 2. Infância como construção histórico-social (subtema); 3. Violência estrutural na infância (subtema); 4. Educação e infância como responsabilidades coletivas (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	<p>Estruturantes (recorrentes): roda de conversa e antecipação do tema por meio de perguntas, que funcionam como gatilhos para maior participação ('aqui tem festa?', 'você celebram aniversários'); leitura compartilhada; interdisciplinaridade.</p> <p>Específicas do texto: leitura metafórica (ex. caderno como objeto e como lugar de registrar a vida); contextualização histórico-literária; definição de termos técnicos (ex. verso, estrofe)</p> <p>Emergentes: aproveitamento dos relatos pessoais para discussão sobre diversidade cultural (ex. diferentes tipos de velórios); uso de relato pessoais dos docentes como mediação afetiva, como forma de promover confiança e dar abertura para que os discentes também busquem autorreflexão; conexão do texto com o contexto prisional.</p>
Falas significativas dos professores	<p>Infância e memórias afetivas: <i>'A infância é associada à experiência feliz, a infância tem um sabor de nostalgia, saudade'; 'A infância pra nós é memória'; 'Às vezes, quando a gente tá sofrendo demais, o refúgio pode ser um lugar de memória feliz'; 'A infância é responsável pelo equilíbrio da pessoa adulta'; 'Eu pego uma memória de infância feliz e vou pra esse lugar'; 'O que a gente vivencia nos espaços da infância são vivências que vão impactar a vida toda'.</i></p> <p>Infância como construção histórico-social: <i>'Nós somos fruto de uma experiência bio-psico-histórico-social'; 'O que eu vivo, o que eu vivo na sociedade, isso impacta a minha vida'; 'A infância é o momento de construção das nossas psiques, das nossas emoções'; 'A infância não pensa esses dilemas; isso é da vida adulta'; 'A pessoa que vive uma infância de traumas isso reverbera na vida adulta'.</i></p> <p>Violência estrutural na infância: <i>'O Brasil é um país que não protege a infância'; 'Esse país nunca levou em consideração a infância, nunca protegeu a infância'; 'Há muita criança que passa fome, há muita criança abandonada, há muita criança que trabalha'; 'A infância é roubada'; 'Agora querem criminalizar crianças num país que nem sequer educou essas crianças'; 'Criminalizar criança pobre, criança preta, criança de rua'; 'Estamos todos na mesma tempestade, mas os barcos são diferentes'.</i></p> <p>Educação e infância como responsabilidades coletivas: <i>'Quem educa não é só pai e mãe, é todo mundo que está em volta'; 'A responsabilidade com a infância é de todos nós'; 'O pátrio poder não é só dos pais'; 'Se uma criança começa a dar problema, amanhã isso vira problema de todo mundo'; 'É preciso defender a infância'; 'A gente precisa refutar esse discurso de criminalizar a criança'.</i></p>
Falas e reações dos participantes	Foi a aula que mais gerou reações e interações dos privados de liberdade, foi perceptível a vontade de muitos em relatar vivências de suas infâncias, de memórias afetivas e lembrança sensoriais (comidas e cheiros que retem a suas infâncias).
Observações da pesquisadora	O encontro foi marcado pelo acolhimento e afetividades dos docentes para com os relatos e experiências contadas pelos discentes, os quais foram usados como base para discussões mais profundas, como a falta de proteção da infância pobre brasileira, direitos e desigualdades das infâncias no nosso país.

Orientações para replicação da aula	É importante que seja estimulada a participação dos alunos, para que se sintam confortáveis em compartilhar experiências e memórias. A exploração de sinestesia e memória sensorial pode ser utilizada como estratégia para instigar a interação entre os participantes. O uso de textos e músicas que retratam a infância auxiliam nesse processo de acolhimento e também funciona como dispositivo de consciência crítica para trabalhar temas mais profundos, tais como: infância como responsabilidade coletiva; redução da maioridade penal; tratamento dado à infância pobre no nosso país; ineficiência de políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes; etc.
--	--

O encontro se encaminhou para uma reflexão que relembresse a felicidade de ser criança, a alegria da despreocupação da infância. Realmente, a primeira questão foi a nostalgia e a importância da infância como mecanismo de memória e de “livramento”, ou seja, o tempo em que eu era “inocente”. Mas, rapidamente, a discussão foi para infância como lugar dos traumas e, ao mesmo tempo, como experiência de maior impacto para a vida adulta, guardando em si as lembranças que nos acompanharão a vida inteira e que, sem exageros, com maior capacidade de interferir na vida adulta. A infância é espaço da ingenuidade sim, mas, para além disso, é espaço de imaginação, experiência, compartilhamentos e formação do ser humano integral e minimamente ajustado. “Meus oito anos” foi uma experiência de festejar a vida humana saudável e protegida.

A aula, com esse tom nostálgico, evidenciou o grande potencial da literatura como regulador emocional e de reorganização das experiências vividas. O texto trabalhado revelou como os leitores podem ser receptores ativos, ao utilizar vivências anteriores na interpretação do que é lido, em um verdadeiro resgate de histórias e experiências muitas vezes silenciadas naquele ambiente de isolamento e de rigidez disciplinar.

