



Crítica e Narrativas Anticoloniais na Cela-de-Aula

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumo: Considerando a persistente colonialidade do poder-saber-ser-prisão que silencia narrativas de pessoas privadas de liberdade em favor de modelos educacionais padronizados, como o rouxinol mecânico da fábula de Andersen (1843/2005), neste ensaio identifico o déficit de práticas emancipatórias no sistema penitenciário brasileiro. Desta maneira, meu objetivo é apresentar um projeto de clubes de leituras em penitenciárias do Estado de São Paulo, que promove a remição de pena através da produção de resenhas narrativas anticoloniais e autobiográficas que resgatam vozes silenciadas. A proposta é metodologicamente aplicada, participativa, fenomenológica e praxiológica por meio da seleção de obras, mediação de debates e validação de resenhas por bancas, com encaminhamento judicial para remição. O arcabouço teórico inclui narrativas autobiográficas (Lechner, 2012, 2023), ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá, 2023), educação como prática da liberdade (Freire, 1983), práxis anticolonial (Cusicanqui, 2021) e a plataforma foucaultiana (Foucault, 1987). Portanto, minhas percepções apontam para a emergência de vozes periféricas como atos performativos de resistência epistêmica, subvertendo a hiperinvisibilização e colonialidades de poder-saber-ser-prisão, além da ressignificação da cela-de-aula em *locus* de hospitalidade incondicionada e humanização, beneficiando apenas, a comunidade e epistemologias situadas com impacto transdisciplinar.

Palavras-chave: privação de liberdade, leitura, anticolonialidade, narrativas.

Abstract: Considering the persistent coloniality of power-knowledge-being-prison that silences narratives of people deprived of freedom in favor of standardised educational models, such as the mechanical nightingale from Andersen's fable (1843/2005), this essay identifies the deficit of emancipatory practices in the Brazilian prison system. Thus, my objective is to present a project of reading clubs in São Paulo state penitentiaries, which promotes sentence remission through the production of anticolonial and autobiographical narrative reviews that rescue silenced voices. The proposal is methodologically applied, participatory, phenomenological, and praxiological, through the selection of literary works, mediation of debates, and validation of reviews by committees, with judicial forwarding for remission. The theoretical framework includes autobiographical narratives (Lechner, 2012, 2023), ethics of care (Heidegger, 2008; Sá, 2023), education as practice of freedom (Freire, 1983), anticolonial praxis (Cusicanqui, 2021), and the Foucauldian platform (Foucault, 1987). Therefore, my perceptions point to the emergence of peripheral voices as performative acts of epistemic resistance, subverting hyperinvisibilisation and colonialities of power-knowledge-being-prison, as well as re-signifying the jail-classroom as a *locus* of unconditional hospitality and humanisation, benefiting inmates, the community, and situated epistemologies with transdisciplinary impact.

Keywords: deprivation of liberty, reading, anticoloniality, narratives.

Rubens Lacerda de Sá

Docente, Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas

<https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

rubens.sa@ifsp.edu.br



Recebido em 13/12/2025

Aceito em 11/01/2026

Publicado em 28/02/2026

Ponto de Partida

Anos atrás, mais precisamente em 2016, uma amiga querida, Elke Moraes, apresentou-me a fábula *O Rouxinol e o Imperador da China*, de Hans Christian Andersen (1843/2005). Ela utilizou essa fábula em sua tese de doutorado (Moraes, 2021) e eu agora tomo a liberdade de ressignificar a mesma fábula para os propósitos deste ensaio.

Na fábula de Andersen (1843/2005), o imperador aprecia o canto autêntico do rouxinol selvagem, que encanta pela profundidade melódica. Porém, logo o substitui por um rouxinol mecânico, que é artificial, previsível, mas está sempre disponível. Quando as doenças do coração acometem o imperador e o rouxinol mecânico quebra, nenhum mecanismo artificial é capaz de curar sua alma exceto o canto vivo do rouxinol selvagem.

Vivemos em tempos sombrios, descartáveis e sem afeto, que se retroalimentam da matriz colonialista, capitalista e patriarcal. Essa produz infindáveis violências e injustiças em diferentes espaços sociais, incluindo o sistema penitenciário brasileiro. Decorre daí a necessidade de envidarmos esforços para anticolonizar as narrativas de homens e mulheres apenadas. Como na fábula em tela, o sistema prisional em nosso país opera sob a égide da lógica colonial ainda vigente. Esse sistema rejeita as narrativas vivas dos apenados, quais rouxinóis selvagens, em favor de modelos educacionais padronizados, mecânicos, artificiais e, invariavelmente, incapazes de verdadeira ressocialização.

Este ensaio é fruto de um projeto literário em penitenciárias do Estado de São Paulo, Brasil, ainda vigente, e cujo objetivo é organizar, implementar e executar diferentes clubes de leituras, com vistas à remição de pena de pessoas privadas de liberdade. No projeto, os homens e as mulheres apenadas têm a oportunidade de produzir resenhas narrativas que escapem à lógica colonizante e lhes permita cantar como rouxinóis. Abordarei, neste texto, como eu e a equipe executora do projeto utilizávamos livros físicos disponíveis na biblioteca de uma unidade prisional. Em texto futuro, *in fieri*, eu e outro colega, explicitaremos como a tecnologia off-line *Raspberry Pi*, também foi utilizada.

É inegável como esse projeto resgata os muitos rouxinóis silenciados no sistema prisional. Por meio dos clubes de leitura sob premissas anticoloniais e das resenhas produzidas que, muitas vezes têm como mote a autobiografia, torna-se possível que vozes periféricas, historicamente

silenciadas e invisibilizadas, cantem com toda sua potência transformadora. Como o rouxinol selvagem que retorna não por imposição, mas por necessidade ontológica do imperador, as narrativas dos apenados emergem como ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá, 2023) e práxis da liberdade (Freire, 1983), subvertendo a colonialidade do poder-saber-ser-prisão (Foucault, 1975; Cusicanqui, 2021; Mignolo, 2007).

Dito isso, penso que vale a pena espriaiar, ainda que sucintamente, pelas razões para o planejamento, implementação e execução de clubes de leitura voltados à remição de pena. O pressuposto inicial reside no reconhecimento jurídico-político da educação como direito social e condição da dignidade humana. A Constituição Federal de 1988, artigo 5º, afirma o princípio da igualdade, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao consagrar no artigo 6º a educação como direito fundamental, vedam a exclusão da população prisional do acesso a bens culturais (Brasil, 1988; ONU, 1948). Nessa direção, a perspectiva ético-política de Sousa Santos (1997, p. 122) articula o direito à igualdade e à diferença, ao sustentar que sujeitos e grupos têm direito à “igualdade quando a diferença os inferioriza, e direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Tal formulação converge com a exigência bakhtiniana de um “compromisso social e ético com o humano” (Bakhtin, 1976, p. 2), recolocando as pessoas apenadas como sujeitos de direito e de palavra, e não como meros objetos de contenção.

