A REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA: DIREITOS, EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA PARA AS MULHERES ENCARCERADAS

Jadeíra Cunha Ribeiro[1]
Isaac de Souza Assunção[2]

1 INTRODUÇÃO

Nossa aproximação com a remição de pena pela leitura reúne inquietações que atravessam a educação, a literatura e o direito. Interessa-nos compreender o que acontece entre assegurar legalmente o acesso aos livros e criar condições para que as mulheres encarceradas possam ler, interpretar e expressar suas compreensões. Ao colocarmos em diálogo nossas formações e perspectivas, perguntamos: como reconhecer a leitura realizada sem transformar sua comprovação em mais uma barreira para mulheres com diferentes trajetórias escolares? Defendemos que a redução da pena tem importância concreta, mas que a experiência com a literatura também precisa acolher a palavra, os saberes e as escolhas de quem lê.

A discussão ganha relevância quando a leitura deixa de ser tratada apenas como ocupação do tempo e passa a ser compreendida como prática cultural e direito. A pena privativa de liberdade não elimina a condição de sujeito de direitos, tampouco autoriza que a educação seja concedida como recompensa discricionária. A Lei de Execução Penal prevê assistência educacional e biblioteca nos estabelecimentos penais; a Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça estabelece diretrizes para o reconhecimento da remição por práticas sociais educativas, incluindo a leitura (Brasil, 1984; Conselho Nacional de Justiça, 2021).

Investigamos em que condições a remição pela leitura pode constituir uma prática educativa comprometida com os direitos das mulheres encarceradas. Nosso objetivo é analisar a articulação entre reconhecimento jurídico, formação de leitoras e política pública. Para isso, examinamos os fundamentos normativos, discutimos desigualdades que atravessam a participação e formulamos critérios para uma implementação que não reproduza exclusões escolares anteriores à prisão. O recorte feminino orienta também uma pergunta sobre o poder de avaliar: quais expectativas de comportamento e de feminilidade podem interferir no reconhecimento da palavra dessas mulheres?

---

1 Professora de Letras e advogada. Mestranda em Ciências Criminológico-Forenses na Universidad de la Empresa (UDE), Montevidéu, Uruguai. E-mail: jadeiraribeiroadv@gmail.com.

2 Professor orientador. Pedagogo e Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/Fundaj). E-mail: isaac.assuncao@ufpe.br.

Defendemos que verificar a leitura e apoiar a formação da leitora são responsabilidades relacionadas, mas distintas. A primeira produz efeitos na execução da pena; a segunda exige tempo, interlocução e respeito à interpretação. Confundi-las pode transformar o relatório em exame de desempenho escolar ou de comportamento. Nosso argumento se desenvolve nessa tensão: como assegurar critérios públicos de reconhecimento sem subordinar a experiência literária a uma resposta previamente esperada pela instituição?

2 METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, fundamentada em Maria Cecília de Souza Minayo (2012). Ao situar a compreensão e a interpretação no centro da análise qualitativa, a autora ressalta a necessidade de articular teoria, método e contexto. Essa orientação nos permite investigar os sentidos educacionais e as tensões presentes no reconhecimento jurídico da leitura, em vez de medir a frequência de práticas ou estabelecer relações causais entre leitura e comportamento. Nosso material de análise é constituído por textos acadêmicos e documentos públicos, sem produção de dados de campo.

A dimensão bibliográfica apoia-se em Antônio Joaquim Severino (2016) e envolve o exame analítico de produções já disponíveis sobre educação em prisões, leitura, punição e desigualdades. A dimensão documental dialoga com Lüdke e André (1986), que apresentam a análise de documentos como possibilidade de investigação qualitativa em educação. Examinamos a legislação e as resoluções como fontes de prescrições, critérios e responsabilidades institucionais, distinguindo o que determinam daquilo que propomos como consequência pedagógica. O recorte é temático, orientado pelo problema e pelos objetivos do artigo, sem pretensão de exaustividade ou de revisão sistemática.

O núcleo documental é composto pela Lei nº 7.210/1984, pela Lei nº 12.433/2011, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e pela Resolução CNJ nº 391/2021. Esses documentos permitem distinguir assistência educacional, escolarização e reconhecimento da leitura para fins de remição. A bibliografia oferece interlocuções para interpretar os limites da abordagem estritamente administrativa e situar as condições de participação das mulheres privadas de liberdade.

