

ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESTABELECIMENTOS PENAIIS: CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS, DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM

GEOGRAPHY TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN PRISONS: INSTITUTIONAL CONDITIONS, TEACHING AND LEARNING

Carlos Eduardo da Silva Galante¹

Resumo: Este artigo analisa o ensino de Geografia na educação de jovens e adultos oferecida em estabelecimentos penais brasileiros. A revisão pergunta o que os estudos sobre educação em prisões, articulados à Geografia escolar, permitem compreender acerca das condições de trabalho docente e das possibilidades de aprendizagem. Para respondê-la, aproxima criticamente pesquisas desses campos, estudos sobre a espacialidade do encarceramento e documentos normativos. A discussão se concentra nas condições de oferta e continuidade das aulas, na mediação entre experiência espacial e conhecimento escolar e nas evidências necessárias para investigar a aprendizagem. Conceitos como lugar, território e escala oferecem caminhos para o planejamento pedagógico; sua presença no currículo, contudo, não demonstra que os estudantes os tenham aprendido. Como o estudo não reúne observações de aulas nem produções discentes, apresenta critérios para pesquisas empíricas sem atribuir resultados a turmas ou indivíduos específicos.

¹ Mestre em História pela UESB, em Direito Internacional pela Universidade Sancarlos/UFRN e em Direito Constitucional pelo IDP/DF. Pós-Graduando em Gestão Escolar pela UFOB. Pós-graduado em Geografia, História e Sociologia pela Faculdade Educaminas, em Direito Administrativo, Direito Penal e em Direito Civil pelo Instituto Processus, e em Supervisão Escolar pelo ICH/ICESB. Graduado em Secretariado Executivo pela Unesp, em Direito pela Faculdade Processus, em História pela Faculdade IESA e em Geografia pelo Centro Universitário ETEP. Complementação Pedagógica em Sociologia pelo Centro Universitário ETEP. Servidor público efetivo. Professor de cursos de pós-graduação, graduação e educação básica, Professor de cursos preparatórios para concursos públicos e Exame da OAB. Parecerista. Palestrante.



Palavras-chave: ensino de Geografia; educação em prisões; educação de jovens e adultos; trabalho docente; aprendizagem geográfica.

Abstract: This article examines Geography teaching in youth and adult education offered in Brazilian prisons. It asks what research on prison education, read alongside scholarship on school Geography, can tell us about teachers' working conditions and opportunities for learning. To address this question, the paper brings together studies from both fields, research on the spatiality of incarceration, and legal documents in a narrative review. It focuses on the conditions that allow classes to take place and continue over time, the mediation between students' spatial experiences and school knowledge, and the evidence needed to investigate learning. Concepts such as place, territory, and scale offer possibilities for lesson planning, but their inclusion in a curriculum does not establish that students have learned them. Since the study draws on neither classroom observations nor student work, it proposes criteria for empirical research without attributing learning outcomes to particular classes or individuals.

Keywords: Geography teaching; prison education; youth and adult education; teaching work; geographical learning.

INTRODUÇÃO

Uma aula de Geografia em um estabelecimento penal depende tanto do planejamento docente quanto de condições que o professor não define sozinho. Horários, espaços, deslocamento dos estudantes e circulação de materiais interferem na continuidade do trabalho; ao mesmo tempo, integram uma organização institucional cujas finalidades ultrapassam a educação. Pesquisas sobre a escola em prisões permitem compreender essa relação. Os estudos da Geografia escolar, por sua vez,

ajudam a examinar os conhecimentos que se pretende ensinar e as evidências de sua aprendizagem. A articulação entre esses campos orienta a pergunta deste artigo, embora não substitua a investigação de turmas concretas.

A educação de pessoas privadas de liberdade já constitui objeto de uma produção brasileira dedicada, entre outros temas, ao direito de estudar e às relações entre escola e administração penitenciária. Graciano e Schilling (2008) questionam o lugar da educação na prisão; Onofre e Julião (2013) analisam sua configuração como política pública; Julião (2016) examina o vínculo entre a escola e o projeto educativo da instituição. Em conjunto, essas obras tornam visíveis as condições gerais da oferta escolar. Permanece, no entanto, a necessidade de perguntar como um componente curricular é ensinado nessas condições.

Essa aproximação exige distinguir três objetos que com frequência aparecem condensados na expressão ‘educação prisional’. A existência de uma política educacional diz respeito a normas, responsabilidades e condições de oferta; o trabalho docente envolve decisões tomadas diante de uma turma e de um currículo; a aprendizagem, finalmente, requer evidências do que os estudantes conseguiram elaborar ao longo das atividades. Uma escola pode estar prevista na estrutura de uma unidade sem dispor de condições estáveis para desenvolver o currículo. Também pode reunir professores empenhados sem que os registros disponíveis permitam avaliar a apropriação de conceitos. Distinguir esses planos evita converter a defesa do direito à educação em um diagnóstico pedagógico que a pesquisa ainda não sustenta (Onofre; Julião, 2013; Cavalcanti, 1998).