Paradoxalmente, essa centralidade normativa e epistemológica convive com a persistente invisibilização da privação de liberdade na produção científica e na formulação de políticas públicas, bem como com a insuficiência e precariedade de dados oficiais. Os números divulgados pela Secretaria Nacional de Políticas Penais¹ (SENAPPEN), em 13 de outubro de 2025, referentes ao primeiro semestre de 2025, indicam que o Brasil possuía 941.752 pessoas em cumprimento de pena, sendo 705.872 em unidades prisionais físicas e 235.880 em regime domiciliar, com ou sem monitoramento eletrônico. Ainda assim, esses dados permanecem inexatos diante da dinâmica de crescimento e rotatividade da população carcerária, evidenciando um quadro de subnotificação e opacidade institucional. A ausência de estatísticas precisas sobre escolarização, participação em atividades educacionais e impactos da leitura na remição de pena reforça o diagnóstico de que essas pessoas continuam alocadas em uma região sombria do espaço público, o que torna ainda mais urgente a proposição de projetos que articulem pesquisa, intervenção e visibilização dessa população.

¹ <https://www.gov.br/assuntos/noticias/senappen-divulga-informacoes-penitenciarias-2025>

Outro eixo de motivação para os clubes de leitura decorre de lacunas significativas nas macropolíticas educacionais brasileiras quando se trata da educação no sistema prisional. Diversos estudos mostram que a LDB e o PNE não apresentam diretrizes claras nem objetivos específicos para esse público, o que evidencia sua marginalização nos planejamentos nacionais (Bonfim, 2011; Gomes, 2016; Moretti, 2018). Nesse contexto, Silva (2001) e Silva e Moreira (2006) defendem propostas educacionais que incidam diretamente sobre o sistema prisional, por meio de atividades e projetos que ampliem e qualifiquem as ações pedagógicas nesse ambiente. Essas propostas devem articular legislação educacional e penal, mobilizando profissionais de diferentes áreas para constituir um campo de atuação transdisciplinar orientado ao bem comum. Um clube de leitura para remição de pena, portanto, materializa uma intencionalidade político-jurídica e pedagógica voltada à construção de práticas educativas sistemáticas no cárcere.

A centralidade da leitura como prática humanizadora e emancipatória constitui um terceiro motivo decisivo para projetos dessa natureza. Na tradição freireana, ler o mundo e ler a palavra são dimensões indissociáveis de uma educação concebida como prática da liberdade, pela qual sujeitos historicamente oprimidos reinterpretem experiências e atuam criticamente sobre as condições que os cercam (Freire, 1983; 2011). Assim, esse tipo de clube de leitura não se reduz ao cumprimento formal de uma previsão legal, mas oferece condições mediadas para que pessoas privadas de liberdade desenvolvam competências leitoras, narrativas e reflexões que contribuam para sua reinserção social. Esse compromisso encontra respaldo na LDB, que prevê a educação de jovens e adultos como direito de quem não teve acesso ou continuidade de estudos, e na Lei de Execução Penal, que assegura instrução escolar à população prisional e prevê sua utilização como meio de remição (Brasil, 1996; Brasil, 1984; Maida, 1993; Vargas, 2006).

O déficit de participação educacional no cárcere configura um quarto argumento incontornável. Dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias indicam que, em média, apenas 10,58% das pessoas privadas de liberdade no Brasil estão envolvidas em algum tipo de atividade educacional (Moura, 2019). Tal suboferta agrava trajetórias de vulnerabilização social, pobreza e reincidência penal. À luz da denúncia de Wacquant (2001) às formas contemporâneas de gestão punitiva da pobreza, um clube de leitura com possibilidade de remição de pena pode ser compreendido como estratégia anticolonial que confronta a lógica de encarceramento massivo ao investir em práticas de leitura e escrita que humanizam, fortalecem vínculos comunitários e abrem oportunidades de reconstrução de projetos de vida.

Em quinto lugar, qual vetor de legitimação, destaco a aderência do projeto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Ao articular ações de leitura mediada e remição de pena com diferentes ODS, conforme tabela 1 abaixo, o clube de leitura contribui para ambientes menos violentos, amplia a escolarização em contextos de extrema vulnerabilização, enfrenta desigualdades de gênero nas prisões e fortalece perspectivas de inserção laboral pós-cárcere (ONU, 2015; Instituto Conecta Brasil, 2023). Assim, a educação no cárcere é reposicionada como eixo estratégico de políticas públicas vinculadas a uma agenda global de desenvolvimento sustentável.

Tabela 1

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ODS	Descritor Vinculado ao ANACA
3	Saúde e bem-estar: Assegurar uma vida saudável e promover o bem estar para todos e todas, em todas as idades
4	Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos; o foco será os descritores 4.4 e 4.5
5	Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas por meio das TDICs (5.6b) e o fortalecimento de políticas e legislação sólidas (5.6c)
8	Trabalho decente e crescimento econômico: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos e todas
16	Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. Foco nos descritores 16.1, 16.3 e 16.10b

Fonte: ONU (2015); Instituto Conecta Brasil (2023)

Por fim, a criação de um clube de leitura para remição de pena deve estar alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade que o executa e às normativas que regulam a extensão universitária no país, reafirmando a educação como instrumento de transformação social e reforçando o compromisso institucional com uma práxis socialmente referenciada, situada, ética e emancipatória em parceria com o sistema prisional. Em síntese, a necessidade de projetos de clubes de leitura para remição de pena decorre da convergência entre obrigações jurídicas, demandas ético-políticas, lacunas de políticas educacionais, déficit de participação escolar no cárcere, potencial emancipatório da leitura, alinhamento aos ODS e compromisso institucional com a extensão. Longe de ser um complemento periférico, tais projetos constituem resposta estruturante a um quadro de

injustiça histórica, operando como dispositivo de reconhecimento da humanidade, direitos e possibilidades de futuro dessas pessoas.

Uma última palavra nesta introdução é a propósito do título deste ensaio. Esse título foi escolhido por condensar minha proposta teórico-metodológica e por refletir o duplo movimento que orienta a discussão proposta no texto. Inicialmente, de um lado, a crítica, articulada a partir de diferentes pensadores contemporâneos, mas sobretudo no sentido foucaultiano, como exercício de desnaturalização das práticas epistemológicas ainda marcadas por heranças coloniais. De outro, as narrativas anticoloniais como exercício de reinscrição epistemológica e política, e como formas de resistência, reexistência e produção de saberes que rompem com as lógicas de silenciamento e subalternização no espaço prisional e, por extensão, na sociedade como um todo.

Por fim, pensemos a expressão “Cela-de-Aula”^{2 3}, que opera como metáfora e deslocamento, evidenciando as dimensões de vigilância, normalização e confinamento que constituem o sistema prisional, herdeiro de racionalidades disciplinares e coloniais. Ao tensionar essa imagem, este ensaio busca discutir como práticas pedagógicas insurgentes e narrativas situadas podem abrir fissuras nos regimes de verdade e nas condições de clausura, disciplinamento e controle, ao produzir modos outros de acessar o saber e ao afirmar a pluralidade epistêmica e a desobediência crítica socialmente orientada.