Organizamos a leitura dos documentos em quatro eixos: reconhecimento jurídico; desigualdades de gênero, raça e classe; formação de leitoras; e responsabilidade pública. Em cada eixo, distinguimos a previsão normativa, o problema educacional que ela suscita e nossa interpretação. Por exemplo, relacionamos a exigência de comprovação da leitura às formas de auxílio previstas no art. 5º da Resolução CNJ nº 391/2021. Esse confronto permite examinar se um procedimento torna o direito acessível ou exige, antecipadamente, competências que a própria oferta educativa deveria ajudar a desenvolver.

A investigação restringe-se a fontes bibliográficas e documentos públicos, sem entrevistas, observação de participantes ou acesso a informações individuais identificáveis. Sua natureza delimita os cuidados éticos à fidelidade das referências, à precisão das interpretações e à prevenção de generalizações estigmatizantes. Eventual desdobramento em pesquisa de campo deverá observar as exigências éticas aplicáveis e os cuidados específicos da investigação em contextos de privação de liberdade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Em Paulo Freire (1989), encontramos uma compreensão da leitura que articula palavra e mundo. Assumimos essa perspectiva para discutir um problema específico: a mulher pode compreender uma obra e relacioná-la à própria experiência sem dominar o formato escrito esperado pela comissão. A interpretação literária e a proficiência na redação de um relatório não são equivalentes. Essa diferença importa ao nosso argumento porque uma dificuldade de registro pode ser tomada, indevidamente, como ausência de leitura. Reconhecer os saberes da leitora exige que o procedimento consiga acolher modos distintos de expressão.

A aproximação com Freire também exige cautela diante da ideia de que a leitura deveria produzir uma interpretação previamente esperada pela instituição. Uma prática dialógica admite perguntas, discordâncias e sentidos diversos. A autonomia não se constrói quando a leitora precisa reproduzir um discurso moral para provar que compreendeu o livro. A mediação pode apoiar a interpretação e a expressão, mas não deve substituir a experiência da participante pela resposta considerada conveniente por quem avalia.

Onofre e Julião (2013) deslocam a educação na prisão para o campo da política pública e dos direitos humanos. Em diálogo com Freire, essa abordagem nos permite passar da relação pedagógica às condições que a tornam possível. Uma mediação aberta à palavra da leitora precisa de acervo, profissionais, tempo e continuidade. A disposição de um educador não substitui essas condições. Sustentamos, por isso, que a formação de leitoras deve ser examinada simultaneamente como relação educativa e como obrigação institucional.

A discussão de Godinho e Julião (2022) sobre o direito à educação em disputa aproxima esse debate do mecanismo da remição. Interessa-nos desenvolver uma consequência dessa aproximação: o conflito não termina quando o direito entra na norma, pois reaparece nas decisões sobre empréstimo, orientação e validação. Se o acesso depende de escrever com desenvoltura antes de receber apoio, o procedimento seleciona as participantes segundo oportunidades educacionais anteriores. Nossa contribuição se concentra em examinar essa passagem entre a previsão do direito e os critérios cotidianos de seu reconhecimento.

Juliana Borges (2019), em *Encarceramento em massa*, e Silvio Almeida (2019), em *Racismo estrutural*, contribuem para situar a prisão em relações sociais mais amplas. Suas abordagens permitem problematizar explicações que atribuem o encarceramento exclusivamente a escolhas individuais e desconsideram desigualdades historicamente

produzidas. A articulação entre gênero, raça e classe funciona aqui como orientação analítica: procura compreender como condições distintas se combinam, sem estabelecer um perfil único que represente todas as mulheres presas.

Angela Davis (2018), em *Estarão as prisões obsoletas?*, amplia a problematização da centralidade da prisão nas respostas sociais ao conflito. Erving Goffman (2001), em *Manicômios, prisões e conventos*, oferece elementos para examinar instituições que regulam intensamente a vida cotidiana. Em diálogo com essas contribuições, considera-se que a circulação de livros, o uso dos espaços e a expressão das leitoras ocorrem sob relações de poder. A presença da literatura pode abrir possibilidades educativas, mas não suspende, por si, a coerção institucional.