A escolha da Geografia acentua esse problema. Embora o espaço de confinamento ofereça situações que podem ser analisadas com categorias da disciplina, a relação entre um conteúdo e a experiência do estudante não está dada. O professor precisa definir quais perguntas poderão deslocar a descrição imediata para a explicação de processos e relações espaciais, inclusive os que não se manifestam dentro da unidade. A revisão procura, portanto, examinar simultaneamente a pertinência conceitual das propostas, as condições de sua realização e o tipo de evidência que permitiria discutir seus efeitos formativos. Sem esse cuidado, tanto a valorização abstrata da Geografia quanto a descrição

das restrições institucionais permanecem afastadas da aula propriamente dita (Callai, 2005; Castellar; Paula, 2020).

Para a Geografia, essa pergunta envolve a relação entre experiência espacial, conhecimento sistematizado e organização da aula. O confinamento pode constituir objeto de estudo, mas a disciplina não se limita a ele. Mesmo quando parte do espaço vivido, uma atividade só permite falar em aprendizagem se houver elementos para acompanhar o modo como os estudantes se apropriam dos conceitos. Por isso, interessam tanto as decisões pedagógicas do professor quanto os registros que tornariam essa apropriação examinável.

O artigo se concentra no ensino de Geografia na educação de jovens e adultos oferecida em estabelecimentos penais brasileiros. A pergunta que o orienta é a seguinte: que problemas relativos à docência e à aprendizagem emergem da aproximação entre a literatura sobre educação em prisões e a Geografia escolar, e quais condições institucionais merecem investigação direta? Para enfrentá-la, analisa-se criticamente essa interface, com atenção às normas que orientam a oferta escolar, às tensões descritas pelos estudos, à mediação dos conceitos geográficos e aos limites das evidências de aprendizagem. O desenho bibliográfico não inclui observação de aulas, entrevistas ou análise de uma unidade específica.

O percurso começa pelas escolhas metodológicas e pelo marco da educação escolar em estabelecimentos penais. A discussão dos conceitos geográficos conduz, então, ao trabalho docente e ao problema das evidências de aprendizagem. Ao final, as possibilidades pedagógicas são examinadas à luz das condições que poderiam sustentá-las.

PERCURSO METODOLÓGICO

A análise assume a forma de revisão bibliográfica narrativa, acompanhada da leitura de documentos normativos relativos à educação escolar em estabelecimentos penais. A opção por esse percurso decorre da necessidade de relacionar questões discutidas em campos distintos: educação

em prisões, Geografia escolar e estudos da espacialidade do encarceramento. O estudo não segue um protocolo de revisão sistemática. Não foram definidos previamente bases, estratégia exaustiva de busca, intervalo temporal formal ou instrumento padronizado de avaliação metodológica das publicações.

No debate sobre a oferta educacional e a docência em prisões, o corpus inclui Graciano e Schilling (2008), Onofre e Julião (2013), Julião (2016), Paixão, Magalhães e Custódio (2022) e Figueiredo e Paniago (2023). O exame do ensino e da aprendizagem geográfica se apoia em Cavalcanti (1998; 2012), Callai (2005), Castellar e Vilhena (2010) e Castellar e Paula (2020). Para formular problemas relativos ao espaço institucional, recorre-se a Santos (2006), Foucault (1987), Goffman (1974) e Moran (2015), sem equiparar suas abordagens. As normas, finalmente, são tratadas como referências para a oferta da educação; a vigência de uma prescrição não constitui evidência de sua execução local.

Os trabalhos selecionados não compõem uma amostra estatística da produção brasileira. Entraram no argumento porque tratam de problemas reconhecíveis no objeto delimitado: a escola como direito e política pública, as formas de organização do cotidiano prisional, as condições de atuação docente e a construção de conhecimento geográfico. Parte das fontes discute diretamente estabelecimentos penais; outra parte oferece conceitos produzidos em pesquisas sobre o ensino de Geografia fora deles. A passagem entre esses grupos exige uma operação interpretativa explícita. Quando um referencial didático é aplicado à educação em prisões, o texto apresenta essa aplicação como possibilidade a ser investigada, preservando a diferença entre proposição teórica e conclusão derivada de observação.

Também se adotou uma leitura atenta ao alcance das evidências de cada obra. O estudo do estado do conhecimento de Paixão, Magalhães e Custódio (2022), por exemplo, sintetiza resultados de pesquisas anteriores e não constitui observação direta de todas as práticas docentes mencionadas. Figueiredo e Paniago (2023) discutem um presídio federal, o que permite formular questões sobre docência, mas não descrever indistintamente outras unidades. Trabalhos conceituais, como os de

Cavalcanti (1998; 2012), fornecem critérios para pensar mediação e formação de conceitos; não informam, por si, como determinada turma em privação de liberdade aprendeu. Essa distinção orienta o uso das citações ao longo do artigo.

O procedimento analítico consistiu em confrontar, em cada eixo, uma pergunta pedagógica com os limites do material disponível. Ao discutir tempo e continuidade, examina-se o que os estudos sobre a escola na prisão efetivamente descrevem e o que uma investigação de Geografia ainda precisaria observar. Ao tratar de conceitos e representações, explicita-se a contribuição da Geografia escolar sem tomar exercícios hipotéticos como resultados. Por fim, ao discutir aprendizagem, considera-se se a fonte informa percepções, condições de participação ou produções conceituais. A revisão produz, assim, uma matriz argumentativa para a pesquisa, e não uma síntese de frequências ou uma avaliação de políticas públicas em escala nacional.