Dito isso, embarquemos na jornada do texto, então!

O Epíteto Crítica e Variantes

Penso que é relevante ensejar uma discussão em torno do vocábulo crítico, dado que o mesmo tem sido semanticamente desgastado e seu sentido tem se perdido nas muitas aplicações e usos epistemologicamente desconectados ou obtusos. Destarte, falar de narrativas produzidas por pessoas privadas de liberdade e com um objetivo inicial em mira, utilizar peças literárias como tecnologia para atingir essa meta, pensar no legado colonial que nos atravessa na contemporaneidade e no que o espaço qual território para produção de vida em um cenário marcadamente inóspito, nos

² A expressão em tela é uma composição exocêntrica, um neologismo metafórico sem significado literal direto. Trata-se de uma figura retórica de metáfora composicional e paronomásia, que subverte o composto convencional “sala de aula” ao evocar a cela como espaço de clausura e panoptismo foucaultiano, sugerindo o ensino como dispositivo de controle colonial e disciplinar. A hifenização reforça a desautomatização semântica com o fito de intensificar o efeito de estranhamento poético e crítico (Shklovsky, 1917/2010). Por fim, há um convite à releitura do ambiente pedagógico como prisão simbólica de saberes subalternizados.

³ O termo original, Cela de Aula, é tributário da dissertação de mestrado de Leme (2002).

convoca a recuperar a semântica do vocábulo em tela. Essa convocação é mandatária de uma ação. Portanto, a incursão que se seguirá cumprirá, além do objetivo ora mencionado, a tarefa de apontar a a que me refiro quando utilizo o epíteto crítico e suas variantes. Isso é importante, pois guarda aderência estrita com a postura que adoto, *ipso facto*, em meus textos e, obviamente, ao longo deste ensaio ainda que as palavras eventualmente me escapem.

Para Marx (2023), a postura crítica não significa apenas apontar falhas superficiais ou queixar-se de um sistema. É preciso desvendar a essência da realidade por trás das aparências ideologicamente arquitetadas na sociedade e envidar esforços para a transformação das estruturas opressivas. Em Bakhtin (2010) lemos que é necessário assumir uma postura crítica no ato responsável, na ação consciente e responsiva sobre o contexto, aceitando o dever ético de agir. Nesta mesma direção, Lévinas (1972, 2014) ressalta que isso não significa apenas ter um pensamento analítico, pois a postura crítica implica em assumir uma atitude ética e responsabilidade incondicional pelo outro.

Avançando no posicionamento do que entendo ser crítico, trago à baila Michel Foucault (2025), para quem, em síntese, ser crítico implica, primeiro, na arte de não ser governado. Com isso, Michel Foucault que dizer que a pessoa eminentemente crítica não procede de forma unidirecional, não se restringe a uma postura exclusivamente moral e política, mas repudia a obediência acrítica e manifesta uma insubmissão reflexiva e deliberadamente consciente. Tal resistência configura-se como contraconduta, caracterizada pela coragem de interpelar os regimes de verdade, pelo desassujeitamento ético e responsável, e pela operação em prol da reversibilidade das relações de poder. Ademais, em um segundo momento, o filósofo expande o horizonte da postura crítica ao incorporar a exigência do cuidado de si, que abrange uma ontologia de nós mesmos, isto é, o questionamento sobre quem somos hoje e a recusa do que fomos e somos, a invenção de modalidades inéditas de relação conosco mesmos, a assunção do sujeito em posição vertical em contraponto aos envergamentos a que somos expostos e, por fim, mas não menos essencial, a síntese em um *ethos* marcadamente crítico.

Em minha incursão, acrescento Jacques Derrida (1967a, 1967b, 1972) para quem a crítica se realiza através da desconstrução, ou seja, é preciso realizar uma leitura minuciosa que busca desestabilizar as estruturas rígidas de significado, revelando as contradições, ambiguidades e oposições binárias que sustentam o pensamento ocidental. Figura também neste rol de filósofos que dissertaram sobre o que significa ser crítico, o brasileiro Paulo Freire (1997). Para ele, uma postura

crítica implica em compreender a realidade como construída e transformável, em vez de algo imutável, o que significaria ser ingênuo. Por fim, ser crítico a partir da práxis anticolonial significa ir além da simples identificação das mazelas e desigualdades sociais e a subsequente denúncia teórica do colonialismo em curso. Implica no movimento de desaprender o que nos foi imposto, em engajamento, em reaprender a pensar a partir das nossas próprias realidades e necessidades e em uma ação contínua de autorreflexão e transformação que visa à desconstrução das estruturas de poder, saber e ser enraizadas pela modernidade nortecêntrica. É uma postura que une teoria e práxis efetiva para subverter a lógica dominante que marginaliza saberes e corpos (Maldonado-Torres et al., 2024).

Por conseguinte, meu posicionamento ao falar de uma atitude crítica é multidimensional e transformador. Trata-se daquele que emerge como *ethos* político-ético-prático, que une análise radical, responsabilidade relacional e ação inventiva para subverter poderes colonizantes e ideologicamente opressivos, que transcende a mera denúncia superficial ou análise descritiva, mas busca a invenção de mundos alternativos. Em síntese, essa visão holística opõe-se a uma crítica reducionista, moralista ou meramente analítica, posicionando-a como motor de emancipação, liberdade e equidade.

Sucintamente Teorizando

Penso que é o momento de indicar parte da orientação teórica do projeto em pauta e, por conseguinte, deste ensaio. Respaldo-me em uma perspectiva ontológica, axiológica e epistemológica, pois, em um primeiro momento, viso ao avanço científico da comunidade acadêmica para, em seguida, contemplar diretamente as pessoas privadas de liberdade que se beneficiarão das diferentes ações que os cubes de leitura ensejam.

Dentre os eixos que alinhavam meu arcabouço teórico, destaco a produção de narrativas autobiográficas das pessoas em privação de liberdade (Lechner, 2012, 2023), a ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá 2023), a educação como prática da liberdade (Freire, 1983), a práxis anticolonial (Cusicanqui, 2021) e o projeto foucaultiano (1987).

O primeiro eixo dessa consideração diz respeito à produção de narrativas autobiográficas por pessoas em privação de liberdade, que constitui um dispositivo pedagógico e investigativo de profundo potencial emancipatório (Lechner, 2012). Nas oficinas de trabalho biográfico, é necessário a articulação entre pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes, permitindo que os narradores resgatem

trajetórias fragmentadas pelo sistema penal como atos de reapropriação subjetiva. Esse processo não se reduz a mero relato cronológico, mas envolve a reconstrução de experiências, confrontando a estigmatização imposta pelo encarceramento e promovendo uma ecologia de saberes que valoriza vozes historicamente silenciadas. Lechner (2012) destaca que tais oficinas operam como espaços de resistência epistêmica. Tal escrita autobiográfica desestabiliza narrativas oficiais sobre a criminalidade, revelando as interseções entre raça, classe e gênero no complexo prisional.