Essas referências não oferecem uma explicação única do cárcere. Freire ilumina a relação entre conhecimento e participação; Onofre e Julião enfatizam a responsabilidade pública; Davis e Goffman permitem interrogar o controle institucional, a partir de perspectivas distintas. Trabalhamos nessa tensão: propor uma prática educativa dentro da prisão exige reconhecer os limites da própria instituição. Não deduzimos da presença do livro a existência de autonomia; perguntamos quais decisões concretas permitem à mulher escolher, interpretar e discordar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Reconhecimento jurídico e alcance da remição pela leitura

A trajetória normativa exige distinguir momentos diferentes. A redação original da Lei de Execução Penal, de 1984, previa remição pelo trabalho. A Lei nº 12.433/2011 incorporou expressamente o estudo ao art. 126 e estabeleceu critérios próprios para sua contagem. Essa mudança evidencia que a ampliação das possibilidades de remição decorre de disputas e alterações institucionais. Em nossa análise, a precisão dessa trajetória ajuda a distinguir o dever de oferecer educação dos mecanismos específicos que reconhecem seus efeitos no cumprimento da pena (Brasil, 1984, 2011).

Na redação dada em 2011, a remição pelo trabalho corresponde a um dia de pena a cada três dias trabalhados. Pelo estudo, corresponde a um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar, distribuídas em pelo menos três dias. Esses critérios não se confundem com os procedimentos próprios da leitura. Tampouco esgotam a assistência educacional: a obrigação de oferecer educação permanece mesmo quando uma atividade não resulta em remição (Brasil, 1984, 2011).

A Resolução CNJ nº 391/2021 sistematiza diretrizes para práticas sociais educativas, incluindo a leitura literária. Ela não inaugura, isoladamente, todas as experiências de remição pela leitura existentes no país. Seu significado reside na definição de parâmetros nacionais para o reconhecimento da atividade. No art. 5º, a leitura é voluntária e não depende de

participação em projeto específico nem de lista prévia de títulos autorizados. A norma também prevê diversidade do acervo e veda a censura (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

Quanto aos procedimentos, a resolução estabelece prazo de vinte e um a trinta dias para a leitura, seguido de até dez dias para apresentação do relatório. Cada obra efetivamente lida e validada pode corresponder a quatro dias de remição, até o limite de doze obras e quarenta e oito dias em doze meses. Esses parâmetros organizam o reconhecimento jurídico da atividade. Não constituem uma escala de valor literário e tampouco autorizam presumir que o número de relatórios produzidos traduza, integralmente, a qualidade da experiência educativa.

O art. 5º, § 1º, da Resolução CNJ nº 391/2021 prevê a consideração do grau de letramento, alfabetização e escolarização na análise do relatório e afasta o caráter de prova da validação. Os §§ 2º e 3º preveem auxílio e recursos específicos, incluindo formas orais de registro e acessibilidade. Lemos esses dispositivos em conjunto: a possibilidade de apoio integra o reconhecimento da atividade. Exigir de todas as mulheres uma resenha acadêmica padronizada esvaziaria essa orientação, pois faria da escolarização anterior uma vantagem para obter um direito durante a execução penal (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

É nesse ponto que a questão jurídica encontra um problema pedagógico concreto. O relatório escrito torna a leitura visível para a instituição, mas não a reproduz integralmente. Entre compreender uma narrativa e redigir um texto sobre ela há operações distintas: selecionar informações, organizar uma sequência, escolher palavras e reconhecer o gênero solicitado. Uma dificuldade nessa passagem pode dizer mais sobre a familiaridade com a escrita escolar do que sobre a leitura realizada. Se essas operações forem tratadas como uma só, a validação corre o risco de reconhecer com maior facilidade quem já chegou à prisão com melhores oportunidades educacionais.

Não defendemos que qualquer manifestação seja aceita como comprovação. Defendemos que o critério adotado consiga distinguir uma dificuldade de expressão escrita da ausência de elementos que permitam verificar a leitura. Essa distinção exige escuta e fundamentação da decisão.