Todavia, abordar a infância no cárcere pode trazer à tona temas sensíveis, que muitas vezes nos levam ao enfrentamento das origens sociais do crime: exclusão, pobreza, negação de direitos. É preciso deixar registrado que tal abordagem não busca eximir responsabilidades pelos atos cometidos pelos que ali estão, até porque já se encontram respondendo judicialmente por seus crimes, mas é uma abordagem que escancara que a entrada nesse mundo vai muito além do que uma simples escolha pessoal.

Quadro 10: Análise da Aula 9

Textos literários trabalhados	Fanatismo – Florbela Espanca Soneto da Separação – Vinícius de Moraes Ausência – Vinícius de Moraes Quadrilha – Carlos Drummond de Andrade
Tema predominante	Ausências e separações

Categorias de análise (Bardin)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência e separações 2. Amor romântico/Amor de poeta (subtema); 3. Amor e relacionamentos líquidos (subtema); 4. Direito à tristeza (subtema); 5. Educação como ato de amor (subtema).
Estratégias de mediação utilizadas	<p>Estruturantes (recorrentes): roda de conversa e antecipação do tema por meio de perguntas, que funcionam como gatilhos para maior participação (<i>'O que mais assusta vocês na vida?'</i>); leitura compartilhada; interdisciplinaridade; articulação entre literatura, vida pessoal e contexto prisional.</p> <p>Específicas do texto: ampliação do conceito de separação (não apenas conjugal, mas também histórica, corporal e simbólica); explicação de metáforas.</p> <p>Emergentes: acolhimento sobre falas dos participantes sobre medo da morte, solidão, abandono; desconstrução de discursos moralizantes; aproximação do tema ausência ao contexto prisional (espaço de perdas contínuas).</p>
Falas significativas dos professores	<p>Ausências e separações: <i>'A vida é uma sequência de ausências'; 'Nós mesmos já vivenciamos várias ausências porque se a gente pensar que o sujeito nunca é mas sempre está sendo alguma coisa'; 'Um desenlace não acontece de repente, ela vai se processando e a gente vai percebendo'; 'A ausência só existe na presença (posto o que chama)'; 'A vida são encontros e desencontros, segundo Drummond, mais desencontros do que encontros'.</i></p> <p>Amor de poeta: <i>'É amor de poeta, porque na realidade é problemático'; 'a gente retoma aquelas ideias de metade de laranja'; 'Essa dimensão entre amor e loucura é muito próxima'; 'É porque o amor do poeta é sempre superlativo'.</i></p> <p>Amor e relacionamentos líquidos: <i>'E qual que é a máxima do tempo eu te disse que amei ontem e foi verdade eu te amei ontem hoje é um outro dia'; 'Bauman vai chamar de mundo líquido, não temos mais nada sólido'; 'As pessoas trocam o celular e trocam o relógio como trocam pessoas, porque eles aprenderam que tudo é muito fluido, é a ideia do líquido'.</i></p> <p>Direito à tristeza: <i>'A norma da sociedade hoje é que todo mundo tem que estar feliz'; 'Se a pessoa não está bem, tem que tomar remédio, gente se ela está de luto, tem que estar triste'.</i></p> <p>Educação como ato de amor: <i>'A gente encampou esse projeto porque a gente ama gente'; 'Se a gente lida com gente, a gente tem que amar gente'; 'Educar é uma atitude de amor, ou não? E isso é uma construção o tempo todo'.</i></p>
Falas e reações dos participantes	<p>Houve muita interação entre os participantes; vários relatos pessoais de vivências de separações e de relacionamentos amorosos frustrados; reconhecimento de vínculos construídos no cárcere.</p>
Observações da pesquisadora	<p>O tema ausência gerou muitas reações. A mediação dos docentes transformou relatos de sofrimentos em profundas reflexões, fazendo com que os discentes repensem suas próprias histórias. O uso dos textos escolhidos permitiu abordar temas profundos sem exposição direta ou constrangimentos.</p>
Orientações para replicação da aula	<p>Como se trata de uma temática extremamente delicada, é importante que o ambiente seja de acolhimento e confiança. Deve-se conectar o assunto ao cotidiano dos participantes (cárcere, família, tempo). O uso de poesia é interessante para mediar experiências muitas vezes difíceis de serem expressadas.</p>

A discussão começou com uma constatação “a vida é a arte dos desencontros”. Racionalizar a perspectiva dos desencontros é muito importante frente a uma cultura que fantasia dos romances e os encontros como sendo perfeitos e que as pessoas são feitas como metades que se encontram. Nas ausências e nas separações estão as relações com o luto, com o

distanciamento necessário, com a saudade, mas com a naturalidade de uma vida que “vai e vem”, que está repleta de imprevistos e surpresas. As leituras de poesias, em sua maioria, remetem-nos aos elementos líricos e ao encontro com experiências catárticas que remontam à realidade da vida, experimentando o máximo de significados em um mínimo de palavras, considerando que a expressão poética não tem compromisso algum com o universo dos sentidos. Houve a apresentação da poesia em formas variadas, com a transposição para música e para outras artes.