Em continuidade, Lechner (2023) aprofunda essa abordagem ao propor oficinas biográficas como método participativo. Essa modalidade enfatiza a horizontalidade na produção de conhecimento, na qual apenados atuam como co-investigadores de suas próprias histórias, gerando crescimento mútuo entre todos os participantes. O método, aplicado em contextos de privação de liberdade, favorece a anticolonização de narrativas pessoais, permitindo que os sujeitos ressignifiquem estigmas como o de criminoso em termos de agência histórica e resiliência coletiva. Lechner (2023) argumenta que as oficinas biográficas funcionam como práxis que não apenas documenta trajetórias. Antes, constituem atos performativos de liberdade, alinhado à ecologia de saberes freireana, ao romper com hierarquias acadêmicas e penitenciárias para forjar epistemologias situadas e transformadoras.

Outro eixo, a ética do cuidado, emerge como estrutura ontológica fundamental da existência humana, distinta da racionalidade instrumental predominante no pensamento ocidental (Heidegger, 2008). Nesta esteira, o filósofo alemão descreve o ser-no-mundo como primordialmente marcado por uma preocupação pré-reflexiva com os outros e com o próprio projeto existencial, que precede qualquer cálculo utilitário. Essa dimensão pré-ontológica do cuidado constitui o fundamento da temporalidade autêntica, na qual o *dasein* se projeta para o futuro a partir de sua historicidade singular, assumindo responsabilidade pelo ser-em-comum. Aplicada ao contexto prisional, essa ética do cuidado reconfigura as relações entre educadores, apenados e instituições ao deslocar a lógica punitiva para uma relação ontológica que reconhece a dignidade irreduzível de cada existência, mesmo nas condições de privação de liberdade.

Sá (2023) aprofunda o tema ao articular a ética do cuidado heideggeriana com a hospitalidade incondicionada como resposta radical às exclusões biopolíticas contemporâneas. O autor argumenta que o cuidado transcende a mera assistência, configurando-se como abertura ética ao outro desprovido de reciprocidade ou cálculo, especialmente em contextos de mobilidade forçada e marginalização. Essa hospitalidade incondicionada, inspirada em Derrida (2000; 2003) mas ancorada

em Heidegger (2008) e Lévinas (1972; 2014), desafia as lógicas de soberania estatal e de controle, propondo uma pedagogia do acolhimento que desestabiliza fronteiras simbólicas e físicas. No âmbito de projetos como clubes de leitura em prisões, essa abordagem transforma a cela em espaço de hospitalidade onde narrativas autobiográficas das pessoas apenas são recebidas não como objetos de estudo, mas como eventos éticos que demandam responsividade e transformação dos interlocutores.

Em terceiro lugar, trago à baila a concepção de educação como prática da liberdade, central na obra de Paulo Freire (1983). Ele redefine o processo educativo como ato político de libertação, no qual sujeitos historicamente oprimidos, *e.g.* pessoas em privação de liberdade, não são meros receptores de conteúdos, mas protagonistas ativos de sua própria humanização. Para o filósofo brasileiro, a educação não é neutra, mas dialógica e problematizadora, que lê o mundo para transformá-lo, rompendo com a educação bancarizada, que domestica e perpetua desigualdades. Nesse horizonte, os clubes de leitura para remição de pena materializam essa práxis ao permitir que apenados, por meio da leitura e escrita, resgatem a palavra como instrumento de reflexão e invenção de novos sentidos existenciais, confrontando a lógica punitiva que os objetifica.

Essa visão se aprofunda nas obras subsequentes de Freire (1997), onde a educação se constrói na relação horizontal entre educador-educando, fomentando saberes necessários à prática transformadora. Ele também enfatiza a leitura do contexto como pré-condição para a ação libertadora e reafirma a esperança como motor ético-político contra o fatalismo opressor, propondo uma educação que cultiva a tolerância dialógica e a utopia concreta (Freire, 2011; 2020; 2021). Aplicada ao sistema prisional, o pensamento freireano posiciona os clubes de leitura não como paliativos, mas como contrapráticas que subvertem a colonialidade do encarceramento, habilitando narrativas autônomas e projetos de vida dignos e, legitimamente, humanizados.

O quarto eixo, práxis anticolonial (Cusicanqui, 2021), transcende a mera crítica teórica para se constituir como um conjunto de ações concretas que desestabilizam as matrizes coloniais de poder, saber e ser. Central nessa proposta de anticolonização das narrativas de pessoas apenas é o conceito Aymara de *ch'ixi*, ou seja, o que é e não é simultaneamente, e que evoca uma ontologia dual e contenciosa, capaz de habitar as contradições do colonialismo sem se submeter a binários ocidentais como progresso e regresso, tradição e modernidade, etc. Cusicanqui (2021) mobiliza em sua sociologia, imagens de desenhos coloniais, revelando narrativas visuais marginais, que expõem a recolonização constante das elites andinas e reciclam práticas de exclusão sob o manto da

modernidade. Essa práxis não é abstrata, mas ancorada em movimentos indígenas, camponeses e urbanos, que reapropriam memórias silenciadas para reinventar o presente colonializado.

Cusicanqui (2021) enfatiza que não há discurso anticolonizador sem prática correspondente e crítica o multiculturalismo liberal como estratégia de neutralização das lutas, que as reduz a ingredientes culturais para a engenharia estatal. A autora propõe uma imaginação política que ativa a ancestralidade contenciosa, mobilizando saberes não acadêmicos para enfrentar a recolonização extrativista e epistemicida. Essa abordagem exige desobedecer epistemicamente às narrativas nortecêntricas, reconhecendo a coetaneidade das lutas com a modernidade, sem confinar povos a um estatuto residual ou arcaico. No contexto de projetos como clubes de leitura anticoloniais, a práxis cusicanquiiana orienta a produção de narrativas que anticolonizam o espaço prisional, transformando-o em *locus* de reapropriação histórica e de invenção coletiva de futuros plurais.

Em síntese, Cusicanqui (2021) oferece ferramentas para uma anticolonização radical que integra memória popular, crítica visual e ação política, confrontando o multiculturalismo como nova face da dominação. Essa práxis é particularmente vital em espaços de privação de liberdade, onde narrativas autobiográficas podem operar como atos *ch'ixi*, quais híbridos de resistência e criação, dissolvendo as fronteiras entre o aprisionado e o agente histórico. Assim, a socióloga boliviana nos convoca a uma anticolonização que não apenas denuncia, mas constrói, ativando o potencial desobediente dos saberes subalternizados para subverter o *continuum* colonial.