Pensemos em uma situação hipotética: uma mulher em processo de alfabetização consegue comentar oralmente uma personagem, explicar uma escolha presente no enredo e relacioná-la a outro momento da obra, mas não consegue registrar essas relações por escrito com autonomia. O art. 5º, § 2º, da Resolução CNJ nº 391/2021 prevê formas de auxílio e admite, nas situações ali indicadas, o relato oral e outras formas de expressão. Recorrer a essas possibilidades exige identificar o apoio necessário e registrar os elementos que sustentam a validação. O exemplo não resulta de observação de campo; serve para explicitar como um procedimento acessível pode preservar a verificação da leitura (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

O apoio, contudo, também precisa ter limites. Quem acompanha a participante pode explicar o roteiro, ajudá-la a organizar o que deseja dizer e formular perguntas sobre a obra.

Não pode produzir a resposta em seu lugar. Quando a mediação antecipa uma interpretação e conduz a leitora a repeti-la, o registro perde justamente aquilo que deveria tornar reconhecível: sua relação com o texto. Aproximamos essa preocupação da perspectiva dialógica de Freire (1989), na qual ensinar pressupõe reconhecer o outro como sujeito do conhecimento. No caso da remição, essa posição exige preservar a autoria da participante e tornar explícito como o apoio foi oferecido.

A devolutiva é parte desse cuidado. Dizer apenas que um relatório está insuficiente deixa sem resposta o que faltou e por quê. Propomos distinguir, no acompanhamento, dificuldades de organização textual, necessidade de apoio e ausência de elementos sobre a obra, sem converter esses problemas em julgamento sobre a capacidade ou a disposição da mulher. A orientação precisa chegar antes da entrega, e os encaminhamentos posteriores devem ser compreensíveis para quem depende deles.

4.2 Mulheres encarceradas e desigualdades no acesso

A categoria mulheres encarceradas reúne experiências diversas. Escolarização, raça, classe, idade, deficiência, nacionalidade e vínculos familiares interferem nas condições de participação. A análise de Borges (2019) e Almeida (2019) permite compreender que as desigualdades anteriores à prisão não desaparecem no ingresso ao sistema penal. Para a política de leitura, isso significa que uma oferta formalmente idêntica pode produzir oportunidades desiguais quando desconsidera os apoios necessários a cada participante.

Baixa escolarização não equivale à ausência de repertório cultural. Mulheres com percursos escolares interrompidos produzem interpretações, narram experiências e participam de práticas de linguagem. Uma proposta que reconhece apenas a escrita formal pode tornar invisíveis essas capacidades. O problema educacional não se resolve pela diminuição arbitrária das exigências, mas pela construção de formas de mediação e registro que permitam verificar a leitura sem converter dificuldades escolares em impedimento de acesso.

O recorte de gênero exige perguntar quais modelos de mulher podem orientar a seleção dos livros e a apreciação das respostas. Em diálogo com Davis (2018), problematizamos a expectativa de que a mulher encarcerada deva demonstrar recuperação de uma feminilidade associada ao cuidado, à maternidade e à obediência. Se a atividade privilegia apenas narrativas de reconciliação familiar ou arrependimento, restringe as possibilidades de participação cultural. Nosso argumento é que uma leitora deve poder discutir trabalho, desejo, violência, religião e projetos de vida sem precisar confirmar um modelo institucional de respeitabilidade.

O diálogo com Davis (2018) contribui para questionar a individualização de problemas atravessados por relações sociais e políticas. A defesa da leitura não deve exigir das mulheres uma demonstração permanente de merecimento ou uma narrativa de redenção. A responsabilidade pelo acesso permanece institucional. Disposição para participar, habilidade de escrita ou afinidade com determinados gêneros literários não podem funcionar como

critérios informais que tornem a política mais acessível justamente a quem já possui maior familiaridade com a cultura escrita.

Essa liberdade de interpretação tem consequências para o recorte feminino. Em uma narrativa sobre conflito familiar, por exemplo, uma leitora pode discordar da decisão de uma mãe de abandonar um projeto pessoal; outra pode compreender a mesma decisão como uma forma de cuidado. O desacordo não permite concluir qual delas leu melhor. O que interessa verificar é como cada uma sustenta sua interpretação na relação com a obra. Quando o conteúdo da resposta é confundido com uma avaliação sobre ser boa mãe ou boa mulher, a instituição passa a exigir uma adesão moral que excede a comprovação da leitura. É esse deslocamento que problematizamos, em diálogo com Davis (2018).