Quadro 11: Análise da Aula 10

Texto literário trabalhado	Encontro das Águas – Jorge Vercillo
Tema predominante	Despedidas
Categorias de análise (Bardin)	1. Despedidas e encerramento de ciclos; 2. Amor e Racionalização de sentimentos (subtema); 3. Masculinidades e feminilidades (subtema); 4. Educação como ato de amor.
Estratégias de mediação utilizadas	Estruturantes (recorrentes): leitura e escuta mediada; exploração lexical; relação entre literatura e cotidiano. Específicas do texto: análise da metáfora do encontro das águas; desconstrução do amor romântico idealizado; interpretação das imagens poéticas utilizadas na música trabalhada (rio, mar, etc.). Emergentes: discussão sobre masculinidades e feminilidades; desconstrução do amor romântico idealizado.
Falas significativas dos professores	Despedidas e encerramento de ciclos: <i>'A gente morre todo dia no sentido de se despedir das coisas'; 'Tudo tem início, meio e fim, inclusive as relações'.</i> Amor e Racionalização de sentimentos: <i>'O amor é uma invenção, é uma construção'; 'Amor não mata ninguém, o que mata é ciúme, posse, carência'; 'A gente precisa administrar as próprias demandas';</i> Masculinidades e feminilidades: <i>'Isso não vem da natureza, vem da cultura'; 'Quanto mais tóxico, menos masculino';</i> Educação como ato de amor: <i>'Se a gente lida com gente, a gente tem que gostar de gente'; 'Educar é uma atitude de amor'.</i>
Falas e reações dos participantes	Reflexões sobre ciúmes, separações conjugais e diferentes formas de amor. Participação ativa de vários discentes, com relatos pessoais sobre despedidas e contribuições sobre os demais temas abordados.
Observações da pesquisadora	A temática da aula contribuiu para a participação dos privados de liberdade, que relataram espontaneamente várias experiências pessoais de despedidas e encerramento de ciclos, demonstrando que a literatura é um importante instrumento de regulação de emoções, com potencial até mesmo terapêutico.
Orientações para replicação da aula	Deve ser garantido um espaço de confiança que contribua para relatos espontâneos e reflexões sobre o tema. Relacionar literatura, cultura e a realidade em que estão inseridos. Trabalhar conceitos e diferenciações entre amor, posse e ciúme.

Nesse momento do projeto, a vida se confundiu com a arte e as funções da arte no mundo dos seres humanos se colocaram como a possibilidade de representação da vida humana, com suas angústias e aflições. Assim, o tema da despedida está no papel, na arte, mas, principalmente, na vida, na certeza de que viver é transpor fronteiras e atravessamentos, considerando que há muitas chegadas e muitas partidas. A música proposta foi colocada como um movimento de águas que vão e vem com o ritmo e com a certeza de que não há possibilidade real de controlar o trânsito da vida. Nesse ponto, foi importante discutir as despedidas obrigatórias no momento da chegada ao cárcere, assim como as inúmeras transformações que aconteceram a partir daquele momento, como a morte, o luto, o fim de um casamento, a ausência dos filhos e familiares, a sobrevivência precária e controlada, entre tantos outros aspectos da chegada no cárcere. Aqui novamente fica evidenciado como a literatura atua como dispositivo de regulação de emoções. Nos encontros 09 e 10, ao serem trabalhados temas que envolvem separações e despedidas, os participantes reorganizaram internamente experiências de perdas, encerramento de ciclos, fim de relacionamentos amorosos.

Com a escolha dos textos e temáticas acima descritos, foi possível sentir na prática como a literatura atua simultaneamente como regulador emocional e social, já que ao mesmo tempo em que abre caminhos para que os sujeitos elaborem e ressignifiquem sentimentos complexos (dor, perdas, luto, ciúme, posse, esperança), também possibilita a reflexão crítica sobre normas e valores impostos pela sociedade. E nessa dupla função, vai humanizando sujeitos e contribuindo para a construção de uma consciência crítica, atuando como uma potente ferramenta de transformação. Em síntese, para a replicação de projetos como o TESSITURA é de suma importância a escolha de textos que dialoguem com o contexto prisional, com temas relevantes para aquela população tão vulnerável e desumanizada, para que consigam reconstruir sua autoestima, retomando suas vidas e recalculando rotas. A literatura, nesse cenário, deve ser usada para atuar ora como espelho, ao refletir a própria experiência dos privados de liberdade; ora como janela, ao permitir com que eles se vejam e conheçam outras realidades, outros mundos; e ora como ponte, ao interligar a ficção a suas realidades.