Com isso em mente e objetivando a humanização das pessoas privadas de liberdade, ensejo essa discussão da plataforma anticolonial e seus desdobramentos. Enfatizo que o paradigma de construção do conhecimento moderno no eixo sul global se instituiu nos diversos campos por meio de colonialidades. Por isso, é urgente o desenho de uma práxis anticolonial cujas epistemologias e metodologias possibilitem o desenvolvimento de uma plataforma que visa à aproximação aos nossos *loci* de pesquisa e à vinculação ao espaço-tempo social e cultural nas comunidades do entorno da universidade (Mignolo, 2007; Freire, 2021; Sousa Santos, 2021). Desse modo, entendo que será possível fazer frente às tensões ensejadas por políticas maciças cujas colonialidades de poder, de saber e de ser promovem a sustentação da eficiência da hierarquização nortecentrada qual produtora de desumanidades (Quijano, 1991; 1993; Maldonado-Torres, 2006).

Ainda nessa linha, entendo que é preciso compreender os movimentos genocidas que colonizaram os corpos, bem como a percepção da dinâmica epistemicida de colonização das mentes de muitos povos sob a batuta do mito da modernidade entre os séc. XIII e XVIII (Grosfoguel, 2016).

Tais movimentos validaram a lógica do *ego cogito*, *ego conquiro* e *ego extermino* a partir da filosofia cartesiana capitaneada pela península ibérica no domínio dos corpos e das mentes dos semitas, de indígenas sulamericanos, de aborígenes asiáticos, dos africanos e das mulheres (Foucault, 1975). Em seguida, essa visão cartesiana foi ratificada pela plataforma filosófica de Kant e Humboldt e o sistema-mundo com o fito de corroborar a Europa Ocidental como o ponto-zero universal em termos epistemológicos e metodológicos (Dussel, 1994; 2008).

Pro fim, trago à luz o projeto epistemológico de Michel Foucault (1987). O filósofo percebe que a manutenção da ordem social está intrinsecamente relacionada com o alijamento dos que atentam contra essa ordem. No entanto, a sociedade nem sempre optou pelo alijamento ou encarceramento daqueles que violam as leis. Em uma fase inicial, a punição severa era a preferência, sobretudo durante os períodos absolutistas. Logo, Foucault (1987, p. 85-86) denomina de sociedade punitiva aquelas que faziam uso de castigos físicos e execuções públicas para disciplinar os corpos dos seus súditos e, por conseguinte, viabilizar a manutenção da ordem social.

Para ele, o sucesso da sociedade punitiva dependia da existência de sujeitos definidos como “corpos dóceis” (1987, p. 117), ou seja, corpos sobre os quais a aplicação de violência era uma possibilidade concreta. Nesse sentido, a violência tornou-se um recurso legítimo para instauração da ordem por meio da lei. O entendimento era de que o violador, alguém que infringiu a lei, desrespeitava diretamente a autoridade governamental e, portanto, deveria ser punido para evitar a desordem. Por essa razão, a violação era punida em praça pública para que todos atestassem as consequências do desrespeito à lei e ao monarca, que era considerado o guardião da lei e ordem à época.

Posterior à sociedade punitiva, segue-se a sociedade disciplinar. Nesse estágio, a sociedade deixa de exercer violência sobre os corpos dos criminosos ou fazer espetáculos de punição, chamando atenção para a criminalidade, e passa a efetivamente alijar do convívio social e encarcerar os criminosos, removendo-os do alcance da visão pública valendo-se de estratégias de invisibilização. A sociedade disciplinar não quer apenas docilizar os corpos, mas passa a buscar o controle absoluto sobre esses corpos que passam a estar sob vigilância constante. Esse desenho preconizado por Foucault, e outros, produz um misto de hiperinvisibilização em muitos momentos e hipervisibilização em alguns outros com o fito de promover a manutenção de estereótipos, preconceito e discriminação manifestados pelo racismo, misoginia, gordofobia, xenofobia, capacitismo, idadismo, desrespeito à orientação sexual, condição social, pertencimento étnico, etc.

Toda essa dinâmica reflete e é refletida pelo espaço prisional. Esse espaço promove o embaralhamento entre o visível e o invisível, entre o dito, o não-dito e o interdito visando estabelecer, assim, um “limite entre o real e a fantasia fazendo com que qualquer situação seja passível de manipulação favorável ou desfavorável” (Adorno, 1991, p. 28). Por esse motivo, projetos como os clubes de leitura são importantes porque possibilitam que a dinâmica e ações educativas sejam levadas a cabo com o fito de reverter o que foi denunciado por Foucault (1987). Ele diz que as unidades prisionais não devem ser “uma maquinaria que transforma o prisioneiro em uma peça de lucro enredado em teia de relações de poder, de uma forma econômica vazia, de um esquema de submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção” (p. 217).

Alinha ao pensamento foucaultiano, penso que vale a pena incluir neste projeto a contribuição Zygmunt Bauman (2004; 2011), que discorreu sobre os modos em que a solidez das instituições, dos afetos e laços fraternos tornam-se empecilhos para a vida do indivíduo na sociedade contemporânea e contribuem para outro tipo de controle de corpos. Para Bauman (2004), as relações sociais são mensuradas com base em interesses que tendem a reduzir a rigorosidade dos limites e barreiras morais e éticas. Isso promove, para o filósofo, “uma incerteza permanente, pois o lucro esperado é, em primeiro lugar, a segurança” (Bauman, 2004, p. 35).

O pensador acrescenta que o sujeito moderno encaixa-se em duas categorias sociais, a saber, o *homo economicus* e o *homo consumens* (Bauman, 2011). O primeiro é o racional weberiano capaz de calcular de forma precisa os riscos de investimentos nas relações e outras minúcias relacionadas à vida econômica que parecem ser um problema. A transmutação da lógica econômica para o âmbito afetivo, mostra-se pouco eficaz e danosa. É inaplicável a esse âmbito, pois desconsidera a diferença fundamental entre coisas e pessoas ou números e pessoas. Já o segundo, o *homo consumens*, é caracteristicamente marcado por um comportamento consumista e insaciável. Tal como seu par, o *homo economicus*, este transmuta a lógica econômica para lidar com os afetos e a economia moral ao deslocar os princípios das relações sociais para o eixo consumidor-mercadoria no campo dos afetos. Dessa forma, as pessoas “assumem o papel de produtos, sendo usadas, descartadas ou substituídas de acordo com as necessidades dos consumidores” (Bauman, 2011, p. 65). Com esse raciocínio, o filósofo nos leva a perceber o aspecto movediço das dinâmicas sociais.

Vale a pena ressaltar também que, desde uma perspectiva de gênero, o projeto que defendemos neste ensaio, a saber, os clubes e leitura para remição de pena, também se propõe a fazer esse recorte com o fito de contemplar as mulheres que são privadas de liberdade e que se encontram

em unidades prisionais mundo afora. Essa escolha baseia-se no fato de que “a mulher encarcerada no Brasil [por exemplo] é submetida a uma condição de invisibilidade, condição essa que, ao mesmo tempo em que é sintomática, legítima e intensifica as marcas da desigualdade de gênero à qual as mulheres em geral são submetidas na sociedade brasileira, sobretudo aquelas que, por seu perfil socioeconômico, se encontram na base da pirâmide social, como é o caso das encarceradas” (CJDI, 2007, p. 6-7). Ademais, a lógica e dinâmica misógina em nossa sociedade organiza as relações sociais em categorias que se centram em corpos que dominam e corpos a serem dominados e normatizados (Teixeira et al., 2017).