Nessa perspectiva, propomos examinar a equidade pelos apoios oferecidos e pelas interpretações admitidas. A ausência de uma escrita escolar fluente e a recusa de uma resposta moralmente esperada são situações diferentes; nenhuma deve ser confundida automaticamente com falta de leitura. A primeira pode requerer apoio e forma alternativa de registro. A segunda exige preservar a liberdade de interpretação. Para as mulheres, essa distinção é relevante porque impede que expectativas sobre ser uma boa mãe ou uma mulher obediente se convertam em critérios informais de validação.

É necessário, ainda, distinguir a experiência individual de uma interpretação totalizante do encarceramento feminino. A referência a desigualdades estruturais não significa presumir que todas as mulheres tenham a mesma história ou que compartilhem uma única necessidade educativa. Também não autoriza explicar toda trajetória penal pela pobreza ou pelas relações afetivas. Para a política de leitura, a consequência é oferecer possibilidades amplas e acolher demandas específicas sem antecipar os sentidos que cada mulher atribuirá ao texto. O reconhecimento das estruturas sociais deve ampliar a compreensão das condições de participação, preservando a singularidade e a capacidade de decisão das leitoras.

4.3 Formação de leitoras e limites da instrumentalização da literatura

A remição confere à leitura um efeito jurídico concreto, e o interesse pela redução do tempo de pena é uma motivação legítima. Não há fundamento pedagógico para exigir que a participante manifeste amor desinteressado pelos livros. O vínculo inicial com a atividade pode estar associado à saída antecipada e, ainda assim, abrir espaço para descobertas e aprendizagens. A dimensão formativa não precisa ser oposta ao interesse pela remição; importa que a organização da política permita experiências que ultrapassem o preenchimento de uma obrigação administrativa.

A leitura de mundo discutida por Freire (1989) nos leva a defender a legitimidade de respostas que incluam dúvida, recusa e desacordo. Uma participante pode questionar uma personagem materna ou rejeitar o desfecho de uma narrativa familiar. Não cabe tomar essa posição como evidência de insensibilidade ou inadequação moral. O trabalho pedagógico

consiste em ajudá-la a sustentar sua interpretação em relação à obra, preservando a diferença entre discutir um texto e julgar a personalidade de quem o lê.

Nesse sentido, a escolha das obras integra o exercício da autonomia. Um acervo restrito a conteúdos moralizantes limita o encontro com diferentes formas de narrar o mundo. A diversidade deve abranger autorias, gêneros e experiências, incluindo produções de mulheres e de pessoas negras, sem impor uma identidade de leitura a cada participante. A presença dessas obras amplia possibilidades de reconhecimento e debate, mas não dispensa a liberdade de escolha nem autoriza presumir que todas as leitoras se identifiquem com os mesmos textos.

A mediação pode assumir a forma de rodas de conversa, leitura compartilhada e acompanhamento individual. Tais práticas são propostas pedagógicas decorrentes da análise, não experiências observadas por esta pesquisa. Seu valor está na possibilidade de acolher dúvidas, apoiar a compreensão e favorecer a circulação da palavra. Para isso, o encontro não pode ser organizado como interrogatório sobre o conteúdo ou avaliação da personalidade. Divergir de uma personagem, questionar um desfecho ou criticar uma instituição não demonstra, por si, leitura inadequada.

Há, ainda, limites importantes no uso da linguagem da ressocialização. Quando a leitura é apresentada como correção de uma identidade considerada defeituosa, a participante é reduzida ao delito e perde sua complexidade. A aproximação entre educação e direitos humanos permite outra orientação: reconhecer conhecimentos existentes, ampliar recursos de expressão e assegurar participação cultural. Essa orientação não elimina a responsabilização penal, mas impede que a prática educativa seja convertida em exame moral sobre quem merece recuperar a liberdade.

O desenho bibliográfico e documental deste estudo não permite medir efeitos da leitura sobre saúde mental, comportamento ou reincidência. Tais questões exigem investigações específicas. Esse limite tem uma consequência para nosso argumento: a garantia do acesso à literatura não deve depender de sua utilidade clínica ou de sua eficiência no controle da criminalidade. É possível investigar esses efeitos sem transformá-los em condição para reconhecer um direito.

Entendemos a formação de leitoras como uma relação que admite perguntas e deslocamentos, sem exigir adesão afetiva a cada obra. Essa posição modifica o que se acompanha: além de registrar livros e relatórios, interessa saber se houve escolha, orientação e possibilidade de conversar sobre a leitura. Esses critérios são proposições deste estudo. Não constituem uma escala para classificar mulheres nem uma medida de transformação subjetiva; dirigem-se à qualidade da oferta institucional.

A produção do relatório oferece um exemplo dessa ambivalência. Quando reduzida à repetição do enredo, pode se tornar uma tarefa burocrática desconectada da experiência de leitura. Quando acolhe relações construídas pela participante, pode favorecer a organização de

ideias e a elaboração de argumentos. Essa segunda possibilidade não autoriza exigir exposição de memórias íntimas, relatos sobre o delito ou confissões como evidência de envolvimento com a obra. A mulher deve poder falar do livro sem tornar sua vida pessoal objeto compulsório de avaliação. A proteção dessa escolha integra uma mediação que respeita a dignidade e os limites da interlocução.

4.4 Institucionalização e responsabilidade pública

A previsão de biblioteca na Lei de Execução Penal estabelece uma obrigação que não pode ser substituída por ações ocasionais de arrecadação. Doações e parcerias podem ampliar acervos, mas uma política permanente exige planejamento, conservação, renovação e condições de circulação das obras. A diferença é substantiva: receber livros não equivale a assegurar que as mulheres possam escolhê-los, utilizá-los e devolvê-los em condições compatíveis com os procedimentos de remição (Brasil, 1984).

A análise também indica que espaço físico e rotina institucional devem ser pensados em conjunto. Uma biblioteca existente, mas inacessível durante a maior parte do tempo, oferece uma garantia incompleta. Quando deslocamentos são inviáveis, precisam ser consideradas formas de circulação do acervo que preservem a escolha e o acompanhamento. A questão não se limita à instalação de uma sala: envolve organizar a oferta para que decisões administrativas cotidianas não inviabilizem o direito previsto.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 insere a educação das pessoas privadas de liberdade no âmbito da educação de jovens e adultos e da responsabilidade pública (Brasil, 2010). Nesse quadro, a leitura para remição deve articular-se à escolarização, sem substituir aulas, profissionais ou certificação. A ampliação de práticas não escolares é relevante justamente quando compõe uma oferta educativa mais ampla. Utilizá-la como alternativa econômica à escola enfraqueceria o direito que se pretende promover.

A atuação de docentes, bibliotecários, equipes da administração prisional e instâncias de execução penal demanda responsabilidades claras. A mediação pedagógica, a organização do acervo, a validação e a decisão judicial possuem funções distintas. A cooperação entre esses agentes deve evitar que relatórios permaneçam sem encaminhamento ou que a participante precise resolver dificuldades administrativas alheias à sua atuação. Parcerias com universidades e organizações sociais podem contribuir, desde que não transfiram a esses atores a responsabilidade estatal pela continuidade.

Para acompanhar a implementação, propõem-se registros sobre oferta de obras, alcance da participação, apoios disponibilizados, interrupções e tramitação dos relatórios. Esses registros devem respeitar a privacidade e servir à identificação de barreiras. O número de dias remidos é relevante, mas insuficiente para avaliar o conjunto da política. Uma unidade pode apresentar produção elevada de relatórios e, ao mesmo tempo, deixar sem atendimento mulheres com dificuldades de escrita ou necessidade de acessibilidade.

A escuta das participantes deve integrar esse acompanhamento. Conhecer preferências, obstáculos e avaliações das leitoras permite discutir a oferta a partir de quem exerce o direito. A participação não se esgota em responder a um formulário institucional: pode incluir sugestões para o acervo e para a organização das atividades. Trata-se de uma consequência da concepção de educação assumida neste artigo, que reconhece as mulheres como interlocutoras, e não apenas destinatárias de procedimentos definidos externamente.

A continuidade da política depende de tornar públicas essas responsabilidades. Quem orienta a participante? Quem registra a entrega? Quem acompanha a validação e encaminha o pedido? Propomos que essas informações sejam acessíveis às leitoras e às equipes. A clareza desse percurso evita que a linguagem dos direitos permaneça abstrata e oferece um critério de acompanhamento: localizar a etapa em que a atividade deixa de receber o encaminhamento necessário, em vez de atribuir toda interrupção à participante.

O acompanhamento institucional também precisa distinguir acesso ofertado, participação efetiva e reconhecimento judicial. Esses momentos se relacionam, mas não são equivalentes. Um livro disponível não demonstra que a mulher teve tempo e condições para lê-lo; um relatório entregue não demonstra que foi analisado; e uma validação não informa, isoladamente, como ocorreu a experiência educativa. Examinar essas etapas permite localizar obstáculos sem atribuir toda interrupção à falta de interesse das participantes. A proposta de acompanhamento aqui formulada consiste em tornar visível o percurso do direito, desde a possibilidade de escolha até o encaminhamento de seu reconhecimento.

A continuidade após a saída da prisão representa outra dimensão da articulação entre leitura e política educacional. Sem afirmar resultados sobre pessoas egressas, a análise permite propor aproximações com bibliotecas públicas, redes de educação de jovens e adultos e equipamentos culturais. Essa perspectiva evita que o acesso ao livro seja pensado como atividade exclusivamente vinculada à condição de presa. O direito à cultura permanece antes, durante e depois da execução penal. As iniciativas de leitura podem compor essa trajetória, desde que o planejamento institucional reconheça a necessidade de vínculos com os serviços públicos externos e não encerre a responsabilidade educativa no espaço da unidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aproximarmos educação, leitura e execução penal, defendemos uma tese: a remição pela leitura realiza sua dimensão educativa quando os critérios de reconhecimento respeitam as condições de participação e a palavra das mulheres. O ponto mais sensível dessa relação é a validação. Ela precisa comprovar a atividade, mas perde sua finalidade quando se transforma em prova de escolarização anterior ou em julgamento de comportamento. A leitura conjunta dos dispositivos da Resolução CNJ nº 391/2021 permite sustentar essa distinção.

Nossa contribuição consiste em propor que a política seja examinada em três momentos relacionados: acesso à obra, condições de leitura e expressão, e encaminhamento

do reconhecimento jurídico. Essa distinção ajuda a localizar responsabilidades e a evitar que o relatório concentre toda a avaliação. Também torna mais preciso o recorte feminino: é necessário examinar se a seleção do acervo e a apreciação das respostas impõem expectativas sobre maternidade, cuidado e respeitabilidade. A igualdade formal de procedimentos, sozinha, não responde a essas questões.

A atenção a gênero, raça e classe não representa um acréscimo periférico ao debate. Ela modifica o modo de compreender a implementação: permite perguntar quem consegue participar, quem permanece excluída e quais critérios transformam diferenças de trajetória em desigualdade de direitos. A formação de leitoras deve reconhecer essa diversidade sem fixar as mulheres em identidades de carência. A escolarização interrompida indica a necessidade de oferta e apoio, e não incapacidade intelectual ou ausência de experiência cultural.

Da interlocução entre Letras, Direito e Pedagogia resulta uma exigência compartilhada: levar a sério tanto os efeitos jurídicos da remição quanto a autonomia de quem lê. Propomos orientação acessível, diversidade do acervo, apoio ao registro e acompanhamento da tramitação. Essas medidas precisam ser discutidas com as participantes e examinadas em pesquisas de campo. A investigação bibliográfica e documental fundamenta o problema e as proposições; não demonstra sua implementação nem seus efeitos nas unidades prisionais.

Os limites do estudo impedem afirmar eficácia clínica, redução de reincidência ou resultados generalizáveis para o sistema prisional feminino. Não foram acompanhadas práticas de campo nem analisadas trajetórias individuais de participação. Investigações futuras podem examinar a distância entre as diretrizes e a oferta cotidiana, especialmente para mulheres em alfabetização e pessoas com deficiência. Esse aprofundamento poderá qualificar o diagnóstico sem converter a leitura em promessa de reparação individual de desigualdades estruturais.

Defendemos que o direito à leitura inclui produzir sentidos que a instituição não antecipa. Reconhecer a mulher como leitora exige acolher sua palavra sem convertê-la em confissão ou demonstração de merecimento. Nessa tarefa, aproximamos o olhar jurídico e o pedagógico: o reconhecimento da atividade precisa respeitar a pessoa que lê.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BORGES, Juliana. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 20 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918. Acesso em: 29 out. 2026.

DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro: Difel, 2018.

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

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa*. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51–69, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/. Acesso em: 29 out. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.