A cada escuta atenta e carregada de nostalgia das gravações das aulas acima analisadas, para a coleta e interpretação dos dados, foi perceptível o quanto as falas registradas revelam a potência transformadora do Projeto TESSITURAS. Em razão disso, considerei essencial encerrar este capítulo com uma fala da professora Leonice, que sintetiza com sensibilidade e precisão o propósito e o caráter inovador da iniciativa, reforçando a importância de sua replicação em outros contextos educacionais:

O nosso objetivo é esse, nosso objetivo não é fazer resumo, não é contabilizar nota, nosso objetivo é que vocês aprendam, é isso! E que esse conhecimento seja relevante em algum momento da sua vida, você vira e fala assim: ah, eu escutei isso aqui, isso aqui modifica a maneira de eu estar no mundo, é isso então. Não é nota, não é papel pra certificar, não é diploma, não é nada disso, é aprendizado efetivo! (Trecho da fala da professora Leonice registrada durante a última aula observada, gravação autorizada e transcrita na íntegra pela pesquisadora)

4. O PRODUTO EDUCACIONAL: a materialização do potencial de expansão do TESSITURAS

Como outrora exposto, essa é uma pesquisa de cunho pedagógico-educacional, inserida no campo do ensino, cujo propósito é contribuir para a área de ensino, em especial na formação de educadores. Além disso, possui profundas relações com as questões judiciais e se destina a um público em situação de vulnerabilidade extrema, o que reforça sua relevância social e acadêmica. A partir da experiência de formação educacional por meio de práticas de leitura já realizadas no projeto de extensão “TESSITURAS. Tecendo a vida, narrativas e livros: a materialização da leitura e do corpo no cárcere”, foram suscitadas reflexões que despertam aspectos voltados para a cidadania, a socialização e a formação humanitária e humanizadora. Essa experiência utilizou a mediação da leitura para alcançar temáticas sensíveis e de extrema relevância para os privados de liberdade. Para tanto, tais práticas viabilizaram ações de letramento, tanto da palavra como do mundo, em uma dinâmica de acesso ao universo do simbólico, próprio da arte. Assim, como resultado do presente estudo, após identificação e sistematização das práticas pedagógicas observadas, foi produzido um material instrucional para a promoção de reflexões importantes para a sustentação e continuidade do projeto, tornando-o permanente ao ser futuramente implantado como disciplina da EJA prisional em Pires do Rio/GO e em outros contextos.

A presente pesquisa se materializou no *e-book* intitulado “TECENDO HORIZONTES: Um caminho pedagógico da cela à liberdade”. O PE foi elaborado e desenvolvido após uma experiência anterior, por meio de pesquisa, observação e acompanhamento do Projeto TESSITURAS, com o intuito de replicar esse processo educativo também em outras salas de aula de unidades prisionais de todo o país. O material instrucional foi planejado e organizado para formação de novos instrutores, escrito em linguagem formal, ilustrado, e com sugestão de temas, estratégias de mediação e de leituras, para uma melhor condução das oficinas de leitura. Tudo isso foi feito após criteriosa análise dos participantes do projeto, um grupo bastante

heterogêneo, e pensando na formulação dos objetivos de aprendizagem em um espaço de educação não formal, respeitando e pensando nas limitações pedagógicas encontradas.

Como já exposto no capítulo anterior, as estruturas centrais do guia são as práticas pedagógicas recorrentes utilizadas pelos docentes do projeto analisado, quais sejam: docência compartilhada e interdisciplinaridade; curadoria de textos; trabalho lexical, textual e estético; e afetividade e acolhimento.

Por meio do produto desenvolvido, foi colocado no papel aquilo que foi vivenciado e ensinado nos encontros, com o objetivo de transformar as práticas ali adotadas em um roteiro replicável, mas não imutável. Isso porque, a intenção do guia, como já anteriormente destacado, não é a reprodução fiel de falas ou o uso dos mesmos textos, o objetivo é dar condições para que, ao manuseá-lo, outros docentes ou mediadores de leitura tenham condições de pensar naquelas práticas pedagógicas e nos temas abordados, para reproduzi-los em outros contextos e sob outras perspectivas, sem, contudo, perder as raízes humanizadoras que deram origem ao Projeto TESSITURAS. O guia orienta sobre como mediar leituras dialógicas no cárcere e além dele, sem moralizações ou imposições, evidenciando que a leitura literária pode ser um importante instrumento de educação crítica, e não apenas um instrumento de transmissão de conhecimento e de remição de pena.

Os quadros do capítulo anterior, referentes às dez aulas acompanhadas, foram reproduzidas no guia e, lá, ainda foram acrescentadas sugestões de outras obras/textos que podem ser trabalhadas pelos docentes para tratar dos mesmos temas abordados no projeto TESSITURAS.

Após a elaboração do Produto Educacional, no início do mês de abril de 2026, o material foi encaminhado via e-mail e whatsapp para duas professoras que atuam na EJA prisional da UPPR, juntamente com um formulário contendo dez perguntas objetivas sobre o PE, para sua avaliação pelo público-alvo. Na oportunidade, foi solicitada a devolução do questionário no prazo de 5 (cinco) dias, o que foi atendido pelas participantes.

Com os formulários em mãos, foi possível verificar que o PE foi avaliado de forma positiva pelas professoras da EJA prisional. Quanto à relevância da leitura literária no contexto prisional, ambas responderam a opção “muito importante”. No que se refere ao questionamento sobre se a contribuição do PE para práticas pedagógicas de professores da EJA prisional, as duas indicaram como resposta a opção “Sim, com certeza”. No tocante à clareza e acessibilidade do guia, as respostas também foram iguais, apontando que o material é “totalmente claro e acessível”.