Acrescentamos ao acima a premissa sexista que produz desigualdades de oportunidades, estereótipos, violência de gênero e injustiças. Por exemplo, dados recentes sobre a população carcerária feminina no Brasil e em São Paulo reforçam a necessidade da discussão sobre o gênero em nossa sociedade. Segundo dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais⁴ (SENAPPEN), o total de mulheres apenadas no primeiro semestre de 2025, alcança os 30.508 mulheres, sendo 195 gestantes e 91 lactantes. O site Deutsche Welle⁵, traz um número intrigante sobre o Brasil cuja população carcerária feminina, 50.441 mulheres, e a terceira maior do mundo (Traiano, 2025). O Relatório de Informações Penais⁶ (RELIPEN), traz outros dados interessantes.

Algo curioso sobre a aparente discrepância dos dados divulgados, é que isso diz muito sobre o processo de hiperinvisibilização e hipervisibilização mencionados antes neste ensaio (Foucault, 1987). Daí, a necessidade de concebermos ações e práticas educativas que visem à liberdade por serem promotoras de atos humanizadores e emancipatórios (Freire, 1983; 2011; 2020a; 2020b; 2021; Graciano; Schilling, 2008).

Na tentativa de sintetizar e alinhar o que discorri até aqui, resalto que o projeto em tela adota uma orientação teórica ontológica, axiológica e epistemológica, priorizando o avanço científico da comunidade acadêmica para, em seguida, beneficiar diretamente as pessoas privadas de liberdade por meio dos clubes de leitura. O arcabouço teórico eleito integra a produção de narrativas autobiográficas (Lechner, 2012, 2023), a ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá, 2023), a educação como prática da liberdade (Freire, 1983), a práxis anticolonial (Cusicanqui, 2021) e o projeto foucaultiano sobre sociedades punitiva e disciplinar (Foucault, 1987). Esses eixos convergem para

⁴ <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>

⁵ <https://www.dw.com/pt-br/o-drama-crescente-de-mulheres-presas-no-brasil/a-75260454>

⁶ <https://www.gov.br/relipen>

desestabilizar narrativas oficiais do encarceramento, promovendo reapropriação subjetiva, hospitalidade ética e anticolonização epistêmica no espaço prisional.

A produção de narrativas autobiográficas emerge como dispositivo central, articulando pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes para resgatar trajetórias fragmentadas pelo sistema penal (Lechner, 2012). Mais que relatos cronológicos, os encontros para a produção de narrativas das pessoas privadas de liberdade, configuram resistência epistêmica, confrontando estigmas e revelando interseções raça-classe-gênero. Lechner (2023) aprofunda o método participativo, com pessoas apenas como co-investigadores, fomentando horizontalidade e ressignificação de identidades em uma práxis freireana. Complementarmente, a ética do cuidado heideggeriana (2008) e a hospitalidade incondicionada (Sá, 2023) deslocam a lógica punitiva para abertura ontológica ao outro, transformando celas em espaços de dignidade irreduzível.

A educação freireana (1983) redefine o processo como ato libertador dialógico, rompendo com a educação bancarizada para posicionar pessoas apenas como protagonistas de humanização (Freire, 1997; 2011; 2020, 2021). A práxis anticolonial de Cusicanqui (2021), com o conceito *ch'ixi*, ativa ancestralidade contenciosa contra o multiculturalismo liberal, ancorando narrativas em saberes subalternizados para subverter colonialidades de poder, saber e ser. Foucault (1987) contextualiza historicamente essa dinâmica, contrastando a sociedade punitiva, em execuções públicas, com a disciplinar, vigilância e invisibilização, que embaralha visível e o invisível para manter estereótipos e discriminações. Bauman (2004, 2011) critica a liquidez moderna, onde relações se mensuram por interesses econômicos, reduzindo pessoas a produtos descartáveis, enquanto o recorte de gênero (CJDI, 2007; Teixeira et al., 2017) evidencia a hiperinvisibilização misógina das detentas, reforçando a urgência de práticas humanizadoras e emancipatórias como as propostas pelos clubes de leitura.

Um Pouco da Metodologia do Projeto

Metodologicamente, o projeto é aplicado porque “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (Gil, 2010, p. 26). Do ponto de vista procedimental é participativo, pois envolve a comunidade universitária bem como os homens e mulheres privadas de liberdade que se encontram nas unidades prisionais e que desejam participar das ações dos clubes de leitura. Os métodos a serem utilizados nas ações propostas são de ordem fenomenológica, por tratar de aspectos que serão desvelados a

partir da vivência humana em sua relação com o mundo e demais sujeitos e coisas, e praxiológica, assumindo que as ações humanas individuais e coletivas são, aprioristicamente, racionais.

As atividades do projeto envolvem a atualização e organização do catálogo de obras impressas com base no acervo da unidade prisional; a seleção e atribuição das obras aos apenados e apenadas para leitura; a realização de atividades mediadoras para debate sobre as obras lidas tendo como escopo a posterior produção de resenhas contendo narrativas autobiográficas que se articulam entre os Direitos Humanos, Justiça, Educação, Cultura e Trabalho; a recepção das resenhas redigidas pelas pessoas privadas de liberdade; a organização das bancas apreciadoras composta pelos coordenadores da ação e discentes convidados; a coordenação da redação e validação dos relatórios emitidos pelas bancas; e, por fim, o envio e esclarecimento sobre os relatórios enviados à administração da unidade prisional.

Conforme a descrição acima, a premissa do projeto é a participação socialmente engajada e com impactos relevantes para os que participam das ações, bem como benefício direto, por meio da remição de penas, da população carcerária envolvida. Assim, esse projeto para clubes de leitura amplia a organicidade e a articulação de modo transdisciplinar impactando socialmente na vida dos beneficiados direta e indiretamente.

Imagens como Expressão Anticolonial

As imagens abaixo constituem um *corpus* visual de extraordinária potência simbólica e política, funcionando como contranarrativa ilustrada aos efeitos disciplinares e coloniais do sistema prisional brasileiro, conforme problematizado neste ensaio.

Figura 1*Imagens Anticolonizadas**Fonte:* Sá (2026)

Compostas por três painéis distintos, essas aquarelas materializam os pressupostos teóricos do projeto de clubes de leitura para remição de pena. Longe de serem meras representações descritivas, elas operam como atos performativos de anticolonização visual, alinhando-se à sociologia da imagem proposta por Cusicanqui (2021). *Ch'ixi*, o simultaneamente pleno e vazio, vivo e ausente, encontra eco perfeito na ambiguidade desses desenhos, que habitam as contradições do espaço carcerário, a saber, prisioneiros que criam, vozes silenciadas que cantam, corpos acorrentados que dançam pluralidades étnicas e de gênero.