A leitura percorreu três eixos: regras e condições de funcionamento da escola; contribuições da Geografia escolar para pensar conteúdos e mediação docente; e evidências necessárias à análise da aprendizagem. Esse recorte permite distinguir o que os estudos consultados efetivamente examinaram das possibilidades didáticas propostas aqui pela aproximação entre eles. Como a revisão não pretende esgotar a produção publicada, não estima a frequência de obstáculos, a quantidade total de trabalhos sobre o tema ou a representatividade nacional dos contextos descritos.

A ESCOLA NO ESTABELECIMENTO PENAL: DIREITO E CONDIÇÕES DE OFERTA

Marcos normativos e responsabilidades

A privação de liberdade não suprime o direito à educação. A Lei de Execução Penal inclui a instrução escolar e a formação profissional na assistência educacional e trata do ensino fundamental e da implantação do ensino médio nos estabelecimentos penais (Brasil, 1984, arts. 17, 18 e 18-A). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional situa a educação de jovens e adultos na educação básica e a destina a quem não teve acesso ou continuidade de estudos nas etapas correspondentes na idade

própria (Brasil, 1996). Para a oferta de EJA em estabelecimentos penais, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 estabelece diretrizes específicas (Brasil, 2010).

As normas exigem articulação entre sistemas de ensino e administração penitenciária. Enquanto matrícula e currículo pertencem à política educacional, o acesso aos ambientes e os deslocamentos dos estudantes também dependem da organização da unidade. Essa interdependência não apaga a diferença entre as atribuições: os procedimentos de segurança condicionam as aulas, sem definir seus objetivos pedagógicos (Brasil, 2010; Onofre; Julião, 2013). É nessa relação entre responsabilidade educacional e rotina institucional que se colocam muitas das questões enfrentadas pela escola.

A articulação requerida pelas diretrizes pode ser examinada em diferentes níveis. Um diz respeito ao planejamento da oferta: quem define o calendário, os espaços e as condições de acesso às aulas? Outro envolve o desenvolvimento do trabalho pedagógico: de que modo decisões da unidade interferem em atividades já previstas pelo professor? Um terceiro se refere à continuidade: como os sistemas educacionais lidam com trajetórias escolares sujeitas a mudanças de situação e de local? Não se afirma que cada estabelecimento enfrente os mesmos impasses. O que a leitura conjunta da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e dos estudos de Onofre e Julião (2013) permite sustentar é que a oferta escolar exige coordenação institucional continuada, para além da disponibilidade formal de uma sala.

A Lei nº 12.433/2011 alterou a remição da pena pelo estudo. Segundo o art. 126 da Lei de Execução Penal, um dia de pena pode ser remido a cada 12 horas de frequência escolar, distribuídas em pelo menos três dias (Brasil, 1984). A Resolução CNJ nº 391/2021 dispõe sobre o reconhecimento de atividades escolares e práticas sociais educativas, inclusive a leitura, para esse fim (Conselho Nacional de Justiça, 2021). A remição pode integrar os motivos pelos quais alguém procura a escola; a bibliografia aqui examinada, entretanto, não permite estabelecer o peso dessa motivação. Interesse pela redução da pena e interesse pelo conteúdo também não precisam ser tratados como excludentes.

A remição introduz ainda uma distinção relevante para a análise da participação estudantil.

Frequência registrada, participação efetiva em uma tarefa e aprendizagem de um conteúdo representam dimensões diferentes, embora possam se relacionar. A lei estabelece critérios para o reconhecimento jurídico do estudo; não define, com isso, os procedimentos necessários para que uma pesquisa acadêmica afirme a apropriação de conceitos geográficos. Reduzir a presença à busca de benefício jurídico seria uma inferência indevida, assim como tratar o simples comparecimento como demonstração de aprendizagem. É tarefa do pesquisador separar a finalidade da norma, os sentidos atribuídos à escola pelos participantes e os indícios pedagógicos que um estudo de campo venha a reunir (Brasil, 1984; Conselho Nacional de Justiça, 2021).

Reconhecer juridicamente o direito à educação é indispensável; realizá-lo requer acesso, continuidade e condições de trabalho. Onofre e Julião (2013) e Julião (2016) discutem dificuldades que atravessam essa passagem da norma ao cotidiano escolar. O marco legal fornece, portanto, parâmetros para analisar responsabilidades e tensões. Não permite, sem observação, afirmar se uma unidade específica cumpre as obrigações que lhe dizem respeito.

A instituição e o tempo da aula

A noção de instituição total, elaborada por Goffman (1974), descreve formas de vida organizadas sob uma autoridade concentrada. Foucault (1987) examinou, em outro registro, técnicas disciplinares que distribuem pessoas no espaço e regulam seu tempo. Nenhuma dessas formulações deve ser aplicada indistintamente aos estabelecimentos penais atuais. Ambas, contudo, convidam a observar as condições materiais de uma aula: quem decide seus horários, como os estudantes chegam à sala e quais objetos podem ser utilizados?

A utilidade dessas perspectivas depende do modo como se articulam à pergunta pedagógica. A organização espacial analisada por Foucault (1987) permite considerar o controle de acessos e deslocamentos; Goffman (1974) dirige a atenção às relações entre autoridade e vida institucional. Nenhum desses referenciais, contudo, descreve a totalidade do que ocorre em uma sala de aula,

nem dispensa a observação de práticas nas quais professores e estudantes possam produzir relações diferentes daquelas previstas pela rotina administrativa. Empregá-los como categorias de leitura exige preservar essa abertura empírica. Caso contrário, a conclusão sobre a aula estaria contida de antemão na teoria escolhida.