Indicaram, ademais, que o PE é “totalmente adequado” para ser utilizado por professores que atuam no sistema prisional e que contribui para a compreensão sobre práticas pedagógicas humanizadoras naquele contexto. Reconheceram também que recomendariam o material para outros docentes e que as propostas pedagógicas apresentadas são coerentes com a realidade da educação prisional. Na indagação de número 9, responderam que o PE apresenta uma abordagem totalmente respeitosa e sensível ao contexto dos sujeitos privados de liberdade.

Por fim, na última pergunta do formulário, ambas as docentes avaliaram como excelente o guia instrucional TECENDO HORIZONTES: um caminho pedagógico da cela à liberdade, indicando que o PE atende os objetivos propostos, apresentando-se como um material alinhado às demandas dos docentes que atuam no sistema prisional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: tecendo encerramentos

Diante do problema de pesquisa, analisar e sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto TESSITURAS, os resultados deste estudo demonstraram que tal ação de extensão se estrutura a partir de quatro práticas pedagógicas recorrentes: docência compartilhada e interdisciplinaridade; trabalho lexical, textual e estético; afetividade e acolhimento e curadoria de textos. Tais práticas, articuladas à uma mediação sensível, evidenciam um fazer pedagógico que ultrapassa o modelo de transmissão de conteúdo e se aproxima da educação humanizadora e crítica.

A análise de dez oficinas de leitura do Projeto TESSITURAS permitiu descrever, de forma minuciosa, tanto o *como se ensinou* quanto o *que se ensinou* em um ambiente prisional. Ao sistematizar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do referido projeto e analisar reações e falas geradas em cada encontro, foi possível verificar que a prática da leitura, quando mediada pela horizontalidade das relações e pela escuta ativa, atua como reguladora emocional e como instrumento de reconstrução simbólica dos privados de liberdade. A literatura, naquele ambiente, foi um instrumento de acolhimento, reflexão e ressignificação, favorecendo o fortalecimento da dignidade humana e a possibilidade de novos caminhos e recomeços.

O texto literário, como um objeto estético e diferente dos outros discursos, não tem a pretensão de explicar tudo, não entrega respostas prontas e acabadas, pelo contrário, ele abre espaço para processos interpretativos e para a imaginação ao trabalhar com metáforas, silêncios, ambiguidades. Constitui-se, assim, um poderoso instrumento de regulação emocional, que provoca o leitor a sentir, imaginar, interpretar, permitindo que ele vivencie outras formas de estar no mundo (Cândido, 2004).

Nesse contexto, é essencial que projetos como o TESSITURAS sejam replicados, vez que assumem um caráter claramente contra-hegemônico ao resistir à educação tradicional, baseada na mera transmissão de conteúdos, e à massificação do pensamento (Gramsci, 1989b). Ao ter como base teóricos como Antônio Gramsci, Paulo Freire, Judith Butler, Antônio Cândido, Theodor Adorno e Bell Hooks, referido projeto buscou estimular o pensamento crítico e a leitura do mundo como caminhos possíveis para a liberdade simbólica e social, mesmo em um espaço marcado pela disciplina, pela contenção física e pela negação de direitos básicos.

Ao materializar as principais práticas pedagógicas utilizadas no Projeto TESSITURAS em um produto educacional voltado a novos educadores, esta pesquisa se constitui não no desejo de oferecer modelos prontos, mas sim de revelar uma postura pedagógica baseada nos referenciais teóricos acima citados, na humanização, no diálogo e no potencial transformador da literatura, mantendo-se as raízes do projeto inicial. A intenção não é a reprodução fiel de falas, metodologias e atividades, mas sim a compreensão de um modo de fazer que ultrapassa o modelo básico de *fazer resumos para remir a pena*, ao qual muitos projetos de leitura no cárcere ainda estão vinculados.

Nesse contexto, é um estudo relevante tanto no campo do ensino, já que busca formar novos educadores, quanto no âmbito social, considerando que visa contribuir para ampliação de políticas educacionais mais humanizadoras e para o fortalecimento de políticas públicas que incentivem novos projetos, busque formar docentes para atuarem no sistema prisional e consiga parcerias institucionais. Nesse processo educativo a formação dos professores assume um papel central e decisivo para o êxito de futuras replicações. Isso porque, não basta que os docentes tenham domínio teórico sobre os temas a serem trabalhados, é preciso que tenham uma formação ética e profissional comprometida com a escuta e com o reconhecimento do Outro como sujeito histórico, uma formação que não comporte julgamentos morais e estigmatizações. Essa exigência revela-se como uma das principais limitações do presente estudo, pois a replicação pretendida pressupõe investimento em formação continuada e acompanhamento pedagógico de professores, sob pena de comprometer a essência do projeto original.