Um aspecto que releva nas imagens é a ironia da vigilância e a subversão pedagógica. A imagem da esquerda se refere a uma cena prisional aprofundada cuja dialética ironiza o panoptismo disciplinar, out seja, um agente penitenciário uniformizado em verde, empunhando cassetete ameaçador, discentes apenas acorrentados em carteiras escolares, e com a escrita no quadro proclamando paradoxalmente a liberdade. A grade de barras azuis ao fundo e as bolas de ferro nos pés dos apenas reforçam a hipervisibilização seletiva foucaultiana (1987), embora o espaço pedagógico subverta o dispositivo punitivo. O agente, contraditoriamente, ensina leitura sob vigilância armada, expondo a tensão entre domesticação e desobediência epistêmica. Essa ambivalência *ch'ixi* (Cusicanqui, 2021) ilustra como o projeto anticolonial habita contradições. Por um lado, o clube de leitura ocorre dentro da lógica colonial, a cela como sala de aula, mas por outro,

a produz para fora por meio das resenhas validadas por bancas emancipatórias. Visualmente, remete ao *homo economicus* onde o prisioneiro é produto descartável (Bauman, 2004; 2011). Em contrapartida, a leitura freireana resgata sua condição de protagonista histórico, confrontando a gestão punitiva da pobreza (Freire, 2011; Wacquant, 2001) com narrativas que forjam futuros plurais.

Na imagem do centro, a leitura opera igualmente como ruptura das correntes, ilustrada pelo homem calvo de uniforme listrado, clássico da iconografia carcerária, sentado em degrau amarelo, vorazmente absorto em um livro vermelho aberto, com bola de ferro e livre da corrente ao pé, que sintetiza o cerne emancipatório da práxis freireana (Freire, 1983). O gesto de leitura rompe fisicamente as amarras, a saber, pés descalços em posição de liberdade relativa, corpo inclinado para frente em êxtase cognitivo, fundo ocre que evoca tanto a clausura quanto o nascer do sol. Essa imagem visualiza a transição do “corpo dócil” foucaultiano (Foucault, 1987, p. 117) para o sujeito dialógico, onde ler o mundo precede e possibilita reescrever a palavra (Freire, 2011). Alinhada à ética do cuidado heideggeriana (Heidegger, 2008), a concentração do leitor manifesta a preocupação ontológica consigo e com o projeto existencial, enquanto a hospitalidade incondicionada (Sá, 2023) se corporifica na recepção não instrumental do saber da pessoa apenas. No âmbito do clube de leitura, tal iconografia demonstra os efeitos anticoloniais concretos, quais sejam a remição de pena não como caridade, mas como performatividade libertadora, onde o livro se torna chave que desdobra e rompe correntes simbólicas e materiais.

Por fim, a imagem da direita nos leva a pensar na pluralidade subalternizada e na ecologia de saberes (Sousa Santos, 2002), ao retratar o painel com personagens em trajes multicoloridos que evocam o universo popular do cortiço (Azevedo, 1998). Esse painel foi utilizado em uma das atividades no clube de leitura com o fito de revelar uma galeria humana que transcende estereótipos raciais e sociais impostos pelo colonialismo penal. As figuras representam, por exemplo, pessoas periféricas, mulheres negras, resistência originária e a decadência burguesa. Essa composição plástica não apenas retrata diversidade fenotípica, mas performa uma ecologia de saberes. As narrativas autobiográficas incentivadas pelo clube de leitura encontram aqui sua contrapartida visual em que cada traço resgata trajetórias fragmentadas pelo encarceramento, confrontando a narrativa oficial do criminoso com a agência histórica de rouxinóis selvagens (Andersen, 1843/2005). No contexto do projeto, essas figuras ilustram como resenhas literárias anticoloniais desestabilizam hierarquias epistêmicas, transformando a cela-de-aula em espaço de reapropriação subjetiva e horizontalidade investigativa.

Coletivamente, as imagens performam a práxis anticolonial como ancestralidade contenciosa (Cusicanqui, 2021), ativando saberes subalternizados contra o multiculturalismo liberal que neutraliza lutas periféricas. Os personagens do cortiço não são ingredientes culturais para folclore estatal, mas agentes de desobediência epistêmica (Mignolo, 2007) cujas resenhas autobiográficas no clube de leitura operam como desenhos vivos, ou seja, traços que desestabilizam regimes de verdade coloniais. No recorte de gênero destacado no texto (CJDI, 2007), as mulheres do painel simbolizam a hiperinvisibilização misógina das milhares de apenadas (SENAPPEN, 2025; Traiano, 2025), cuja voz literária irrompe como rouxinol selvagem, curando o coração doentio do sistema prisional. Assim, essas aquarelas não decoram o projeto, mas o teorizam visualmente, evidenciando como clubes de leitura convertem a cela-de-aula em fissura anticolonial, como espaço onde a pessoa aprisionada deixa de ser objeto de controle para se tornar co-investigador de sua humanização, em atos de reexistência que subvertem o *continuum* colonial-punitivo-disciplinar (Foucault, 1987).

Fechando o Bate-Papo: O Retorno do Rouxinol Selvagem

Ao retornar à fábula inaugural deste ensaio, O Rouxinol e o Imperador da China (Andersen, 1843/2005), compreendo que o projeto dos clubes de leitura anticoloniais na cela-de-aula não constitui mera intervenção paliativa, mas o resgate ontológico do rouxinol selvagem silenciado pelo rouxinol mecânico das racionalidades coloniais, punitivas e disciplinadoras. Assim como o imperador, acometido pela doença do coração, descobre a insuficiência dos mecanismos artificiais de ressocialização padronizada, o sistema prisional brasileiro revela sua falha estrutural ao rejeitar as narrativas vivas de pessoas apenadas, quais rouxinóis periféricos cuja profundidade melódica emerge das resenhas autobiográficas (Lechner, 2012, 2023), curando as fissuras da colonialidade do poder-saber-ser-prisão (Cusicanqui, 2021; Foucault, 1987). O canto autêntico, articulado pela ética do cuidado (Heidegger, 2008; Sá, 2023) e pela práxis da liberdade (Freire, 1983), não retorna por imposição externa, mas por necessidade imperiosa do império carcerário, que, em sua liquidez baumaniana (Bauman, 2004, 2011), depende da potência humanizadora dessas vozes para não sucumbir à própria opacidade epistemicida (Grosfoguel, 2016).

Os clubes de leitura operacionalizam essa reinscrição em narrativas que escapam à educação bancarizada, tecendo ecologias de saberes horizontais onde pessoas apenadas se tornam co-investigadores de suas trajetórias fragmentadas. A remição de pena deixa de ser concessão

burocrática para se converter em ato performativo de desobediência epistêmica (Mignolo, 2007), subvertendo o *ch'ixi* contencioso contra binários coloniais de visível e invisível (Cusicanqui, 2021). No recorte de gênero, especialmente vital para as milhares de mulheres apenadas (SENAPPEN, 2025; Traiano, 2025), essas resenhas confrontam a hiperinvisibilização misógina (CJDI, 2007), transformando celas em *loci* de hospitalidade incondicionada e agência coletiva. O projeto, alinhado aos ODS (ONU, 2015) e ao PDI institucional, reitera a educação como práxis transformadora, rompendo o *continuum* punitivo-disciplinar foucaultiano para inventar mundos plurais onde o aprisionado não é produto descartável, mas agente histórico de reexistência.

Em última instância, este ensaio e o projeto que o sustenta convoca à ampliação dessas fissuras anticoloniais para que mais rouxinóis selvagens cantem nas celas-de-aula do Sul global, desafiando o multiculturalismo liberal e a gestão punitiva da pobreza (Wacquant, 2001). O imperador prisional, doente de sua própria rigidez colonial, aguardará não por mecanismos quebradiços, mas pelo retorno vivificante das vozes subalternizadas através de narrativas que, uma vez liberadas, não mais se calarão, ecoando a utopia concreta freireana em direção a uma sociedade onde liberdade e leitura sejam indissociáveis (Freire, 2011; 2021). Assim, o rouxinol não apenas cura; ele reinventa o palácio societal como praça de pluralidades emancipadas.

Referências

- Adorno, S. (1991). A prisão sob a ótica de seus protagonistas: Itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, 3(1-2), 7-40.
- Andersen, H. C. (2005). *O rouxinol e o Imperador da China*. Editora Ciranda Cultural. (Obra original publicada em 1843).
- Azevedo, A. (1998). *O Cortiço*. Editora Ática.
- Bakhtin, M. M. (1976). *Discurso na vida e discurso na arte* (C. A. Faraco & C. Tezza, Trans., uso didático). Academic Press.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João Editores.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2011). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar.
- Bonfim, D. (2011, 1 outubro). A garantia constitucional do direito à educação pelo disciplinamento do preso com o avanço da reforma da Lei n. 12.433/2011. *Caderno de Direito Penal*, 93. Âmbito Jurídico
- Brasil. (1984). *Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984: Lei de Execução Penal*.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. MEC.
- Brasil. (2010). Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010.
- CJDI – Centro de Justiça e Direito Internacional. (2007). *Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil*. <http://www.asbrad.org.br/mulheres-encarceradas>
- Cusicanqui, S. R. (2021). *Ch'ixinakax utxiwa: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. n-1 Edições.
- Derrida, J. (1967a). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1967b). *L'écriture et la différence*. Éditions du Seuil.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Éditions du Seuil.
- Derrida, J. (2000). Hospitality (B. Stocker & F. Morlock, Trans.). *Angelaki - Journal of the Theoretical Humanities*, 5(3), 3-18. <https://doi.org/10.1080/09697250020034706>
- Derrida, J. (2003). *Anna Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade* (A. Romane & P. Ottoni, Trans.). Editora Escuta.
- Dussel, E. (1994). *Ética de la liberación: Ética do discurso e filosofia da libertação*. Unisinos.
- Dussel, E. (2008). Anti-meditaciones cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, 9, 153-197.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Editora Vozes.
- Foucault, M. (2025). *O que é a crítica?* (C. Medeiros et al., Trans.). Ubu Editora.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler* (51a ed.). Editora Cortez.
- Freire, P. (2020a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (66a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020b). *Pedagogia da tolerância* (7a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (28a ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). Editora Atlas.
- Gomes, A. V. A. (2016). *Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância: Estudo técnico*. Câmara dos Deputados.
- Graciano, M., & Schilling, F. (2008). A educação na prisão: Hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, 13(25), 111-132.

- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- Heidegger, M. (2008). *Ser e tempo* (3a ed., Partes I e II). Editora Vozes.
- Instituto Conecta Brasil (2023). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*.
- Lechner, E. (2012). Oficinas de trabalho biográfico: Pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. *Educação e Realidade*, 37(1), 71-87.
- Lechner, E. (2023). Oficinas biográficas com estudantes e investigadores: Um método participativo de investigação e formação. *Cadernos do Instituto de Sociologia*, 3, 41-49. <https://doi.org/10.21747/2975-8033/cad3a4>
- Leme, J. A. G. (2002). *A cela de aula: Tirando a pena com letras – Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios* [Dissertação de Mestrado], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Lévinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Fata Morgana.
- Lévinas, E. (2014). *Violência do rosto* (F. S. Moreira, Trad.). Edições Loyola.
- Maida, M. J. D. (1993). *Presídios e educação*. Funap.
- Maldonado-Torres, N. (2006). La topología del ser y la geopolítica del saber: Modernidad, imperio, colonialidad. In W. Mignolo, F. Schiwy, & N. Maldonado-Torres (Orgs.), *Des-colonialidad del ser y del saber* (pp. 63-130). Del Signo.
- Maldonado-Torres, N. et al. (2024). O que é a crítica decolonial. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, 44, 10-39. <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2024n44.14641>
- Marx, K. (2023). *Theses on Feuerbach* (H. Conrad, Trad.). Märchen.
- Mignolo, W. (2007). Epistemic disobedience: The de-colonial option and the meaning of identity in politics. *Gragoatá*, 12(22), 11-41.
- Moretti, G. J. S. (2018). *Inovação social no sistema prisional: Proposta de um modelo de educação superior a distância* [Tese de doutorado], Universidade de São Paulo.
- Moraes, E. M. A. (2021). “Deixa-me ir e vir”, canta o rouxinol: *Reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma educação pluriversal* [Tese de doutorado], Universidade de Brasília.
- Moura, M. V. (2019). *Levantamento nacional de informações penitenciárias: Atualização junho de 2017*. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- ONU. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 29, 11-21.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.
- Sá, R. L. (2023). Dall'Etica della cura all'ospitalità incondizionata: Per una filosofia della migrazione. *Pedagogia più Didattica*, 9(1), 4-21. doi.org/10.14605/PD912301

- Shklovsky, V. (2010). *A arte como procedimento*. Martins Fontes. (Obra original publicada em 1917).
- Silva, R. (2001). *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade* [Tese de doutorado], Universidade de São Paulo.
- Silva, R., & Moreira, F. (2006). Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: O diálogo possível. *Revista Sociologia Jurídica*, 3.
- Sousa Santos, B. (1997). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Rev. Crít. Ciên. Sociais*, 63, 237-280. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Sousa Santos, B. (2021). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica.
- Teixeira, A. B., Silva, A. M., & Figueiredo, A. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira, BA: Entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 3(4), 106-120. <https://doi.org/10.9771/cgd.v3i4.24674>
- Traiano, H. (2025, 22 de dezembro). *O drama da crescente população de mulheres presas no Brasil*. DW.
- Vargas, J. P. F. D. (2006). Criminologia e descarcerização: Uma introdução ao complexo processual de (re)construção da dignidade humana e da cidadania pela educação, ocupação e geração de renda. *Revista do Conselho de Criminologia e Política Criminal*, 7.
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Jorge Zahar.