A pergunta de Julião (2016) sobre a escola na ou da prisão explicita outra tensão. Uma escola integrada ao planejamento da unidade precisa de condições materiais e acordos de funcionamento, mas seu projeto pedagógico não pode ser reduzido à lógica de custódia. Para examinar essa relação, seria necessário observar como as decisões são tomadas e quem participa delas: professores têm acesso às informações indispensáveis ao planejamento? Há canais para discutir atividades e materiais? Como se tratam as interrupções? São dimensões analíticas derivadas do problema discutido pelo autor, não descrições de uma gestão penitenciária específica.

Graciano e Schilling (2008) identificam hesitações em torno da presença da educação na prisão. Julião (2016) aprofunda a questão ao perguntar se a escola integra o projeto educativo da instituição ou apenas funciona em suas dependências. Participar do planejamento institucional não significa renunciar à autonomia pedagógica; significa assegurar condições para que essa autonomia se exerça. Nessa direção, Onofre e Julião (2013) vinculam a efetivação do direito à educação à articulação entre políticas públicas, profissionais e recursos.

Da relação entre escola e unidade decorrem perguntas específicas para a Geografia: há tempo para concluir uma sequência didática? Quais materiais podem ser utilizados? Como retomar atividades interrompidas? São perguntas de pesquisa, não um inventário de impedimentos presentes em todas as prisões. Suas respostas exigem atenção ao funcionamento do estabelecimento e ao que professores e estudantes conseguem realizar nele.

No caso de uma disciplina que trabalha relações espaciais em múltiplas escalas, o tempo disponível tem significado pedagógico particular. Uma sequência pode exigir que os estudantes identifiquem um problema, examinem representações, confrontem interpretações e elaborem uma explicação. Se a aula termina antes da última etapa, o professor talvez precise retomar uma

relação conceitual ainda não consolidada; não basta acrescentar um novo tópico ao programa. Isso não significa que a aprendizagem dependa sempre de percursos lineares ou que uma interrupção a inviabilize. Significa apenas que a continuidade deve ser estudada em relação aos objetivos e às operações intelectuais de cada atividade, como sugerem as discussões de Cavalcanti (1998) e Castellar e Paula (2020) sobre a formação do conhecimento geográfico.

CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E EXPERIÊNCIA ESPACIAL

Da experiência à construção de conceitos

Cavalcanti (1998) analisa a formação de conceitos geográficos na mediação entre conhecimentos cotidianos e conteúdos sistematizados. A experiência do estudante oferece material para o ensino, embora não dispense o trabalho conceitual; da mesma forma, a exposição de definições não assegura sua apropriação. Callai (2005), ao discutir os anos iniciais, relaciona o ensino de Geografia à leitura do mundo. A formulação pode orientar questões dirigidas à EJA, desde que não se tomem públicos diferentes como equivalentes nem se transfiram resultados de um contexto a outro.

A mediação proposta por Cavalcanti (1998) ajuda a precisar o estatuto do conhecimento vivido. O estudante pode conhecer trajetos, perceber diferenças entre bairros e identificar barreiras à circulação, sem necessariamente dispor dos instrumentos conceituais para relacionar essas observações a processos urbanos mais amplos. A aula pode partir de tais referências e, por meio de comparação, explicação e generalização, construir novas formas de leitura do espaço. O percurso inverso também exige atenção: apresentar conceitos prontos e pedir apenas sua memorização dificilmente esclarece o que eles permitem analisar. Essa articulação é uma hipótese pedagógica consistente com a Geografia escolar; verificar seu desenvolvimento em estabelecimentos penais demanda acompanhar aulas e produções concretas.

A noção de leitura do mundo, empregada por Callai (2005), ganha precisão quando entendida como trabalho com indícios e relações espaciais, e não como celebração genérica da experiência. O

que uma configuração da paisagem revela? Quais elementos estão ausentes de uma representação? Como se conectam situações locais e processos de maior extensão? Questões desse tipo podem orientar a passagem da observação à argumentação. Sua utilidade para estudantes da EJA não decorre de uma equivalência com os anos iniciais estudados pela autora. Resulta de uma aproximação teórica que precisa ser adaptada às condições, aos conhecimentos e aos objetivos curriculares de cada turma.

Castellar e Paula (2020) relacionam pensamento espacial e raciocínio geográfico ao uso de conceitos, representações e operações intelectuais. A Base Nacional Comum Curricular também explicita princípios do raciocínio geográfico, como localização, distribuição e conexão (Brasil, 2018). À luz desses referenciais, a aprendizagem interessa menos como repetição de vocabulário e mais como capacidade de comparar situações, estabelecer relações e justificar interpretações. Esse é o critério conceitual adotado no artigo; não descreve resultados observados entre estudantes privados de liberdade.

Para esse fim, pensamento espacial e raciocínio geográfico não devem funcionar como expressões intercambiáveis ou elogios vagos ao currículo. Uma representação permite localizar e organizar informações; seu uso geográfico depende das perguntas que orientam a interpretação de distribuições, conexões e diferenciações. Em uma atividade, apontar dois lugares no mapa pode ser um primeiro passo, enquanto explicar por que determinados serviços se concentram em certas áreas requer outras relações e justificativas. O contraste exemplifica um critério de análise, sem atribuir desempenhos a estudantes efetivos. Castellar e Paula (2020) ajudam a pensar essa passagem entre recursos espaciais e elaboração de explicações geográficas; a BNCC (Brasil, 2018) fornece princípios que podem orientar a seleção de problemas e objetivos.

Bairro, trabalho, deslocamentos e convivência em diferentes lugares podem compor o repertório dos estudantes. Isso não autoriza atribuir a todos a mesma trajetória. Cabe ao planejamento conhecer a turma e relacionar o que seus integrantes já sabem aos problemas que serão estudados. A experiência imediata pode abrir uma sequência, mas o ensino não precisa terminar nela: climatologia, redes de circulação e transformações territoriais continuam a integrar o horizonte da disciplina

(Cavalcanti, 2012).

O espaço da prisão como objeto possível de estudo

Ao definir o espaço geográfico pela relação indissociável entre sistemas de objetos e de ações, Santos (2006) oferece uma chave para examinar como a estrutura material de um estabelecimento penal se articula às regras de circulação e aos usos de seus ambientes. Moran (2015) amplia a análise do encarceramento para as fronteiras, mobilidades, experiências e relações com o espaço exterior. Assim, a prisão pode ser investigada geograficamente sem se tornar o assunto obrigatório de cada aula.

A leitura de Santos (2006) também impede que o espaço da unidade seja descrito apenas como um conjunto de barreiras materiais. Um corredor, uma sala de aula ou um portão adquirem sentido nas ações e regras que organizam seus usos; essas ações, por sua vez, não ocorrem independentemente da materialidade. Nessa articulação há perguntas geográficas sobre acesso, permanência e circulação que podem servir à pesquisa sobre condições de ensino. Moran (2015) amplia a escala ao considerar as relações entre dentro e fora e as experiências das pessoas envolvidas no encarceramento. Aproximar os autores não apaga diferenças entre suas abordagens: neste artigo, suas contribuições delimitam problemas de espaço, sem demonstrar como os estudantes os interpretam em aula.

Convém, ainda, diferenciar a análise acadêmica da prisão e o uso pedagógico desse tema. Um pesquisador pode examinar a disposição dos ambientes como questão institucional. Já uma atividade dirigida aos estudantes precisa responder a objetivos curriculares e considerar o que pode ser discutido com segurança, pertinência e respeito às escolhas de participação de cada pessoa. O fato de o estudante viver em um estabelecimento penal não torna sua experiência um material obrigatório de exposição pública. Trabalhar com fenômenos urbanos ou territoriais externos à unidade pode produzir aproximações conceituais igualmente relevantes e preservar uma distância que alguns participantes desejem manter.

Uma proposta sobre trajetos e escalas poderia partir de lugares conhecidos pelos estudantes para examinar redes urbanas ou deslocamentos entre a cidade e o estabelecimento penal. Outra possibilidade seria comparar representações de limites e circulação. São exemplos deduzidos dos referenciais discutidos, não experiências de sala de aula registradas nesta pesquisa. Atividades que mobilizem informações pessoais ou detalhes dos espaços internos exigiriam cuidado com os participantes e observância das condições locais.

Tomar a prisão como objeto de estudo exige, ainda, precisão conceitual. Território e lugar não nomeiam automaticamente qualquer experiência vivida na unidade: é preciso discutir o que cada conceito ajuda a explicar e quais são seus limites. Uma atividade sobre segregação espacial, por exemplo, pode examinar processos sociais sem converter a trajetória singular de um estudante em efeito de uma causa única. O ganho pedagógico reside na passagem da experiência à análise fundamentada (Santos, 2006; Cavalcanti, 2012).

TRABALHO DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

No estudo do estado do conhecimento realizado por Paixão, Magalhães e Custódio (2022), as pesquisas examinadas registram demandas de formação, obstáculos à prática docente e distâncias entre normas e condições de trabalho. Trata-se de uma síntese da produção consultada pelos autores, e não de observação direta de todas as unidades. Figueiredo e Paniago (2023) abordam desafios docentes no contexto de um presídio federal; a especificidade desse cenário, por sua vez, requer cautela antes de estender suas conclusões a outros estabelecimentos.

Os achados reunidos por Paixão, Magalhães e Custódio (2022) permitem discutir formação docente sem responsabilizar individualmente o professor por todas as dificuldades da oferta. Conhecer as condições institucionais é necessário para planejar, mas uma formação adequada também precisa sustentar a seleção de problemas, conteúdos e formas de acompanhamento da aprendizagem. Do mesmo modo, os desafios descritos por Figueiredo e Paniago (2023) convidam a pensar a docência

como trabalho situado, sem pressupor que as escolhas individuais possam resolver restrições estruturais. Para a Geografia, interessa saber como o professor articula esse conhecimento do contexto às exigências intelectuais da disciplina.

Há uma diferença importante entre flexibilizar um procedimento e diminuir a ambição formativa de uma aula. O professor pode substituir um material, dividir uma tarefa em etapas menores ou reformular a maneira de apresentar informações, desde que explicita que conceito será trabalhado e que operações os estudantes realizarão. Sem esse parâmetro, a adaptação corre o risco de ser interpretada apenas como redução de conteúdo; sem considerar as condições da unidade, o planejamento pode se tornar inexecutável. Essas alternativas derivam da interlocução entre estudos da docência prisional e da Geografia escolar (Paixão; Magalhães; Custódio, 2022; Cavalcanti, 2012), não de práticas observadas neste artigo.

Essas contribuições suscitam perguntas sobre a prática do professor de Geografia: com que critérios seleciona conteúdos e materiais? Como reorganiza o planejamento diante de uma interrupção ou da indisponibilidade de determinado recurso? Que procedimentos utiliza para avaliar? A revisão permite formular tais situações como possibilidades relacionadas às condições da docência e às exigências da disciplina, mas não informar sua ocorrência ou frequência. Para isso, seria necessária investigação em unidades definidas (Paixão; Magalhães; Custódio, 2022; Figueiredo; Paniago, 2023).

A linguagem cartográfica, discutida por Castellar e Vilhena (2010), oferece uma via para articular representação e raciocínio geográfico. Conforme os recursos disponíveis, estudantes poderiam produzir mapas ou croquis e discutir as escolhas que orientaram sua elaboração. O bairro, a rede de transportes ou a distribuição de serviços públicos são temas possíveis; o núcleo da atividade, entretanto, está no problema investigado: quais relações localizar, comparar, representar e explicar?

Uma proposta cartográfica precisa, além disso, diferenciar a elaboração de uma representação de sua utilização como prova de raciocínio. Um croqui pode revelar como o estudante organiza referências e reconhece relações de proximidade; a discussão coletiva pode exigir justificativas para a seleção dos elementos representados. Para examinar aprendizagem, seria necessário comparar

essas decisões aos objetivos da atividade e acompanhar como se modificam ao longo do trabalho. A presença do mapa, tomada isoladamente, não indica apropriação conceitual. O potencial formativo da linguagem cartográfica discutido por Castellar e Vilhena (2010) depende, portanto, do problema proposto, da mediação docente e das formas de leitura das produções estudantis.

Considerar as condições da unidade não equivale a reduzir o currículo à experiência do encarceramento. Os estudantes podem estudar lugares e processos distantes de seu cotidiano e devem ter acesso aos conhecimentos da etapa em que estão matriculados. O professor relaciona saberes disponíveis a questões novas; não precisa transformar uma condição institucional em identidade pedagógica comum a toda a turma (Cavalcanti, 1998; 2012).

A avaliação também precisa considerar a possibilidade de interrupções. Registros datados, vinculados a objetivos de aprendizagem, poderiam facilitar a retomada de uma atividade e tornar visíveis dificuldades conceituais. A proposta resulta da discussão desenvolvida neste artigo; não foi verificada nas salas de aula examinadas por pesquisa própria. Seu alcance dependeria do tempo do professor, dos recursos de que dispõe e das condições de guarda das produções escolares.

Esse raciocínio também vale para a avaliação quando o percurso escolar sofre descontinuidades. Uma tarefa concluída em um único encontro pode registrar uma operação intelectual delimitada; uma sequência retomada em momentos distintos pode mostrar como o estudante reformula suas interpretações. Nenhuma forma é automaticamente superior. O critério é a relação entre aquilo que se pretende ensinar, as oportunidades efetivas de estudo e o que a produção permite inferir. Propor registros acumulados não significa atribuir à avaliação a capacidade de superar interrupções institucionais. Significa oferecer ao professor, se houver condições para isso, elementos para compreender o percurso sem confundir ausência em determinada aula com falta de capacidade de aprender (Cavalcanti, 1998; Castellar; Paula, 2020).

EVIDÊNCIAS E LIMITES DA ANÁLISE DA APRENDIZAGEM

Entrevistas podem esclarecer o sentido atribuído às aulas pelos estudantes; relatos docentes ajudam a reconstruir escolhas pedagógicas; registros de presença indicam participação. Cada fonte ilumina uma dimensão do trabalho escolar. Para afirmar que houve apropriação de conceitos, porém, seria preciso acompanhar evidências compatíveis com essa conclusão: mapas produzidos pelos estudantes, explicações de um fenômeno em diferentes escalas ou a reformulação de uma interpretação ao longo das atividades são possibilidades coerentes com os referenciais da Geografia escolar (Cavalcanti, 1998; Castellar; Paula, 2020).

A análise da aprendizagem pode, assim, operar em três planos relacionados: percepções sobre a experiência escolar; oportunidades concretas de participação e continuidade; e produções que permitam examinar operações conceituais. Confundi-los reduziria a precisão das conclusões. Um estudante pode valorizar a escola sem dominar determinado conteúdo, enquanto uma produção parcial pode revelar avanços que um relato genérico de satisfação não permitiria reconhecer.

A distinção entre os planos de evidência tem consequências para a redação dos resultados de uma futura pesquisa. Se estudantes relatarem que as aulas mudaram sua maneira de olhar a cidade, o pesquisador poderá examinar os sentidos dessa afirmação e as situações a que se refere. Caso queira sustentar que eles passaram a usar o conceito de escala para explicar um fenômeno, precisará observar enunciados, representações ou outras produções em que tal operação possa ser identificada. Esses materiais não precisam produzir uma medida numérica de aprendizagem; exigem, porém, critérios de interpretação explícitos. A reflexão sobre conceitos e raciocínio geográfico de Cavalcanti (1998) e Castellar e Paula (2020) oferece fundamentos para formular tais critérios.

Também é necessário considerar o que não aparece nos registros. Uma lista de presença não informa a qualidade da participação; um mapa final, sem conhecer a proposta da atividade ou o percurso de elaboração, pode ocultar a ajuda recebida e as mudanças ocorridas. A combinação de fontes pode reduzir essas ambiguidades, desde que cada uma responda a uma pergunta definida.

Entrevistas, observação e produções não são intercambiáveis nem precisam confirmar a mesma narrativa. Divergências entre o que estudantes dizem, o que o professor planeja e o que as tarefas mostram podem revelar aspectos importantes da relação entre ensino e aprendizagem, sem que uma fonte seja considerada automaticamente superior às demais.

As obras mobilizadas nesta revisão ajudam sobretudo a compreender os dois primeiros planos e a formular critérios para o terceiro. Como o estudo não acompanhou aulas de Geografia nem examinou trabalhos escolares, não demonstra quanto ou como uma turma aprendeu. Uma pesquisa posterior poderia reunir observação, entrevistas e produções, desde que obtidas as autorizações pertinentes e preservadas as condições éticas de participação, inclusive a possibilidade de recusa.

A mesma cautela vale para as trajetórias escolares. Faltas e interrupções podem diminuir o tempo disponível para estudar um tema. A revisão não permite concluir, contudo, que cada ausência interrompeu a aprendizagem ou identificar sua causa em situações particulares. Examinar as relações entre tempo escolar, docência e apropriação conceitual requer registros locais e atenção às diferenças entre estudantes, turmas e unidades.

A escolha de evidências envolve ainda uma questão ética e interpretativa. Materiais produzidos no âmbito das aulas pertencem a um processo educativo antes de constituírem dados de pesquisa; sua análise requer condições adequadas de autorização e atenção à possibilidade de identificação dos participantes. O pesquisador precisa distinguir a participação escolar da decisão de participar de um estudo. Essa cautela acompanha a delimitação metodológica do artigo: sugerir caminhos para observar a aprendizagem não equivale a afirmar que qualquer procedimento pode ser realizado em qualquer unidade, nem transforma os estudantes em fontes obrigatórias de relatos sobre suas trajetórias pessoais.

DISCUSSÃO DAS POSSIBILIDADES E RESTRIÇÕES

A articulação entre educação prisional e Geografia escolar abre espaço para estudar

a organização espacial do cotidiano sem restringir os estudantes à experiência do confinamento. Trajetos, localizações, desigualdades territoriais e relações entre escalas podem se transformar em problemas geográficos. A pertinência pedagógica de cada escolha depende do conhecimento que ela permite construir, da mediação docente e das oportunidades de participação disponíveis (Callai, 2005; Castellar; Paula, 2020).

Uma potencialidade da disciplina reside em permitir que temas próximos e distantes componham o mesmo percurso explicativo. A análise de um trajeto conhecido pode levar a perguntas sobre serviços, circulação e desigualdades urbanas; uma questão sobre redes de transporte pode exigir comparação entre escalas. Essa passagem precisa ser construída, e não pressuposta pelo simples fato de os estudantes possuírem experiências espaciais. Quando Callai (2005) discute a leitura do mundo e Castellar e Paula (2020) investigam o raciocínio geográfico, oferecem elementos para pensar tal construção. No contexto tratado aqui, ela permanece uma possibilidade a ser testada em propostas concretas de ensino.

Adaptar uma aula às condições locais exige atenção ao conteúdo que se deseja ensinar. Se um recurso cartográfico estiver indisponível, sua substituição precisa preservar a pergunta de estudo e as operações intelectuais envolvidas. Também estreitaria o currículo transformar toda atividade em conversa sobre a prisão. O exame de uma proposta deve considerar, portanto, o que ela permite representar, comparar e explicar, além dos conhecimentos que eventualmente deixa de oferecer (Castellar; Vilhena, 2010; Cavalcanti, 2012).

A comparação entre diferentes alternativas didáticas não deve se apoiar apenas em sua facilidade de execução. Uma atividade factível que abandone as relações espaciais previstas no objetivo de ensino pode deixar intacta a dificuldade principal; outra, mais simples em termos materiais, pode conservar as operações de localizar, comparar e explicar. O juízo pedagógico precisa considerar ambos os aspectos. A discussão sobre mapas e representações em Castellar e Vilhena (2010) ajuda a definir o que se procura preservar no trabalho cartográfico, enquanto Cavalcanti (2012) permite relacionar a escolha dos procedimentos ao acesso ao conhecimento geográfico sistematizado. Trata-se de critérios

para planejar e examinar aulas, não de uma avaliação das práticas existentes em todas as unidades.

A regularidade das aulas coloca outro problema. Embora a legislação assegure a educação, estudos registram dificuldades de articulação institucional, recursos e continuidade da oferta (Onofre; Julião, 2013; Julião, 2016). Resta investigar como essas condições afetam sequências específicas de Geografia: determinadas restrições podem exigir ajustes, sem impedir necessariamente todo o trabalho. As soluções elaboradas pelo professor têm alcance limitado quando faltam garantias institucionais para a realização da escola.

As restrições materiais e temporais, por sua vez, não têm efeitos fixos sobre a aprendizagem. Sua relevância depende da tarefa, da etapa em que ocorre a interrupção e das possibilidades de retomada. Uma falta antes da apresentação de um problema não equivale à interrupção de uma discussão já iniciada; a impossibilidade de usar determinado recurso visual pesa de modo diverso conforme o conceito trabalhado. Essas distinções não diminuem a importância das condições institucionais. Ao contrário, tornam mais precisa a análise de seus efeitos, que deveria relacionar organização da unidade, planejamento docente e produções dos estudantes, em vez de deduzir um resultado escolar de uma dificuldade descrita em termos gerais (Julião, 2016; Cavalcanti, 1998).

Quatro eixos podem orientar pesquisas de campo: o funcionamento concreto da escola; as escolhas curriculares e os recursos das aulas de Geografia; os sentidos atribuídos pelos estudantes às atividades; e as produções que permitam examinar a apropriação de conceitos. Um estudo de caso precisaria explicitar unidade, período, modalidade e participantes. Comparações entre estabelecimentos exigiriam critérios comuns de análise e atenção às diferenças de gestão, composição das turmas e organização pedagógica.

Os quatro eixos propostos precisam dialogar no desenho de uma pesquisa. Conhecer as regras de funcionamento sem acompanhar aulas deixaria indeterminado seu efeito pedagógico; examinar apenas trabalhos finais dos estudantes dificultaria reconstruir as oportunidades de aprendizagem que tiveram. Da mesma forma, entrevistar professores e estudantes amplia a compreensão dos sentidos atribuídos à escola, mas não substitui a análise de atividades quando a pergunta incide sobre a

apropriação de conceitos. Não se prescreve aqui um protocolo único. O ponto metodológico é vincular cada afirmação a fontes adequadas e situar as conclusões no estabelecimento, na turma e no período efetivamente investigados.

A pergunta de Julião (2016) sobre o lugar da escola na prisão pode ser desdobrada em questões verificáveis: horários são preservados? Existem espaços e materiais para as atividades? Como se coordenam escola e unidade? Trata-se de uma interpretação do debate do autor, não de um diagnóstico de qualquer estabelecimento em particular. Para investigar o ensino de Geografia, essas perguntas tornam observáveis algumas das condições das quais depende a continuidade das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aproximar pesquisas sobre educação em prisões e Geografia escolar, este artigo procurou delimitar questões para o estudo da docência e da aprendizagem na EJA oferecida em estabelecimentos penais brasileiros. O direito à educação, as condições em que a escola funciona e o ensino dos conceitos geográficos precisam ser examinados em conjunto. A legislação define responsabilidades; os estudos sobre a instituição ajudam a identificar tensões; os referenciais da disciplina esclarecem o que estaria em jogo na aprendizagem.

A experiência espacial dos estudantes pode integrar atividades sobre lugar, território e escala quando o professor a articula a conhecimentos sistematizados e mantém o acesso aos demais conteúdos curriculares. O artigo apresenta essa possibilidade como proposição pedagógica, sem atribuir-lhe resultados observados. Também identifica razões para investigar horários, materiais e coordenação entre escola e unidade, respeitando as diferenças entre estabelecimentos que uma revisão bibliográfica não permite descrever em detalhe.

Os resultados devem ser lidos à luz desse limite metodológico. A revisão narrativa não esgotou a literatura, não observou aulas e não analisou produções dos estudantes; por isso, não mede a incidência nacional dos obstáculos nem comprova aprendizagens individuais. Sua contribuição

consiste em distinguir prescrição normativa e implementação, experiência espacial e conceito escolar, percepção de aprendizagem e evidência de apropriação. Pesquisas situadas poderão examinar a utilidade dessas distinções e, com dados de professores e estudantes, revisar as interpretações aqui desenvolvidas.

Há, por fim, um resultado teórico que merece ser explicitado. A pergunta sobre aprendizagem não deve aparecer apenas ao final da discussão, como avaliação de uma política já descrita. Ela orienta desde o início a escolha das condições institucionais relevantes e das decisões docentes a examinar. Se o objetivo é compreender a formação de conceitos geográficos, interessa observar quais oportunidades de comparação, representação e argumentação as aulas oferecem e como os estudantes respondem a elas. Essa ligação entre direito, organização da escola e conhecimento disciplinar é a contribuição analítica que a revisão pode oferecer; saber como se realiza em cada contexto permanece tarefa de pesquisa empírica (Onofre; Julião, 2013; Cavalcanti, 1998; Castellar; Paula, 2020).

REFERÊNCIAS

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/l7210compilado.htm. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 mai. 2026.

BRASIL. 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. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <https://legislacaoфинanceira.fazenda.sp.gov.br/Federal/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%202-10.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jun. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922>.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. Ensino de geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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: 18 jul. 2026.

FIGUEIREDO, Jakes Charles Andrade de; PANIAGO, Maria Cristina Lima. A educação prisional em presídio federal: os desafios dos professores diante dessa realidade. Série-Estudos, Campo Grande, v. 28, n. 63, p. 155-175, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i63.1798>.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/view/1148>. Acesso em: 14 ago. 2026.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>.

MORAN, Dominique. Carceral geography: spaces and practices of incarceration. Farnham: Ashgate, 2015.

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, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKcrs5L/>. Acesso em: 9 jul. 2026.

PAIXÃO, Jairo Antônio da; MAGALHÃES, Guilherme; CUSTÓDIO, Glauber César Cruz. Educação em unidades prisionais: considerações sobre a prática pedagógica de professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 960-985, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.073.ao05>.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.