A presente pesquisa também não realizou o acompanhamento longitudinal dos privados de liberdade que participaram do projeto TESSITURAS e foram postos em liberdade, o que impede a afirmação quanto a impactos da ação no campo da ressocialização, da reintegração social ou da diminuição da reincidência criminal. As evidências mencionadas neste trabalho dizem respeito apenas às interações observadas durante os encontros acompanhados e às declarações do diretor da Unidade Prisional de Pires do Rio, registradas no livreto do projeto

(IF Goiano, 2024). Nesse sentido, abre-se uma oportunidade para pesquisas futuras, voltadas ao desenvolvimento de estratégias de mensuração de impacto do projeto a longo prazo. Tal preocupação já se reflete nos esforços dos idealizadores do projeto inicial, pois já deram início ao Projeto TESSITURAS EGRESSOS, que tem como objetivo acompanhar e dar assistência aos egressos do sistema prisional que participaram do projeto TESSITURAS.

Outro aspecto que se impõe como desafio à ampliação do projeto original, certamente é o estabelecimento de parcerias. Isso porque, a implementação de ações educacionais no sistema prisional depende, em grande parte, da articulação política e institucional, processo frequentemente burocrático e lento, que pode inviabilizar ou desestimular a replicação em larga escala, como seria o ideal. É preciso que haja interesse das instituições envolvidas e disposição de uma gestão prisional que valorize e estimule iniciativas dessa natureza.

Outrossim, há os desafios estruturais, vez que muitas unidades prisionais não dispõem de espaços minimamente adequados para a realização de atividades educativas, o que pode também impactar na qualidade e regularidade das ações. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a replicação do Projeto TESSITURAS não depende exclusivamente da sistematização de práticas pedagógicas ou da formação docente, há condições institucionais e estruturais que sustentam sua viabilidade.

Em razão das limitações ora apontadas, reconhece-se que este estudo, apesar de sua relevância na área de ensino, na área social e no meio jurídico, não pretende encerrar reflexões sobre a leitura literária em espaços de privação de liberdade. Pelo contrário, busca estimular novas pesquisas no campo do ensino e da educação prisional, que aprofundem ou abordem aspectos não explorados e contribuam para a ampliação de práticas de leitura literária em contextos de extrema adversidade.

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. 1965. Disponível em: https://www.academia.edu/33003532/Theodor_ADORNO_EDUCA%C3%87%C3%83O_AP%C3%93S_AUSCHWITZ. Acesso em: 15 jun. 2025.

ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de; SABINO, Gabriela Magalhães Sabino; LUTERMAN, Luana Alves. **Educação em direitos humanos: Letramento e Transformação Social de egressos do sistema prisional em Goiás**. In: Letramento: abordagens contemporâneas e desafios educacionais./ Andréa Kochhann, Jades Daniel Nogalha de Lima Maria Eneida da Silva (Org.). Goiânia: Kelps, 2024

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Ana Lúcia Dantas Pacheco; NASCIMENTO, Josimar Pires Nicolau do. **Ética e prevenção a corrupção no trabalho: uma análise de estratégia e governança na Diretoria-Geral de Administração Penitenciária do Estado de Goiás**. In: Gestão Corporativa: entre desafios e conquistas. Andrea Kochhan, Jades Daniel Nogalha de Lima (org.). Goiânia: Kelps, 2023.

BASTOS, Manoel de Jesus. **Políticas públicas na educação brasileira**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 1, n. 5, p. 253-263, jul. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 391**, de 10 de maio de 2021. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a política de atenção às pessoas egressas do sistema prisional. Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347**. Relator: Min. Marco Aurélio. Brasília, DF: STF, [2015]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHO, Leonice de Andrade; SILVA, Hellyana Rocha e; NUNES, Mônica Isabel Canuto. **Ser professor em tempos pandêmicos: lições e possibilidades**. Ciclo Revista – Práticas educacionais durante a pandemia: vivências e aprendizados, v. 6, n. 1, p. 287-295, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário**. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 33, p. 13-29, jan./jun. 2020.

COSSON, Rildo; SOUZA, R. J. de. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. São Paulo: UNESP, 2011.

DANNER, Leno Francisco. **Pensando sobre educação e política: Sócrates, Platão e Aristóteles, ou sobre as bases da educação ocidental – uma contribuição para o caso brasileiro**. Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, [S. l.], v. 2, n. 5, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/412>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FERREIRA, Versalhes Enos Nunes; FREITAS, Elen Cristina Lima; LAMARÃO NETO, Homero. **O sistema prisional brasileiro e a ADPF 347: o enfrentamento do estado de coisas inconstitucional pelo CNJ**. Revista Jurídica do CESUPA, v. 3, n. 1, p. 116-140, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cesupa.br/index.php/RJCESUPA/article/view/43>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

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

GOIÁS. Polícia Penal do Estado de Goiás. **Histórico**. Disponível em: <https://www.policiaepenal.go.gov.br/historico>. Acesso em: 6 abr. 2026.

GOULART, Audemaro Taranto; TRINDADE, Viviane de Cassia Maia. **O caráter estético do texto literário na formação do leitor**. Revista ContraPonto, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Projeto Tessituras: experiências e reflexões**. Urutaí, GO: IF Goiano, 2024.

JESUS, Everaldo Antônio de. **Os benefícios da saída temporária para a ressocialização dos apenados**. Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação. 1(2), p. 397-404; 2023.

LIMA, Joice Souza. **A ressocialização do preso na sociedade brasileira**. Revista Científica Multidisciplinar O Saber. v. 2 n. 2, 1-18; 2022.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. **Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 93-118, set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009>.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. O papel político do educador: Gramsci e Adorno. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 10, p. 7-16, 2013.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, [s. d.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/politica=a>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MOREIRA, Andressa Urtiga; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226278, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226278.

QUADROS, Matheus de. **Sistema prisional brasileiro: as políticas públicas no estado do Paraná pós-declaração de estado de coisas inconstitucional**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

RODRIGUES, Fernando da Rocha; SILVA, Hellyana Rocha e; CARVALHO, Leonice de Andrade; NUNES, Mônica Isabel Canuto. **Práticas interdisciplinares em ação: a docência compartilhada e uma discussão sobre o moderno**. In: Interdisciplinaridade na educação básica: conexões entre currículo, ações e saberes. [S. l.]: Editora Amplla, 2025. cap. 12.

SABINO, Gabriela Magalhães; LUTERMAN, Luana Alves; ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **Ajuntando os cacos da prisão em ruína: arqueologia da gestão dos fragmentos históricos e legais do Sistema Prisional no Estado de Goiás**. In: Gestão Corporativa: entre desafios e conquistas. Andrea Kochhan, Jades Daniel Nogueira de Lima (org.). Goiânia: Kelps, 2023.

SABINO, Gabriela Magalhães; LUTERMAN, Luana Alves; ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **“Presos que Menstruam: uma análise do sistema carcerário feminino no Estado de Goiás**. In: Educação, Formação e Trabalho Docente: perspectivas em debate. Jades Daniel Nogueira de Lima, Andréa Kochhann, Maria Eneida da Silva (org.). São Paulo : Editora Dialética, 2024.

SANTOS, Alexandre Alves dos. **Educação de jovens e adultos no contexto prisional paulista: um olhar sobre as políticas públicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

SENAPPEN. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-de-informacoes-penitenciarias/relatorio-do-1o-semester-de-2025.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Deise Rosalio. **O lugar da educação em Gramsci**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SOUSA JUNIOR, José. **Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação**. In: PULINO, Lúcia et al. (org.). Educação em e para os direitos humanos. Brasília, DF: Paralelo 15, 2016. p. 31-71.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

TEÓFILO, Tânia de Fátima. **A educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional do município de Uberlândia: realidade e utopia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

TESTA, Frederico Dorvilho. **O projeto de educação destinado às pessoas privadas de liberdade no contexto de privatização de unidades prisionais em Minas Gerais: um estudo sobre a Associação de Proteção e Assistência ao Condenado e Gestores Prisionais Associados**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

VIANA, Nildo. **Adorno: educação e emancipação**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 4, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v0i4.4062.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

Anexo I. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: TESSITURAS

Tecendo a vida, narrativas e livros: a materialização da leitura e do corpo no cárcere.

Pesquisador: LEONICE DE ANDRADE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86082625.7.0000.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.031.519

Apresentação do Projeto:

O projeto Tessituras nasce como projeto de extensão em 2023, atendendo atualmente a Unidade Prisional de Pires do Rio e a Unidade Prisional Feminina de Orizona. Nesse sentido, trata-se de um projeto guarda-chuva, que visa organizar e respaldar eticamente as pesquisas a serem desenvolvidas pelos/as membros/as da equipe, que envolve tanto docentes, TAEs e discentes do IF Goiano. O projeto tem como instrumento de coleta a vivência nas oficinas realizadas e as atividades desenvolvidas pelos/as reeducandos/as dentro do processo pedagógico. Espera-se com a pesquisa contribuir academicamente para discussão da educação no espaço do cárcere, combatendo estigmas e preconceitos, além de auxiliar na formação desses/as sujeitos/as, para prática cidadã, letramento e novas perspectivas de futuro, além da possibilidade de redução de pena por participação nas oficinas e cursos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Incentivar e formar hábitos de leitura encontrando, por meio dela, condições de humanizar as pessoas resgatando a subjetividade humana, a capacidade crítica e reflexiva, problematizando os dramas humanos, suas aflições e angústias.

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Anexo II. Formulários – Avaliação do Produto Educacional



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



FORMULÁRIO - AVALIAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Título do Produto: Tecendo Horizontes: um caminho pedagógico da cela à liberdade

Pesquisadora: Flávia Maria Thomazini Oliveira

As questões deste formulário fazem parte da pesquisa intitulada “LITERÁRIA NO SISTEMA PRISIONAL COMO GÊNESE DE EMANCIPAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL À LUZ DO PROJETO TESSITURAS”, desenvolvida por Flávia Maria Thomazini Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica (PPGEnEB), do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

A pesquisa tem como objetivo analisar e sistematizar práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Tessituras, um projeto de extensão do IF Goiano que oferece oficinas de leitura literária na Unidade Prisional de Pires do Rio/GO, resultando na elaboração de um produto educacional, no formato de guia instrucional (*e-book*), destinado a professores que atuam no sistema prisional, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O material busca contribuir para a promoção de uma educação humanizadora, crítica e dialógica, fundamentada em referenciais como Paulo Freire, Antonio Candido e outros autores da área.

Ao concordar em responder às questões, você estará colaborando para a avaliação e validação do Produto Educacional, contribuindo para o aprimoramento do material. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Este formulário não requer assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1. Você considera importante a utilização da leitura literária no contexto da educação prisional?

- Muito importante
 Importante
 Pouco importante
 Não é importante

2. Você acredita que o guia instrucional TECENDO HORIZONTES: um caminho pedagógico da cela à liberdade pode contribuir para a prática pedagógica de professores da EJA prisional?

- Sim, com certeza
 Sim, em parte
 Não tenho certeza
 Não

3. O material apresenta orientações claras e compreensíveis para aplicação em sala de aula?

- Sim, totalmente claro e acessível
 Sim, mas poderia ser mais claro
 Não, é confuso ou pouco acessível

4. O guia contribui para ampliar a compreensão sobre práticas pedagógicas humanizadoras no contexto prisional?

- Sim
 Em parte
 Não

5. Você considera o material adequado para ser utilizado por professores que atuam no sistema prisional, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- Sim, totalmente adequado
 Sim, com algumas adaptações
 Não, não é adequado

6. Você recomendaria o uso deste material para outros professores ou instituições?

- Sim, sem dúvida
 Talvez
 Não recomendaria

7. O material promove a valorização da leitura literária como prática de formação crítica e humanizadora?

- Sim, plenamente
 Sim, em parte
 Não

8. As propostas pedagógicas apresentadas são coerentes com a realidade da educação prisional?

- Sim
 Em parte
 Não

9. O material apresenta uma abordagem respeitosa e sensível ao contexto dos sujeitos privados de liberdade?

- Sim, totalmente respeitosa

- Sim, mas pode melhorar
 Não é adequada

10. Como você avalia, de modo geral, a qualidade do produto educacional?

- Excelente
 Boa
 Regular
 Ruim

PpgEnEB
MESTRADO EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA (IFGOIANO)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA


INSTITUTO
FEDERAL
Goiano
Campus
Urutaí

FORMULÁRIO - AVALIAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Título do Produto: Tecendo Horizontes: um caminho pedagógico da cela à liberdade

Pesquisadora: Flávia Maria Thomazini Oliveira

As questões deste formulário fazem parte da pesquisa intitulada "LITERÁRIA NO SISTEMA PRISIONAL COMO GÊNESE DE EMANCIPAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL À LUZ DO PROJETO TESSITURAS", desenvolvida por Flávia Maria Thomazini Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica (PPGenEB), do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

A pesquisa tem como objetivo analisar e sistematizar práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Tessituras, um projeto de extensão do IF Goiano que oferece oficinas de leitura literária na Unidade Prisional de Pires do Rio/GO, resultando na elaboração de um produto educacional, no formato de guia instrucional (*e-book*), destinado a professores que atuam no sistema prisional, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O material busca contribuir para a promoção de uma educação humanizadora, crítica e dialógica, fundamentada em referenciais como Paulo Freire, Antonio Candido e outros autores da área.

Ao concordar em responder às questões, você estará colaborando para a avaliação e validação do Produto Educacional, contribuindo para o aprimoramento do material. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Este formulário não requer assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1. Você considera importante a utilização da leitura literária no contexto da educação prisional?

- Muito importante
 Importante
 Pouco importante
 Não é importante

2. Você acredita que o guia instrucional TECENDO HORIZONTES: um caminho pedagógico da cela à liberdade pode contribuir para a prática pedagógica de professores da EJA prisional?

- Sim, com certeza
- Sim, em parte
- Não tenho certeza
- Não

3. O material apresenta orientações claras e compreensíveis para aplicação em sala de aula?

- Sim, totalmente claro e acessível
- Sim, mas poderia ser mais claro
- Não, é confuso ou pouco acessível

4. O guia contribui para ampliar a compreensão sobre práticas pedagógicas humanizadoras no contexto prisional?

- Sim
- Em parte
- Não

5. Você considera o material adequado para ser utilizado por professores que atuam no sistema prisional, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- Sim, totalmente adequado
- Sim, com algumas adaptações
- Não, não é adequado

6. Você recomendaria o uso deste material para outros professores ou instituições?

- Sim, sem dúvida
- Talvez
- Não recomendaria

7. O material promove a valorização da leitura literária como prática de formação crítica e humanizadora?

- Sim, plenamente
- Sim, em parte
- Não

8. As propostas pedagógicas apresentadas são coerentes com a realidade da educação prisional?

- Sim
- Em parte
- Não

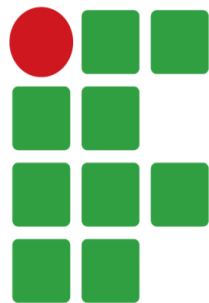
9. O material apresenta uma abordagem respeitosa e sensível ao contexto dos sujeitos privados de liberdade?

- Sim, totalmente respeitosa

- Sim, mas pode melhorar
- Não é adequada

10. Como você avalia, de modo geral, a qualidade do produto educacional?

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí