



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGEA

MACIEL PEREIRA DA SILVA

**A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude
estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama - DF**

BRASÍLIA - DF

2021

MACIEL PEREIRA DA SILVA

**A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude
estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama-DF**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia, na área de concentração: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Costa Leite

Brasília - DF

2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA

**A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude
estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama-DF**

MACIEL PEREIRA DA SILVA

Tese de Doutorado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutor em Geografia, área de concentração Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional.

Aprovado em 26/08/2021 por:

Prof.^a Dra. Cristina Maria Costa Leite – UnB.
Orientadora.

Prof.^o Dr. Eguimar Felício Chaveiro – UFG.
Examinador Externo.

Prof.^a Dra. Mugiany Oliveira Brito Portela – UFPI.
Examinador Externo.

Prof.^a Dra. Rossana Mary Fajarra Beraldo – UnB-Psico.
Examinador Externo.

Prof.^a Dra. Marília Luiza Peluso – UnB.
Examinador Interno – Suplente.

FICHA CATALOGRÁFICA

SS586m Silva, Maciel Pereira da
A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama-DF / Maciel Pereira da Silva; orientador Cristina Maria Costa Leite. -- Brasília, 2021.
226 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Geografia) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Motivação. 2. Metodologias de ensino de Geografia. 3. Juventude Estudantil. 4. Escola. I. Leite, Cristina Maria Costa, orient. II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta tese e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Maciel Pereira da Silva

DEDICATÓRIA

À minha amada esposa Maria Eunice e aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, minha orientadora, Professora Doutora Cristina Maria Costa Leite, pelo acolhimento, apoio, confiança, orientações e aprendizado proporcionado.

Agradeço minha esposa e meus filhos pela convivência e apoio diário, tanto nos momentos de dificuldades quanto naqueles de alegrias e conquistas vividas ao longo do curso de doutoramento.

Agradeço meus familiares, especialmente meus irmãos e sobrinhos. Obrigado pela confiança!

Agradeço meus amigos, tanto os que estão próximos quanto os que se encontram distantes. Sei que estar por perto nem sempre é uma questão de escolha, mas de circunstâncias da vida. Que não percamos o calor dos reencontros!

Além da Professora Cristina Leite, estendo meus agradecimentos ao Professor Doutor Eguimar Felício Chaveiro, mestre e amigo de longa data; à Professora Doutora Mugiany Oliveira Brito Portela; à Professora Doutora Rossana Mary Fajarra Beraldo; ao Professor Doutor Fernando Luiz Araújo Sobrinho e a Professora Doutora Marília Luiza Peluso. Mestres estimáveis que aceitaram compor nossas bancas de qualificação e defesa final da tese e apresentaram, de forma muito respeitosa e educada, contribuições valiosas para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Agradeço imensamente.

Aos amigos do GEAF - Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia – coordenado pela Professora Cristina, por me ajudarem na compreensão da Geografia Escolar e na construção de outra forma de enxergar esse campo de estudo da Geografia.

Aos estudantes do Ensino Médio, que se dispuseram a responder os questionários de pesquisa propostos e a conversar longamente conosco sobre suas relações diárias com a escola.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e aos gestores das escolas por nos permitir adentrar seus espaços para conversar com os estudantes. Estendemos nossos agradecimentos, também, aos professores de Geografia das turmas pesquisadas, pela recepção e apoio proporcionado.

À minha conterrânea Gisele Alves pela revisão textual de nosso trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela licença remunerada concedida.

RESUMO

O propósito desta pesquisa é analisar as metodologias de ensino empregadas nas aulas de Geografia, com o intuito de identificar aquelas que mais motivam os estudantes para as aulas, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil, em duas escolas públicas de Ensino Médio na Região Administrativa do Gama - DF. A nossa suposição é que, ao serem questionados sobre as metodologias de ensino que mais os motivam para as aulas de Geografia, os estudantes apontem para aquelas que lhes possibilitam a vivência dos elementos de suas culturas juvenis que, naturalmente, permitam os mesmos a atuar de forma protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Outro propósito da presente investigação é oferecer aos professores de Geografia alguma possibilidade de ação, com vistas a mitigar o problema relacionado à desmotivação dos estudantes para as aulas. Para tanto, estruturamos os seguintes fundamentos teóricos: Geografia Escolar (CAVALCANTI, 2019; CALLAI, 2015; KAERCHER, 2012); Juventudes (CHAVEIRO, 2011; DAYRELL, 2007); Culturas Juvenis (LIBÂNEO, 2006; PAIS, 2006; MARTINS e CARRANO, 2011); Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECY, 2000a); Práticas Espaciais (CORRÊA, 2000); Abordagem Socioconstrutivista de Ensino (CAVALCANTI, 1998); Metodologias de Ensino (LIBÂNEO, 2013). A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa, a partir de questionários semiestruturados e grupos focais aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio regular diurno, no ano letivo de 2019. Dentre as principais conclusões, identificamos seis diferentes modalidades de metodologias de ensino consideradas motivadoras para as aulas de Geografia, a saber: trabalhos de campo; seminários; aulas pautadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação; aulas expositivas dialógicas; sala de aula invertida e palestras. Essas possibilitam aos estudantes a vivência de elementos das culturas juvenis e a promoção das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo social, constituindo-se em fatores de motivação para as aulas de Geografia.

Palavras-chave: Motivação. Metodologias de ensino de Geografia. Juventude Estudantil. Escola.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the teaching methodologies used in Geography classes, in order to identify those that most motivate students to the classes, according to the positioning of student youth, in two public high schools in the Administrative Region of Gama - DF. Our assumption is that, when asked about the teaching methodologies that most motivate them for Geography classes, students point to those that allow them to experience the elements of their youth cultures that naturally allow them to act from forms a protagonist in the teaching and learning process. Another purpose of this investigation is to offer Geography teachers some possibility of action, with a view to mitigating the problem related to students' lack of motivation for classes. Therefore, we structured the following theoretical foundations: School Geography (CAVALCANTI, 2019; CALLAI, 2015; KAERCHER, 2012); Youths (CHAVEIRO, 2011; DAYRELL, 2007); Youth Cultures (LIBÂNEO, 2006; PAIS, 2006; MARTINS and CARRANO, 2011); Self-Determination Theory (RYAN and DECY, 2000a); Spatial Practices (CORRÊA, 2000); Socio-constructivist Approach to Teaching (CAVALCANTI, 1998); Teaching Methodologies (LIBÂNEO, 2013). The methodology used has a qualitative approach, based on semi-structured questionnaires and focus groups for students in the 3rd grade of regular daytime High School, in the 2019 school year. Among the main conclusions, we identified six different types of teaching methodologies considered motivating for Geography classes, namely: fieldwork; seminars; classes guided by digital information and communication technologies; dialogic expository classes; inverted classroom and lectures. These enable students to experience elements of youth cultures and promote the basic psychological needs of autonomy, competence and social bond, constituting motivational factors for Geography classes.

Keywords: Motivation. Methodologies for teaching Geography. Student youth. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxonomia da motivação humana segundo a Teoria da Autodeterminação 58

Figura 2: O *continuum* da regulação do comportamento segundo a Teoria da Autodeterminação 59

Figura 3: O crescimento vertical no antigo Setor de Indústrias do Gama 81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Meios de locomoção dos estudantes entre suas casas e a escola	92
Gráfico 2: Situação dos estudantes em relação ao trabalho formal (%)	95
Gráfico 3: Planos dos estudantes em relação aos estudos e ao trabalho para o ano de 2020 (%)	96
Gráfico 4: Principais atividades de lazer praticadas pelos estudantes	102

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Lugar de moradia dos sujeitos da pesquisa	75
Mapa 2: Sítios urbanos do Gama - DF	76
Mapa 3: A Região Administrativa do Gama no Distrito Federal	79
Mapa 4: A Área Metropolitana de Brasília	83
Mapa 5: A expansão da mancha urbana na RA Gama: de 1990 a 2018	89
Mapa 6: As escolas rurais do Gama – DF	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de coerência	35
Quadro 2: Perfil dos estudantes participantes do grupo focal na escola A	38
Quadro 3: Perfil dos estudantes participantes do grupo focal na escola B	39
Quadro 4: O crescimento populacional na Periferia Metropolitana de Brasília – 1960 a 2019	84
Quadro 5: Moradores dos municípios da PMB oriundos do Distrito Federal (%)	85
Quadro 6: Trajetórias espaciais cotidianas dos estudantes: moradia, escola e trabalho/estágio remunerado	99
Quadro 7: Temas Contemporâneos Transversais – BNCC (2017)	193
Quadro 8: Quadro síntese das metodologias de ensino de Geografia, elementos culturais juvenis e as necessidades psicológicas básicas	201

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Autorização para a realização da pesquisa	216
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	217
Anexo 3: Questionário semiestruturado	219
Anexo 4: Roteiro das questões problemas dos Grupos Focais	224

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMB - Área Metropolitana de Brasília

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

Cebraspe - Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos

Codeplan - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CONPLAN - Conselho de Planejamento Territorial Urbano

DF - Distrito Federal

EaD - Educação à Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESCS - Escola Superior de Ciências da Saúde

Fies- Financiamento Estudantil

GDF - Governo do Distrito Federal

GEAF - Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e formação de professores em Geografia

IAPI - Instituto de Aposentadoria e Previdência dos Industriários

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFB - Instituto Federal de Brasília

IFCE - Instituto Federal do Ceará

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Km - Quilômetro

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCEDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Olimpama - Olimpíadas do Gama

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PDL - Plano Diretor Local

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMAD - Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílio

PMB - Periferia Metropolitana de Brasília

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Prouni - Programa Universidade Para Todos

RA - Região Administrativa

Ras - Regiões Administrativas

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINPRO - Sindicato dos Professores

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UF - Unidade Federativa

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFCat - Universidade Federal de Catalão

UnB - Universidade de Brasília

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	09
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE MAPAS	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE ANEXOS	13
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	14

INTRODUÇÃO	19
------------------	----

CAPÍTULO 1

Motivação, aprendizagem e a Teoria da Autodeterminação: fundamentações teóricas.....	45
---	-----------

1.1. A influência da motivação na aprendizagem escolar	47
--	----

1.2. A Teoria da Autodeterminação, a motivação intrínseca e suas implicações na aprendizagem	51
--	----

1.3. A motivação extrínseca segundo a Teoria da Autodeterminação e suas implicações na aprendizagem	56
---	----

1.3.1. Motivação Extrínseca por Regulação Externa	61
---	----

1.3.2. Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	62
---	----

1.3.3. Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	63
--	----

1.3.4. Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	64
---	----

CAPÍTULO 2

A juventude estudantil em instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF e suas práticas espaciais no âmbito da Área Metropolitana de Brasília	68
---	-----------

2.1. Os lugares sociais da juventude estudantil	70
---	----

2.2. A moradia e as práticas espaciais da juventude estudantil	74
--	----

2.3. A escola e as práticas espaciais da juventude estudantil	91
---	----

2.4. O trabalho e as práticas espaciais da juventude estudantil	94
---	----

2.5. O lazer e as práticas espaciais da juventude estudantil	100
--	-----

CAPÍTULO 3

A juventude estudantil em instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF e seus posicionamentos em relação à escola 105

- 3.1. A juventude estudantil contemporânea, suas culturas e a escola: uma aproximação conflitante 105
- 3.2. A escola como espaço formal de ensino: o posicionamento da juventude estudantil.....114
- 3.3. A escola como espaço de formação para o trabalho: o posicionamento da juventude estudantil 125
- 3.4. A escola como espaço de sociabilidade: o posicionamento da juventude estudantil.....129

CAPÍTULO 4

A juventude estudantil em instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF e seus posicionamentos em relação à Geografia ensinada nas escolas.....133

- 4.1. Geografia Escolar: o seu propósito na educação básica..... 133
- 4.2. A Geografia enquanto disciplina escolar e suas contribuições no processo formativo dos estudantes: o posicionamento da juventude estudantil..... 145

CAPÍTULO 5

A juventude estudantil em instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF e seus posicionamentos em relação às metodologias de ensino de Geografia 152

- 5.1. Breve revisão teórica sobre a concepção socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem 153
- 5.2. As metodologias de ensino motivadoras para as aulas de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil 161
 - 5.2.1. Trabalhos de Campo 163
 - 5.2.2. Seminários 167
 - 5.2.3. Aulas pautadas nas tecnologias digitais de informação e comunicação 171
 - 5.2.4. Aulas expositivas dialógicas 181
 - 5.2.5. Sala de aula invertida 186
 - 5.2.6. Palestras 190

5.3. Outros elementos culturais-juvenis e as metodologias de ensino de Geografia.....194

CONSIDERAÇÕES FINAIS 203

REFERÊNCIAS..... 208

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha carreira de professor de Geografia da educação básica, que teve início no ano de 1996, tenho observado, junto a outros colegas de trabalho, situações de desinteresse dos estudantes por nossas aulas. É comum, em nosso ambiente profissional, professores e professoras de Geografia comentarem entre si, furiosos ou com semblante de decepção, que não conseguiram desenvolver a atividade planejada para a aula por falta de motivação dos estudantes.

Normalmente, professores de Geografia (e demais disciplinas), ao vivenciarem situações dessa natureza, buscam, na medida do possível, novas estratégias pedagógicas na tentativa de motivar os estudantes para as aulas – alguns mais, outros menos. No entanto, tais tentativas nem sempre produzem os efeitos esperados pelos docentes que, muito comumente, se sentem frustrados, impotentes, angustiados e adoecidos. De acordo com pesquisa¹ realizada pela Associação Nova Escola, em 2018, 66% dos professores da educação básica no Brasil precisou se afastar do trabalho por questões de saúde. Essa pesquisa revela ainda que os problemas de ordem emocional são maioria e que 87% dos participantes acredita que suas tensões são ocasionadas ou intensificadas pelo trabalho. Assim, inferimos que as situações de desgaste provocadas pela desmotivação dos estudantes pelos estudos contribuam para essa problemática.

Em relação aos estudantes, a desmotivação para aprender também pode gerar prejuízos, como aprendizagem insatisfatória, baixo rendimento, reprovação e até evasão escolar; além dos prejuízos econômicos para os cofres públicos, que alcançam valores significativos.

No que tange à desmotivação dos estudantes para aprender Geografia, situação que nos motivou a desenvolver esta pesquisa, outros prejuízos podem ser elencados. Entretanto, para serem compreendidos, é necessário que se esclareça inicialmente o que se entende por Geografia, aquela ensinada nas escolas da educação básica e os seus objetivos para, em seguida, analisar as consequências sofridas pelos estudantes em função de sua desmotivação.

A Geografia praticada na educação básica é denominada Geografia Escolar. Ela difere daquela ensinada nas universidades, em cursos superiores, que é denominada Geografia Científica ou Geografia Acadêmica. Ambas estão embasadas em um mesmo

¹ Disponível em <<https://novaescola.org.br>> Acesso em 31/01/2020.

referencial teórico. Porém, diferentemente do entendimento proveniente do senso comum, a Geografia Escolar não é constituída por uma simplificação da Geografia Científica. Cavalcanti (2017, p. 28) a define da seguinte forma:

Geografia Escolar é o conjunto de conhecimentos estruturados e veiculados na prática docente, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar dos alunos da educação básica, para que eles, por sua vez e como cidadãos, possam também compreender e analisar o mundo em sua dimensão espacial (CAVALCANTI, 2017, P. 28).

Nesse sentido, a Geografia Escolar possui atributos que lhe são próprios: o ambiente no qual ela é desenvolvida - escolas de ensino básico - ; a faixa etária dos discentes que ela se propõe a alcançar - normalmente crianças e adolescentes - ; os profissionais da Geografia Escolar - professores da educação básica que, de maneira geral, não possuem título de doutor e não se dedicam à pesquisa científica como fazem os docentes da Geografia Científica.

Os profissionais da educação básica trabalham temáticas das diversas áreas da Geografia, que abrangem tanto as humanas quanto os componentes físico-naturais, algo que também os diferenciam dos profissionais da Geografia Acadêmica, que costumam se especializar e dedicar apenas a áreas específicas dessa ciência. Diferem também os recursos utilizados para viabilizar o ensino da Geografia Escolar: as estratégias e metodologias de ensino, as teorias psicológicas da construção do conhecimento, a organização do currículo, os programas de aulas. Enfim, há todo um conjunto de características peculiares que a tornam autônoma em relação à Geografia Científica, embora os referenciais teóricos da ciência geográfica coincidam.

Outra forma de se evidenciar essas especificidades consiste na análise das finalidades dos diferentes conhecimentos produzidos no ensino de Geografia. Lestegás (2002, p. 174) defende que:

[...] conhecimentos científicos e conhecimentos escolares respondem a finalidades diferentes: enquanto os primeiros buscam o reconhecimento como <<verdadeiros>>, os conteúdos escolares são simplesmente destinados a serem úteis para formar pessoas que, em princípio, não serão especialistas ou produtores de novos conhecimentos em disciplinas correspondentes (LESTEGÁS, 2002, p. 174, tradução nossa).²

² Texto original: [...] *saberes científicos y saberes enseñados responden a finalidades diferentes: mientras que los primeros persiguen su reconocimiento como <<verdaderos>>, los contenidos escolares tratan simplemente de ser útiles para la formación de personas que, en principio, no van ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes* (LESTEGÁS, 2002, p. 174).

Na discussão sobre a finalidade da Geografia Escolar, que não tem por objetivo formar geógrafos profissionais, mas ser útil à formação escolar básica das pessoas, o autor nos fornece pistas para outra análise: a Geografia Escolar, enquanto componente do currículo da educação básica, é obrigatória a todos os alunos desse nível de formação, diferentemente da Geográfica Científica, cujo estudo é opcional.³ Isso significa que a referida disciplina tem contribuições formativas importantes a oferecer no processo de escolarização básica que, por força de lei, precisa ser acessível a todos os jovens brasileiros. A respeito do ensino de Geografia e seu papel no processo de formação dos alunos da educação básica, Cavalcanti (2017) faz a seguinte análise:

[...] para ensinar Geografia é necessário um trabalho de organizar materiais e realizar atividades/situações em sala de aula ou fora dela para mediar o processo de desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno, por meio dos conteúdos escolares. Em outras palavras, trata-se de trabalhar para a compreensão da espacialidade do mundo por parte do aluno de modo a superar o simples estudo isolado de elementos espaciais. Ensinar Geografia é, pois, promover o desenvolvimento amplo do aluno para que ele possa realizar práticas espaciais cidadãs, conscientes de que a produção social da espacialidade também depende dele, visto que ele é partícipe dessa produção (CAVALCANTI, 2017, p. 107-108).

Assim sendo, cabe à Geografia Escolar fornecer os instrumentos intelectuais para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, com ênfase à sua autonomia para pensar e agir sobre o mundo a partir de um posicionamento crítico frente à realidade social.

Dada a sua importância na formação dos estudantes da educação básica, inferimos que haja um grande prejuízo a ser imposto àqueles que, por estarem desmotivados, não são alcançados pelos ensinamentos da Geografia Escolar. Esta tem o poder de conduzir as pessoas a compreenderem e a se posicionarem em relação ao seu lugar e aos problemas do mundo que se manifestam em forma de contradições espaciais e de injustiças sociais. Aquele que compreende a espacialidade do mundo escapa à condição de marionete, de ser manipulado, enganado e induzido por mentes alheias. Em outras palavras, os ensinamentos

³ Fazemos aqui uma ressalva: afirmamos que a Geografia Científica é estudada por opção. Entretanto, estudos desenvolvidos por Pires (2013) com alunos dos cursos de Geografia, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG), em cinco municípios interioranos na Mesorregião Sul de Goiás, revelam que 34,8% dos discentes decidiram cursar Geografia por falta opção, ou seja, pela inexistência do curso pretendido na universidade em que estudam ou em outra instituição pública próxima à cidade onde moram. Ainda assim, inferimos que esses estudantes usufruam de maior liberdade de escolha entre cursar ou não cursar Geografia, quando comparados aos estudantes da educação básica.

da Geografia têm o poder de libertar, de promover a emancipação e a autonomia intelectual do sujeito.

Nessa linha de entendimento, é muito importante que os conhecimentos produzidos pela ciência geográfica, com todo o seu potencial transformador, alcancem, de fato, os jovens estudantes do ensino básico. Daí a importância da Geografia Escolar, que é o elo entre estudantes e ciência geográfica. Todas as teorias, reflexões, ponderações, críticas e análises produzidas na universidade pelos pesquisadores que se debruçam sobre a realidade da Geografia Escolar só fazem sentido, só se realizam verdadeiramente, quando são introduzidos na escola e afetam o estudante que ali está, provocando-o, tirando-o da inércia intelectual, revelando-lhe o mundo. Assim, surge nosso incômodo com o estudante que não demonstra interesse pelos estudos, não se sente motivado para as nossas aulas e que, por consequência, não usufrui dos ensinamentos da Geografia Escolar.

A desmotivação dos estudantes pela aprendizagem dos conteúdos trabalhados na área da Geografia afeta também o professor, conforme já mencionamos alhures neste texto. Duas características são muito marcantes nos estudantes desmotivados a aprender: a indisciplina e a apatia. Nas turmas em que essas características sobressaem, todas as estratégias pedagógicas propostas pelo professor apresentam grandes chances de insucesso. Alunos indisciplinados ou apáticos não ouvem o professor ou, se ouvem, não acatam suas orientações, não se engajam ou participam das atividades propostas, demonstram atitudes de indiferença ou enfrentamento ao professor e, não raro, são desrespeitosos e até agressivos.

Por outro lado, temos ciência de que a desmotivação do estudante para aprender, certamente, não é provocada por um único fator. Há influências diversas: questões familiares, fatores econômicos, sociais, estruturais e outros que extrapolam o espaço escolar, mas é nas salas de aula onde esses elementos se manifestam fortemente.

Porém, na impossibilidade de agirmos sobre os fatores externos mencionados, dada a sua dimensão, temos nos dedicado a compreender, no âmbito da escola, as razões que podem contribuir para a desmotivação dos estudantes, bem como as formas de intervenção que poderiam motivá-los para tal, pois concordamos com Cavalcanti (2019) que, ao reconhecer a referida problemática, sugere que é papel do professor orientar e intervir na motivação dos estudantes para as aulas de Geografia.

Ao se tratar da temática da motivação, declaramos, de antemão, possuir clareza em relação à existência do viés ideológico que a envolve. De maneira geral, a literatura que trata

dessa temática pelo referido viés, especialmente aquelas voltadas para as estratégias de autoajuda, sugere que todo ser humano possui super poderes mentais que permitem-no a obter sucesso pleno em seus objetivos pessoais, independentemente de contextos econômicos, sociais, políticos e culturais. Para tanto, é preciso tão somente se motivar para tal. Enfatizamos, que não constitui nosso objetivo direcionar esta pesquisa para a referida temática.

Assim, no sentido de avançar em nossos estudos, temos nos direcionado para a literatura que trata da juventude e sua relação com a escola atual. Inferimos que esse estudo possa nos ajudar a compreender a problemática relativa à desmotivação dos estudantes, bem como a elaborar uma proposta de pesquisa com vistas a auxiliar o professor de Geografia na promoção de estratégias que possam contribuir com vistas a motivá-los para suas aulas.

Decidimos, então, por iniciar a análise da referida temática com a indicação do entendimento que possuímos a respeito da definição de juventude, bem como o de sua constituição no Brasil. Tais compreensões nortearão nossas análises ao longo da pesquisa. A escolha em questão se deve ao fato de o termo juventude caracterizar-se como polissêmico, portanto, passível de diversas interpretações.

Diante do desafio em posicionar-se a respeito do conceito de juventude, duas vertentes se apresentam de imediato: a primeira constitui-se naquela que entende e define juventude por um viés natural, a partir do desenvolvimento biológico e psicológico do jovem, ou seja, definem-se as idades em que começa e termina a juventude. A segunda vertente, à qual nos filiamos, entende juventude “como categorias socialmente construídas, portanto, históricas e passíveis de mudanças no tempo e no espaço” (CASSAB, 2010, p. 40).

Enquanto uma construção social, a categoria juventude nem sempre existiu. Ela nasce na sociedade moderna ocidental em atendimento às demandas da sociedade industrial. A esse respeito, Abramo (2011) faz a seguinte afirmação:

É forçoso, embora repetitivo, lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada. Tal como foi consolidado no pensamento sociológico, a juventude “nasce” na sociedade moderna ocidental (tomando um maior desenvolvimento no século XX), como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicando ao estudo numa instituição escolar) se tornaram os elementos centrais de tal condição juvenil (ABRAMO, 2011, p. 41).

No Brasil, há consenso entre diversos estudiosos - Spósito (2005), Abramo (2011), Cavalcanti (2011), Chaveiro (2011), - ao afirmar que a juventude, enquanto construção social, nasceu ao longo da década de 1950. No entanto, é importante destacar que nem todos os jovens brasileiros faziam parte da juventude naquele momento. Para pertencer a essa categoria era preciso estar, temporariamente, livre das obrigações do trabalho, em preparação para as atribuições do mundo adulto e receber formação em uma instituição especializada: a escola, conforme assevera Abramo (2011). Somente os jovens das classes sociais mais abastadas se davam ao luxo de receber esse tipo de tratamento e pertencerem à categoria juventude. Essa condição era negada aos filhos das famílias mais pobres, que se inseriam muito cedo no mundo trabalho e não tinham a oportunidade de frequentar a escola.

Enquanto categoria histórica e passível de mudança ao longo do tempo, a juventude brasileira foi caracterizada de diferentes formas, desde sua constituição, na década de 1950, até os dias atuais. Nos anos de 1950, os movimentos juvenis nos Estados Unidos e na Europa influenciaram fortemente as atitudes dos jovens brasileiros. Naquele período, os jovens manifestavam suas atitudes rebeldes na forma de se vestir, na música, especialmente no *rock* e, ainda, no questionamento aos valores sociais tidos, até então, como inabaláveis. Seus gestos e atitudes eram interpretados como atos de protesto: resultado de desvios e de mudanças sociais ou resultado de conflitos geracionais.

A partir da década de 1970, em um segundo momento de manifestação juvenil no Brasil, inaugura-se uma nova leitura sobre a juventude, muito influenciada pela postura crítica e de luta dos jovens contra o regime político ditatorial instalado no país, em 1964. Assim, a Sociologia passa a analisar a juventude como categoria que, além de social e histórica, passa a ter importante função política. O jovem passa a ser encarado como um agente da possível transformação das estruturas políticas e sociais do país (CASSAB, 2009).

De 1980 em diante, com mudanças de ordem política e econômica no Brasil, que são materializadas com a redemocratização do país e avanços no processo de globalização da economia, identifica-se um terceiro momento da manifestação juvenil, que se diferencia substancialmente dos dois momentos até então verificados. A juventude parece seduzida pelo prazer do consumo proveniente de inovações tecnológicas e de um estilo de vida urbano concretizado (SILVA, 2015a).

Visto como um potencial consumidor, como uma nova fatia do mercado de consumo, a juventude tornou-se referência para a indústria de marketing e passou a definir padrões de consumo, consolidando um estilo de vida caracterizado como cultura juvenil. A cultura juvenil, portanto, nasce vinculada a esfera do consumo. Assim, para Debert (2010), “A juventude perde conexão com um grupo etário específico e passa a significar um valor, que deve ser conquistado e mantido em qualquer idade através da adoção de formas de consumo de bens e serviços apropriado” (DEBERT, 2010, p. 02).

Diante de tais transformações no campo das investigações sociológicas, as pesquisas relacionadas à juventude voltaram-se para os estudos da cultura como elemento agregador e identificador. Os interesses centraram-se em identificar e analisar o que seriam uma cultura juvenil e uma sociabilidade juvenil, de acordo com Cassab (2009).

De maneira geral, a leitura das Ciências Humanas sobre a juventude converge para sua concepção enquanto fenômeno coletivo, socialmente construído e vivenciado em um determinado momento da vida pelos indivíduos. Embora exista uma grande incidência de indivíduos jovens que experimentam a juventude, isso não é uma regra. O momento de se aderir ou desvincular-se da juventude pode ocorrer em qualquer idade e é determinado pela adoção de valores sociais, culturais e simbólicos, típicos da cultura juvenil (SILVA, 2015a).

Outro importante aspecto relacionado à produção teórica da temática juventude pelas Ciências Humanas consiste na unanimidade entre os autores ao posicionarem-se a favor da existência de diversas juventudes. Esteves e Abramovay (2007) tecem a seguinte analogia:

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. [...] vivencia-se a condição juvenil de diferentes maneiras, em função das diferenças sociais e de parâmetros concretos, como o dinheiro, a educação, o trabalho, o lugar de moradia, o tempo livre etc. Logo, a definição da categoria juventude em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela estão enquadrados (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2007, p. 25).

Daí o uso do termo Juventudes, no plural, e não juventude no singular. Em concordância com os autores, partilhamos da posição que sugere a existência de diversas juventudes, a variar de acordo com sua origem econômica, cultural e social. Assim sendo, esta pesquisa elege como sujeitos do estudo a juventude estudantil.

Ao se tratar da relação entre a juventude estudantil e a escola contemporânea, diversos estudiosos do assunto, como Carrano (2007), Dayrel (2007), Chaveiro (2011), afirmam que existe uma incompatibilidade entre seus ritmos de transformação, sendo este um dos fatores que dificultam o diálogo entre a escola e os estudantes. Sugerimos que, dentre as consequências dessa incompatibilidade, estejam a desmotivação para estudar, o desinteresse pelas aulas e o baixo rendimento dos estudantes no processo ensino e aprendizagem.

A escola, mesmo nos tempos de profundas transformações tecnológicas, sociais e culturais intensificadas a partir do final do século XX, tem conservado valores e procedimentos oriundos de sua fase gestacional: a predominância da aula expositiva; o uso do quadro negro e giz, que mesmo sendo substituídos por lousa branca e pincel atômico, ainda são os principais recursos pedagógicos; as avaliações por meio de provas escritas; a organização cartesiana da aula e da sala de aula; o uso do uniforme escolar. Esses, entre outros, são exemplos de procedimentos que sempre fizeram parte do cotidiano escolar e continuam a existir na contemporaneidade.

A juventude, no entanto, diferentemente da escola, cede às inovações do mundo contemporâneo. O desenvolvimento tecnológico, a massificação midiática, o processo de globalização, urbanização, metropolização e periferação da população têm produzido juventudes fragmentadas que pensam e agem de modo diferente daquela juventude dos tempos pretéritos. Os valores referenciais para a constituição da cultura juvenil deixaram de ser locais e adquiriram *status* global; deixaram de ocorrer predominantemente no meio rural e se transferiram para as metrópoles; deixaram de ocorrer em famílias comumente patriarcais e passaram a se manifestar em famílias que adquiriram novos formatos. Essas inovações na forma de pensar e agir das juventudes atuais são materializadas na moda, no lazer, nas novas formas de namoro, de relacionamento com os pares, na relação com o trabalho e com a escola.

Juventude estudantil e escola, portanto, possuem ritmos próprios de transformação não correspondentes entre si: o tempo da juventude é mais acelerado. Por isso, a dificuldade de compatibilidade entre as partes. Dayrell (2007), em sua análise, explica:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se

cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p. 1.106).

Chaveiro (2011) apresenta uma compreensão semelhante à do pesquisador referenciado ao afirmar que:

Enquanto que o jovem aluno, formado pelos novos *ethos* da cultura juvenil, dista-se, ontologicamente, dessas demandas, sofre representações negativas na mesma direção que, negativamente, representa a escola. O saldo é, entre ambas, formar um reino de perplexidade. Fora a perplexidade da escola, por meio de seus sujeitos diante da juventude atual, que possui dificuldade em compreender e relacionar com “esse jovem inquieto, indisciplinado, debochado, frenético, compulsivo, sem interesse...”, há a perplexidade do jovem relativo à escola: “esse lugar estranho, rígido, burocrático, parado”. No interior da perplexidade há, de fato, um conflito de representações edificado em três vetores: no modo como o jovem aluno vê a escola; na maneira como a escola vê o jovem aluno e na forma com que ambos agem entre si a partir desse modo de representar (CHAVEIRO, 2011, p. 180).

Ambos os estudiosos concordam que existe negação ao outro, tanto por parte da escola em relação aos estudantes, quanto por parte dos estudantes em relação à escola. Outro ponto de convergência entre os autores consiste na crença de que a escola é que deve tomar a iniciativa no sentido de aproximar-se à realidade da juventude estudantil contemporânea, e não o contrário. Sobre essa reflexão, Dayrell (2007) afirma:

Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionarem que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1.107).

Chaveiro (2011), nessa mesma linha de pensamento, argumenta:

A força social da escola torna quase obrigatória a inserção do jovem em seus espaços. Mas a demanda que o mundo atual solicita a ela evidencia um conflito: cabe à escola gerar novas qualidades de ensino; desenvolver aptidões criativas; acelerar o processo de formação; inseri-los nas novas formas e conteúdos do trabalho; atualizar-se pedagogicamente (CHAVEIRO, 2011, p. 180).

Diante do exposto e à luz das análises dos pesquisadores citados, direcionamos a atenção às nossas aulas de Geografia que, analogamente às demais disciplinas, não despertam nos estudantes a motivação para aprender, conforme esperado pelos professores.

Como sugere Dayrell (2007) e Chaveiro (2011), acreditamos que, dentre as razões que têm levado os estudantes a não se interessarem por nossas aulas, esteja aquela relacionada ao não entendimento entre a escola atual e a juventude. Nesse sentido, partimos da premissa que deve partir da própria escola a busca pelo diálogo que facilite a relação dos estudantes com a escola, por meio do professor e demais agentes. Apontamos também, como alternativa de aproximação entre as partes e forma de auxiliar o professor de Geografia na elaboração de estratégias promotoras da motivação discente, a busca por formas de adequação pedagógica das metodologias de ensino de Geografia que visem à participação dos estudantes.

Propomos, portanto, inverter o processo: ao invés de apresentar aos estudantes as metodologias de ensino de Geografia que nós, professores, consideramos mais motivadoras e produtivas na dinâmica de ensino e aprendizagem, julgamos pertinente consultá-los sobre tal processo.

Elegemos, desta feita, a seguinte problemática a ser pesquisada: quais são as metodologias de ensino⁴ que mais motivam os estudantes para as aulas de Geografia, segundo o posicionamento da juventude estudantil?

No intuito de conhecer a juventude estudantil, sujeitos desta pesquisa, de ampliar nosso entendimento sobre seus posicionamentos a respeito da escola e da Geografia e, assim, angariar elementos que possam contribuir para a nossa compreensão em relação à problemática central deste trabalho, elaboramos alguns questionamentos complementares: Onde vivem os sujeitos? Qual é o seu perfil socioeconômico? Como eles enxergam a escola? O que eles pensam a respeito da Geografia e da contribuição dessa disciplina em seus processos formativos? Quais são as principais metodologias de ensino utilizadas por seus professores de Geografia? As metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Geografia consideram suas culturas juvenis? Elas estão alinhadas aos seus interesses? As metodologias de ensino eleitas pelos estudantes como mais motivadoras são exequíveis, ao considerar o contexto real de suas escolas?

⁴ Ao elaborar os instrumentos de pesquisa, decidimos por não utilizar o termo metodologia de ensino no nosso roteiro de questões-problemas. Tal decisão foi tomada em função das possíveis dificuldades dos estudantes em compreender, de fato, o que seriam as metodologias de ensino. Como forma alternativa, elaboramos o seguinte questionamento: “Dentre as aulas de Geografia que vocês já tiveram qual o estilo de aula mais os marcou? Mais os motivou? O que vocês mais aprenderam?”. O estilo de aula declarado por eles nos permitiu deduzir os tipos de metodologias de ensino utilizadas por seus professores de Geografia.

Esclarecemos que a proposição da respectiva problemática é orientada pela seguinte tese: a desmotivação dos estudantes para as aulas de Geografia se deve, dentre outros, ao fato de os professores normalmente não considerarem os elementos das culturas juvenis ao definir suas metodologias de ensino.

Assim, a nossa suposição é que, ao serem questionados sobre as metodologias de ensino de Geografia motivadoras para as aulas, os estudantes apontem para aquelas que os possibilitem a vivência de elementos de suas culturas juvenis que, naturalmente, permitam-lhes atuar de forma protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

No sentido de evidenciar o nosso posicionamento em relação aos princípios norteadores das metodologias de ensino de Geografia, elencamos aqueles fundamentados na abordagem socioconstrutivista, com ênfase na formação de conceitos geográficos (CAVALCANTI, 1998).

Nas metodologias de ensino de Geografia orientadas pela fundamentação teórica socioconstrutivista, os estudantes, juntamente com os professores, são considerados sujeitos no processo de construção do conhecimento. Não se trata de uma simples transmissão direta dos saberes do professor para o aluno. Nessa abordagem teórica, Cavalcanti (1998) defende que:

O aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento. O professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos. Portanto, ambos atuam, ou devem atuar, conjuntamente ante os objetos de conhecimento (CAVALCANTI, 1998, p. 138).

Ainda, de acordo com a aludida abordagem, a aprendizagem ocorre por meio da formação de conceitos geográficos. Estes, por sua vez, devem ser construídos a partir do confronto do cotidiano dos estudantes com os conceitos científicos, por meio da mediação didática do professor. Assim, valorizam-se os saberes prévios dos estudantes e reafirma-os como sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Segundo Cavalcanti (1998), “A construção de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita à pessoa organizar a realidade, estabelecer classes de objetos e trocar experiência com o outro” (CAVALCANTI, 1998, p. 139). Essa forma de aprendizagem solidifica os conhecimentos geográficos, uma vez que permite aos estudantes utilizar conceitos já construídos na interpretação dos novos fenômenos espaciais com os quais ele venha se deparar.

O nosso posicionamento, portanto, é o da não limitação em relação aos caminhos metodológicos para o ensino de Geografia. Aliás, inferimos que a sua variação seja um fator positivo, condizente com os anseios da juventude estudantil contemporânea, que tende a valorizar mais as novidades em relação àquilo que já é conhecido.

Não obstante, sugerimos a liberdade do professor na definição dos caminhos metodológicos a seguir, defendemos que estes devem ser pautados em ações didáticas fundamentadas na concepção socioconstrutivista, a saber: propiciar a atividade física e mental dos estudantes, considerar a vivência do aluno como dimensão do conhecimento, estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos, manter relações dialógicas com os alunos e entre os alunos, contar com a intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos, promover a autorreflexão e a sociorreflexão dos alunos, contar com o acompanhamento e controle, por parte do professor, dos resultados da construção do conhecimento (CAVALCANTI, 1998).

Destacamos que as ações didáticas acima mencionadas podem ser consideradas na elaboração das metodologias de ensino de Geografia, sem prejuízo da presença de elementos das culturas juvenis, visto que são convergentes, em sua essência. Ademais, eles não contemplam a mesma dimensão da construção do conhecimento, sendo que as ações didáticas socioconstrutivistas enfocam os aspectos cognitivos e os elementos das culturas juvenis os aspectos sociais e culturais do universo juvenil.

Ainda, no intuito de contribuir para amenizar a problemática apontada no início deste trabalho, apresentamos um estudo bibliográfico sobre a importância da motivação para a aprendizagem com ênfase na Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a). De acordo com essa teoria, é possível melhorar a motivação extrínseca dos estudantes para aprender por meio da promoção de suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo social. Nossa proposta, portanto, é que a investigação a respeito das metodologias de ensino de Geografia motivadoras para as aulas, juntamente com a adoção dos princípios da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), constitua em recursos a serem utilizados pelos professores de Geografia na elaboração de estratégias promotoras da motivação discente para as suas aulas.

Assim, com o propósito de se definir a juventude estudantil para compor os sujeitos do estudo, estabelecemos uma delimitação espacial e temporal para a realização da pesquisa. Elegemos, desta feita, duas escolas públicas de Ensino Médio da Região Administrativa

(RA) do Gama - DF, denominadas de escola A e escola B. A cidade do Gama foi escolhida por ser meu lugar de moradia e trabalho, algo que atribui sentido à pesquisa. O critério de escolha das escolas baseou-se no nível de desempenho dos seus alunos no Simulado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Governo do Distrito Federal (GDF), de 2018, realizado pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe). Decidimos por duas escolas posicionadas em situações opostas no que tange ao desempenho na avaliação mencionada: a escola A está entre as que obtiveram os piores resultados e a escola B, em situação oposta, está entre aquelas com melhor avaliação.⁵

O critério de escolha das escolas se justifica por nos permitir pesquisar alunos pertencentes a realidades educacionais distintas, no âmbito da RA Gama e, assim, ampliar as possibilidades de apreensão dos múltiplos posicionamentos juvenis em relação às metodologias de ensino de Geografia e de seus respectivos potenciais no sentido de motivar os estudantes para as aulas.

Pesquisamos estudantes matriculados no 3º Ano do Ensino Médio regular diurno, no ano letivo de 2019. A escolha por 2019 se deve unicamente ao fato deste coincidir com o segundo ano de estudos no Doutorado, período definido para a realização da etapa da pesquisa referente aos trabalhos de campo. Já a escolha por estudantes do 3º Ano do Ensino Médio ocorreu pelo fato desses possuírem maior maturidade intelectual e mais experiência em relação ao ensino de Geografia, visto que já percorreram todos os níveis da educação básica. Foram pesquisadas duas turmas, sendo uma na escola A e outra na escola B. A indicação da turma pesquisada em cada escola foi feita pelo professor de Geografia regente, após ser informado sobre o objetivo da pesquisa.

Dessa forma, no intento de responder à problemática definida para esta pesquisa, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar as metodologias de ensino empregadas nas aulas de Geografia, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil, em escolas públicas de Ensino Médio do Gama - DF.

Na sequência, para compor os objetivos específicos, propomos: realizar um estudo bibliográfico sobre a importância da motivação para a aprendizagem, com ênfase na Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a); conhecer a realidade espacial onde vivem os sujeitos da pesquisa; conhecer seus perfis social, cultural e econômico; deslindar o

⁵ Dados obtidos junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

posicionamento dos sujeitos da pesquisa em relação à escola; compreender seus posicionamentos em relação à Geografia e sua contribuição para os processos formativos; conhecer, por meio de investigação junto aos sujeitos da pesquisa, as principais metodologias usadas no ensino de Geografia da educação básica; identificar, dentre as metodologias de ensino de Geografia já experienciadas pelos sujeitos da pesquisa, aquelas consideradas por eles como as mais motivadoras para as aulas.

Uma vez delineados o problema, as justificativas e os objetivos da presente pesquisa, vamos nos dedicar à exposição da metodologia com vistas a detalhar o tipo de metodologia, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos ou passos metodológicos e os procedimentos de análise dos dados empíricos produzidos. Esclarecemos que nosso referencial por metodologia está pautado em Minayo (2013), que a entende como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2013, p. 14). Ainda para a autora, a metodologia inclui simultaneamente o método (teoria da abordagem), as técnicas e a criatividade do pesquisador.

Definimos para esta pesquisa a metodologia qualitativa. Para Pessôa (2012), a escolha do tipo de metodologia “[...] deve ser feita a partir dos objetivos que se deseja alcançar, isto é, em benefício da pesquisa e não do pesquisador” (PESSÔA, 2012, p. 10).

Assim sendo, justificamos nossa escolha pela natureza do problema e dos objetivos definidos para o estudo em questão. Estes, por possuírem a subjetividade como característica básica, certamente serão eficientemente respondidos pela metodologia qualitativa, sobre a qual Minayo (2013) tece as seguintes considerações:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser reduzido em números ou em indicadores quantitativos (MINAYO, 2013, p. 21).

Além de elucidar as principais características da pesquisa qualitativa, a autora contribui no sentido de reafirmar, para nós, o potencial dessa metodologia de pesquisa na investigação do posicionamento dos sujeitos deste estudo a respeito da escola, da Geografia

e de suas metodologias de ensino. Afinal, trata-se de elementos do âmbito de suas subjetividades: valores, pensamentos, crenças, aspirações, convicções e outros.

A metodologia qualitativa nas pesquisas geográficas brasileiras passou a ser usada com mais frequência e ganhou destaque após a década de 1980. Ela emergiu como uma alternativa às limitações da metodologia quantitativa, que não mais respondia aos propósitos das pesquisas, guiadas pela então recém-criada corrente geográfica, denominada Geografia Crítica (PESSÔA, 2012).

Durante a vigência da Geografia Tradicional, que era fundamentada no Positivismo, a metodologia quantitativa ocupou lugar de vanguarda, já que seus estudos tinham como meta a observação e a descrição do espaço. Mesmo no processo de renovação da Geografia, na década de 1970, com a emergência da Nova Geografia ou Geografia Teorético quantitativa, tal metodologia continuou ocupando lugar de destaque em seus estudos, visto que o enfoque central das pesquisas, na respectiva corrente geográfica, era mensurar e quantificar os elementos do espaço (PESSÔA, 2012).

Porém, a partir do final da década de 1970, com a emergência da Geografia Crítica, guiada filosoficamente pela Dialética e Fenomenologia, a preocupação apenas com a aparência, com a variabilidade das formas e do lugar, conforme procediam os estudos geográficos guiados pela Geografia Tradicional, deixou de ser suficiente para explicar a realidade. Era preciso avançar na busca por respostas aos problemas detectados. A essência da realidade política, social, econômica e educacional, em sua complexidade, teria que ser desvendada. Para tanto, diante dos novos propósitos da Geografia, bem como da profundidade e subjetividade dos novos temas de pesquisa, adotou-se a metodologia qualitativa como recurso (PESSÔA, 2012).

Para Minayo (2013), o processo de pesquisa científica com o uso da metodologia qualitativa deve ser dividido em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória do processo da pesquisa corresponde a:

[...] produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado [...] a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 2013, p. 26).

A segunda fase da pesquisa, denominada pela autora como trabalho de campo, consiste em “[...] levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros” (MINAYO, 2013, p. 26).

Para finalizar, a terceira e última etapa do ciclo de pesquisa, a fase de análise e tratamento do material empírico e documental corresponde:

[...] ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (MINAYO, 2013, p. 26-27).

Após nos definirmos pela pesquisa qualitativa, cabe, agora, a indicação dos instrumentos de pesquisa selecionados. Assim, no sentido de cumprir este propósito, optamos pela técnica de grupo focal orientados, especialmente, por Gatti (2005), que a entende como uma técnica qualitativa de pesquisa em que um grupo de pessoas, previamente selecionadas, é reunido para conversarem entre si a respeito de determinado tema de pesquisa. Esse grupo é orientado pelo pesquisador que, geralmente, cumpre o papel de moderador. Ele levanta as questões problematizadoras a serem debatidas. Ainda, de acordo com Gatti (2005):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Diante dos esclarecimentos da autora, a respeito dos tipos de eventos que são potencialmente investigáveis por meio da técnica de grupos focais, enxergamos, claramente, a existência de compatibilidade entre a referida técnica de pesquisa e os objetivos delineados para esse estudo. Ou seja, a técnica de grupos focais apresenta-se como um instrumento de pesquisa viável para a investigação do posicionamento da juventude estudantil, sujeitos deste estudo, a respeito da escola, das metodologias de ensino de Geografia e da própria Geografia, enquanto disciplina escolar.

Além da adoção da técnica de grupos focais, procedemos, também, à aplicação de questionários semiestruturados. Eles foram usados para o levantamento de informações

objetivas referentes ao universo dos sujeitos do estudo, tais como idade, sexo, cor, nível de instrução dos responsáveis, lugar de moradia no âmbito da Área Metropolitana de Brasília (AMB), formas de locomoção para a escola, situação em relação ao trabalho formal e às atividades de lazer por eles praticadas. Essas informações foram imprescindíveis no cumprimento dos dois primeiros objetivos específicos definidos para a pesquisa: compreender a realidade espacial onde vivem os sujeitos da pesquisa e conhecer seus perfis social, cultural e econômico.

No Quadro de Coerência a seguir, cada objetivo específico foi relacionado ao instrumento de pesquisa adotado para o seu cumprimento.

Quadro 1: Quadro de Coerência

Título da pesquisa
A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama – DF
Questões problematizadoras
Quais são as metodologias de ensino que mais motivam os estudantes para as aulas de Geografia, segundo o posicionamento da juventude estudantil? Onde vivem os sujeitos? Qual é o seu perfil socioeconômico? Como esses sujeitos enxergam a escola? O que eles pensam a respeito da Geografia e da contribuição dessa disciplina aos seus processos formativos? Quais são as principais metodologias de ensino utilizadas por seus professores de Geografia? As metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Geografia consideram suas culturas juvenis? Elas estão alinhadas aos seus interesses? As metodologias de ensino consideradas pelos estudantes como mais motivadoras são exequíveis, ao considerar o contexto real de suas escolas?
Objetivo Geral
Analisar as metodologias de ensino adotadas nas aulas de Geografia, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil, em escolas públicas de Ensino Médio do Gama - DF

Objetivos Específicos	Instrumentos de Pesquisa
Realizar um estudo bibliográfico sobre a importância da motivação para a aprendizagem, com ênfase na Teoria da Autodeterminação;	Pesquisa bibliográfica
Conhecer a realidade espacial onde vivem os sujeitos da pesquisa;	Questionário semiestruturado
Conhecer os perfis social, cultural e econômico dos sujeitos da pesquisa;	Questionário semiestruturado
Deslindar o posicionamento dos sujeitos da pesquisa em relação à escola;	Grupos focais
Compreender seus posicionamentos em relação à Geografia e sua contribuição para seus processos formativos;	Grupos focais
Conhecer, por meio de investigação junto aos sujeitos da pesquisa, as principais metodologias utilizadas no ensino de Geografia da educação básica;	Grupos focais
Identificar, dentre as metodologias de ensino de Geografia já experienciadas pelos sujeitos da pesquisa, aquelas consideradas por eles como as mais motivadoras para as aulas.	Grupos focais

Fonte: Organizado pelo autor (2020)

Definidos os instrumentos da pesquisa, é necessário definir os procedimentos ou os passos metodológicos a serem trilhados. Para tanto, nos guiamos por Minayo (2013), que sugere a divisão da pesquisa qualitativa em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise, e tratamento do material empírico e documental, conforme detalhado alhures.

A primeira etapa da pesquisa, a fase exploratória, foi desenvolvida ao longo do ano de 2018, quando ocorreu meu ingresso, na condição de aluno de doutorado, neste Programa de Pós-Graduação. Em 2018, nos dedicamos ao ajuste do projeto de pesquisa, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Costa Leite. A Professora Doutora Marília

Luiza Peluso, que ministrou a disciplina Seminário em Geografia, também contribuiu significativamente com o amadurecimento deste estudo em sua fase embrionária, pois, durante seu curso, tivemos a oportunidade de valiosas trocas de experiências com os demais colegas pesquisadores, além do aprendizado obtido a partir das leituras, estudos e reflexões realizadas no Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF). Logo, nessa ocasião, foram definidos o objeto e as estratégias do estudo, as delimitações espaciais e temporais, bem como o cronograma de ação.

No ano de 2019, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, com a realização dos trabalhos de campo. No primeiro semestre de 2019, providenciamos a documentação relativa à autorização de pesquisa (Anexo 1), junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e procedemos à seleção das escolas para a pesquisa. Feito isso, entramos em contato com as escolas e os professores de Geografia das respectivas instituições, que nos indicaram as turmas mais adequadas e nos apresentaram aos estudantes. Em seguida, visitamos as turmas, explicamos sobre a pesquisa e convidamos os estudantes para participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2). Ao todo, 37 estudantes assinaram o TCLE, sendo 21 estudantes na Escola A e 16 estudantes na Escola B. Aplicamos os questionários (Anexo 3) para os estudantes no final do mês de maio daquele ano.

O próximo passo seria, então, a realização dos grupos focais. Conforme nossa definição, estes deveriam ser realizados com estudantes que já haviam respondido aos questionários. Iniciamos a organização dos mesmos no início do segundo semestre letivo de 2019. Começamos pelo convite aos estudantes, fundamentados em Gatti (2005) que assevera o seguinte sobre esse assunto.

Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental (GATTI, 2005, p. 13).

Assim, após algum tempo de conversa, definimos os estudantes que participariam dos grupos focais, sendo oito estudantes na Escola A e oito estudantes na Escola B. Segundo Gatti (2005), os grupos focais “devem ter uma composição que se baseie em algumas

características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (GATTI, 2005, p. 180).

Logo, optamos por organizar grupos focais de modo que os participantes apresentassem diversidade quanto a alguns aspectos, a saber: sexo, o gosto por estudar Geografia, o tipo de escola na qual cursou o ensino fundamental (pública ou particular), o nível de instrução dos responsáveis pela criação e o lugar de moradia. Tomamos essa decisão para garantir certa heterogeneidade no grupo; por acreditar que seus posicionamentos em relação à Geografia possam ser influenciados pelo tipo de relação que possuem com essa disciplina escolar (gostar ou não gostar de estudar Geografia); pela possibilidade de ampliar os tipos de metodologias de ensino de Geografia vivenciados pelos componentes dos grupos focais, uma vez que são oriundos de escolas diferentes (públicas e particulares) e pela possibilidade de possuírem diferentes posicionamentos a respeito dos temas de pesquisa, em função de seus meios sociais de vivência, que pode ser influenciado pelo nível de escolaridade dos responsáveis e pelo lugar de moradia.

Observados os referidos critérios, organizamos os quadros 2 e 3, que retratam os perfis dos componentes dos grupos focais nas escolas A e B, respectivamente.

Quadro 2: Perfil dos estudantes participantes do grupo focal na Escola A

Estudante	Sexo	Gosta de Geografia?	Escola de origem	Escolaridade dos responsáveis	Onde mora?
A	F	Sim	Pública	E. S.* e E. M.**	Gama (zona urbana)
B	F	Às vezes	Pública	E. M.** e E.M.**	Gama (zona urbana)
C	F	Às vezes	Pública	E. M.** e E.F. I.***	Gama (zona urbana)
D	M	Às vezes	Pública e Particular	E. S.* e E.S.*	Ponte Alta (zona urbana)
E	M	Sim	Pública	E. F.**** e E.M.**	Gama (zona urbana)
F	M	Sim	Pública	E. M.** e E.F. I.***	Gama (zona urbana)
G	M	Sim	Pública	E. M.** e E.M.**	Município goiano da AMB
H	M	Às vezes	Pública	E.F.I.*** e E.F.I.***	Gama (zona urbana)

*- Ensino Superior; **- Ensino Médio; ***- Ensino Fundamental Incompleto; ****- Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pelo autor (2020)

Quadro 3: Perfil dos estudantes participantes do grupo focal na Escola B

Estudante	Sexo	Gosta de Geografia?	Escola de origem	Escolaridade dos responsáveis	Onde mora?
A	M	Às vezes	Particular	E. M.* e E.M.*	Gama (zona urbana)
B	F	Sim	Particular	E. M.* e E.M.*	Gama (zona urbana)
C	F	Sim	Pública	E. F.** e E.M.*	Gama (zona urbana)
D	F	Às vezes	Particular	E. M.* e E.M.*	Município goiano da AMB
E	F	Sim	Pública	P.G.*** e E.F.**	Outra cidade do DF
F	F	Sim	Pública e Particular	E. S.**** e E.M.*	Gama (zona urbana)
G	M	Sim	Particular	P.G*** e E.F.I*****	Gama (zona urbana)
H	M	Sim	Pública	E. M.* e E.M.*	Gama (zona urbana)

*- Ensino Médio; **- Ensino Fundamental; ***- Pós-graduação; ****- Ensino Superior; *****- Ensino Fundamental Incompleto.

Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pelo autor (2020)

Consolidados os componentes dos grupos e tomadas as providências relativas à organização desta etapa da pesquisa, elaboramos o roteiro das questões-problemas (Anexo 4) e realizamos os grupos focais nas escolas A e B no final do mês de setembro de 2019. Todos os procedimentos relativos à organização foram baseados em Gatti (2005). Para enumerá-los: número de componentes dos grupos, tempo de duração das sessões, local de realização das sessões, organização física do espaço; formas de registro das conversas (anotações, áudio ou vídeo), forma de condução das discussões, desempenho do papel de moderador do grupo focal, dentre outros.

No início da leitura do material produzido nos primeiros grupos focais, percebemos que alguns pontos não haviam sido suficientemente abordados. Providenciamos, então, a realização da segunda sessão, que foi materializada em meados do mês de novembro de 2019. Todas as sessões resultaram em três horas e vinte minutos de material gravado em áudio.

Após a finalização das atividades referentes à segunda etapa, cuidamos do detalhamento dos procedimentos da terceira etapa, que se referem à análise e tratamento do material empírico produzido a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa. Para tanto, julgamos pertinente esclarecer, de início, que junto a esses procedimentos trouxemos as informações produzidas na Escola A e na Escola B e fizemos a análise conjunta de todo o material empírico. Diante dessa decisão, justificamos que a comparação dos posicionamentos dos sujeitos da Escola A com os dos sujeitos da Escola B, em relação ao tema da pesquisa, não constitui os objetivos definidos para esse estudo. A realização da pesquisa em duas escolas explica-se pelo fato de ampliar as possibilidades de apreensão de múltiplos posicionamentos juvenis em relação à escola, à Geografia e às metodologias de ensino desta ciência, uma vez que os estudantes das distintas instituições educacionais podem, também, ser oriundos de diferentes realidades sociais e educacionais.

Antes, porém, de detalharmos os procedimentos da terceira etapa, propomos uma pausa para algumas considerações a respeito dos impactos da pandemia da Covid-19, provocada pela disseminação global do coronavírus, no curso de desenvolvimento desta investigação. Uma vez concluída a etapa de produção dos dados empíricos, no final do ano de 2019, iniciamos os procedimentos de análise desse material na expectativa de dar continuidade à escrita do relatório de qualificação e realizar sua defesa em meados do mês de maio do ano seguinte.

Todavia, no dia 13 de março de 2020, fomos informados da paralisação das atividades na UnB, como forma de contenção da crescente disseminação do coronavírus em Brasília. Vale destacar que essa iniciativa foi tomada não apenas por essa universidade, mas por todas as instituições de ensino básico e superior de Brasília e do Brasil. Diante de tal cenário, concluímos o relatório de qualificação no mês de abril, já imersos na pandemia. No entanto, ficamos impedidos de dar continuidade ao processo de defesa, que só ocorreu no dia 2 de outubro de 2020, por meio de videoconferência. As atividades em nossa universidade foram retomadas de forma remota, modalidade mantida até o segundo semestre de 2021, quando realizamos a defesa da tese.

Realizadas tais considerações, passamos, de fato, à etapa da análise do material empírico. Essa análise tem por base as referências defendidas por Gatti (2005), especialmente ao se tratar do material produzido por meio da técnica de grupo focal, como pode ser observado em suas palavras.

Ao iniciar os procedimentos de análise, a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo e do uso do grupo focal para realizá-lo. Os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subsequentes. [...] Os objetivos básicos da investigação em que o trabalho com grupo focal foi inserido guiam a elaboração das análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência (GATTI, 2005, p. 43).

Após as primeiras considerações a respeito da análise do material produzido, Gatti (2005) alerta sobre um importante aspecto: “o da organização do material colhido, de forma a se obter um *corpus* detalhado e confiável do processo vivenciado pelo grupo” (GATTI, 2005, p. 43-44). Tal preocupação se justifica, segundo a autora, devido ao grande volume de material que normalmente se produz no decorrer da sessão ou das sessões de grupo focal, seja em forma de áudio, vídeo ou transcritos para o papel, o que pode conduzir o pesquisador a embaraços.

Outro aspecto destacado pela autora refere-se ao cuidado que se deve ter com a expressão das falas, “pois a análise delas constitui rico manancial para a busca dos sentidos atribuídos ao tema pelo grupo” (GATTI, 2005, p. 44). Ou seja, além de ouvir atentamente os participantes do grupo focal, o pesquisador deve levar em conta, também, as expressões emotivas demonstradas no decorrer de suas interferências: tranquilidade, euforia, alegria, tristeza, decepção, ansiedade. Elas também são portadoras de mensagens importantes.

Uma vez observados os primeiros procedimentos, a autora sugere a construção de um plano descritivo das falas, em que sejam destacadas diferenças entre as opiniões e relatos. Para tanto, orienta-se que se ouçam, atentamente e repetidamente, as gravações em áudio ou que se assista, de modo semelhante, as gravações de vídeo, para agrupar alguns aspectos das opiniões expressas, ou dos relatos, em função dos sentidos percebidos e dos valores subjacentes.

As transcrições são apoios úteis, lembrando que é preciso mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. Com isso, pode-se proceder a análise de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas (GATTI, 2005, p. 46-47).

A autora adverte, ainda, que:

Em todo esse processo, é preciso ter o cuidado de ressaltar o que foi realmente relevante para o grupo, configurando-se tendências, mostrando-se conexões. As inferências a partir daí devem encontrar apoio claro nesse processo analítico, no ocorrido, no falado, ou no silenciado (GATTI, 2005, p. 47).

Depois do conhecimento de todas as orientações e realização dos procedimentos, o próximo passo consiste na redação inicial dos textos, para a qual a autora recomenda alguns cuidados:

[...] verificar quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo significados das falas ou de outras expressões registradas, analisando as vinculações desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo. Destacam-se nessa análise tanto as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minoria, sendo relevante a exploração destas. A composição e o confronto dos achados com as teorizações ou hipóteses dos pesquisadores devem ser, então, cuidadosamente elaborados (GATTI, 2005, p. 47).

Por fim, como resultado do processo analítico exposto, espera-se a produção de textos que retratem os posicionamentos dos sujeitos do estudo em relação à temática definida para a pesquisa, que em nosso caso corresponde aos textos que retratam os posicionamentos da juventude estudantil do Ensino Médio das escolas públicas do Gama em relação à escola, à Geografia e suas metodologias de ensino. Esses compõem o produto final desta pesquisa.

Assim sendo, como parte final desta etapa introdutória, procederemos a uma breve explanação a respeito da organização dos capítulos. Estes constam em número de cinco, além da introdução e das considerações finais.

No capítulo inicial, que corresponde ao primeiro objetivo específico, apresentamos o resultado dos estudos bibliográficos sobre as fundamentações teóricas do tema motivação e aprendizagem, bem como a respeito da Teoria da Autodeterminação elaborada pelos estadunidenses Edward L. Deci e Richard M. Ryan.

Pretendemos alcançar, com a elaboração desse capítulo, dois propósitos principais. O primeiro consiste em demonstrar, por meio dos estudos bibliográficos realizados, a importância da motivação dos estudantes em seus processos de construção da aprendizagem. O segundo consiste em apresentar os fundamentos teóricos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a) para que, em associação aos resultados obtidos pelos estudos relativos às metodologias de ensino mais motivadoras para a aprendizagem, possam servir de contributo aos professores de Geografia no planejamento de estratégias promotoras da motivação discente.

No segundo capítulo, tratamos de cumprir o segundo e o terceiro objetivos específicos definidos para este estudo, que se referem à compreensão da realidade espacial onde vivem os sujeitos da pesquisa e conhecer seus perfis social, cultural e econômico. Para

tanto, fizemos uso do material empírico produzido por meio da aplicação dos questionários para conhecer suas realidades sociais relacionadas à idade, sexo, cor e ao nível de instrução dos responsáveis.

No intuito de avançar no conhecimento dessas realidades sociais e compreender os espaços de vivência, recorreremos à categoria práticas espaciais para analisar as situações relacionadas à moradia, à escola, ao trabalho e ao lazer, bem como seus deslocamentos diários no âmbito da AMB. O conhecimento da realidade social dos estudantes é importante porque possibilita ao professor de Geografia a aproximação das temáticas de estudo aos seus contextos de vida, fazendo com que os conteúdos escolares se tornem mais interessantes e as aulas mais motivadoras.

No terceiro capítulo, procedemos, inicialmente, a um estudo bibliográfico no que concerne à relação da juventude estudantil contemporânea com suas respectivas culturas e escola. Em seguida, tratamos de cumprir o quarto objetivo específico ao investigar o posicionamento dos sujeitos do estudo em relação à escola.

Por uma questão didática, dividimos essa última parte em três momentos. Primeiramente, analisamos o posicionamento da juventude estudantil ao considerar a escola como espaço formal de ensino; em seguida, como espaço de formação para o trabalho; e por último, como espaço de sociabilidade. O conhecimento do posicionamento dos sujeitos do estudo em relação à escola, em todos os seus aspectos, pode ajudar o professor de Geografia (e os demais) no planejamento de ações que favoreçam a promoção da necessidade psicológica básica de vínculo social nos estudantes e, por consequência, contribuir para o aumento de suas motivações extrínsecas para estudar, segundo os preceitos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a).

No quarto capítulo, explicitamos o propósito do ensino de Geografia na educação básica, de acordo com as contribuições de importantes pesquisadores. Em seguida, apresentamos os resultados de nossa investigação sobre a postura dos sujeitos desse estudo em relação à Geografia, enquanto matéria escolar, bem como no que se refere às contribuições dessa disciplina em seus processos formativos escolares. Igualmente ao elencado para o capítulo 3, esperamos que o conhecimento da visão da juventude estudantil em relação à Geografia também possa ser útil ao professor na promoção da necessidade psicológica básica relacionada ao vínculo social nos estudantes.

Cumprimos também nesse capítulo o quinto objetivo específico da pesquisa: compreender o que pensa a juventude estudantil em relação à Geografia e sua contribuição para seus processos formativos.

No quinto e último capítulo, iniciamos com uma breve revisão teórica sobre a concepção socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem, dado que advogamos pela aplicação de seus princípios nas metodologias de ensino de Geografia. Logo, tratamos de identificar e analisar as metodologias de ensino de Geografia motivadoras para a aprendizagem, de acordo com a posição da juventude estudantil.

Ao analisar cada metodologia de ensino, procuramos identificar a presença de elementos da cultura juvenil que possam ter induzido os estudantes a identificá-la como motivadora para suas aprendizagens, bem como a possibilidade de promover as necessidades psicológicas básicas nos estudantes que, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), pode contribuir para motivá-los para as aulas. Nesse último capítulo, contemplamos o sexto e o sétimo objetivos específicos definidos para a pesquisa, além de abordar, de forma direta, os assuntos relacionados ao objetivo geral.

CAPÍTULO 1

Motivação, aprendizagem e a Teoria da Autodeterminação: fundamentações teóricas

Conforme anunciado, dedicamos esse capítulo à apresentação dos resultados obtidos pelo estudo bibliográfico realizado a respeito do tema da motivação e sua associação com os processos de aprendizagem escolar, além dos fundamentos teóricos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a).

Nosso intento é demonstrar, por meio desse estudo, o nível de importância da motivação para a aprendizagem escolar e oferecer aos professores de Geografia alternativas para a construção de estratégias promotoras da motivação extrínseca nos estudantes, a partir dos princípios da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a).

A palavra motivação se origina do verbo latino *movere* que, genericamente, é aquilo que move uma pessoa na busca por realizar determinado feito ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso em função de suas intencionalidades (BZUNECK, 2009). De acordo com o dicionário da língua portuguesa, motivação significa “espécie de energia psicológica ou tensão que põe em movimento o organismo humano, determinando um dado comportamento” (MICHAELIS, 1998, p. 1417).

A motivação não é algo linear, estático, homogêneo e universal. Ela está vinculada a fatores pessoais como afetividade, emoção, crenças ou valores compartilhados em dado grupo social, como família, colegas, professores, nação, entre outros, os quais mobilizam o sujeito para o alcance de metas. A pessoa experimenta sentimentos de competência, quando o que produz é apreciado pelos outros, quando tem reconhecimento positivo, recebe elogios da família, colegas ou professor, promovendo assim um senso de autodeterminação e engajamento na atividade. A emoção é constituinte da inteligência, de modo que o indivíduo foca todos os sentidos conscientemente e intencionalmente para alcançar seu objetivo. Assim, constitui-se um elemento central para compreender que a motivação é de natureza social e não inata.

A motivação é um componente fundamental na realização de diversas atividades humanas, como o esporte, o lazer, o trabalho, o estudo e outras tantas. Para qualquer atividade a ser realizada, a ausência de motivação daquele ou daquela que a realiza a torna mais árdua, desgastante e, certamente, menos produtiva, ou resulta em um produto de

qualidade inferior e até mesmo no seu abandono. A pessoa desmotivada tende a não sentir impulso ou inspiração para agir.

A motivação pode estar relacionada à responsabilidade tomada perante um grupo ou pelo fato de o sujeito se sentir ameaçado em uma relação hierarquizada, como pressão social ou coerção, sendo uma ação responsiva que pode incorrer até mesmo em situações de castigo, privação, violência simbólica, entre outros. Por outro lado, quando a pessoa se sente motivada em alguma atividade pelo prazer de realizá-la, como o simples deleite de colecionar objetos a fim de fazer parte de rede de colecionadores com o mesmo interesse, ou porque o objeto colecionado faz com que a pessoa tenha destaque dentro de determinado grupo social.

Ainda, a pessoa que realiza um tipo de ação virtuosa, apreciada e valorizada socialmente, pode gerar motivação, persistência, determinação, aspiração, entusiasmo e realização pessoal, principalmente no que se refere à satisfação pessoal e sentimentos de competência, cujo estímulo é orientado para que o indivíduo persista e alcance seu objetivo, seja por motivação extrínseca ou intrínseca.

As necessidades psicológicas mais frequentes relacionadas com a motivação intrínseca são a competência e a autodeterminação (ou autonomia), embora a necessidade de relacionamento afetivo e motivacional com os pares seja um fator preponderante (RYAN e DECI, 2000a).

Recompensas podem motivar as pessoas a manter certo comportamento mais ou menos engajado em uma atividade, seja esta uma situação pontual ou prolongada, como por exemplo, os *games*, em que o jogador interage com a linguagem de programação direcionada para o alcance de metas e recompensas. Conforme o jogador supera as fases do jogo, recebe créditos e recompensas. O *feedback* positivo ativa o corpo todo, liberando substâncias naturais como a dopamina e adrenalina, produzindo sensações como prazer, euforia, sentimentos de competência, os quais motivam a pessoa cada vez mais, devido ao alto envolvimento com a atividade (BERALDO, 2017). Em suma, as atividades desenvolvidas por pessoas motivadas são gratificantes para quem as realiza e apresentam, normalmente, resultados exitosos.

Ryan e Deci (2000a), quando destacam a importância da motivação nos diversos setores da vida, afirmam que a valorização social influencia a motivação ao gerar sentimentos de reconhecimento, performance positiva, reputação, aprovação social. Daí a

relevância de seu conceito, visto que é um fator-chave para o sucesso nas práticas educativas ou em atividades gerenciais, esportivas, acadêmicas ou produtivas, pois a motivação gera resultados positivos.

1.1. A influência da motivação na aprendizagem escolar

O interesse neste estudo está direcionado à investigação da motivação dos estudantes para aprender. A motivação discente tem sido um tema de destaque nas escolas brasileiras pela simples constatação que, em paridade de outras condições, sua ausência contribui significativamente para a falta de interesse do estudante na realização de atividades escolares e, por consequência, resulta em seu baixo rendimento. Configura-se, assim, uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania, para realizarem-se como pessoas, para desenvolverem o próprio potencial intelectual e capacitação para aprenderem pela vida afora; enfim, para usufruírem plenamente de todos os benefícios que uma boa formação escolar pode oferecer (BZUNECK, 2009).

A realização de atividades no contexto escolar possui especificidades. Elas exigem certo nível de envolvimento motivacional, que as diferenciam de outras em termos de intensidade. O aluno se depara com atividades situadas no campo da abstração e subjetividade que, para serem solucionadas, requerem alto nível de atenção, concentração, elaboração. De acordo com o enfoque socioconstrutivista, o estudante deve ser protagonista da própria aprendizagem. Cabe-lhe unicamente a realização de determinados processos cognitivos, que são os responsáveis pela construção de seu conhecimento (BZUNECK, 2009).

Assim, o estudante motivado será mais engajado na aprendizagem, mais envolvido com as atividades escolares em relação àquele que, em situação oposta, apresenta-se desmotivado. Quanto à análise da atuação de alunos com níveis variados de motivação em sala de aula, Bzuneck (2009) destaca:

Em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. Como consequência, denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente

descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes (BZUNECK, 2009, p. 11-12).

Nessa mesma linha de raciocínio, Guimarães e Boruchovitch (2004) asseveram:

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 143).

O nível de motivação do estudante em sala de aula e seu consequente envolvimento nas atividades escolares são tidos, pela escola, como fatores de extrema relevância, visto que há uma relação direta entre o nível de motivação e a obtenção de sucesso na vida estudantil. Alunos motivados tendem a obter melhores notas e possuem maiores chances de aprovação escolar; já os estudantes desmotivados, normalmente, obtêm notas mais baixas e são mais suscetíveis à reprovação. Cabe, portanto, ao professor verificar os indicadores que provocam a falta de interesse, entusiasmo, curiosidade, atenção e engajamento.

Temos ciência de que o mencionado sucesso escolar é geralmente mensurado em função das notas obtidas pelos alunos, a partir de critérios objetivos definidos pela escola: provas escritas, trabalhos em grupo ou individuais, realização de tarefas, apresentação de seminários, entre outros. Estes são alguns exemplos de recursos usados para avaliar o nível de aprendizado dos discentes. Essa forma classificatória - de ser bem ou mal sucedido - oferece margem a questionamentos sobre a ocorrência real da aprendizagem. Inferimos que, em função da subjetividade e complexidade desse processo, o referido questionamento seria facilmente justificado. Diversos estudiosos, no entanto, associam fortemente a aprendizagem ao nível de motivação e engajamento do estudante. Ao formularem o conceito de aprendizagem, Tapia e Fita (2015) afirmam:

Entendemos por aprendizagem a mudança que se produz num sistema que chamamos aluno ao passar de um estado inicial a um estado final.

A aprendizagem implica normalmente uma interação do aluno com o meio, captar e processar os estímulos provenientes do exterior que foram selecionados, organizados e sequenciados pelo professor.

Como consequência da aprendizagem, o aluno transforma seu estado inicial, alcançando um estado final que se caracteriza por ser capaz de manter uma conduta que antes do processo era incapaz de gerar; o aluno é capaz de realizar algo que antes não podia ou não sabia fazer. Assim, a aprendizagem é uma construção que

o aluno realiza sobre a base do estado inicial ao incorporar a nova informação aos seus esquemas cognitivos.

Esses processos de recepção de estímulos, de interação das novas ideias com as que já possuem, de aplicação da nova formação requerem um esforço. É aqui, no mesmo conceito de aprendizagem, que aparece a importância da motivação. Toda a mobilização cognitiva que a aprendizagem requer deve nascer de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer alcançar determinadas metas (TAPIA e FITA, 2015, p. 67-68).

Para os autores, portanto, a motivação é um elemento essencial para a efetivação da aprendizagem. Seguindo a mesma orientação, Bzuneck (2009) pondera:

[...] a motivação, mediante seus efeitos imediatos de escolha, investimento de esforço com perseverança e de envolvimento de qualidade, conduz igualmente a um resultado final que são os conhecimentos construídos e habilidades adquiridas, ou seja, em última instância, ela assegura a ocorrência de produtos de aprendizagem ou tipos de desempenho socialmente valorizados (BZUNECK, 2009, p. 12).

Há, ainda, outros pesquisadores que corroboram a importância da motivação no processo de aprendizagem escolar. Pozo (2002), por exemplo, é enfático ao afirmar que “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem” (POZO, 2002, p. 146).

Sendo assim, a motivação, de acordo com os autores citados, constitui-se em um elemento central na aprendizagem escolar. Alinhados a essa tese e com o olhar voltado para as escolas brasileiras, sugerimos a existência de uma situação paradoxal: do ponto de vista do senso comum, nossos alunos são desmotivados para estudar. Há uma queixa muito persistente por parte de pais, professores e de profissionais da educação de que a desmotivação dos estudantes é um problema real (BORUCHOVICH e BZUNECK, 2009).

A afirmativa de que os estudantes brasileiros são desmotivados pode possuir um fundo de verdade, no entanto, é um assunto que merece análise detalhada. Inicialmente, julgamos importante esclarecer que a motivação para aprender é algo inerente ao ser humano. Seria inegável, por qualquer pai ou mãe, o interesse das crianças para aprender a andar, aprender as primeiras palavras, os nomes dos objetos e a busca por satisfazer suas curiosidades por meio da formulação dos infinitos porquês.

Assim, no início da vida escolar, em tenra idade, o nível de motivação das crianças parece estar vinculado ao relacionamento interpessoal em que os adultos ou cuidadores estimulam as crianças a aprender, o que abarca a regulação primária no desenvolvimento das capacidades linguísticas, motoras, gestuais, cognitivas, em trocas comunicativas e

interacionais, que correspondem a códigos emocionais e afetivos. Essas trocas na negociação de significados e uso de estratégias discursivas e outros processos que permeiam a qualidade dos relacionamentos entre sujeitos estão relacionadas aos valores compartilhados socialmente e as crianças aprendem quais atividades são mais valorizadas em seu grupo social.

Nesse sentido, os estudantes dos anos iniciais demonstram possuir motivação bastante significativa para a aprendizagem. Mesmo aqueles que apresentam alguma dificuldade para aprender a ler e a escrever se esforçam para alcançar os colegas que apresentam bons resultados. O problema da desmotivação surge, gradativamente, na medida em que se avançam a idade e os anos escolares. Nota-se que o significado atribuído à escola pelo estudante diminui, juntamente com o seu interesse pelo que se ensina. Inferimos que tal fato se deve, dentre outras motivações, à descontextualização da escola em relação ao mundo dos estudantes.

Ainda assim, é preciso ter muito cuidado com as generalizações. É bastante provável que em diversas salas de aula esse problema seja restrito ou inexistente. Porém, ao se pautar na dificuldade dos profissionais da educação em identificar alunos verdadeiramente motivados e dado o elevado índice de queixa dos professores, não se pode descartar a possibilidade de sua existência e gravidade (SCHWARTZ, 2014; BZUNECK, 2009).

Por tratar-se de um fenômeno complexo, a avaliação do nível de motivação dos estudantes apresenta-se como tarefa difícil de realizar. Diversos fatores devem ser considerados, como o nível de dificuldade de aprendizagem do aluno, seus conhecimentos prévios, os métodos de estudo, a disponibilidade de recursos, o contexto social no qual ele vive, dentre outros.

Entretanto, para o ambiente específico da sala de aula, Tapia (2005) aponta alguns tipos de comportamentos dos estudantes que podem indicar a existência de motivação para a aprendizagem: a frequência em sala de aula, a elaboração de perguntas, a busca de esclarecimentos, a rapidez com que iniciam as tarefas propostas pelos professores e o envolvimento com elas, a ausência de distração e de percepção da passagem do tempo com que estão se dedicando à tarefa e manifestação de satisfação e alegria com o que estão aprendendo. Schwartz (2014), em uma tentativa de síntese, afirma que “a motivação adequada para o ensino e a aprendizagem se manifesta quando existem, por parte dos alunos,

indicadores de: interesse, envolvimento, esforço, concentração, satisfação” (SCHWARTZ, 2014, p. 15).

Embora sejam inegáveis os benefícios da motivação dos estudantes em sala de aula, Bzuneck (2009) chama a atenção para o caso de discentes que possuem níveis muito elevados de motivação que podem ser tão prejudiciais ao aluno quanto os baixos níveis motivacionais. Não se deve relacionar, de forma linear, o nível de motivação do estudante ao seu desempenho escolar e afirmar enfaticamente que quanto maior for o nível de motivação, melhor será o resultado na escola. De acordo com o autor:

Níveis excessivamente elevados de motivação rapidamente acarretam fadiga. Mas o mais grave é que aí surge a emoção negativa da alta ansiedade, cujo componente de preocupação prejudica o raciocínio e a recuperação de informações armazenadas na memória e, portanto, o desempenho acadêmico e a própria aprendizagem (BZUNECK, 2009, p. 17-18).

O nível de motivação para a aprendizagem, de acordo com Bzuneck (2009), não deve ser muito elevado, nem tampouco muito baixo ou inexistente. Assim como os elevados índices motivacionais, sua ausência ou parca existência também pode comprometer o sucesso da aprendizagem, ao fazer com que o aluno pouco ou nada se dedique à escola ou até mesmo desista de estudar. O ideal é que a motivação seja equilibrada, moderada, porém vigilante, pautada mais pela qualidade e menos pela intensidade.

1.2. A Teoria da Autodeterminação, a motivação intrínseca e suas implicações na aprendizagem

Conforme a tese central da Teoria da Autodeterminação, os seres humanos são dotados de natureza ativa, propensos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação. Para tanto, buscam atividades interessantes e nelas persistem, desde que tenham satisfeitas as três necessidades psicológicas básicas e universais: a competência, a autonomia e o vínculo social (BZUNECK e GUIMARÃES, 2010).

Além dessa afirmativa, a mesma teoria defende que a motivação pode ser classificada em diferentes tipos, com base nas diferentes razões ou objetivos que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é pessoalmente interessante ou agradável; e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo para obter algum resultado à parte (RYAN e DECI, 2000b).

Os sentimentos de competência estão intimamente relacionados ao comportamento intrinsecamente motivado. Sentir-se competente em determinada atividade pode gerar sensações prazerosas, confiança, autonomia, reconhecimento e realização pessoal. A motivação intrínseca pode estar relacionada a lembranças positivas na infância ou adolescência, como por exemplo, incentivo em algum esporte que possua habilidades acima da média, estímulo para manter coleções (selos, miniaturas, brinquedos, moedas), estímulo para tocar um instrumento musical ou mesmo na manutenção de costumes compartilhados entre as gerações na família ou no grupo cultural.

A motivação intrínseca é classificada como autorregulada ou autodeterminada. É aquela que leva a pessoa a realizar uma atividade por sua própria causa. O prazer e a satisfação na realização da tarefa residem nela mesmo e não na obtenção de prêmios ou tipos de recompensas externas. O comprometimento com uma atividade é espontâneo, parte do interesse individual e é autotélico, isto é, a atividade possui um fim em si mesmo, sem perder de vista que ocorre em determinado contexto sociocultural permeado por valores, crenças, tradições.

Trata-se de uma motivação inerente aos seres humanos que, em seus estados mais saudáveis, são ativos, inquisitivos e curiosos ao mostrar prontidão onipresente para aprender e explorar, sem a necessidade de incentivos externos. Essa tendência à motivação natural é um elemento essencial no desenvolvimento cognitivo, social e físico dos indivíduos porque é por meio do agir sobre os interesses pessoais que se desenvolvem em conhecimento e habilidades. As inclinações para interessar-se em novidade, para assimilar ativamente e aplicar criativamente habilidades não se restringe à infância, mas é uma característica da natureza humana que influencia diretamente no desempenho, persistência e bem-estar em todas as fases da vida (RYAN e DECI, 2000b).

A motivação intrínseca, que é inerente aos seres humanos, no entanto, apresenta variação na intensidade do interesse a depender da atividade a ser desenvolvida. Os seres humanos não se interessam pelas mesmas atividades, pois estão sempre inovando e transformando o que já conhecem. Algumas tarefas são altamente interessantes para alguns estudantes, porque as pessoas se orientam para o alcance do objetivo por meio de um juízo perceptivo e avaliativo de que estão aptas a realizá-las. Por outro lado, algumas tarefas não despertam o interesse de determinado grupo porque não compartilham de metas comuns ou engajamento coletivo e motivação.

Embora a motivação intrínseca, por sua natureza, seja considerada um tipo de motivação autônoma, cujo interesse por realizar a ação parte de quem a realiza, sem a necessidade de estímulos externos como recompensas, admite-se, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), que a respectiva orientação motivacional é vulnerável às influências de forças ambientais que a cercam. Assim, as pesquisas relacionadas a essa teoria têm se dedicado a compreender os fatores sociais e ambientais que facilitam ou prejudicam a motivação intrínseca. Para Ryan e Deci (2000b):

Apesar das evidências observáveis de que os seres humanos são generosamente dotados de tendências motivacionais intrínsecas, essa propensão parece ser expressa somente em condições específicas. A pesquisa sobre motivação intrínseca, portanto, tem dado ênfase às condições que provocam, sustentam e melhoram esse tipo especial de motivação *versus* aquelas que as subjugam ou as diminuem. A Teoria da Autodeterminação é especificamente voltada para os fatores sociais e ambientais que facilitam ou prejudicam a motivação intrínseca. Essa linguagem reflete a suposição de que a motivação intrínseca, sendo inerente propensão organísmica, é catalisada (e não causada) quando os indivíduos estão em condições que conduzem para a sua expressão (RYAN e DECI, 2000b, p. 58, tradução nossa).⁶

Desta feita, a Teoria da Avaliação Cognitiva, considerada uma subteoria da Teoria da Autodeterminação, foi elaborada por Deci e Ryan (1985) para estudar os fatores em contextos sociais responsáveis pela variabilidade na motivação intrínseca.

[...] eventos interpessoais e estruturas (recompensas, comunicação, *feedback*) que conduzem a sentimentos de competência durante a ação pode aumentar a motivação intrínseca para essa ação, porque eles permitem a satisfação da necessidade psicológica básica de competência (RYAN e DECI, 2000b, p. 58, tradução nossa).⁷

A competência, nesse caso, refere-se ao desenvolvimento da capacidade de uma pessoa para domínio pleno de determinada habilidade na realização de uma tarefa. A

⁶ Texto original: *Despite the observable evidence that humans are liberally endowed with intrinsic motivational tendencies, this propensity appears to be expressed only under specifiable conditions. Research into intrinsic motivation has thus placed much emphasis on those conditions that elicit, sustain, and enhance this special type of motivation versus those that subdue or diminish it. Self-Determination Theory is specifically framed in terms of social and environmental factors that facilitate versus undermine intrinsic motivation. This language reflects the assumption that intrinsic motivation, being an inherent organismic propensity, is catalyzed (rather than caused) when individuals are in conditions that conduce toward its expression* (RYAN e DECI, 2000b, p. 58).

⁷ Texto original: *[...] interpersonal events and structures (e.g., rewards, communications, feedback) that conduce toward feelings of competence during action can enhance intrinsic motivation for that action because they allow satisfaction of the basic psychological need for competence.* (RYAN e DECI, 2000b, p. 58)

competência compõe a primeira necessidade psicológica básica. No entanto, para que se desenvolva plenamente e contribua para o aumento da motivação intrínseca, é preciso que seja acompanhada da segunda necessidade psicológica: a autonomia.

Para a Teoria da Avaliação Cognitiva, a autonomia ou a autodeterminação é uma necessidade humana inata relacionada à motivação intrínseca. De acordo com Guimarães (2009):

[...] as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigadas por força ou demandas externas. A pessoa age de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança. Desse modo, os hábitos são aprendidos para serem utilizados na ação; de forma semelhante, os conhecimentos são aprendidos para guiar a ação. Quando ambos, hábitos e conhecimentos, combinados com motivação, são satisfatórios, o agente percebe que foi origem e que causou a mudança desejada, sendo os indivíduos com tais características denominados de “origem” ou como tendo *locus* de causalidade interno. O indivíduo “origem” tem fortes sentimentos de causalidade pessoal e atribui as mudanças produzidas em seu contexto às suas ações. Em decorrência dessa percepção, apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso (GUIMARÃES, 2009, p. 40-41).

Em situação oposta, quando o indivíduo não se sente origem ou provocador inicial da ação e o *locus* de causalidade passa a ser externo, se sentirá como uma espécie de marionete, que se move por força de ações de outras pessoas. Nesse caso, o sentimento de eficácia será diminuído, prevalecerá o sentimento de fraqueza e incompetência que incidirá no desenvolvimento competente da habilidade almejada.

Ryan e Deci (2000b) corroboram com tais afirmativas e comprovam, por meio de pesquisas, que a oferta de recompensas externas pode diminuir a motivação intrínseca em função da mudança do *locus* de causalidade, de interno para mais externo. Esses estudos mostram que recompensas tangíveis, prazos, diretivas, pressão competitiva, entre outros, diminuem a motivação intrínseca porque os indivíduos experimentam situações nas quais suas condutas passam a ser controladas por outras pessoas. Por outro lado, a oportunidade de escolha e autodireção parecem aumentar a motivação intrínseca, uma vez que proporcionam senso maior de autonomia.

Em suma, os preceitos da Teoria da Autodeterminação, juntamente com a Teoria da Avaliação Cognitiva, indicam que é possível aumentar a motivação intrínseca das pessoas por meio de ações que levem à satisfação de suas necessidades psicológicas básicas, de competência e autonomia. O caminho para tal feito seria a promoção de eventos que venham

a produzir ou reforçar, no sujeito, o sentimento de competência, e que lhe demonstre ser capaz, por possuir habilidade suficiente para realizar competentemente determinada ação ou tarefa.

No entanto, para que o desenvolvimento da percepção de competência se traduza no aumento da motivação intrínseca, esta deverá ser acompanhada da percepção de autonomia do sujeito, que consiste em permiti-lo exercitar plenamente suas capacidades, a perceber-se agente ativo nas tomadas de decisões que levaram à realização daquela tarefa ou ação. Ele deve se sentir o sujeito origem, o *locus* de causalidade da ação.

Em relação à aprendizagem escolar, notam-se contribuições significativas da motivação intrínseca. O aluno intrinsecamente motivado demonstra altos níveis de satisfação pessoal ao envolver-se com as atividades escolares, algo que facilita sua aprendizagem e desempenho. Sobre esse tipo de aluno, Guimarães (2009) tece as seguintes considerações:

[...] opta por aquelas atividades que assinalam oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades, focaliza a atenção nas instruções apresentadas, busca novas informações, empenha-se em organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além de tentar aplicá-los a outros contextos (GUIMARÃES, 2009, p. 38).

Ainda, para a referida pesquisadora, seu envolvimento e desempenho escolar podem ser descritos na seguinte situação:

[...] apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do conhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando (GUIMARÃES, 2009, p. 38).

Além das necessidades psicológicas de competência e autonomia, a Teoria da Autodeterminação destaca uma terceira necessidade: o estabelecimento de vínculos sociais. Esta indica que existe maior probabilidade de um indivíduo ser influenciado em suas ações quando se relaciona com pessoas ou ambientes com os quais mantenha vínculos de afetividade, admiração ou respeito. Para Guimarães (2009):

[...] seria uma necessidade de estabelecer um vínculo emocional ou de estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas. Muitas pesquisas citadas por Deci e Ryan (1996), têm enfatizado que a atividade exploratória de

bebês e crianças pequenas depende de uma sensação de segurança e vínculo afetivo proveniente de suas relações primárias com adultos significativos. Esta relação, no entanto, não é válida apenas para a primeira infância. Uma base segura possibilita um ímpeto de exploração aos indivíduos em qualquer fase da vida (GUIMARÃES, 2009, p. 42).

Em relação à realidade das salas de aula de nossas escolas, existem trabalhos que demonstram a relevância de se estabelecer vínculos saudáveis entre alunos e professores. Tais estudos destacam resultados positivos em situações nas quais os professores demonstram importar-se com a situação escolar de seus alunos e disposição em ajudá-los, quando necessário. A ausência de vínculo respeitoso, seguro e afetivo na escola pode desencadear no aluno desequilíbrios emocionais, afetar negativamente sua autoestima, seu sentimento de bem-estar e, por consequência, prejudicar o processo de catalisação de sua motivação intrínseca para estudar.

Por outro lado, Guimarães (2009) afirma que “alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e sentem-se melhores a respeito de si mesmos” (GUIMARÃES, 2009, p. 42).

1.3. A motivação extrínseca segundo a Teoria da Autodeterminação e suas implicações na aprendizagem

A motivação extrínseca é aquela cujo objetivo é obter algum tipo de benefício externo à tarefa realizada, bem como evitar algum tipo de punição caso deixe de realizá-la, seja reprovação social, castigo ou privação. Destaca-se ainda que ela pode ter relação com benefícios que podem se materializar em recompensas materiais, sociais ou simbólicas. Em qualquer situação, a motivação extrínseca tem em comum o fato de se originar de orientações advindas de outra pessoa ou agente. O *locus* de causalidade, nesse caso, é externo.

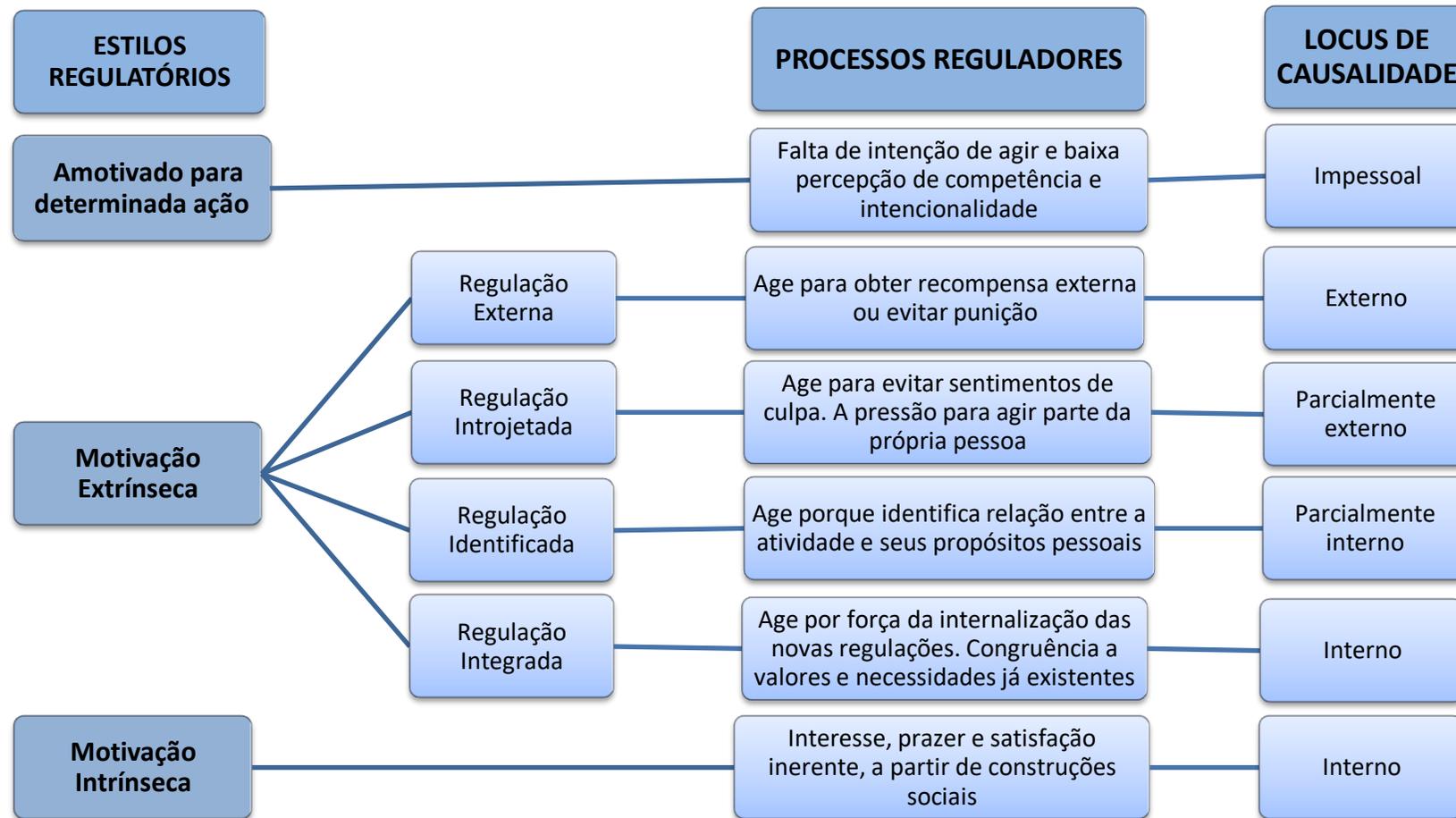
Ao contrário da motivação intrínseca, que por sua natureza é considerada autorregulada, autodeterminada ou autônoma, a motivação extrínseca tem sido, majoritariamente, reconhecida como motivação por regulação externa. No entanto, para Ryan e Deci (2000a), a intrínseca não é o único tipo que pode ser considerada autorregulada. No que tange à distinção entre os dois tipos de motivação, os referidos autores:

[...] criticam a usual dicotomia utilizada nas definições e pesquisas sobre a motivação intrínseca e extrínseca. [...] a motivação extrínseca tem recebido conotações de heteronomia e controle externo, ao passo que a motivação intrínseca tem referências de autonomia e autocontrole. Assinalam os autores que essa dicotomia é mais complexa do que tem sido demonstrada. Não questionam as características de autonomia ou de regulação, essenciais para a determinação da motivação intrínseca, como propõem Ryan, Connell e Deci (1985), mas não é adequado afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado (GUIMARÃES, 2009, p. 47).

Ryan e Deci (2000a) defendem que existe uma variabilidade de autonomia na motivação extrínseca, visto que não pode ser, unicamente, regida por regulação externa. Para demonstrar o nível de variação da autonomia nesse tipo de motivação, Ryan e Deci (2000a) apresentam o seguinte exemplo: imagine dois grupos de estudantes. O primeiro faz suas lições de casa porque reconhecem, pessoalmente, o valor das atividades para as carreiras profissionais escolhidas. O segundo faz as mesmas lições apenas em atendimento ao controle de seus pais. Ambos os casos envolvem instrumentalidades externas ao invés do gozo do trabalho em si, mas o primeiro caso de motivação extrínseca implica endosso pessoal e sentimento de escolha, enquanto o segundo envolve apenas conformidade com um regulamento externo.

Para esses estudiosos, alguns tipos de motivação extrínseca podem ser considerados autorregulados, autônomos ou autodeterminados. Com tal afirmação, os referidos autores rompem com uma postura marcante ao longo da história da Psicologia que só reconhecia como autodeterminada a motivação intrínseca. A afirmativa supracitada se sustenta na Teoria da Autodeterminação, que propõe uma subdivisão qualitativa da motivação extrínseca em quatro tipos, dentre os quais, alguns são considerados autodeterminados ou autorregulados. A figura 1 apresenta a taxonomia da motivação humana segundo a Teoria da Autodeterminação, bem como suas principais características, conforme proposição de Ryan e Deci (2000a).

Figura 1: Taxonomia da motivação humana segundo a Teoria da Autodeterminação



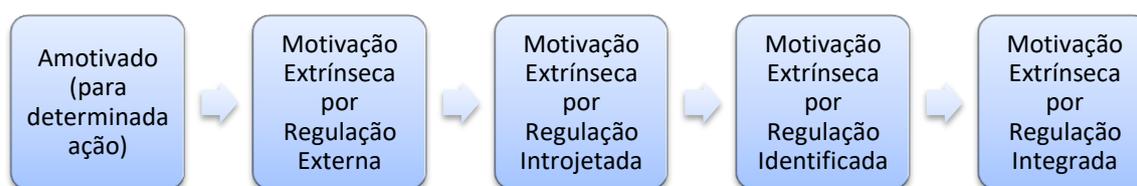
Fonte: Ryan e Deci (2000a) - adaptado
Organizado pelo autor (2020)

As marcas da Teoria da Autodeterminação que aparecem no organograma da figura 1 referem-se à subdivisão qualitativa da motivação extrínseca em quatro subtipos: por regulação externa, por regulação introjetada, por regulação identificada e por regulação integrada, além de seus respectivos processos reguladores.

Para Ryan e Deci (2000a), existe um *continuum* da regulação do comportamento no sentido da internalização da motivação pelo sujeito. Assim, é possível sair de uma condição de amotivado para determinada situação ou motivado extrinsecamente por regulação externa, na qual o *locus* de causalidade é externo e se reposicionar em qualquer uma das demais etapas do *continuum* da regulação do comportamento, inclusive naquelas cujos *locus* de causalidade é interno ou parcialmente interno, como a regulação integrada e a regulação identificada.

Na figura 2 está representado o *continuum* da regulação do comportamento proposto na Teoria da Autodeterminação no qual se evolui em termos de internalização e integração da motivação à medida em que se avança para a direita. A motivação extrínseca por regulação integrada, na extrema direita do organograma, apresenta o maior nível possível de internalização e integração da motivação extrínseca, na qual o *locus* de causalidade passa a ser interno.

Figura 2: O *continuum* da regulação do comportamento segundo a Teoria da Autodeterminação



Fonte: Ryan e Deci (2000a)
Organizado pelo autor (2020)

Entende-se por internalização, nesse caso, o recolhimento pelas pessoas de um valor ou regulamento originado externamente e sua integração a si próprio, para que, posteriormente, este possa emanar de sua própria identidade (RYAN e DECI, 2000a).

Ainda, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, para que ocorra o processo de internalização e integração de um regulamento externo pelo sujeito, no qual uma motivação extrínseca por regulação externa evolua para motivação extrínseca por regulação integrada

ou autorregulada, é necessário que se promovam as três necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e vínculo social. A promoção das necessidades psicológicas básicas é tida, de acordo com essa teoria, como condição vital para a internalização e integração da motivação. A não promoção de qualquer uma das referidas necessidades pode prejudicar o respectivo processo. Resta aos agentes promotores da internalização da motivação extrínseca buscar os meios apropriados para estimulá-las.

Ryan e Deci (2000b) destacam que a evolução no processo de internalização e integração da motivação extrínseca pode, ou não, ocorrer de forma sequencial. Os tipos de regulação representam referenciais para análise do tipo de internalização alcançado em cada caso. Para os autores, podem ocorrer diversas situações, dentre as quais: a supressão de alguma das fases de evolução da motivação; o nível de internalização da motivação pode se situar em etapas diferentes do *continuum*, a depender das tarefas em execução; pode ocorrer a regressão de uma etapa mais avançada para etapas iniciais de internalização da motivação etc. No entanto, os pesquisadores sugerem que a tendência geral é que o estilo regulador das pessoas se torne mais interno. O organismo humano, naturalmente, é propenso à autonomia e à autorregulação.

[...] nós não sugerimos que o *continuum* subjacente aos tipos de motivação extrínseca é um contínuo de desenvolvimento, por si só. Não é preciso progredir através de cada estágio de internalização com relação a uma regulação particular; na verdade, pode-se inicialmente adotar uma nova regulação comportamental em qualquer ponto ao longo do continuum dependendo de experiências anteriores e fatores situacionais (Ryan, 1995). Alguns comportamentos podem começar como introjetos, outros como identificações. Uma pessoa pode originalmente se expor a uma atividade por causa de regulação externa (por exemplo, uma recompensa) e (se a recompensa não for percebida como controladora demais) tal exposição pode permitir que a pessoa experimente naquela atividade interessantes propriedades motivacionais de caráter intrínseco, resultando em uma mudança de orientação. Ou uma pessoa que se identificou com o valor de uma atividade pode perder sentido de valor sob um mentor controlador e mover "para trás" em um modo regulador externo. Assim, embora existam razões previsíveis para movimento entre orientações, não há "sequência" necessária. (RYAN e DECI, 2000b, p. 62-63, tradução nossa).⁸

⁸ Texto original: [...] *we do not suggest that the continuum underlying types of extrinsic motivation is a developmental continuum, per se. One does not have to progress through each stage of internalization with respect to a particular regulation; indeed, one can initially adopt a new behavioral regulation at any point along this continuum depending upon prior experiences and situational factors (Ryan, 1995). Some behaviors could begin as introjects, others as identifications. A person might originally get exposed to an activity because of an external regulation (e.g., a reward), and (if the reward is not perceived as too controlling) such exposure might allow the person to experience the activity's intrinsically interesting properties, resulting in an orientation shift. Or a person who has identified with the value of an activity might lose that sense of value under a controlling mentor and move "backward" into an external regulatory mode. Thus, while there are*

Cabe destacar, contudo, que a motivação extrínseca por regulação integrada, ainda que seu *locus* de causalidade seja interno, não é considerada motivação intrínseca. Formas integradas de motivação compartilham muitas qualidades com motivação intrínseca, sendo ambas autônomas e não conflitivas. No entanto, elas ainda são extrínsecas porque o comportamento motivado pela regulação integrada é feito por seu presumido valor instrumental, relacionado a algum resultado que é separado do comportamento, mesmo que seja por escolha própria e voltado para o *self* (RYAN e DECI, 2000b).

O conhecimento da Teoria da Autodeterminação, bem como do processo *continuum* da regulação do comportamento, pode ser de grande valia aos professores, especialmente aos da educação básica. De posse dos conhecimentos dessa teoria, os docentes podem contribuir com os estudantes, cujos comportamentos classificam-nos como amotivados para estudar ou motivados apenas por regulação externa, no sentido de internalizarem e integralizarem suas motivações para estudar, com a proposição de ações que contribuam para a promoção das suas necessidades psicológicas básicas. Afinal, existe consenso entre os estudiosos da temática de que a motivação intrínseca ou a motivação extrínseca com regulação integrada são as que mais contribuem para os estudantes nos processos cognitivos de aprendizagem. Os estudantes intrinsecamente motivados possuem mais persistência, percepções pessoais mais positivas e melhor qualidade no engajamento.

Apresentamos, a seguir, as principais características de cada uma das subdivisões da motivação extrínseca, bem como suas potenciais contribuições ao processo de aprendizagem dos estudantes.

1.3.1. Motivação Extrínseca por Regulação Externa

A Motivação Extrínseca por Regulação Externa constitui-se na forma menos autônoma de motivação extrínseca, na qual a regulação do comportamento é totalmente externa. As ações identificadas nessa modalidade de motivação visam atender a demandas externas e, normalmente, se traduzem no recebimento de recompensas. As pessoas que agem por meio dessa forma de motivação são consideradas controladas ou alienadas e suas ações

predictable reasons for movement between orientations, there is no necessary "sequence" (RYAN e DECI, 2000b, p. 62-63)

têm *locus* externo de causalidade. Esse foi o único tipo de motivação extrínseca, tradicionalmente reconhecido por diversos teóricos da Psicologia, como Skinner, por exemplo, e contrastada com a motivação intrínseca, até a elaboração da Teoria da Autodeterminação, na década de 1980 (RYAN e DECI, 2000b).

Em nossas escolas, inclusive nas aulas de Geografia, o uso de estratégias promotoras desse tipo de motivação é comum. Os discentes costumam estudar simplesmente para obterem notas nas provas e aprovação escolar, por serem cobrados pelos responsáveis ou por conta de ameaças por parte dos professores, de serem encaminhados à direção da escola, de terem seus pais convocados para uma conversa, entre outras. Embora esse tipo de motivação seja muito utilizado, ele apresenta-se frágil e limitado, pois o aluno permanecerá estimulado enquanto durar as recompensas ou vigorar os riscos de punições. Diante das dificuldades em manter recompensas ou ameaças por longos períodos de tempo, a motivação tende a não ser duradoura. Ainda assim, é preferível um aluno que se envolva com as tarefas escolares por força de regulação externa a um aluno que, completamente desmotivado, nada faz.

Outro aspecto a destacar é que a promoção de estratégias de regulação externa pelo professor, acompanhada da promoção das necessidades psicológicas básicas, pode levar o estudante a evoluir para formas mais autônomas de motivação, conforme o *continuum* da regulação do comportamento proposto pela Teoria da Autodeterminação. Segundo essa teoria, os seres humanos são de natureza ativa e propensos à autorregulação.

Por fim, para exemplificar o comportamento de um aluno motivado por regulação externa, Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) propõem, hipoteticamente, a seguinte situação - “Um aluno pode estar (até mesmo altamente) motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite.” (LENS, MATOS e VANSTEENKISTE, 2008, p. 19). Assim, o interesse real do estudante é a festa a que ele poderá ir no dia seguinte e não as atividades escolares em si. Certamente, na semana subsequente, sua motivação para estudar estará diminuída, uma vez que não existe mais a recompensa externa, a menos que a mãe faça outra promessa.

1.3.2. Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada

Nesse tipo de motivação, a regulação externa é mantida. Mas, admite-se a existência de certa autonomia, ainda que superficial. Nas pessoas motivadas extrinsecamente por

regulação introjetada, a pressão para realizar tarefas ou ações parte do próprio sujeito. A regulação é considerada introjetada porque não precisa do controle concreto de outras pessoas. Nesse caso, realizam-se as ações com a sensação de pressão para evitar o sentimento de culpa ou aliviar a ansiedade. Na regulação por introjeção, há o envolvimento do ego, na qual a pessoa realiza o ato para aumentar ou manter a autoestima e o sentimento de valor. A regulação, desse modo, é introjetada, porém, seu *locus* de causalidade ainda é externo porque permanece separada dos propósitos ou desejos próprios do indivíduo (RYAN e DECI, 2000b).

Em relação à motivação para estudar, esse tipo de regulação é um tanto melhor quando comparada à motivação por regulação externa. Dessa forma, o indivíduo toma para si a razão externa para a atividade, embora não a aceite totalmente como uma razão pessoal (LENS, MATOS e VANSTEENKISTE, 2008).

No que condiz a pesquisas brasileiras que buscam identificar os tipos de motivação dos estudantes, Almeida (2012) seleciona algumas situações que exemplificam a manifestação da motivação extrínseca por regulação introjetada nos estudantes. Elas são representadas pelas seguintes afirmações: frequento a escola porque quando sou bem sucedido me sinto importante; frequento a escola para mostrar para mim mesmo que sou uma pessoa inteligente; venho à escola porque é isto que esperam de mim. Acrescentaríamos, ainda, outra situação: o estudante toma a iniciativa de fazer as atividades por conta própria para não chatear o pai ou o professor (pessoas por quem ele tem grande consideração) e não por sentir satisfação em realizá-las. Daí a importância da necessidade psicológica básica de vínculo social.

Nesse caso, a cobrança por realizar a tarefa parte dele mesmo, sem a necessidade da presença e cobrança direta dos pais ou professores, embora seu propósito continue a ser o atendimento a uma demanda externa. Nota-se, também, a partir da análise das respectivas situações que, nesse tipo de regulação da motivação extrínseca, a motivação para estudar é mais internalizada em relação à motivação extrínseca por regulação externa, conforme analisamos anteriormente.

1.3.3. Motivação Extrínseca por Regulação Identificada

Segundo a Teoria da Autodeterminação, esse tipo de regulação ainda não é totalmente autônomo, mas apresenta níveis bastante elevados de autonomia. Nesse caso, a pessoa se identifica com a importância pessoal de um comportamento, atribui algum significado e então aceita o regulamento como se fosse próprio. Ainda que a motivação por regulação identificada seja classificada como extrínseca, ela tende a ser mais autônoma e apresenta *locus* de causalidade relativamente interno. As ações características desse tipo de regulação já são bastante próximas à da regulação integrada. Na análise de Lens, Matos e Vansteenkiste (2008):

Regulação identificada significa que a razão para fazer alguma coisa é ainda de origem externa, mas em parte já é algo também interno, porque o indivíduo percebe a razão como pessoalmente importante. Um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Ele se percebe como um futuro arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, consequentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar. Também a meta tem valor, relevância e importância pessoais (LENS, MATOS e VANSTEENKISTE, 2008, p. 19).

Por meio de pesquisas que buscam identificar os tipos de motivação dos estudantes brasileiros, mapearam-se algumas frases que são características da motivação extrínseca por regulação identificada, como: venho à escola porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem; frequento a escola porque estudar me faz mais competente para o trabalho; venho à escola porque a presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério (ALMEIDA, 2012). No ensino de Geografia, poderíamos citar como exemplo aquele estudante que começou a entender a realidade social na qual está inserido por meio das aulas de tal disciplina e, embora ele não goste da matéria, se motivou a estudá-la porque acha importante compreender o lugar onde vive. Assim, houve a identificação entre o que ele aprendeu em Geografia e o seu interesse pessoal.

Nota-se, a partir desses exemplos, que na motivação extrínseca por regulação identificada existe um grau bastante significativo de internalização da motivação para estudar, evidenciando-se, assim, o avanço na internalização da motivação em relação à motivação por regulação externa e por regulação introjetada.

1.3.4. Motivação Extrínseca por Regulação Integrada

A motivação extrínseca por regulação integrada é a forma mais autônoma ou integrada de motivação extrínseca. Caracteriza-se pela escolha pessoal do sujeito, por sua completa autonomia e ausência de coação. Nesse tipo de regulação, as ações, que antes eram externamente motivadas, passam a ser integradas e endossadas pelo próprio eu. A pessoa, além de identificar-se com a importância do comportamento, internaliza-o. As regulações integradas fundem-se com os valores e as necessidades da própria pessoa (RYAN e DECI, 2000b).

Semelhante às demais formas de regulação do comportamento, existem estudos brasileiros que identificam esse tipo de motivação a partir de dizeres dos estudantes, tais como: venho à escola porque a educação é um privilégio; frequento a escola porque estudar amplia horizontes; venho à escola porque é isto que escolhi para mim (ALMEIDA, 2012). Em relação à motivação para estudar Geografia, podemos demonstrar a presença da regulação integrada com a retomada do exemplo anterior sobre a motivação extrínseca por regulação identificada, no qual o estudante se motivou a cursar a matéria porque o ajudou a compreender seu lugar de vivência, que era de interesse pessoal. Digamos que ao estudar Geografia, motivado pela possibilidade de compreender o seu meio social, o mesmo discente passou a fazê-lo de forma autônoma, sem a necessidade de nenhum tipo de estímulo externo, porque integrou a si o novo comportamento que, nesse caso, foi o gosto pelos conhecimentos da ciência geográfica.

Assim, ao endossar pessoalmente a ação, o estudante passa a se posicionar no último estágio do *continuum* da regulação do comportamento, segundo a Teoria da Autodeterminação, em que a motivação extrínseca opera por meio da regulação integrada.

Diante do exposto sobre essa teoria, reafirmamos nossa convicção a respeito da sua elevada potencialidade no sentido de auxiliar o professor de Geografia na construção de estratégias com vistas a motivar os estudantes para suas aulas. Sugerimos, inclusive, que as metodologias de ensino de Geografia consideradas mais motivadoras para a aprendizagem, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil, possam ser consideradas elementos de regulação externa da motivação extrínseca dos estudantes. Dessa maneira, o professor poderá estimular o desenvolvimento das formas mais internalizadas de motivação, conforme o *continuum* da regulação do comportamento, por meio da promoção das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e vínculo social nos estudantes. A decisão sobre como promover cada necessidade psicológica, no entanto, fica

por conta dos professores de Geografia, que possuem autonomia para pensar seus métodos de ensino de forma a atender as especificidades do seu lugar de atuação.

Ainda, a respeito do processo de integração da motivação, ao mesmo tempo em que Deci (1992) afirma só haver interesse por certa atividade quando despertar sentimentos de afeto e desejo na pessoa que a realiza, ele também sugere que a internalização da motivação extrínseca pode contribuir para o aumento do interesse das pessoas por determinadas tarefas. De acordo com o próprio autor:

Eu liguei interesse diretamente à motivação intrínseca, e eu também sugeri que caso a regulação extrínseca para uma atividade tenha sido totalmente integrada ao sujeito ele irá, provavelmente, experimentar maior interesse pela atividade que em uma situação onde a sua regulação não esteja totalmente integrada (DECI, 1992, p. 61, tradução nossa).⁹

Dessa forma, nossa intenção consiste em contribuir para o aumento do interesse dos estudantes pelas aulas de Geografia, por meio da integração de suas motivações extrínsecas para estudar. Essas, por sua vez, deverão ser integradas mediante a promoção das necessidades psicológicas básicas dos estudantes. Por outro lado, temos ciência de que nenhuma metodologia oferecerá prontamente os elementos de promoção das necessidades psicológicas básicas, embora possa contribuir para tal. Assim, a promoção de tais necessidades dependerá muito mais da postura do professor, de sua conduta em sala de aula e da sua forma de relacionar-se com os estudantes, que deve se pautar em ações mais dialogadas, negociadas e menos impositivas.

Em suma, pesquisamos as metodologias motivadoras para a aprendizagem do ponto de vista da juventude estudantil. No entanto, caberá ao professor, ao adotá-las, empregar as estratégias promotoras das referidas necessidades psicológicas básicas e, por consequência, contribuir para o aumento da motivação dos estudantes para as aulas de Geografia.

O próximo capítulo será dedicado à investigação sobre a realidade social e o espaço de vivência dos jovens sujeitos da pesquisa. Para tanto, iniciaremos com a análise dos resultados referentes à idade, ao sexo e à cor dos participantes, bem como os referentes ao nível de instrução de seus responsáveis, seguido da análise de suas práticas espaciais referentes à moradia, à escola, ao trabalho e ao lazer.

⁹ Texto original: *I linked interest directly to intrinsic motivation, and I also suggested that if the extrinsic regulation of an activity has been fully integrated with the intrinsic self, the person is likely to experience greater interest for the activity than if its regulation has not been fully integrated.* (DECI, 1992, p. 61)

Nosso objetivo, ao conhecer o lugar social dos sujeitos do estudo e seus espaços de vivência, consiste em evidenciá-los como sujeitos sociais para oferecer aos professores de Geografia outras formas de enxergá-los, que ultrapassem a mera condição de aluno. Assim, contribuir-se-á para a aproximação entre as suas realidades sociais e os conteúdos de Geografia, a fim de tornar as aulas mais interessantes e mais motivadoras para os estudantes.

CAPÍTULO 2

A juventude estudantil em instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF e suas práticas espaciais no âmbito da Área Metropolitana de Brasília

Para a atuação docente na educação básica, não basta que o professor saiba Geografia. É necessário possuir outras competências para a desenvoltura em sua área de especificidade. Cavalcanti (2012) elenca uma série de saberes docentes, como requisitos fundamentais que precisam ser construídos pelos professores de Geografia para sua atuação profissional. Dentre os respectivos saberes, destaca-se o que afirma ser necessário saber para quem vai ensinar, conforme explica a autora:

Saber para quem vai ensinar – é importante que os professores conheçam teorias que lhes deem fundamentos para conhecer quem são seus alunos, quais suas motivações, qual sua história e contexto de vida, sua identidade individual e coletiva, ou seja, ter referências psicológicas, para refletir sobre a subjetividade humana, e sociológicas, para entender os alunos como sujeitos sociais (CAVALCANTI, 2012, p. 111).

O domínio do saber docente contribui para amenizar um problema comum em nossas escolas: os estudantes, muito frequentemente, são vistos na condição única de alunos, com destaque para a sua dimensão cognitiva e tendência a uma visão homogeneizadora, na qual se secundariza ou até despreza a importância de seus contextos sociais de vida, tanto coletivos quanto individuais. O saber docente “saber para quem vai ensinar”, proposto por Cavalcanti (2012), pode munir o professor de instrumentos que o possibilitam a enxergar os estudantes em suas múltiplas dimensões sociais. Isso equivale a considerá-los componentes da categoria juventude enquanto construção social, histórica e espacial.

Ao se tratar do ensino de Geografia, o conhecimento dos estudantes nas múltiplas dimensões sociais cria as condições para a aproximação entre o conteúdo ministrado na escola e suas realidades. O resultado esperado, ao efetuar essa aproximação, é que os conteúdos se tornem mais significativos e as aulas mais motivadoras para os estudantes, uma vez que estariam imbricados com seus contextos de vida.

Assim sendo, manifestamos nossa intenção por conhecer os contextos de vida dos sujeitos desta pesquisa. Para tanto, propomo-nos a analisar as suas práticas espaciais cotidianas, mais precisamente aquelas relacionadas à moradia, escola, trabalho e lazer. Além

de nos possibilitar a aproximação de seus contextos de vida, a análise das referidas práticas nos permitirá conhecer, também, seus espaços de vida, que tem como *locus* a RA Gama - DF, onde se insere essa cidade da AMB.

O interesse por compreender suas realidades, por meio das referidas práticas, justifica-se pela estreita relação entre as práticas espaciais e os intermináveis processos de organização e reorganização do Espaço Geográfico, principal categoria analítica da ciência geográfica. Conforme assevera Corrêa (2000):

No longo e infindável processo de organização do espaço o homem estabeleceu um conjunto de práticas através das quais são criadas, mantidas, desfeitas e refeitas as formas e as interações espaciais. São as práticas espaciais, isto é, um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais (CORRÊA, 2000, p. 35).

Alinhados, portanto, às ideias do autor, entendemos que o conjunto de ações realizadas pelos sujeitos deste estudo, especialmente aquelas relacionadas à moradia, ao estudo, ao trabalho e ao lazer, juntamente com as trajetórias realizadas nos deslocamentos diários e redes estabelecidas em relacionamentos, constituem-se práticas espaciais. Elas impactam na organização do espaço de suas vivências.

Cavalcanti (2015) corrobora a importância da categoria práticas espaciais para a compreensão dos modos de vida dos jovens. Em análise a Pais (2003), que destaca a cultura como elemento central para a compreensão dos contextos vivenciais cotidianos dos jovens, a autora argumenta sobre a necessidade de se acrescentar a categoria práticas espaciais sob o risco de limitação da análise pretendida. De acordo com a pesquisadora:

Nesses requisitos não estão contemplados aspectos referentes à espacialidade, o que pode limitar a análise pretendida. Por essa razão, destaca-se nesse texto a necessidade de se acrescentar a categoria práticas espaciais como constitutivo da vida social, com a contribuição principalmente da Geografia, para ampliar as possibilidades de compreensão dos modos de vida dos jovens (CAVALCANTI, 2015, p. 19).

Chaveiro (2015), outro geógrafo estudioso da temática juventude, corrobora a importância da inserção de elementos da espacialidade nos referidos estudos e aponta caminhos para a interpretação geográfica da juventude:

[...] olhar o jovem, os grupos juvenis e a juventude exige olhar o mundo onde os jovens se situam. O espaço concretiza, por meio dos lugares, o seu modo de inserção e também as possibilidades de efetivarem a sua constituição como ser

humano-deste-mundo. No devir do espaço, os jovens e a juventude, esculpem os seus conteúdos sociais e seus próprios devires. [...] No espaço os jovens acontecem – e fazem acontecer (CHAVEIRO, 2015, p. 72).

Para o autor, portanto, os modos de vida dos jovens e da juventude são impactados pelas condições de seus espaços de vivência. Assim, a compreensão das juventudes requer, necessariamente, o entendimento das espacialidades que os circundam, das quais muito se pode compreender por meio de suas práticas espaciais.

Assim sendo, nos dedicamos, no próximo tópico, à investigação das práticas espaciais dos sujeitos da pesquisa. Iniciamos com a análise de alguns dados empíricos produzidos a partir dos questionários aplicados, a saber: idade, sexo e cor, além do nível de instrução de seus responsáveis. A análise em questão nos permitirá conhecer os lugares sociais e avançar na compreensão das práticas espaciais dos sujeitos em questão.

2.1. Os lugares sociais da juventude estudantil

Em relação à idade, a maioria dos jovens, 78%, estava com 17 anos na data da aplicação dos questionários. Outros 14% tinham 16 anos e somente 8% deles já havia completado 18 anos de idade. Os dados revelam a predominância de estudantes em conformidade com a idade prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para conclusão do Ensino Médio.¹⁰ Somente 8% deles, que já possuem mais de 18 anos, estão em situação de distorção idade-série.

De antemão, já se nota que esses estudantes compõem um grupo seletivo de jovens, ao passo que, de acordo com a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN - 2016), 25% dos jovens do Gama, com idades entre 18 e 25 anos, não concluíram o Ensino Médio. Para completar os dados comparativos, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP - 2018), 22,7% dos estudantes brasileiros do 3º Ano do Ensino Médio encontra-se em situação de distorção idade série.¹¹

Os dados referentes à divisão dos sujeitos da pesquisa por sexo apontam que 54% é do sexo masculino e 46% do sexo feminino. Ao compararmos essa informação com os dados referentes à divisão por sexo dos jovens de 15 a 17 anos residentes no Gama, notamos um

¹⁰ De acordo com a LDB, a idade correta para se cursar o Ensino Médio vai dos 15 aos 17 anos.

¹¹ Consideram-se para esse cálculo somente os estudantes em defasagem de mais de 2 anos entre a idade adequada e o ano que o aluno está cursando.

relativo alinhamento. Estudos da CODEPLAN (2016) revelam que 49,3% dos jovens gamenses, na respectiva faixa etária, são do sexo feminino e 50,7% do sexo masculino, ou seja, o número de homens é superior ao número de mulheres. No entanto, ao observar a taxa de matrícula das mulheres brasileiras no ensino médio, observamos uma contradição: a média de participação das mulheres nesse nível de ensino é superior ao dos homens. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2016), a taxa de frequência escolar líquida ajustada no Ensino Médio¹² das mulheres corresponde a 73,5%. A dos homens é de 63,2%, com média geral de 68,2%.

Além da participação na escola, a condição de gênero produz impactos em diversas outras atividades da vida humana, inclusive na vida dos sujeitos desse estudo e de seus familiares. Para ocuparem os espaços formativos em condição de igualdade e até em superioridade numérica em relação aos homens, conforme aponta o órgão de pesquisa supramencionado, as mulheres enfrentaram resistências históricas. O papel social feminino esteve sempre relacionado aos cuidados da casa e da família. Poder estudar e trabalhar fora de casa são conquistas recentes. Ainda hoje, suas médias salariais são menores e suas jornadas de trabalho maiores à dos homens, visto que, além do trabalho assalariado, continuam sendo as principais responsáveis pelos afazeres domésticos e cuidados com os filhos. Esse assunto pode ser abordado em um conteúdo clássico da Geografia: o estudo das populações.

Para dar continuidade à nossa proposta, de conhecer um pouco da realidade social dos jovens da pesquisa, passamos à análise das informações relativas à cor dos estudantes, que foi autodeclarada por meio de resposta ao questionário. Apuramos, então, os seguintes números: os estudantes pardos correspondem a 51%; em seguida, os estudantes brancos representam 27% do total; os estudantes pretos somam 16%; 3% se reconhecem como amarelos e outros 3% se abstiveram.

Ao considerar o Estatuto da Igualdade Racial - Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, – a maioria dos sujeitos da pesquisa é negra. Em seu inciso IV, artigo 1º, a referida lei define: “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

¹² Esse indicador mede a proporção de pessoas que frequentam escola no nível de ensino adequado a sua faixa etária, incluindo aquelas que já concluíram esse nível, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

(IBGE) ou que adotam autodefinição análoga”. Assim, de acordo com o referido Estatuto, 67% dos sujeitos da pesquisa são negros.

O resultado de nossa pesquisa, em relação ao quantitativo de jovens autodeclarados negros, se aproxima bastante dos resultados apresentados pela CODEPLAN (2016). Segundo tal órgão de pesquisa, 70% dos jovens residentes no Gama, com idades entre 15 e 17 anos, são negros. Ao considerar todo o DF, esse percentual é de 63,8%, nos moldes dos critérios definidos pelo Estatuto da Igualdade Racial. A mesma pesquisa aponta, ainda, que no Lago Sul e Plano Piloto, esses percentuais são de 33% e 43%, respectivamente. O que se conclui, de fato, é que quanto mais periférica é a cidade, no âmbito da AMB, maior será a presença de jovens negros. Em cidades como Planaltina, Varjão, Fercal, Paranoá, Itapoã e Santa Maria, suas presenças são superiores às registradas no Gama.

Arroyo (2014), ao referir-se à juventude estudantil negra deste país, afirma que essa categoria compõe o grupo dos diferentes que foram produzidos como desiguais. Trata-se de uma história de classificação social-étnica-racial, na qual os povos negros, juntamente com indígenas, quilombolas e outros, são inferiorizados, marginalizados e discriminados. A etnia e a raça têm sido referências classificatórias em superioridade ou inferioridade humana, intelectual, cultural, moral e até de aprendizagem escolar. Para o autor, cabe à escola possibilitar aos jovens vítimas dessa classificação histórica que se conheçam e, principalmente, conheçam sua história. É preciso mostrar-lhes o caráter racista que ainda predomina em nossos padrões de poder, de justiça, de trabalho, de cidadania, de acesso à terra, lugares, moradia, renda, educação e saúde.

Enxergamos, nessa temática, grande potencial no sentido de aproximar o conteúdo de Geografia à realidade dos alunos e, por consequência, torná-lo mais significativo e motivador. Os sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, são componentes da juventude negra do DF. Além de serem segregados espacialmente, são os mais afetados por atos de preconceito, discriminação, violência e exclusão social. A Geografia, ao cumprir o seu papel de promover o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, poderá conduzi-los ao centro do debate ao fazê-los compreender o lugar social que ocupam. Será possível mostrar-lhes que os conteúdos trabalhados nas aulas possuem uma dimensão real, concreta, da qual eles, juntamente com seus familiares, vizinhos, amigos e outros, são participantes reais. São questões que impactam diretamente as suas vidas.

Passamos agora a analisar os dados que tratam do nível de instrução formal dos responsáveis pela criação dos sujeitos da pesquisa que, além de pais, são tios, avós, irmãos mais velhos, padrastos e madrastas. Os números são os seguintes: a maior parcela dos responsáveis possui Ensino Médio completo. Representam 40% do total. Em seguida, aparece um grupo de 30% que cursou Ensino Superior. Na sequência, estão aqueles que concluíram o Ensino Fundamental completo, 13%. Para finalizar, outros 10% declararam possuir Ensino Fundamental incompleto e os demais 7% são pós-graduados.

O resultado de nossa pesquisa revela que 37% dos responsáveis pelos sujeitos deste estudo frequentaram uma universidade. Este número, embora não seja ainda o ideal, se comparado à realidade das nações desenvolvidas, é melhor que a média do Gama, onde apenas 23,9% da população com idade igual ou superior a 25 anos possui curso superior completo, de acordo com a CODEPLAN (2018). Dentre os que não possuem curso superior, uma parcela significativa concluiu o Ensino Médio. Porém, um grupo de 23% dos responsáveis não conseguiu ir além do Ensino Fundamental. Depreendemos, a partir da análise desses dados, que os responsáveis pelos sujeitos do estudo constituem um grupo de pessoas para os quais o acesso à escola não foi facilitado. A juventude estudantil pesquisada neste trabalho, por outro lado, desfruta de um cenário melhor em relação ao acesso à educação formal, quando comparados à realidade de seus responsáveis quando jovens.

Não é difícil perceber que nas últimas décadas um percentual maior de jovens brasileiros passou a frequentar, por mais tempo, os espaços formativos. Os números comprovam: no ano de 2012, 61% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio. Em 2018, esse índice aumentou para 68,7% (IBGE, 2018). Essa mesma tendência foi registrada nas instituições que oferecem formação superior.

Para Arroyo (2014), uma parcela da sociedade brasileira, que ao longo da história tem sido marginalizada e relegada à condição de subcidadãos, passou a cobrar mais os seus direitos, inclusive o acesso de seus filhos à escola. Esse movimento, ainda segundo o autor, contribuiu para a implementação de políticas públicas inclusivas, a exemplo da Lei n.º 12.711/2012, que reserva metade das vagas nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação para alunos oriundos da escola pública. Contribuiu, também, para a expansão do ensino superior no país, seja por meio da construção de novos *campi* universitários ou da expansão daqueles já existentes, por meio da criação da rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2008; por meio da reformulação e ampliação da

oferta do programa de crédito educativo, o Fundo de Financiamento Estudantil (Novo FIES), em 2001; ou, ainda, por meio da criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), no ano de 2004.

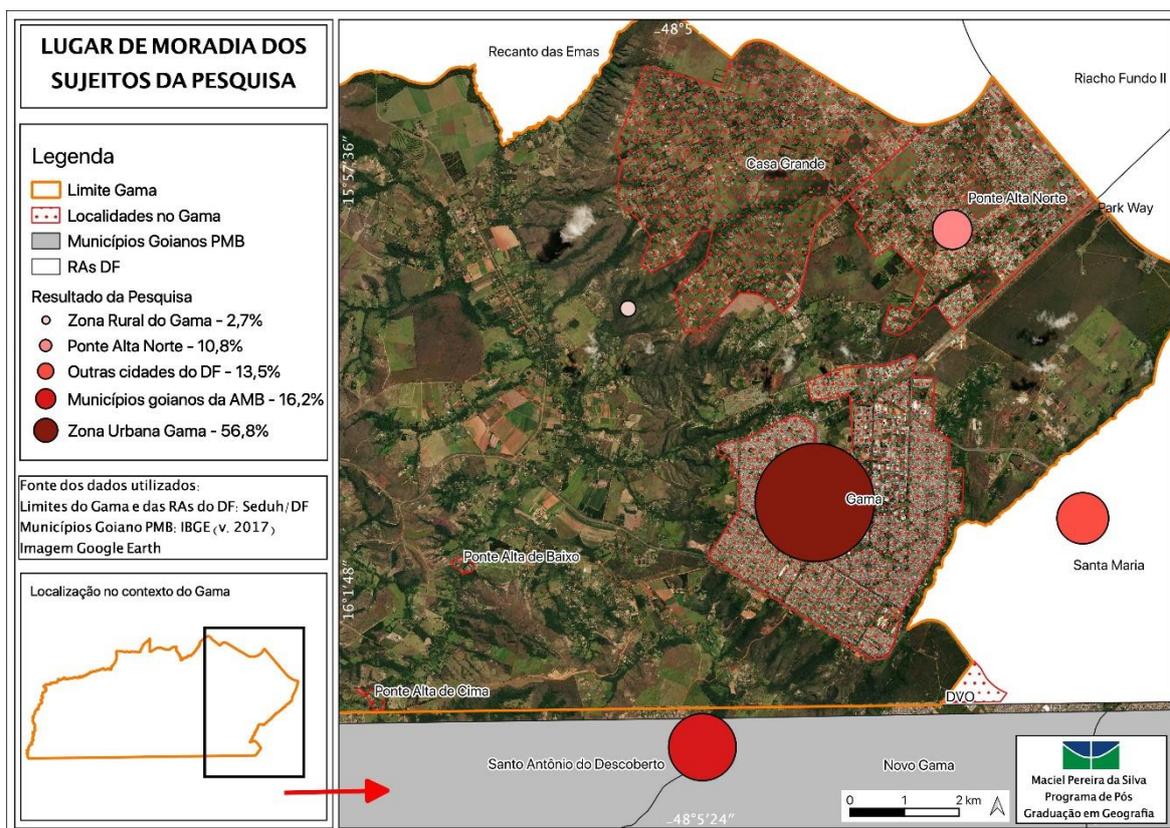
Entendemos que os conteúdos de Geografia relacionados à demografia, nos quais o estudo sobre os indicadores sociais da população brasileira incluem a análise dos diferentes níveis de formação escolar do nosso povo, bem como das dinâmicas de acesso aos espaços formativos, não podem ser tratados como meros conteúdos, mas como assuntos profundamente imbricados à vida da juventude estudantil que pode, em alguma medida, determinar seus futuros.

No próximo tópico, será tratado o lugar de moradia dos sujeitos da pesquisa no âmbito da AMB, buscando compreender o contexto no qual foi criada a Região Administrativa do Gama, bem como algumas características da cidade atual onde os jovens sujeitos da pesquisa materializam suas práticas espaciais.

2.2. A moradia e as práticas espaciais da juventude estudantil

Por meio da aplicação de questionários, foi perguntando aos sujeitos da presente pesquisa onde moram. As respostas estão representadas no Mapa 1:

Mapa 1: Lugar de moradia dos sujeitos da pesquisa (%)



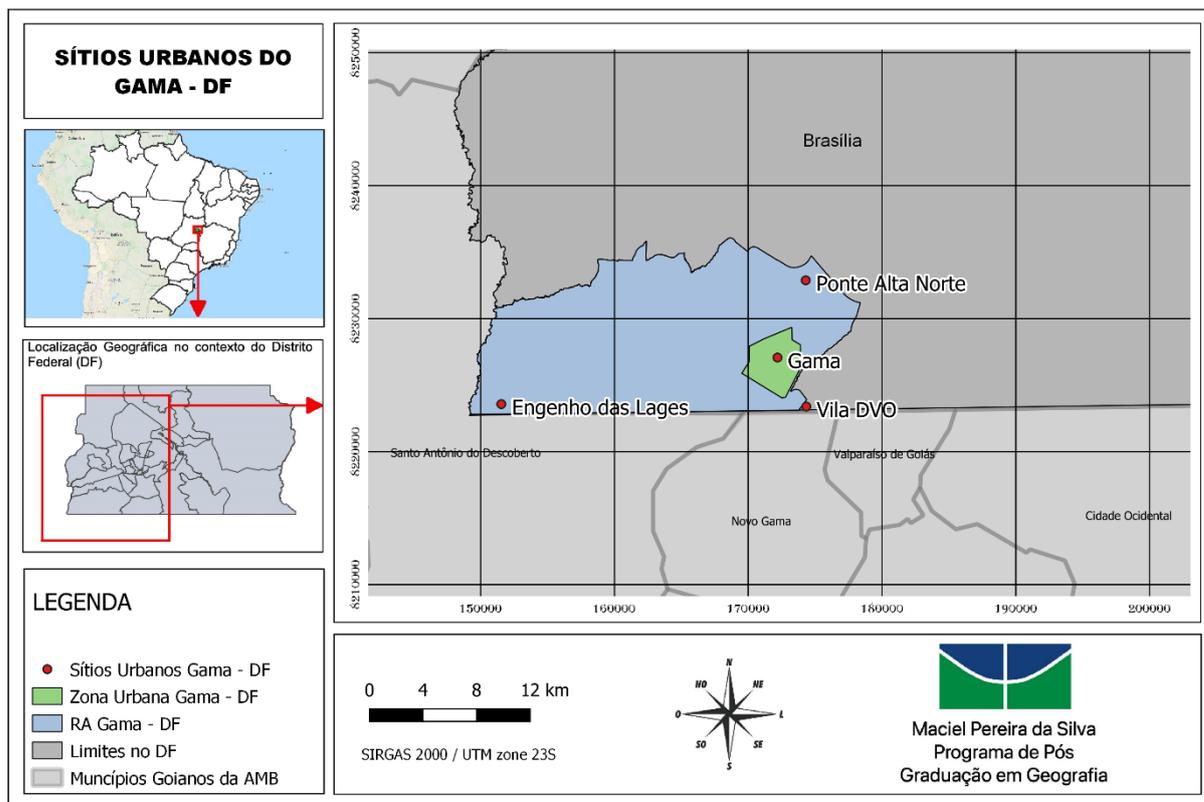
Fonte: Mapa concebido pelo autor a partir de dados da pesquisa e elaborado por Ananda Santa Rosa de Andrade (2021)

De acordo com a análise do Mapa 1, a maior parte dos sujeitos da pesquisa mora na zona urbana da cidade em que estudam, ou seja, no próprio Gama. Representam 56,8% do total pesquisado. Na sequência encontra-se um grupo de 16,2% dos estudantes que afirmam morar em municípios goianos limítrofes ao DF. Outros 13,5% se dizem moradores de outras cidades do DF, ou seja, outras RAs. Um grupo menor, formado por 10,8% dos pesquisados, mora na Ponte Alta Norte do Gama e apenas 2,7% vive na zona rural da cidade.

Vale destacar que, ao declararem moradores da zona urbana do Gama, os estudantes se referem ao sítio urbano principal da cidade. Enfatizamos esse dado pelo fato de existirem, nessa RA, sítios urbanos secundários, a exemplo do Engenho das Lages, DVO¹³ e Ponte Alta Norte, conforme demonstrado no Mapa 2.

¹³ Esse sítio urbano se originou do acampamento de uma empresa de construção civil chamada Departamento de Viação e Obras. Daí a sua denominação atual.

Mapa 2: Sítios urbanos do Gama - DF



Fonte: Mapa concebido pelo autor e elaborado por Patrícia Ercília Alves da Silva (2021)

Falar sobre o Gama, pelo viés da moradia, acaba por ser um tanto estimulador e ao mesmo tempo coerente, uma vez que a cidade foi criada justamente para suprir a demanda de moradia dos trabalhadores que ajudaram na construção de Brasília e que, no término das obras, não tinham para onde ir. Assim, para compreender o contexto em que foi criado o Gama, é preciso recorrer, mesmo que brevemente, à história da construção de Brasília.

Brasília, a capital do Brasil, foi construída na segunda metade da década de 1950 no interior do país, longe do litoral, onde estava sediada a então capital da República, na cidade do Rio de Janeiro. A edificação da nova capital no centro geográfico do país constituiu-se em uma ação planejada do Estado brasileiro para estimular o crescimento econômico e populacional no interior do país, aumentar o mercado consumidor interno e integrar a crescente economia industrial, que ora se expandia no Brasil. Além da construção de Brasília, outros empreendimentos foram alçados e executados a fim de garantir o sucesso do projeto principal, conforme discorre Arraes (2007).

Na lógica acumulativa, integrando a fronteira agrícola do país, Brasília cumpriria duas funções: seria uma capital administrativa, sede dos poderes institucionalizados e, ao mesmo tempo, desempenharia um papel regional, como polo de desenvolvimento e fator de integração do mercado em uma economia em processo irreversível de industrialização. Era a ponte, o passo na direção da região Norte [...] A estratégia de Brasília completa-se com todo um “pacote” de investimentos na infraestrutura, do reforço das ligações rodoviárias com Goiânia, Anápolis e Belo Horizonte e com a construção da rodovia Belém-Brasília, a geração de energia elétrica e na industrialização, articulando-se diretamente com a ampliação do mercado de consumo interno (ARRAES, 2007, p. 113-114).

Os investimentos econômicos decorrentes da construção da nova capital federal no Planalto Central do Brasil despertaram o sonho de uma vida melhor em milhares de trabalhadores Brasil afora, que para cá passaram a se dirigir logo que as obras foram efetivamente iniciadas, em julho de 1957. Para se ter ideia, pesquisas realizadas por Paviani (2007) junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴ apontam que, do ano de 1957 a 1960, a população do DF saltou de 12.700 para 141.742 habitantes. Vieram pessoas das diversas regiões do país. A maioria, no entanto, era formada por trabalhadores oriundos do Nordeste brasileiro, com pouca ou nenhuma qualificação profissional, conforme afirma Arraes (2007).

Uma capital moderna, com um plano arquitetônico moderno, construída por trabalhadores sem qualificação, atraiu mão-de-obra do Nordeste, flagelados da seca¹⁵. Gente da Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Maranhão, Bahia, engrossou a fileira pra trabalhos na construção. Logo foram adjetivados de candangos. De Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, majoritariamente, veio a mão de obra qualificada. Do Rio de Janeiro veio a burocracia para ocupar os cargos e construções, formando a Brasília Burocrática (ARRAES, 2007, p. 114).

Assim, com uma população crescente nos arredores das obras da nova capital, o problema relacionado à falta de moradia para os imigrantes não tardou a se manifestar. O

¹⁴ Os dados foram extraídos de três fontes: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 1º Recenseamento de Brasília. Rio de Janeiro: IBGE, 1957; IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Experimental de Brasília. Rio de Janeiro: IBGE, 1959 e FIBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília. Rio de Janeiro: FIBGE, 1969.

¹⁵ No que diz respeito ao termo “flagelados da seca”, usado pelo autor, enfatizamos que possuímos certa discordância. Primeiro, porque nem toda a Região Nordeste é caracterizada pelo clima semiárido, ela possui uma grande variação climática, dentre as quais se destacam áreas de clima úmido, com altos índices pluviométricos, a exemplo da área da Zona da Mata, no litoral e da Mata dos Cocais, nos estados do Maranhão e Piauí. Segundo, porque os problemas sociais da Região Nordeste, que contribuem para “expulsar” sua população para outras regiões brasileiras não advêm apenas da seca, mas são resultados do processo de ocupação colonial voltado para a exploração econômica de seus recursos naturais e da insuficiência dos investimentos públicos, tanto em setores econômicos quanto sociais da Região, desde à época de sua ocupação colonial.

déficit habitacional, no entanto, não afetava a todos de maneira igualitária. Para os trabalhadores qualificados, bem como para os funcionários públicos que chegavam do Rio de Janeiro, havia sido previsto lugar de moradia na nova cidade. Mas, para os trabalhadores mais pobres, que não possuíam qualificação profissional, como serventes, pedreiros, carpinteiros e outros vindos principalmente do Nordeste, não era oferecido o mesmo tratamento.

Dessa forma, restava aos alijados dos espaços de moradia viver nos alojamentos das construtoras para as quais prestavam serviço ou em ocupações improvisadas, nas proximidades dos canteiros de obras. Ao término das construções, no entanto, o problema relacionado à falta de moradia se intensificava: os alojamentos eram desfeitos. Proliferavam-se, então, as moradias improvisadas nos espaços da cidade planejada.

Uma vez que os trabalhadores não demonstravam disposição para retornar às suas cidades de origem, a saída encontrada para o desenrolar da crise foi a criação de outras cidades com a finalidade de abrigar essas famílias, dentro do perímetro das terras distritais, porém, longe da cidade planejada. As novas cidades, inicialmente destituídas de infraestrutura urbana, ficaram conhecidas como cidades satélites¹⁶ ou cidades dormitórios. A partir do ano de 1964, por meio da aprovação da Lei Federal n.º 4.545/64, elas foram formalmente reconhecidas como Regiões Administrativas.¹⁷

Nesse cenário, em 13 de abril de 1960, por força da Lei n.º 3.751/60, foi criada a cidade do Gama, inaugurada em 12 de outubro do mesmo ano. Sua ocupação teve início com a transferência de 30 famílias que trabalhavam em uma pedreira para a construção da barragem Paranoá, seguido do deslocamento de moradores da Vila Planalto, Vila Amaury e Vila IAPI.¹⁸ Em 1970, o Gama já contava com 75.914¹⁹ habitantes. Embora essa cidade não tenha sido planejada, ela foi projetada. Seu projeto urbanístico foi elaborado pelo engenheiro Paulo Hungria e pelo arquiteto Gladson da Rocha (VASCONCELOS, 1988).

¹⁶ Por meio do decreto n.º 19.040, de 18 de fevereiro de 1998, o Governo do Distrito Federal proibiu a utilização da expressão “satélite” para designar as cidades situadas no território do Distrito Federal nos documentos oficiais e outros documentos públicos do GDF.

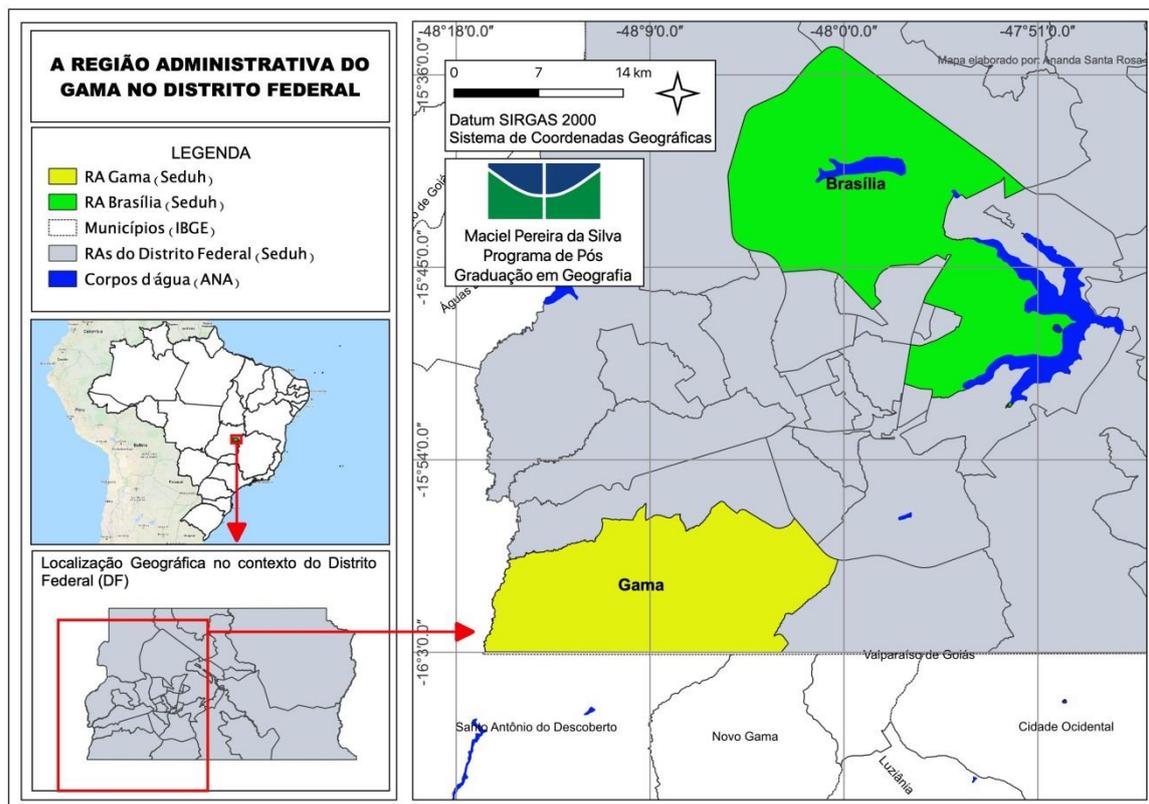
¹⁷ Em 1964, foram criadas oito Regiões Administrativas. Atualmente, somam-se trinta e duas Regiões. A última a ser criada foi a Região Administrativa do Pôr do Sol/Sol Nascente, em 19 de agosto de 2019.

¹⁸ IAPI – Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários

¹⁹ Cf.: FIBGE. Censo Demográfico – Distrito Federal – 1970. Vol. 1. Tomo XXIV, Rio de Janeiro, FIBGE, 1973 *apud* Freitas (2013, p. 72)

Em 1964, a cidade satélite do Gama foi transformada em Região Administrativa Gama (RA II), conforme permanece até os dias atuais. O Mapa 3 mostra sua localização no âmbito do DF.

Mapa 3: A Região Administrativa do Gama no Distrito Federal



Fonte: Mapa concebido pelo autor e elaborado por Ananda Santa Rosa de Andrade (2020)

Conforme o Mapa 3, a RA Gama situa-se no extremo sudoeste do quadrilátero do Distrito Federal, há aproximadamente 30 km da RA I Brasília. Faz divisa com os municípios goianos de Novo Gama e Santo Antônio do Descoberto. Sua população, no ano de 2018, era 132.466 habitantes (CODEPLAN, 2018).

Embora a população do Gama tenha sido formada inicialmente por migrantes, a realidade atual já é diferente. Dados da Codeplan (2018) atestam que 64,1% dos moradores do Gama nasceram na própria cidade ou em outra RA do Distrito Federal. Somente 35,9% da população declara ter nascido em outra Unidade da Federação.

Com isso, nota-se a tendência de aumento no senso de pertencimento ao lugar entre os gamenses. Fato este comprovado em pesquisa realizada por Leite (2012), que teve como

propósito analisar os significados construídos pelos professores de Geografia sobre o lugar de seus alunos, tendo como recorte espacial a cidade do Gama. De acordo com a autora:

As referências simbólicas de pertencimento ao lugar e a construção da identidade gamense são observadas nos relatos de todas as professoras, uma vez que atestam terem nascido, crescido, constituído família no Gama e escolhido a cidade para morar e trabalhar. Nesse sentido, manifestam suas histórias de vida constituídas neste lugar e identificam localidades específicas desta vivência, representativas da história do Gama (Igreja de São Sebastião; Bezerrão; EC 1, Ponte Alta; Vila Roriz; Feira do Goiano; Festa de aniversário do Gama) (LEITE, 2012, p. 94).

Vale ressaltar, contudo, que no mesmo estudo foi detectada concomitante à identidade gamense uma identidade relacionada à Brasília por parte dos sujeitos da pesquisa. Prossegue a pesquisadora:

Por outro lado, evidenciaram que, mesmo assim, o Gama dispõe de uma identidade particular que se revela nas mediações informais pelo lugar e que se mantém e se consolida concomitantemente à ratificação da identidade brasiliense. Tal fato origina uma identidade ambivalente que se vincula ao Gama ou a Brasília, de acordo com distintas e variadas situações, expressando o caráter aberto, instável e híbrido das identidades no contexto contemporâneo e ainda, uma evidente tensão entre as comunidades que habitam e circulam pelo território do DF (LEITE, 2012, p. 202).

Inferimos que o apego identitário à Brasília esteja relacionado à sua importância no cenário nacional e até internacional. Além de ser a cidade sede do poder político no país, Brasília se destaca por seu projeto urbanístico moderno e diferenciado, sua arquitetura futurista, monumentos históricos e posição de centralidade na Área Metropolitana de Brasília.

Outra mudança recente na cidade do Gama está relacionada à notória expansão vertical, que tem marcado sua paisagem urbana, conforme demonstrado na figura 3.

Figura 3: O crescimento vertical no antigo Setor de Indústrias do Gama - DF



Fonte: Foto tomada pelo autor (2020)

A referida expansão está legalmente amparada pelo Plano Diretor Local (PDL), Lei nº 728/2006, que após a aprovação do Conselho de Planejamento Territorial e Urbano do DF/CONPLAN, no ano de 2009, passou a permitir a construção de edifícios com gabarito de até 22 andares para fins residenciais. As mudanças valem para o antigo Setor de Indústrias, atualmente Setor Leste, e para parte do Setor Central.

De acordo com pesquisa realizada por Freitas (2013), grande parte dos imóveis nos novos edifícios é adquirida por moradores do próprio Gama. Os novos empreendimentos atendem à demanda da população gamense de maior poder aquisitivo, que compra os imóveis para morar e, em menor proporção, para investir. Os antigos prédios do Gama não oferecem o mesmo nível de conforto dos atuais, como apartamentos amplos, área de lazer, jardinagem e segurança, o que faz com que muitos moradores optem por se mudarem para as novas edificações.

No entanto, a mesma pesquisa revela que a maior parte da população da cidade não possui renda que lhes permita morar nos novos edifícios. Somente 8% das famílias gamenses possui renda superior a 10 salários mínimos (CODEPLAN, 2018), que é a faixa de renda atendida pelas novas ofertas habitacionais. Ou seja, “o espaço urbano produzido sob a égide do valor de troca se impõe ao uso social da cidade” (CARLOS, 2013, p. 95).

A expansão vertical do Gama não contribuirá para resolver o problema social da moradia e quiçá irá intensificar o problema relacionado à segregação espacial na cidade.

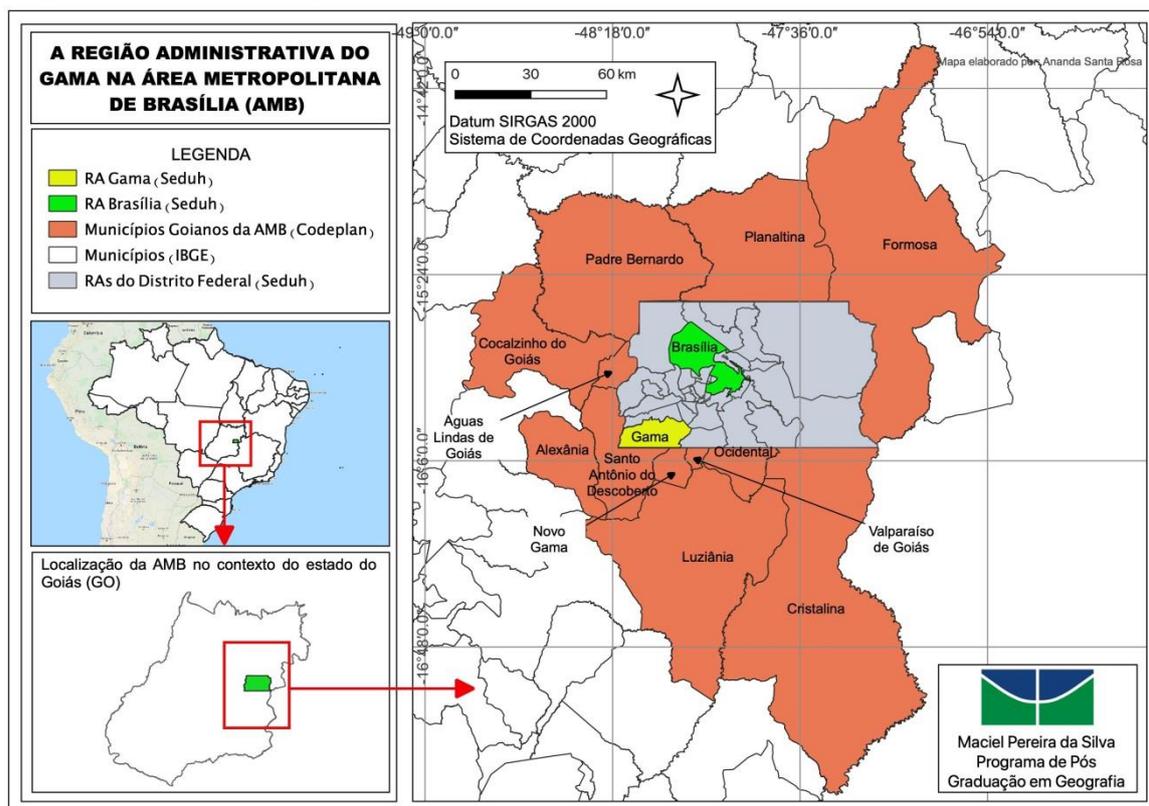
Ao situar os sujeitos da nossa pesquisa na respectiva conjuntura, inferimos que eles constituam um grupo alijado das novas ofertas de moradia, uma vez que apenas 2,85% dos estudantes pesquisados declara possuir renda familiar superior a 10 salários mínimos.

No intuito de dar continuidade ao nosso propósito, que se refere a conhecer o lugar de moradia da juventude estudantil do Ensino Médio no Gama, voltamos ao Mapa 1, segundo o qual 16,2% dos pesquisados declaram ser moradores dos municípios goianos da AMB.

A referida Área Metropolitana, em seu formato atual, foi definida pela Nota Técnica 1/2014 da CODEPLAN e constituída pelo Distrito Federal e mais doze municípios goianos: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Cristalina, Cocalzinho de Goiás, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás. O mesmo documento denomina o conjunto formado pelos doze municípios goianos da AMB como Periferia Metropolitana de Brasília (PMB).

A AMB foi definida em função do reconhecimento da dinâmica metropolitana existente entre o Distrito Federal e os municípios goianos adjacentes e do impedimento legal para a criação de uma Região Metropolitana de Brasília, por envolver duas Unidades da Federação. No Mapa 4, está representada a AMB, com destaque para a RA Gama.

Mapa 4: A Área Metropolitana de Brasília



Fonte: Mapa concebido pelo autor e elaborado por Ananda Santa Rosa de Andrade (2020)

Embora as especulações imobiliárias tenham sido mais intensas e determinantes no momento de criação dos novos municípios da PMB, em relação ao momento de criação das RAs no DF, uma vez que as últimas foram construídas em terras públicas, as motivações que levaram à criação de ambos os espaços de moradia se assemelham: a demanda, por parte dos imigrantes, de um lugar para residir. Para Arraes (2007), a formação da PMB [...] “pode ser compreendida a partir da análise da fragmentação interna e o progressivo avanço no território goiano com um explosivo crescimento demográfico e aparecimento de cidades mais próximas à divisa do Distrito Federal” (ARRAES, 2007, p. 116).

Dos doze municípios que compõem a PMB, metade já existia antes da construção de Brasília. Os outros seis foram criados após a inauguração da nova capital, o que configura o processo de fragmentação territorial mencionada pelo autor. Os municípios emancipados após a transferência da capital são Santo Antônio do Descoberto, criado em 1982; Cocalzinho de Goiás, criado em 1990; Cidade Ocidental, criado em 1991; Águas Lindas de Goiás, Novo Gama e Valparaíso de Goiás, criados em 1995. Com exceção de Cocalzinho de Goiás, que foi desmembrado do município de Corumbá de Goiás, todos os demais resultaram

da fragmentação territorial de Luziânia. Além da fragmentação territorial, registrou-se expressivo crescimento populacional em toda a PMB após a década de 1960, conforme pode ser comprovado pelos dados apresentados no quadro 4.

Quadro 4: O crescimento populacional na Periferia Metropolitana de Brasília - 1960 a 2019

	1960	1970	1980	1991	2000	2010	2019
Águas Lindas de Goiás	--	--	--	--	105.746	159.378	212.440
Alexânia	8.022	9.390	12.124	16.472	20.335	23.814	27.653
Cidade Ocidental	--	--	--	--	40.377	55.915	71.376
Cocalzinho de Goiás	--	--	--	--	14.626	17.407	20.240
Cristalina	9.172	11.600	15.977	24.937	34.116	46.580	58.997
Formosa	21.708	28.874	43.296	62.982	78.651	100.085	121.617
Luziânia	27.444	32.807	80.089	207.674	141.082	174.531	208.299
Novo Gama	--	--	--	--	74.380	95.018	115.711
Padre Bernardo	4.637	8.381	15.857	16.500	21.514	27.671	33.835
Planaltina	6.123	8.972	16.172	40.201	73.718	81.649	89.918
Santo Antônio do Descoberto	--	--	12.725	35.509	51.897	63.248	74.744
Valparaíso de Goiás	--	--	--	--	94.856	132.982	168.468

Fonte: Censos do IBGE 1960 a 2010 e Estimativa da população (IBGE - 2019)
Organizado pelo autor (2020)

O intenso crescimento populacional registrado nos municípios da PMB, conforme demonstrado, se deve, em parte, à exclusão econômica dos moradores das cidades do DF por força da grande valorização imobiliária no interior do quadrilátero distrital. À medida em que o preço dos imóveis e dos aluguéis torna-se mais alto no DF, as pessoas buscam, nos municípios goianos adjacentes, opções mais baratas de moradia. Assim, os movimentos

migratórios para os municípios goianos, normalmente, são marcados por uma passagem pelo DF, conforme afirma Arraes (2007).

A ligação de Brasília com a região goiana deu-se pelo deslocamento da população migrante para “Brasília” e, em seguida, para as chamadas cidades satélites, depois para os municípios goianos limítrofes. A busca de espaço para moradia foi e tem sido o motivo principal, já que a periferia se constituía um lugar de mais fácil acesso (ARRAES, 2007, p. 118).

Essa dinâmica populacional entre os municípios goianos da PMB e o DF é reafirmada por Silva (2012), que propôs o conceito de trampolim demográfico para se referir ao aludido movimento migratório.

Essa concepção de “Trampolim Demográfico” encontra respaldo e se reforça nos estudos sobre dinâmica demográfica nos municípios do Entorno de Brasília. [...] Esses municípios se configuram em locais que recebem migrantes pela via indireta. Os trabalhadores empobrecidos ao procurarem Brasília são deslocados para o seu entorno. Brasília torna-se assim, um “Trampolim Demográfico” (SILVA, 2012, p. 51).

A assertiva dos autores corrobora os dados da Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios (PMAD) (CODEPLAN, 2013), a respeito da última Unidade da Federação (UF) na qual viviam os moradores imigrantes dos municípios da PMB. No quadro 5 consta o percentual de moradores que apontam o DF como a última UF de moradia, antes de se mudarem para o endereço atual.

Quadro 5: Moradores dos municípios da PMB oriundos do Distrito Federal (%)

Município da PMB	Moradores que vieram do DF (%)
Águas Lindas de Goiás	64,91
Alexânia	27,26
Cidade Ocidental	61,72
Cocalzinho de Goiás	39,27
Cristalina	25,92
Formosa	24,77

Luziânia	29,12
Novo Gama	66,13
Padre Bernardo	56,76
Planaltina	46,22
Santo Antônio do Descoberto	57,02
Valparaíso de Goiás	56,45

Fonte: Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílio/PMAD - CODEPLAN/2013
Organizado pelo autor (2020)

Os dados revelam que, de maneira geral, o índice de moradores dos municípios da PMB oriundos do DF é bastante significativo, especialmente nas cidades que foram criadas após a década de 1960. Nesses municípios, com exceção de Cocalzinho de Goiás, mais da metade da população residente é procedente do DF.

Para alguns destes, especialmente para aqueles localizados no lado sul do quadrilátero do DF, a cidade do Gama exerce a função de polo econômico e área de influência, ao considerar a dinâmica metropolitana na qual estão inseridos. O referido conjunto de municípios é composto por Novo Gama, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental, Luziânia e Santo Antônio do Descoberto. Estão situados geograficamente mais próximos ao Gama.

A dependência desses municípios em relação ao Gama pode ser comprovada pela presença diária de seus moradores nos espaços gamenses. Os principais motivos são a busca por empregos e serviços públicos ligados à saúde e à educação. De acordo com a CODEPLAN (2013), o Gama aparece como local de trabalho de 5,57% dos trabalhadores da PMB, que se deslocam diariamente para o DF. Isso equivale a 11.814 de um total de 211.993 trabalhadores inseridos nessa dinâmica. Somente as Regiões Administrativas de Brasília e Taguatinga recebem mais trabalhadores. A mesma instituição de pesquisa revela que os municípios mencionados alhures, situados no lado sul do DF, são os que mais enviam trabalhadores para o Gama, corroborando sua função de polo econômico e área de influência entre as respectivas cidades.

Em relação à busca por serviços de saúde registram-se as mesmas tendências. De um total de 339.804 moradores dos municípios da PMB que buscam serviços públicos de saúde no DF, 77.202 pessoas o fazem no Gama. Brasília aparece como a segunda RA mais demandada ao assistir 67.781 pessoas. Os moradores de Novo Gama e Valparaíso de Goiás estão entre os que mais procuram o DF para os respectivos serviços e as unidades públicas de saúde do Gama entre as que mais os recebem (CODEPLAN, 2013).

A procura por serviços de educação é a outra motivação de deslocamento diário de grande parte da população para o território gamense. De um total de 296.923 estudantes dos municípios da PMB, 30.923 (9,36%) estudam no DF. Destes, 8.062 estudam no Gama. Este número só é inferior em relação à RA Brasília, onde estudam 10.377 jovens (CODEPLAN, 2013). Dos municípios da PMB, os que mais destinam estudantes para o Gama são: Novo Gama, de onde saem 3.512 estudantes; e Valparaíso de Goiás, onde residem 1.817 estudantes (CODEPLAN, 2017; 2015).

Depreendemos que as razões que levam moradores da PMB a buscarem instituições educacionais no Gama estejam relacionadas à diversificação de modalidades de ensino ofertadas: ensino superior, cursos técnicos e cursos preparatórios para concursos públicos, além da educação básica. É nesse contexto em que estão inseridos o segundo maior grupo dos sujeitos de nossa pesquisa ao considerar as práticas espaciais relacionadas aos seus lugares de moradia.

O terceiro maior grupo de sujeitos desta pesquisa, quando se trata do lugar de moradia no âmbito da AMB, é composto por 13,5% dos jovens que se declaram moradores de outras RAs, conforme o Mapa 1. Entende-se que, além da maior oferta de instituições de ensino, conforme elencado no parágrafo anterior, outro motivo que leva estudantes de outras regiões a frequentarem as escolas do Gama seja o senso de pertencimento dos mesmos em relação a essa cidade. É comum a saída de famílias do Gama especialmente para a RA Santa Maria em busca de imóveis ou aluguéis mais baratos. Logo, por terem familiares radicados, terem crescido, cursado as séries iniciais e constituído uma rede de amigos no Gama, muitos estudantes optam por continuar seus estudos na cidade de origem.

Outra possível motivação é a crença constituída pelo senso comum de que o Gama, por estar entre os municípios mais antigos dessa área metropolitana, possua melhores escolas. Isso ocorre principalmente quando se trata de estudantes que moram em cidades mais novas, como Santa Maria e Riacho Fundo II. Por fim, a concessão do Passe Livre

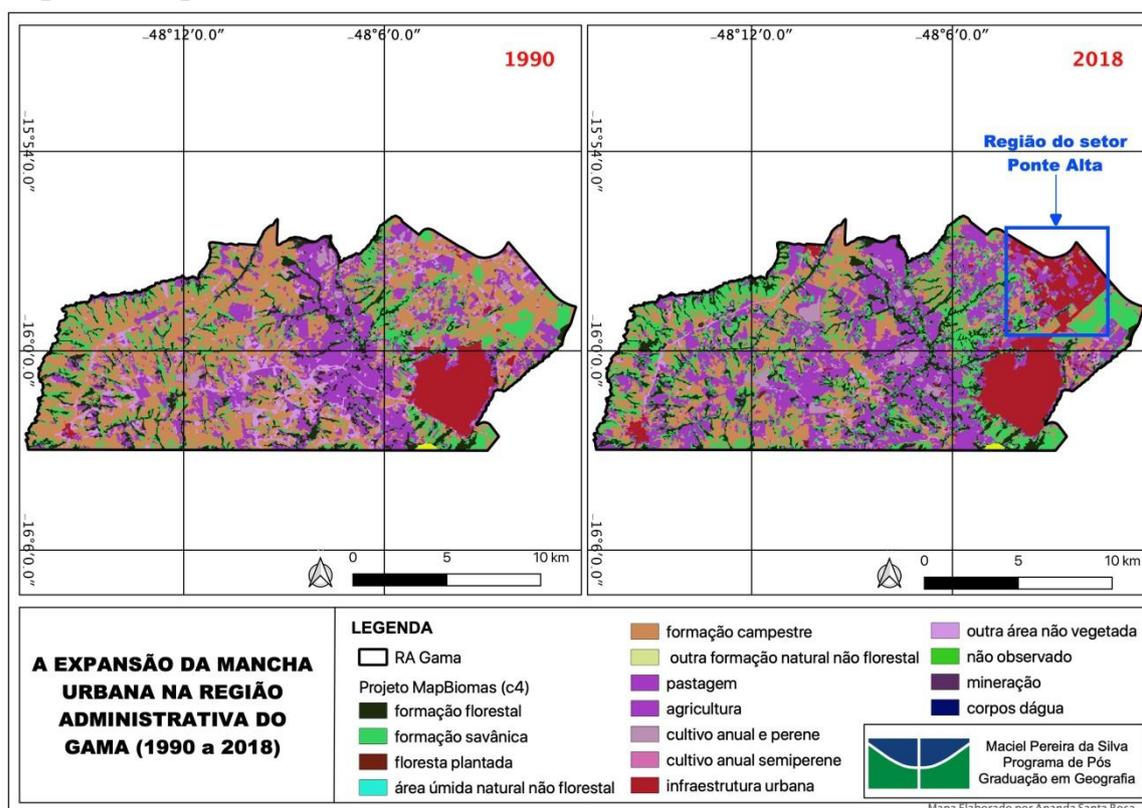
Estudantil²⁰, por parte do Governo do Distrito Federal (GDF), no âmbito do transporte público do DF, pode figurar como estímulo a essa prática, já que facilita a mobilidade dos discentes entre as cidades do DF.

Ainda, a partir da análise do Mapa 1, que representa o lugar de moradia da juventude estudantil do Ensino Médio no Gama, uma pequena parcela de alunos, equivalente a 10,8% da totalidade, são moradores da Ponte Alta Norte do Gama.

A atual Ponte Alta Norte corresponde a um núcleo habitacional que teve sua ocupação iniciada na década de 1990 em uma área rural contígua ao núcleo urbano do Gama. No Mapa 5, no qual está representada a mancha urbana do Gama nos anos de 1990 e 2018, pode ser vista a expansão urbana da cidade para o referido espaço.

²⁰ Lei nº 4.494, de 30 de julho de 2010.

Mapa 5: A expansão da mancha urbana na RA Gama: de 1990 a 2018



Fonte: Mapa concebido pelo autor e elaborado por Ananda Santa Rosa de Andrade (2020)

Além da especulação imobiliária, a ocupação do lugar atendia aos anseios de uma parcela da população gamense, de renda econômica média e alta, por um espaço de moradia com terrenos amplos e longe da agitação diária da cidade. A ocupação promovida naquela localidade, por meio da construção de condomínios residenciais fechados, ocorreu de forma irregular, uma vez que não era permitido o parcelamento do solo por se tratar de área rural.

O local está, atualmente, densamente ocupado. No entanto, por não possuir respaldo jurídico legal para a ocupação, não recebe investimentos públicos para a construção de infraestrutura urbana, como asfalto, rede de esgotos, abastecimento de água tratada etc. A pouca infraestrutura existente, como a pavimentação das ruas principais e no interior dos condomínios residenciais, foi financiada pelos próprios moradores. Vale ressaltar, entretanto, que já é um espaço habitacional bastante valorizado economicamente. Seus moradores têm amplo interesse na regularização fundiária do setor.

Por fim, em relação ao lugar de moradia, o menor grupo de estudantes é composto por 2,7% dos sujeitos da pesquisa que se declaram moradores da zona rural do Gama. Compreendemos que o pequeno número de alunos residentes na zona rural esteja ligado a

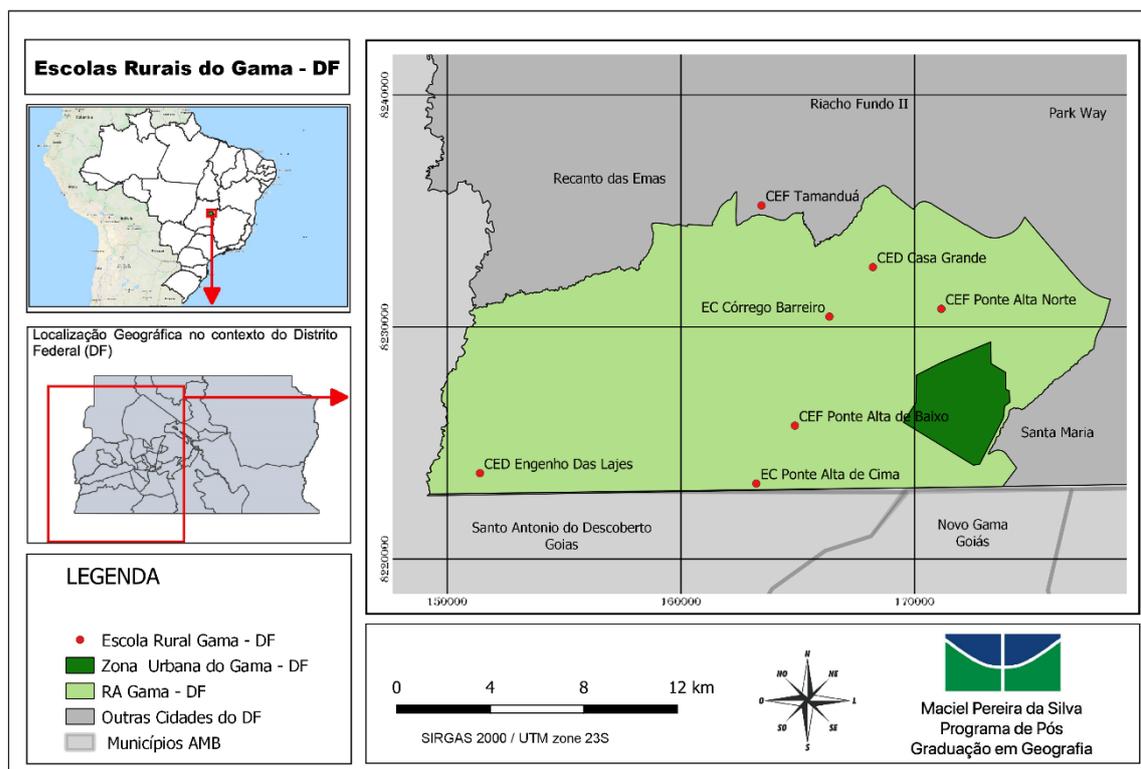
dois motivos principais: a escassa quantidade de moradores no campo e a existência de escolas públicas no meio rural.

Apesar de não existir dados oficiais sobre o quantitativo populacional na zona rural do Gama, depreende-se que este seja constituído por uma pequena parcela da população. O IBGE, em seus censos oficiais, não especifica o número de moradores das RAs, tampouco o percentual de residentes na zona rural ou urbana das cidades. As RAs não são consideradas municípios. Por isso, as pesquisas referentes às mesmas não são realizadas separadamente, mas de forma conjunta, enquanto pertencentes a Brasília. Já a CODEPLAN especifica o quantitativo e as características socioeconômicas da população do DF por RA, em separado, restringindo-se à população urbana.

Assim sendo, na ausência de estudos que apontem o número de moradores da zona rural na RA Gama, tomemos por base o percentual de moradores da zona rural de Brasília, que, de acordo com o IBGE (2010), corresponde a apenas 3,43% da população total. Conforme já anunciamos, trata-se de uma pequena parcela da totalidade.

A segunda justificativa, por nós deduzida, para a presença mínima de estudantes da zona rural nas unidades de ensino urbanas do Gama, deve-se à existência de escolas rurais nessa RA, que somam sete escolas públicas voltadas a alunos de todas as etapas da educação básica: Escola Classe Córrego Barreiro, Escola Classe Ponte Alta de Cima, Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta de Baixo, Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta Norte, Centro de Ensino Fundamental Tamanduá, Centro Educacional Casa Grande e Centro Educacional Engenho das Lages. Dessa forma, os estudantes são atendidos em escolas situadas próximas às suas residências, não sendo necessário o deslocamento para as escolas urbanas. A localização das escolas rurais no âmbito da RA Gama está apresentada no Mapa 6.

Mapa 6: As escolas rurais do Gama-DF ²¹



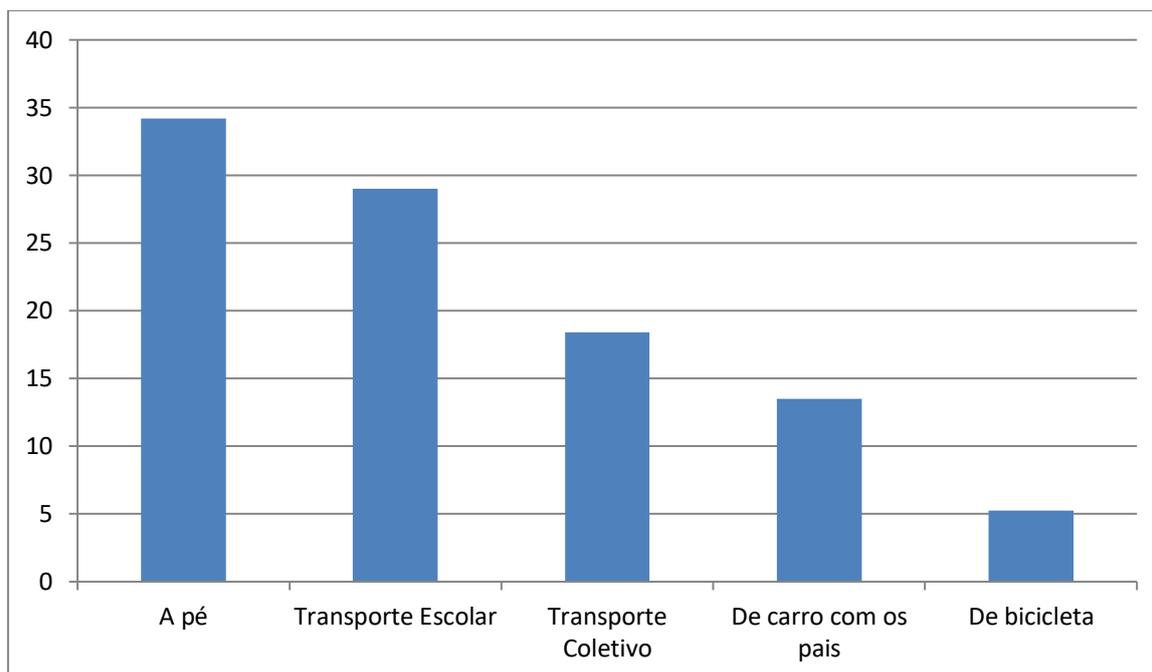
Fonte: Mapa concebido pelo autor e elaborado por Patrícia Ercília Alves da Silva (2021)

A fim de continuar a investigação sobre os contextos de vida dos sujeitos desta pesquisa, como também de seus espaços de vivência, serão analisadas, no próximo tópico, suas práticas espaciais relacionadas à escola.

2.3. A escola e as práticas espaciais da juventude estudantil

O estudo em andamento revelou que a juventude estudantil pesquisada reside em lugares variados, no âmbito da AMB. Assim, iniciamos este tópico por conhecer seus meios de locomoção para a escola. Conforme mencionado, entende-se que suas trajetórias espaciais entre a moradia e a escola constituem práticas espaciais, uma vez que, em alguma medida, impactam o espaço. No gráfico 1, estão representados os meios de locomoção desses sujeitos para a escola.

²¹ Embora o Centro de Ensino Fundamental Tamanduá apareça em território pertencente ao Recanto das Emas, ele faz parte do quadro de escolas da Coordenação Regional de Ensino do Gama.

Gráfico 1: Meios de locomoção dos estudantes entre suas casas e a escola

Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pelo autor (2020)

Os dados revelam que aproximadamente metade dos sujeitos em estudo locomove-se até a escola a pé ou de bicicleta, correspondendo a 39,45% dos estudantes. Analisamos esses dois grupos de maneira conjunta por considerar que partilham de situações semelhantes ao se tratar da forma de deslocamento para a escola, pois aqueles que declararam ser usuários de bicicleta são moradores da zona urbana, como pode ser confirmado nos questionários. A SEEDF possui uma política que visa a oferecer aos estudantes uma unidade de ensino próxima à sua casa. Para isso, são levados em conta variáveis como o endereço residencial do estudante e a existência de vagas na unidade desejada. Esse grupo de alunos, quiçá, foi alcançado por essa política.

Por outro lado, 60,55% dos estudantes moram distantes do local de estudo e usam algum tipo de veículo automotor para o deslocamento entre casa e escola. Nesse caso, o trajeto é realizado em transporte escolar particular ou público. Os que recorrem ao transporte público são os participantes do programa de transporte escolar da SEEDF.²² Em menor número, têm-se os sujeitos que utilizam os ônibus de transporte coletivo ou que são transportados pelos pais em carro próprio.

²² O programa transporte escolar atende a alunos matriculados na rede pública de ensino, residentes em locais onde não há transporte público coletivo ou são matriculados em escolas de ensino integral, Centro de Ensino Espacial e Escola Parque.

Aqueles que utilizam veículos automotores para se deslocar até a escola, os que são levados de carro pelos pais e os que utilizam transporte escolar particular desfrutam de uma situação de vida mais cômoda. Todavia, aqueles que utilizam o transporte coletivo público enfrentam dificuldades a começar pelas condições dos ônibus disponibilizados. Normalmente, os ônibus novos, confortáveis e equipados com ar-condicionado são colocados em circulação na região central de Brasília. Para atender as regiões periféricas, onde vivem os sujeitos do nosso estudo, são oferecidos veículos de pior qualidade. Além dessa problemática, há outros agravantes quanto ao funcionamento do serviço dos transportes coletivos, como atrasos constantes em relação aos horários de atendimento ao cidadão, a superlotação, o risco de assaltos no interior dos veículos, o assédio sexual praticado contra as estudantes e os elevados preços das tarifas.

No que diz respeito ao alto valor tarifário, os estudantes residentes nos municípios goianos da PMB são os mais atingidos, pois os moradores das RAs usufruem do direito garantido pelo Programa Passe Livre Estudantil. É comum, nas escolas do Gama, os alunos residentes em Goiás justificarem suas ausências nas aulas por falta de dinheiro para pagamento do transporte coletivo. Em alguns casos, na impossibilidade de os pais pagarem transporte coletivo público para todos os filhos, estes revezam entre si e vão à escola em dias alternados.²³

O movimento diário dos estudantes (de casa para a escola e da escola para a casa) não passa despercebido. Nossa vivência, enquanto professor e morador do Gama há mais de vinte anos, nos possibilita observar, cotidianamente, essa dinâmica no ritmo da cidade. Nos horários de início e término das aulas, o trânsito de veículos e pedestres se intensifica. O mesmo acontece na rodoviária e nas paradas de ônibus, locais onde se concentra grande número de estudantes uniformizados à espera do transporte. Silva (2012), no estudo sobre os processos de deslocamento espacial de estudantes e trabalhadores na AMB, caracterizou seus cotidianos como integrantes da vida nervosa na metrópole. Para o autor, o sujeito se reduz à habitante, o seu ritmo passa a ser controlado pelo ritmo da cidade e seu tempo subordinado ao tempo da metrópole.

No próximo tópico, dedicaremos à análise das práticas espaciais da juventude estudantil em relação ao trabalho.

²³ Situações dessa natureza, normalmente, são detectadas pelos orientadores educacionais no decorrer de conversas com alunos faltosos ou com seus responsáveis.

2.4. O trabalho e as práticas espaciais da juventude estudantil

Este tópico inicia-se buscando esclarecer nossa concepção a respeito da categoria trabalho, bem como aquela segundo a qual se orientam os sujeitos desta pesquisa. À luz da teoria marxista, a concepção de trabalho baseia-se enquanto elemento constituidor do próprio homem (MARX, 1983).

A partir do contato com a natureza e sua conseqüente transformação em razão da necessidade de garantir a própria sobrevivência, o homem funda o trabalho e cria a si próprio. Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho é a essência humana.

Porém, no terreno da sociedade capitalista, o trabalho, originalmente constituidor da essência humana, foi capturado pela esfera econômica, alienado e transformado em mercadoria. Aliás, transformado em uma mercadoria cobiçada por ser capaz de produzir novas mercadorias. Assim sendo, passou a apresentar-se em forma de trabalho assalariado, trabalho formal ou emprego (SILVA, 2015b). É a este tipo de trabalho que os jovens estudantes se referem quando questionados sobre suas práticas ou intenções laborais.

Contudo, ainda que alienado, o trabalho continua a desempenhar papel de vital importância na vida das pessoas, pois por seu viés são garantidas as condições materiais de sobrevivência: moradia, alimentação, lazer etc. Por meio do trabalho define-se, inclusive, o tipo e o lugar da moradia, a qualidade da alimentação, o nível do lazer, dentre outros. Por outro lado, a mesma atividade laboral que oportuniza realizações pode, também, se traduzir em fonte de sofrimento, frustrações, adoecimento, na medida em que o trabalho é negado ao sujeito, subjugando-o ao desemprego, subvalorizando seu trabalho, explorando ou cobrando-lhe demasiadamente.

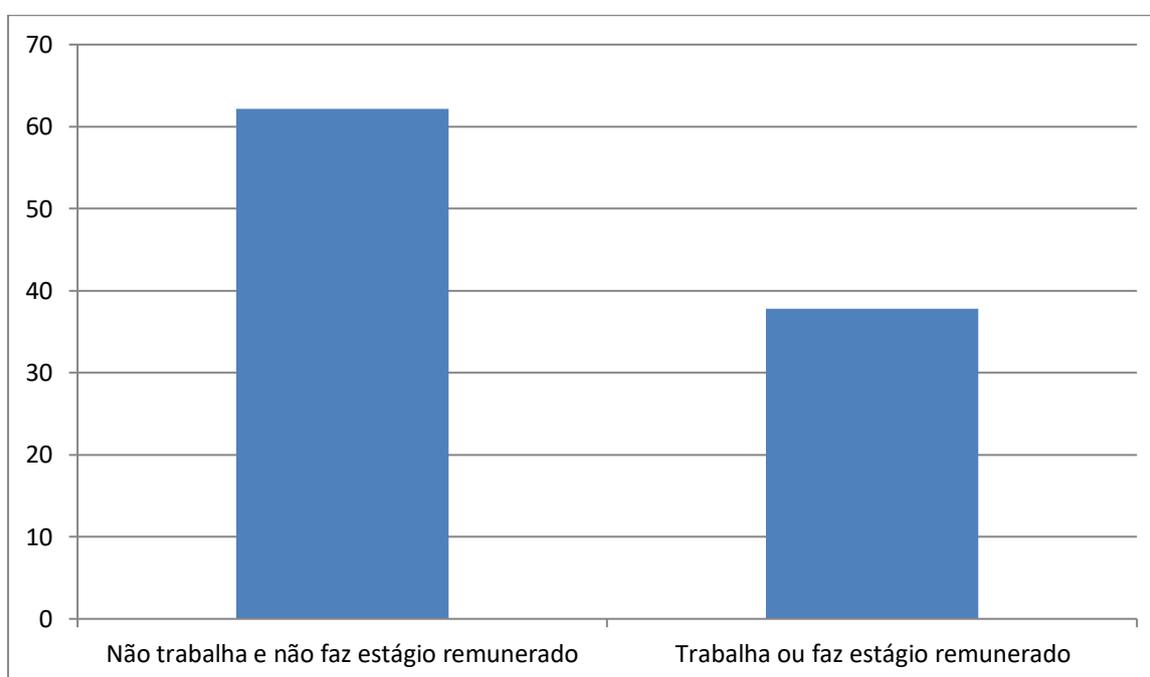
Esse tipo de trabalho exerce forte influência na vida dos jovens, seja como realidade no tempo presente, seja como projeto futuro. É comum, em tenra idade, eles se depararem com perguntas sobre suas escolhas profissionais. É muito habitual também jovens se sujeitarem a trabalhar ainda na infância ou adolescência (CORROCHANO, 2014).

Não desconsideremos no âmbito dessa discussão o trabalho doméstico, aquele realizado diariamente na própria casa. Trata-se de uma forma de atividade não remunerada, subvalorizado e, não raro, negligenciado. Cozinhar, lavar, passar, limpar, cuidar dos irmãos

mais novos ou dos familiares idosos é parte da rotina de muitos estudantes adolescentes, especialmente meninas.

Embora o trabalho formal se faça presente na vida de muitos jovens estudantes, ele não é uma unanimidade. Variáveis sociais como o nível econômico da família, o lugar de moradia, a cor da pele, o tipo de escola frequentada, entre outras, são fatores determinantes que implicam na inserção da juventude estudantil no mundo do trabalho formal. Assim, para avançarmos nessa discussão, os sujeitos desta pesquisa foram questionados a partir da pergunta - Você trabalha ou faz estágio remunerado? As respostas estão apresentadas no gráfico 2.

Gráfico 2: Situação dos estudantes em relação ao trabalho formal (%)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pelo autor (2020)

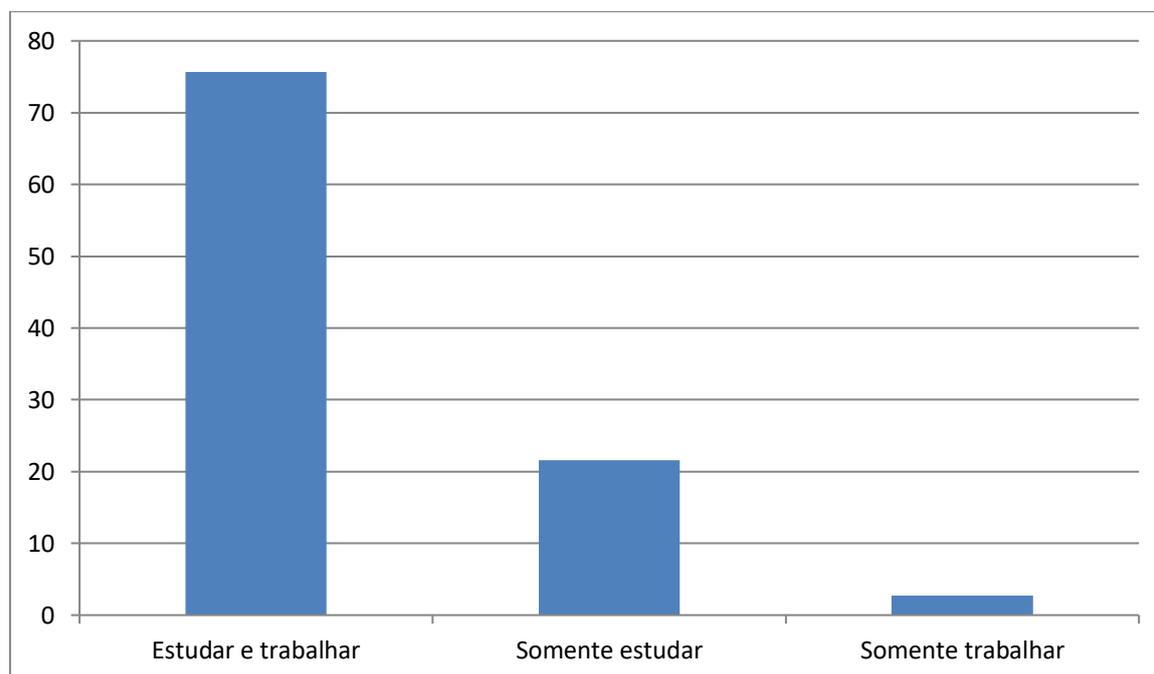
Conquanto o número de estudantes trabalhadores não constitua maioria, os dados extraídos do gráfico acima revelam expressiva representatividade quanto ao percentual de jovens que exercem funções remuneradas: 37,8% dos estudantes pesquisados declararam possuir algum tipo de trabalho ou estágio remunerado.

Para os jovens brasileiros, os últimos anos têm sido bastante promissores no que concerne à ampliação de oportunidades de acesso às escolas. Os dados estatísticos dos

principais órgãos de pesquisa do Brasil têm comprovado isso.²⁴ Contudo, a reestruturação econômica das famílias, a ponto de permitir que os filhos dediquem unicamente à escola, ainda não é realidade. Esse fato tem levado à ampliação do papel social da juventude: além de jovens trabalhadores, eles têm se tornado, também, jovens estudantes (CORROCHANO, 2014). O resultado apresentado no gráfico 2, a respeito do quantitativo de estudantes trabalhadores na RA Gama, pode ser compreendido através da análise da referida autora.

No sentido de perceber o nível da presença do trabalho na vida da juventude estudantil, indagamos sobre seus planos, sobre a escola e o trabalho, para o ano de 2020, após terem concluído a educação básica. A grande maioria deles, o equivalente a 75,7% da totalidade, pretende conciliar a universidade com o trabalho. A parcela de 21,6% dos jovens declarou o intento de se dedicarem unicamente à universidade e apenas 2,7% disseram que pretendem somente trabalhar, conforme demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3: Planos dos estudantes em relação aos estudos e ao trabalho para o ano de 2020 (%)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pelo autor (2020)

O primeiro fato a nos chamar a atenção, em relação aos resultados apresentados no gráfico 3, refere-se ao elevado índice de estudantes que pretendem ingressar na universidade

²⁴ Cf.: IBGE, 2018; INEP, 2018.

após a conclusão do Ensino Médio. Esse posicionamento é praticamente unânime entre eles. Por outro lado, nos desperta a atenção, o fato de mais de três quartos dos estudantes declararem intenção de estarem inseridos no mundo laboral no ano seguinte ao término da educação básica.

A associação desses dois resultados de pesquisa nos leva a deduzir que se trata de uma situação comum entre os estudantes mais pobres: a necessidade de se conseguir um emprego para custear os gastos com os estudos no ensino superior, normalmente realizado em instituições particulares. Poucos incluem a universidade pública em seus horizontes. No Distrito Federal, essa situação parece estar mais presente, dado que a instituição de ensino superior mantida pelo GDF, a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), oferece apenas dois cursos: Medicina e Enfermagem. Assim, restam como opções aos estudantes a UnB, que por ser geograficamente centralizada e demandada por jovens das classes média e alta, se torna de difícil acesso, e os *campi* dos Institutos Federais de Brasília (IFB), que são insuficientes.

Apesar do custeio do ensino superior ser um dado importante, este não é suficiente para explicar a inserção da juventude estudantil no mundo do trabalho. No contexto atual, diversos estudiosos, movidos pelo desejo de compreender a forte presença do trabalho no mundo juvenil, têm se dedicado a investigar o sentido do trabalho para essa juventude contemporânea. Diante da complexidade da sociedade hoje, justificar a inserção juvenil no mundo laboral a partir de questões puramente econômicas poderia encobrir outras motivações, especialmente aquelas ligadas ao campo da subjetividade. Para Dayrell (2005), o trabalho representa, para uma parcela dos jovens, o único caminho para se viver a condição juvenil. É por meio da renda proveniente do próprio trabalho que eles usufruem do lazer e do consumo nos moldes definidos pela cultura juvenil.

Todavia, os dois motivos supramencionados, que justificam a precoce inserção juvenil no mundo laboral não são os únicos apontados pelos estudiosos. Corrochano (2014) acrescenta outras motivações.

Para além das experiências concretas, considerar os sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho também é uma maneira de aproximação de suas realidades. Entre os jovens mais pobres, por exemplo, a necessidade de apoiar a família é um dos principais sentidos do trabalho, mas não é o único. O trabalho como possibilidade de independência também constitui um sentido importante, sendo um dos motivos para busca de trabalho entre jovens com nível de renda mais elevada. A independência como um dos sentidos do trabalho pode ser considerada o mínimo múltiplo comum para as jovens gerações de diferentes grupos sociais.

Essa independência, que permite a eles a chance de se identificarem e de serem identificados como jovens, não é conquistada apenas pelo dinheiro e pelas maiores chances de consumo, mas pela possibilidade de circular por espaços, de não ficar apenas em casa, de ganhar o mundo da rua, especialmente entre as jovens mulheres. O trabalho também pode significar realização pessoal, mas para muitos jovens, a possibilidade de encontrar esse trabalho dos sonhos é posta no futuro. De fato, dada a baixa qualidade das opções disponíveis, o trabalho também pode ser considerado uma espécie de servidão (CORROCHANO, 2014, p. 216).

A autora acrescenta a possibilidade de independência e realização pessoal como sentido do trabalho para a juventude contemporânea. Ambas as motivações são mais presentes na vida dos jovens de renda mais elevada. Para aqueles que pertencem a famílias mais pobres, a necessidade de contribuir com a renda familiar continua a ser a principal razão do trabalho.

A fim de situar os sujeitos de nossa pesquisa no respectivo contexto, apresentamos, a seguir, a fala de um estudante²⁵ que no decorrer da realização dos grupos focais abordou a temática em questão. Ele argumentou:

Nem todo mundo às vezes faz estágio só por fazer. Alguns fazem porque tem necessidade mesmo e às vezes nem estágio é. Às vezes ele tá ali, vendendo alguma coisa no semáforo, ele arrumou um bico. Eu acho que boa parte aqui da gente, que tá na escola, é o quê? É classe média pra baixo. Classe baixa na verdade. Você vai achar um ou outro aqui que não é. Muitas vezes a gente tem um pai desempregado. Eu mesmo. Meu pai não tinha trabalho. Eu tinha que ajudar minha mãe. É... minha mãe era a única lá. Ela era a base da casa. Era a única que tinha uma carteira assinada. Meu pai fazia um bico aqui, outro ali e dava uma ajudinha, mas quem apoiava lá era eu e a minha mãe (Estudante 1 da Escola A).

Embora se trate de uma questão complexa, a fala desse estudante nos permite concluir que a necessidade econômica figura entre suas motivações para entrarem prematuramente no mundo do trabalho. Conforme sugeriu o estudante 1 da Escola A, a maioria deles são pertencentes a famílias pobres. Os dados empíricos produzidos por meio da aplicação dos questionários corroboram sua afirmativa, pois revelam que 40% dos sujeitos desse estudo pertencem a famílias com rendimento de até três salários mínimos, ao somar os proventos de todos os que trabalham. Somente 2,85% deles declararam renda maior que dez salários mínimos.

²⁵ Embora os grupos focais tenham sido formados por meninas e meninos, decidimos por flexionar todos os substantivos no masculino, mesmo quando se trata da fala de uma menina, para reforçar seus anonimatos.

Para nos aproximarmos um pouco mais da realidade de vida da juventude estudantil em questão, buscamos conhecer suas trajetórias espaciais relacionadas à moradia, à escola e ao trabalho. O resultado está representado no quadro 6.

Quadro 6: Trajetórias espaciais cotidianas dos estudantes: moradia, escola e trabalho/estágio remunerado

	Local de moradia	Local da escola	Local do trabalho / Estágio remunerado
Estudante 1	Município da PMB	RA Gama	RA Santa Maria
Estudante 2	Município da PMB	RA Gama	RA Brasília
Estudante 3	Município da PMB	RA Gama	RA Brasília
Estudante 4	RA Gama	RA Gama	RA Brasília
Estudante 5	RA Gama	RA Gama	RA Brasília
Estudante 6	RA Gama	RA Gama	RA Brasília
Estudante 7	Município da PMB	RA Gama	RA Santa Maria
Estudante 8	RA Gama	RA Gama	RA Santa Maria
Estudante 9	Outra RA	RA Gama	RA Santa Maria
Estudante 10	Ponte Alta	RA Gama	RA Brasília
Estudante 11	RA Gama	RA Gama	RA Brasília
Estudante 12	RA Gama	RA Gama	RA Gama
Estudante 13	Município da PMB	RA Gama	RA Cruzeiro
Estudante 14	Outra RA	RA Gama	RA Gama

Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pelo autor (2020)

Os dados mostram que muitos estudantes realizam, diariamente, longas trajetórias espaciais para cumprir suas tarefas estudantis e laborais. Os estudantes 1, 2, 3, 7, 10 e 13,

por exemplo, desenvolvem cada atividade em uma localidade diferente. Eles transitam por três cidades da AMB, perfazendo um percurso total de aproximadamente 80 quilômetros (km)²⁶ todos os dias. Por outro lado, apenas um estudante declara realizar todas as atividades em uma única cidade: trata-se do estudante 12 que mora, estuda e trabalha na RA Gama. Os demais circulam por, pelo menos, duas cidades em suas rotinas diárias.

Essa é a realidade das metrópoles brasileiras. Os trabalhadores, inclusive a juventude trabalhadora e estudantil, tendem a habitar as áreas periféricas em função da menor valorização imobiliária. Os empregos, por sua vez, especialmente aqueles ligados ao setor de serviços, no qual se emprega a maior parte dos jovens, concentram-se na porção central da cidade. Daí a necessidade dos longos deslocamentos diários entre casa e trabalho. Segundo dados da CODEPLAN (2013), na AMB, 211.993 trabalhadores se submetem a essa dinâmica todos os dias, ao se deslocarem da PMB, onde moram, ao centro da metrópole, onde trabalham.

Esses assuntos, que envolvem diretamente a vida dos sujeitos da pesquisa, podem ser abordados nas aulas de Geografia em temáticas relacionadas à urbanização e metropolização do Brasil, à mobilidade urbana nos espaços metropolitanos, à Geografia do Trabalho, dentre outros.

Por fim, no último tópico deste capítulo, que é dedicado a apurar os contextos e os espaços de vida dos sujeitos do estudo, analisamos suas práticas espaciais relacionadas ao lazer.

2.5. O lazer e as práticas espaciais da juventude estudantil

O lazer, segundo o modo como é concebido nos dias de hoje, é fruto da sociedade urbana industrial em sua forma mais humanizada de regulação das relações trabalhistas. Somente a partir da redução das jornadas de trabalho que os operários passaram a contar com uma parcela de seu tempo livre das obrigações e, então, a dedicar-se ao exercício de atividades prazerosas.

Na prática do lazer, os indivíduos buscam realizar atividades que proporcionem formas agradáveis de excitação, expressão e realização individual. As atividades de lazer criam uma certa consciência de liberdade ao permitir uma fuga temporária

²⁶ A distância aproximada foi obtida por meio de consulta ao *Google Maps*.

à rotina cotidiana de trabalho e obrigações sociais (BRENNER, DAYRELL E CARRANO, 2011, p. 177).

O exame sobre a forma de constituição do tempo de lazer dos operários pode ser estendido à compreensão da criação desse tempo junto à juventude trabalhadora brasileira. Até a década de 1960, no Brasil ainda rural, os jovens eram inseridos em tenra idade no mundo laboral pela necessidade de ajudar a família nas tarefas que proviam a sobrevivência. O tempo do trabalho, naquela época, era regulado pelo tempo da natureza: o dia de trabalho só terminava ao anoitecer; o preparo da terra, o plantio e a colheita obedeciam às estações do ano; os cuidados com os animais eram diários. A partir da década de 1970, com a urbanização do país, os jovens passaram a adiar a entrada no mundo do trabalho, além de terem seu tempo de labor regulado por leis. Passaram a usufruir, então, de um tempo livre.

No mesmo período, porém, mais acentuadamente nas últimas décadas, outra atividade, além do trabalho, vem ocupando paulatinamente o tempo de um número cada vez maior de jovens. É a escola. Semelhante ao que ocorre com o trabalho, essa última atividade não ocupa integralmente o tempo da juventude estudantil, reservando-lhe algum período livre. Assim sendo, o tempo para a prática de atividades deleitosas por parte da juventude trabalhadora e estudantil contemporânea é aquele tempo livre das obrigações do trabalho, da escola ou de ambos.

Mas, há de se destacar que diante da realidade de vida dos jovens contemporâneos, não é sempre que tempo livre se traduz em lazer. De acordo com Brenner, Dayrell e Carrano (2011):

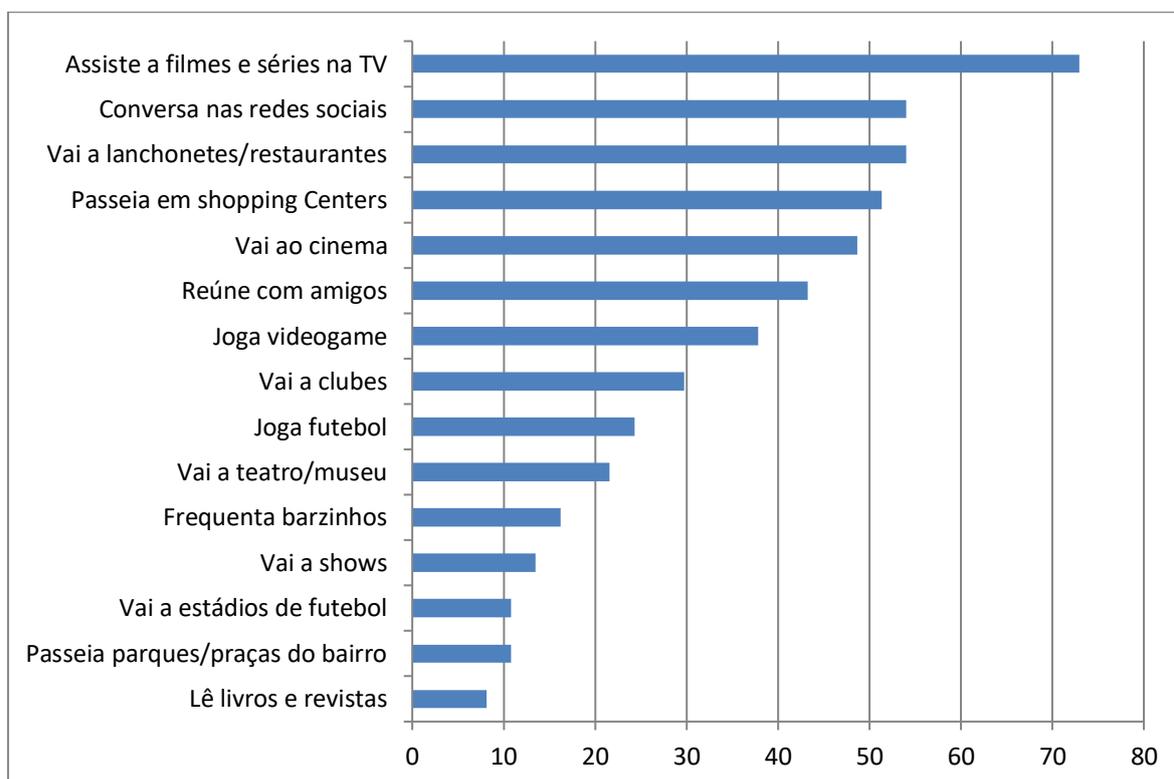
A existência do tempo livre não implica necessariamente o lazer. O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades. Este é o caso dramático do desemprego e da desocupação, situação vivida por uma expressiva parcela de jovens brasileiros. O lazer é atividade social e historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constitui sujeitos e coletividades (DAYRELL e CARRANO, 2011, p. 178).

Se reconhecemos que tempo livre não se resume a lazer e que este não pode ser usufruído de forma igualitária pela juventude contemporânea, é inegável sua importância na construção dos elementos constituidores da cultura juvenil, bem como para a afirmação da própria juventude enquanto construção social.

É principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto. [...] No espaço-tempo do lazer, os jovens consolidam relacionamentos, consomem e (re)significam produtos culturais, geram fruição, sentidos estéticos e processos de identificação cultural (BRENNER, DAYRELL e CARRANO, 2011, p. 176-177).

Assim, por reconhecer que o acesso e as formas de lazer praticadas pela juventude estudantil e trabalhadora não são homogêneas, bem como a sua importância na construção da condição juvenil, sentimos a necessidade de investigar os tipos de lazer dos sujeitos da presente pesquisa, a fim de nos aproximarmos de suas realidades de vida. Para tanto, esses discentes foram indagados por meio da aplicação de questionário - Quais atividades de lazer você pratica em seu tempo livre? O resultado pode ser conferido no gráfico 4.

Gráfico 4: Principais atividades de lazer praticadas pelos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pelo autor (2020)

De acordo com o gráfico 4, as principais atividades de lazer praticadas pelos estudantes pesquisados são assistir a filmes e séries na televisão, com adesão de 72,97% dos pesquisados; e conversar com os amigos nas redes sociais, entretenimento que envolve 54% dos sujeitos. Dois fatores chamam a atenção neste resultado. O primeiro refere-se ao fato de

ambas as atividades estarem relacionadas ao uso da tecnologia de comunicação e informação. Isso demonstra o profundo envolvimento da juventude estudantil contemporânea com o respectivo recurso. Logo, infere-se que os instrumentos tecnológicos possam ser utilizados como uma linguagem motivadora nas aulas de Geografia.

Cavalcanti (2015) confirma esse posicionamento ao afirmar que considera pertinente a articulação entre os conteúdos veiculados em aparatos tecnológicos de informação e comunicação e aqueles que se quer trabalhar em sala de aula nas aulas de Geografia.

O segundo fator que se destaca deve-se ao fato de serem atividades praticadas em casa. No caso das metrópoles, os jovens que vivem na periferia são limitados no que se refere à circulação pela cidade. Seus deslocamentos fora do bairro onde moram são ocasionais e extraordinários. No que se refere às necessidades de deslocamento para lazer, a falta de dinheiro é a principal explicação para suas ausências nos espaços centrais da metrópole onde concentram as principais opções (CAVALCANTI, 2015).

Na sequência, dentre as modalidades de lazer mais praticadas pelos estudantes, aparecem: preferência a lanchonetes e restaurantes, passeios em shopping centers e idas ao cinema. Diferentemente daquelas que ocuparam o primeiro e o segundo lugar no *ranking* de predileção dos estudantes, estas são praticadas em espaços coletivos mediante pagamento. Depreende-se que os jovens que buscam essas opções de lazer sejam aqueles pertencentes a famílias de melhor renda ou os que já trabalham ou fazem estágio remunerado. Afinal, criar as condições materiais para a vivência da condição juvenil é tido como um dos principais sentidos do trabalho para a juventude estudantil e trabalhadora contemporânea, juntamente com a necessidade de suprir a própria sobrevivência.

No extremo oposto ao gráfico 4, aparecem as formas de lazer menos praticadas pelos pesquisados. São elas: passeios em parques ou praças do bairro e leitura de livros e revistas. Dentre as motivações que levam a uma pequena presença de jovens em praças e parques do bairro pode estar o abandono desses espaços pelo poder público, algo muito comum nas áreas periféricas das metrópoles. No caso da AMB, é visível o descaso com os espaços públicos nos municípios da PMB e nas RAs mais pobres e periféricas do DF. Os ambientes bem cuidados situam-se na área central de Brasília, a exemplo do Parque da Cidade, das áreas verdes nas entrequadradas e dos inúmeros espaços verdes que compõem a paisagem da capital. Outra possível razão para suas ausências nas praças e parques pode ser o medo provocado pelos altos índices de violência urbana no âmbito da AMB.

Ainda, dentre as atividades de lazer menos praticadas, tem-se a leitura de livros e revistas. A baixa adesão dos estudantes à prática da leitura de livros e revistas não é uma grande novidade, especialmente quando se trata de livros e revistas impressos. Além do pouco estímulo por parte das famílias brasileiras sobre essa atividade junto aos mais jovens, vivemos um momento em que livros e revistas físicos vêm sendo substituídos por material em formato digital. A nova configuração desse material, certamente, atrai mais a atenção dos jovens, dada sua intensa ligação com a tecnologia da informação e comunicação. Outro fator pode ser a dificuldade de acesso ao objeto em formato físico. Afinal, a disponibilidade de bibliotecas públicas à juventude estudantil da AMB nunca foi prioridade.

Para finalizar, sugerimos que a aproximação entre o ensino de Geografia e os assuntos relacionados à temática do lazer possa ser feito por meio de conteúdos como desigualdade social, segregação socioespacial, mobilidade urbana, dentre outros.

Para dar continuidade à nossa pesquisa, promovemos, no próximo capítulo, uma análise das consequências da aproximação entre a juventude estudantil contemporânea, suas culturas juvenis e a escola, além de apresentar os resultados de nossa investigação sobre o posicionamento da juventude estudantil das escolas públicas de Ensino Médio do Gama a respeito da instituição escolar.

Espera-se que o conhecimento do posicionamento da juventude estudantil sobre a escola possa auxiliar o professor de Geografia na promoção das necessidades psicológicas básicas, especialmente aquelas relacionadas à construção de vínculos sociais. É almejado que, a partir da compreensão da posição dos estudantes sobre a escola, o professor encontre melhores condições para a elaboração de projetos e ações que atendam aos seus anseios e fortaleça seus vínculos sociais nos respectivos espaços de formação. A partir dos preceitos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), o resultado esperado é o aumento das motivações por parte dos jovens em relação aos estudos.

CAPÍTULO 3

A juventude estudantil em instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF e seus posicionamentos em relação à escola

O objetivo, neste capítulo, é investigar o posicionamento da juventude estudantil do Ensino Médio do Gama - DF a respeito da escola. Consideramos que o conhecimento de seus posicionamentos em relação à escola poderá auxiliar o professor de Geografia na promoção da necessidade psicológica básica relacionada à construção de vínculos sociais. Esta, juntamente com as necessidades psicológicas de competência e autonomia, contribui para o aumento da motivação intrínseca nos estudantes, segundo os postulados da Teoria da Autodeterminação (DECY e RYAN, 2000a).

Uma vez que o professor de Geografia, por meio de pesquisa, torna-se conhecedor das leituras e impressões dos estudantes a respeito da escola, fica mais fácil elaborar projetos e tomar medidas que possam tornar a escola e as aulas mais prazerosas. Os jovens, ao perceberem a escola um ambiente agradável e acolhedor, poderão fortalecer seus vínculos sociais nos espaços educativos e, por consequência, elevar seus níveis de motivação para estudar. Pessoas e ambientes hostis não contribuem para criar ou reforçar vínculos sociais, portanto, não estimulam a motivação. Por outro lado, contextos caracterizados por relações humanas afetivas, seguras, confiáveis e significativas motivam as pessoas para a realização de tarefas (DECY e RYAN, 2000a).

3.1. A juventude estudantil contemporânea, suas culturas e a escola: uma aproximação conflitante

Pesquisas voltadas à relação entre juventude estudantil e escola são recentes e se justificam pelo acirramento dos conflitos nos ambientes escolares. São cada vez mais comuns as reclamações de professores e gestores a respeito do desinteresse e indisciplina dos estudantes e, em contrapartida, as queixas de estudantes em relação à escola. Tais desentendimentos têm gerado situações de extrema gravidade. No ano de 2019, por exemplo, dois professores da educação básica foram assassinados pelos próprios alunos no interior das

instituições em que trabalhavam,²⁷ ambos em municípios goianos da AMB. Embora tais conflitos não sejam exclusividade na contemporaneidade, eles se intensificaram recentemente com a expansão da educação básica no Brasil e com as novas condições espaciais que impactam no modo de vida da juventude.

Até por volta da década de 1980, a juventude estudantil era composta por um grupo de jovens pré-selecionados, pertencentes às famílias brasileiras de classe média e alta. Os filhos pertencentes a famílias mais pobres não frequentavam a escola ou frequentavam somente por um curto período de tempo, restringindo-se geralmente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, por se tratar de um grupo restrito de estudantes, a escola conseguia se impor e sufocar seus possíveis ímpetos de descontentamento ou rebeldia. Aqueles que não se enquadravam nas normas estabelecidas pela instituição, ou não se rendiam às imposições da escola, eram expulsos ou acabavam evadindo. Não havia leis ou compromissos que obrigassem o poder público ou as famílias a manter aqueles estudantes matriculados, ou seja, a escola existia para poucos.

Entretanto, a partir da última década do século XX, foram criadas leis e acordos internacionais que obrigam os governantes brasileiros e as famílias a manterem todas as crianças e adolescentes matriculados. Esses foram os primeiros passos rumo à denominada universalização da educação básica no Brasil.

Dentre as leis que contribuíram para impulsionar a expansão da escola básica, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.068, de 1990. Essa nova legislação criou instrumentos legais, a exemplo dos Conselhos Tutelares, para cobrar o cumprimento da Constituição Federal de 1988, no tocante à proteção integral e ao gozo dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, inclusive o direito à educação gratuita. Assim, o ECA, por meio dos Conselhos Tutelares, passou a exigir do Estado e das famílias a frequência e a permanência efetiva de seus filhos na escola, inclusive aqueles que não se enquadravam no modelo padrão exigido para os estudantes.

Outra importante contribuição do ECA foi a ratificação da proibição do trabalho infantil. Ao evitar a presença das crianças nos espaços de labor, a respectiva legislação acabou por ofertar-lhes a escola como alternativa. Vale ressaltar, no entanto, que a

²⁷ O professor Júlio César Barroso de Sousa foi assassinado em 30/04/2019 na Escola Estadual Céu Azul, em Valparaíso de Goiás, e o professor Bruno Pires de Oliveira foi morto em 30/08/2019, no Colégio Estadual Machado de Assis (Cema), em Águas Lindas de Goiás. Ambos tinham 41 anos de idade.

erradicação desse tipo de trabalho ainda não ocorreu plenamente, figurando ainda entre as mazelas que rondam a vida de muitas crianças brasileiras.

Ainda, ao se tratar de leis e acordos que contribuíram para a ampliação do ensino básico no Brasil, evidencia-se o Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado e firmado pelas autoridades políticas brasileiras no ano de 1993. A instituição do referido acordo ocorreu em resposta ao compromisso assumido pelo país na ocasião de sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Tal evento foi realizado em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990.

O principal compromisso assumido pelo governo brasileiro no respectivo Plano Decenal consistiu em garantir a satisfação das necessidades básicas de educação ao seu povo. Na prática, o Plano Decenal de Educação Para Todos previa que, em um período de dez anos, de 1993 a 2003, todas as crianças, jovens e adultos estariam assegurados quanto ao direito de acessar os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea. E todo esse processo deveria ser mediado pela escola.

Admite-se que todas essas ações, no sentido de impulsionar a inserção inicial das crianças nos espaços educativos, produziram resultados positivos. Todavia, a retenção e a evolução contínua dos estudantes nos anos escolares compatíveis com as suas idades cronológicas, conforme definido pela LDB, ainda persiste como um desafio. Dados produzidos por órgãos oficiais de pesquisa mostram que, à medida em que se avança nos anos escolares, reduz-se a taxa líquida de matrículas e eleva-se o índice de estudantes em situação de distorção idade-série. De acordo com o INEP, no ano de 2018, 98% das crianças brasileiras com idades entre 6 e 14 anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, esse índice cai para 68,7% (INEP, 2018).

Contudo, pondera-se que são inegáveis os avanços alcançados pelas referidas ações no sentido de oportunizar o acesso dos jovens brasileiros ao ensino formal. Quando Arroyo (2014) afirma que a parcela da sociedade brasileira, historicamente marginalizada, tem avançado no acesso aos seus direitos, sugerimos que as maiores conquistas tenham ocorrido no campo da Educação. É notório que os avanços na esfera educacional superam as

conquistas na área da Saúde, Trabalho, Moradia e outras. Aliás, esse é um fato que pode ser visto de forma positiva, pois a Educação é primordial para o desenvolvimento da nação nessas outras áreas de extrema relevância para a qualidade de vida dos cidadãos.

Além da força impositiva das leis, inferimos que o aumento da importância social atribuída à escola pela sociedade brasileira em tempos recentes contribuiu fortemente para o aumento da inserção dos jovens em seus espaços. É cada vez maior o número de famílias, oriundas de todas as classes sociais, que se esforçam para terem seus filhos frequentando as salas de aula. As longas filas de chefes de famílias formadas nas portas das escolas em busca de vaga já não são fenômenos raros, especialmente nas instituições consideradas de melhor qualidade. É recorrente o discurso entre os pais sobre suas intenções de oferecerem aos filhos aquilo que eles não tiveram, ou seja, a oportunidade de estudar. A conclusão do Ensino Médio por todos os filhos é dada como natural em muitas famílias brasileiras, diferentemente de algumas décadas atrás, quando um número bastante reduzido de jovens conseguia concluir essa etapa de ensino.

As mudanças de postura e conduta da sociedade brasileira frente à escola contribuem para o seu destaque em diversos segmentos sociais e até econômicos, visto que influencia na dinâmica do transporte público e trânsito das cidades; movimentam o comércio no início do ano letivo, com a venda de uniformes e materiais escolares, e nos finais de ano graças às festas de formatura; determina a dinâmica da alta temporada nos espaços turísticos e no setor hoteleiro no período das férias escolares; se destaca como local de alimentação de muitas crianças e jovens, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar; serve de abrigo e proteção aos filhos das mães trabalhadoras, enquanto elas se ausentam do lar para a labuta diária; dentre outros.

A situação de pandemia desencadeada pelo novo Coronavírus, no ano de 2020, momento em que trabalhávamos na elaboração desta tese, serviu para evidenciar a importância da escola contemporânea. A suspensão das aulas presenciais, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, por todo o período letivo, gerou diversas dificuldades para as famílias e provocou intensos debates no interior dos diversos segmentos sociais. Muitos pais, especialmente de crianças pequenas, mesmo cientes dos riscos de contaminação dos filhos, se posicionaram a favor da reabertura das escolas, alegando dificuldades em se fazerem presentes em casa durante todo o dia para acompanhar e auxiliar as crianças na realização das tarefas escolares.

Entretanto, ao se tratar da valorização social que vem sendo atribuída à escola, sugerimos a emergência de um paradoxo: ao mesmo tempo em que a escola é valorizada externamente, no âmbito da sociedade, ela é representada negativamente no âmbito interno por muitos discentes. Esse fato tem contribuído para o acirramento dos conflitos entre a escola e os estudantes.

Minha experiência, enquanto docente e pesquisador em escolas públicas do Gama - DF, me permitiu presenciar diversas situações de enfrentamento dos estudantes em relação a professores, diretores e outros profissionais componentes de equipes gestoras. Recentemente, ao visitar uma escola para tratar de assuntos referentes a esta pesquisa, pude presenciar um grupo de alunos que cabulava aulas nos espaços da escola, mesmo com a presença do professor em suas salas. De acordo com a coordenadora pedagógica, esse tipo de situação ocorre todos os dias. A mesma relata que, ao serem convidados a voltar para a sala de aula, muitos se recusam, questionam, expressam descontentamento e, às vezes, até desacatam-na.

Na mesma ocasião, testemunhei outra situação semelhante. Um grupo de alunos vagava pela escola. Não havia professor em suas salas. Trata-se de uma situação corriqueira em nossa realidade. Além de movimentarem o ambiente escolar com certa algazarra, os tais estudantes se recusavam a permanecer em sala e começaram a pressionar a coordenadora pedagógica a terem as demais aulas do dia antecipadas, prática popularmente conhecida como *subir aulas*, ou para serem dispensados mais cedo da instituição. Nesta unidade escolar, uma nova situação de conflito se iniciava.

No decorrer de nossa carreira docente, essas são algumas das situações vivenciadas que normalmente culminam em atritos nos espaços escolares. Há inúmeros outros casos de conflitos nas instituições de ensino, como aquelas ocasionadas pela falta de pontualidade de alguns discentes que insistem em entrar ou sair da sala de aula e da escola fora dos horários normatizados pela instituição; aquelas desencadeadas pela insistência dos alunos em não usar o uniforme ou alterar suas características originais (retirar as golas ou as mangas); aquelas provocadas pela insistência em fazer uso de *smartphones* em horários impróprios e para fins não didáticos, pois geralmente esses aparelhos são utilizados para ouvir música ou acessar redes sociais; aquelas ocasionadas por não seguirem as orientações dos professores; aquelas resultantes da indisciplina, do desinteresse pelas aulas, do consumo de drogas no

interior da escola, que normalmente acontece nos banheiros. Em resumo, são muitas as situações que podem culminar em conflitos no âmbito da escola.

Ao tentar entender a gênese desses conflitos, Sposito (2005), Dayrell (2007), Carrano (2007) e Chaveiro (2011) confirmam que os mesmos foram potencializados em virtude da entrada das várias juventudes nos espaços escolares por meio do recente processo de expansão da educação básica. As escolas não foram preparadas para lidar com a nova realidade que ora se apresentava. Dayrell (2007) se refere metaforicamente a esse fenômeno como “o ruir dos muros da escola” (DAYRELL, 2007, p. 1.115).

A escola, principalmente a pública, em um período pouco superior a duas décadas, assistiu a uma completa transformação no perfil social, econômico e cultural daqueles que frequentam-na. Seus espaços passaram a ser ocupados por estudantes oriundos de diferentes realidades sociais, constituindo-se um novo perfil discente marcado pela desigualdade e heterogeneidade.

À entrada das juventudes nos espaços escolares, soma-se o fato destas não chegarem de forma neutra, como uma tela virgem pronta para receber tinta. Elas são constituídas por sujeitos que trazem consigo valores, crenças, desejos e expectativas construídos em diferentes espaços e tempos. Suas visões de mundo, formas de agir e de se relacionar com o outro são baseadas nos valores sociais constituintes de suas culturas juvenis. Assim, a escola passa a se configurar como local das culturas entrecruzadas, como espaço híbrido não só pela presença das várias juventudes, mas também pelas expressões e mesclas culturais de espaços urbanos carregados de contradições e que ali se expressam (MARTINS e CARRANO, 2011).

É importante mencionar, ainda, que além de não serem homogêneas, as culturas juvenis não são estáticas. Pelo contrário. Uma de suas marcas mais expressivas é a mudança: elas tanto influenciam, quanto são influenciadas por aqueles que as vivenciam. Os jovens não são simples receptores dos valores sociais que constituem suas culturas. São agentes ativos que criam novos modos de ser e agir. Por isso, a complexidade e a dinamicidade das culturas juvenis, pois estão em constante mutação. Libâneo (2006) as define como:

[...] o conjunto de conhecimentos, representações, hábitos, comportamentos, expectativas, significados, compartilhados pelos jovens, que caracterizam e orientam suas relações com outros grupos sociais. Ela sintetiza aqueles traços culturais comuns do modo de pensar e de viver dos jovens de hoje, dos centros urbanos, dos bairros nobres e das periferias urbanas, mesmo sabendo-se que esses traços se manifestam distintamente conforme o contexto social e cultural em que vivem (LIBÂNEO, 2006, p. 33).

Essa definição evidencia o entendimento de cultura juvenil como modos de pensar e de viver próprios dos jovens da atualidade, como características inerentes a esse grupo populacional passíveis de variações por influência de seus contextos sociais de vida. No entanto, nem sempre foi assim. Esse entendimento, que embora ainda não seja consensual, é bastante aceito na atualidade, é fruto de produções teóricas recentes com tendência a um olhar emancipador em relação às juventudes do mundo atual. Historicamente, as culturas juvenis foram vistas como formas de desvio de condutas, de contestações e enfrentamentos à cultura hegemônica do universo adulto.

Ainda, com base em Libâneo (2006), um apanhado de pesquisas recentes sobre a cultura juvenil permitiu-lhe descrever determinados traços do comportamento comuns no meio juvenil atual. Dentre eles, o autor destaca a tendência, entre os jovens, de horizontalizar as relações que foram historicamente tratadas de forma hierarquizada. Essa característica é percebida especialmente nas relações familiares e escolares.

Dayrell (2007) é outro pesquisador que se propõe a discutir a tendência de horizontalização das relações juvenis. O autor busca explicá-la por meio da fragilização das instituições tradicionalmente socializadoras, como a escola e a família.

[...] na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema. Significa dizer que eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização (DAYRELL, 2007, p. 1.114).

Assim, ao receberem orientações das famílias ou da escola, as juventudes questionam-nas baseadas nos valores adquiridos em outros meios, como na mídia ou nos seus grupos de relacionamentos.

Tomamos como referências as análises dos referidos autores para avançar na compreensão do recente e progressivo processo de fragilização da autoridade dos pais perante os filhos, bem como dos professores perante os estudantes. Esse fenômeno é enxergado como uma espécie de fomento aos conflitos no interior das escolas, uma vez que os estudantes tendem a questionar e a não reconhecer as orientações e normas estabelecidas pelos professores e pelas instituições de ensino.

Para agravar a situação, a escola parece não dar sinais de disposição para a mudança, no sentido de flexibilizar-se em seu posicionamento, pois continua um ambiente

conservador. São espaços com normas rígidas, ambientes marcados pela vigilância e ausência de diálogo, postura que contraria os desejos de liberdade das juventudes estudantis. Para Carrano (2007), “parece que nos encontramos diante de um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder e, as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança” (CARRANO, 2007, p. 8).

O paradoxo existente entre a escola atual e as culturas juvenis é reconhecido e analisado por Pais (2006) a partir da metáfora dos espaços lisos e espaços estriados. Para o pesquisador, os espaços estriados correspondem aos espaços cerrados, espaços da ordem, nos quais os possíveis movimentos são prescritos de acordo com convenções e valores sociais pré-estabelecidos. Os espaços lisos são os espaços da liberdade. Nesse caso, as direções, as velocidades e os tipos de movimentos podem ser escolhidos livremente pelos sujeitos, independentemente de prescrições ou ordens predeterminadas.

Logo, ainda de acordo com o autor, as escolas correspondem a espaços estriados enquanto as juventudes estudantis, com suas respectivas culturas, anseiam por se movimentarem em espaços lisos. Na condição de espaço estriado, a escola supõe que aqueles que adentram-na devem se desfazer, temporariamente, dos valores culturais que orientam suas condutas e acatar o conjunto de normas e valores institucionais. Isso equivale a enquadrar-se nos padrões comportamentais de estudante estabelecidos pela escola e eximir-se da condição de sujeito, ao menos durante o tempo de permanência em suas dependências. Por outro lado, as juventudes estudantis, embaladas por seus valores culturais, empunham a bandeira da liberdade, do reconhecimento e do pertencimento. Eis o paradoxo mencionado.

Além de nos ajudar a compreender os crescentes conflitos no interior das escolas, a chegada das diversas juventudes em seus espaços nos oferece pistas para avançar na compreensão da ausência de motivação discente para as aulas, dado que a classe jovem é composta de seres sociais que ao adentrar os espaços educativos trazem consigo o mundo que os constituiu. Assim, uma vez que vivemos em um país cuja população era majoritariamente analfabeta até pouco tempo atrás, fato este que explica o problema da falta de incentivo ao hábito da leitura e desvalorização dos estudos, é natural que os jovens estudantes não se sintam motivados a estudar visto que essas práticas ainda não foram incorporadas aos seus valores culturais.

Outra característica marcante do mundo juvenil atual pode, também, contribuir para nossa compreensão a respeito da desmotivação discente para as aulas. Diferentemente dos

jovens da antiga sociedade rural brasileira que, devido à rigidez cultural de seus mundos, tendia a um ritmo de vida pautado pela continuidade e estabilidade – no casamento, na criação dos filhos e no trabalho - os jovens contemporâneos vivem em um mundo urbano globalizado, marcado pela flexibilidade, e com amplas possibilidades de filiações culturais, ideológicas e identitárias. Essa nova condição, no entanto, impõe à juventude contemporânea maiores dificuldades para se situarem no mundo, estabelecerem valores e, por consequência, definirem projetos de vida, dada a amplitude de possibilidades ofertadas (CHAVEIRO, 2015).

Contudo, à luz das concepções sartreanas, deduzimos que esses jovens continuam sendo os responsáveis pela construção de seus projetos de vida, mesmo diante da subjetividade de seus mundos. De acordo com Guiles (1989), para Jean-Paul Sartre:

[...] a existência precede a essência [...]. Que significará aqui o dizer que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. [...] O que Sartre quer dizer com isso é que o homem, antes de mais nada, é o que se lança para um futuro, e é o que é consciente de se projetar no futuro. [...] o homem não é senão o seu projeto, pois só existe na medida em que se realiza (GUILLES, 1989, p. 301-308).

Embora Sartre (1987) chame a atenção para o fato de o homem constituir-se em um ser situado, ou seja, sua escolha será sempre uma escolha numa situação determinada, que se difere entre as pessoas, ele ainda será livre para definir seu projeto de vida. Daí a máxima: “o homem está condenado a ser livre” (GUILLES, 1989, p. 305).

No que diz respeito ao impacto da dificuldade da juventude estudantil contemporânea em definir seus projetos de vida sobre suas motivações para estudar, temos duas hipóteses. A primeira é que, diante de tamanha flexibilidade e tantas possibilidades, o estudante acabe por não conseguir se situar no mundo e definir seu projeto de vida. Algo que poderia desmotivá-lo para as atividades escolares, dado que, naturalmente, não acostumamos a nos empenhar naquilo que não compõe nossos projetos individuais.

A outra hipótese é que, ao contrário da primeira, o estudante consiga definir seu projeto de vida. No entanto, é bem provável que a escola não o acolha porque ela tende a não valorizar os projetos da juventude estudantil que trazem a marca de seus mundos, como a inovação e a flexibilidade. Estas contrastam com os valores da escola, que tem como marca o conservadorismo. Ademais, a estrutura e a cultura do nosso sistema escolar não permitem que a instituição tome conhecimento e valorize os projetos de vida individuais dos

estudantes. A nosso ver, esse último caso constitui também um fator de desmotivação da juventude para as aulas.

Inferimos que as análises até aqui empreendidas, pautadas na chegada das juventudes e suas culturas nos espaços escolares, possam contribuir para o nosso entendimento acerca dos conflitos entre os estudantes e a escola atual, bem como da desmotivação discente para as aulas de Geografia. Essas análises, certamente, são de grande valia para aprofundarmos no propósito central deste capítulo, que consiste em conhecer o posicionamento dos sujeitos desta pesquisa em relação à escola, assunto a ser tratado no próximo tópico.

3.2. A escola como espaço formal de ensino: o posicionamento da juventude estudantil

Nosso propósito, neste tópico, é conhecer o posicionamento da juventude estudantil de instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF a respeito da escola. Para tanto, tratamos de dar voz aos sujeitos do estudo e os indagamos sobre os seus relacionamentos nos espaços de estudos. Seleccionamos algumas respostas que julgamos serem as mais representativas para a análise pretendida. Elas serão apresentadas ao longo do texto.

A leitura das falas dos estudantes nos permite perceber, de imediato, que eles estão insatisfeitos com o ambiente que a escola lhes proporciona, tanto no que diz respeito às normas instituídas, quanto aos seus relacionamentos com os docentes. Deduz-se, a partir das respectivas falas, que se trata de um ambiente conflituoso. Eles mencionam situações de desrespeito, episódios de punição a colegas que tentaram se manifestar sobre assuntos relacionados à rotina escolar e dificuldades para dialogar com a escola.

Ao relacionar suas falas com a Teoria da Autodeterminação (DECY e RYAN, 2000a), fica evidente que algumas necessidades psicológicas básicas carecem de reforço. Vejamos a fala do estudante 5 da Escola A.

Eu queria que a escola não significasse pra mim uma prisão, sabe? Onde tem horário certo pra tudo, onde tem... tem certo cardápio específico. Eu acho que assim as coisas não dão certo. É... eu vou comparar o ensino médio com o ensino superior né? Eu tenho alguns amigos que eles estudam na UnB né e eles falam sobre como eles gostam de estar lá na faculdade porque eles têm uma liberdade, sabe? Então eles não têm uniformes, eles não necessariamente precisam chegar muito cedo, mas eles vão porque eles gostam da liberdade que o pessoal de lá, eles dão pros alunos. Acho que é justamente por causa dessa compreensão de que eles já estão virando adultos e tudo mais. Mas aqui eu me sinto presa a um sistema que vai contra a nossa constituição né? Que até onde eu sei nós somos livres né pra poder nos expressar e tudo mais e muitas vezes se você vai reclamar com o

professor ou com alguém da direção eles julgam que você tá desrespeitando porque você não concorda com alguma opinião deles. Muitas vezes você é advertido, você é punido (...) um dos nossos colegas aqui foi advertido por conta de... dessa questão de se expressar, de ter voz, sabe? E isso tá errado. A gente tem que se expressar, tem que falar mesmo. É claro que com um certo respeito, né? Mas em momento algum eles desrespeitaram o professor. Eles só não concordaram com a didática do mesmo né (Estudante 5 da Escola A).

Conforme expresso em sua fala, o estudante em questão exalta a liberdade dada aos discentes da Universidade de Brasília (UnB), onde possui alguns amigos, e destaca que isso faz com que eles gostem da Universidade. Por outro lado, ele enfatiza a ausência de liberdade em sua escola. O estudante sugere, inclusive, que sua escola se opõe ao princípio constitucional da liberdade de expressão, por não lhes permitir o direito de manifestação oral. Argumento parecido pode ser lido na fala de outros estudantes:

Outra coisa que acontece muito nas escolas é do aluno não ter voz. Às vezes a gente quer reivindicar alguma coisa que tá acontecendo dentro da escola, a gente fala com a direção, coordenação e tudo e eles fingem que não escuta ou então eles impõem alguma coisa sem consultar a gente. Eles tratam a gente como se fossem inferiores a eles, mas às vezes a gente pode ter uma opinião que pode tá ajudando em algo (Estudante 8 da Escola A).

Eu acho... às vezes... isso é muito assim... essa questão da escola não ouvir os alunos é porque realmente o pessoal se fecha pra ouvir a gente. Porque às vezes a gente quer reivindicar sobre alguma coisa, a gente quer dar a opinião sobre alguma coisa, falar pra mudar alguma coisa porque não tá sendo bom pra gente e eles acreditam que a gente tá fazendo isso porque a gente quer ficar folgado, sabe? Eles não escutam que a gente tá querendo melhorar a situação eles escutam que a gente tá querendo fazer isso pra não ter sofrimento, pra gente ficar folgado. Assim pro nosso bem só, sabe? (Estudante 3 da Escola B).

Embora, com outras palavras, o estudante 8 da Escola A e o estudante 3 da Escola B também alegam ser difícil serem ouvidos pela escola. Seus argumentos se assemelham aos manifestados pelo estudante 5 da Escola A. Os relatos dos discentes em relação à dificuldade de diálogo com a escola coincide com a análise de Dayrell e Carrano (2014) ao afirmarem que:

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmos nas questões que dizem respeito a ele, diretamente (DAYRELL e CARRANO, 2014, p.106).

Depreende-se, por meio das referidas falas, que os discentes manifestam o desejo de participação nas decisões sobre os eventos diários da escola, nos quais estão diretamente

envolvidos, como participar das deliberações sobre os momentos livres para ir ao banheiro, lanchar, tomar água ou usar os *smartphones*; das definições sobre os procedimentos a serem adotados durante as aulas vagas; opinar no planejamento das festas e datas comemorativas, a exemplo das festas juninas, comemoração do Dia das Crianças, dos estudantes, dos namorados, do aniversário da escola; dos eventos culturais, como o Dia da Consciência Negra, Feira de Ciências e atividades relacionadas à apresentação das obras do Programa de Avaliação Seriada (PAS)²⁸, da UnB; dos eventos esportivos, que normalmente são os campeonatos interclasse e a Olimpíada Escolar do Gama (OLIMGAMA),²⁹ dentre outros.

Dito de outra forma, eles manifestam seus interesses em ter uma participação ativa e alguma autonomia no ambiente escolar. Dessa forma, evidencia-se clara alusão a uma das necessidades psicológicas básicas propostas pela Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a) que, caso fosse promovida, poderia contribuir nas motivações dos jovens para as atividades escolares.

Em outro momento, o estudante 7 da Escola B se refere à falta de respeito, por parte dos professores, com os estudantes. Vejamos sua intervenção.

Isso é uma coisa que reflete assim no próprio aprendizado do aluno porque quando você não é respeitado você não vai sentir nem interesse por aquela matéria daquele professor, sabe? E assim, eu acho que todos esses problemas sociais que a gente tem dentro da escola mesmo, que a escola é um ambiente que pode ser muito tóxico pra gente. Que é uma coisa assim que tá em cima de você e que não tem pausa. É o ano inteiro uma pressão muito grande em cima de você e assim eu pessoalmente, eu até consigo assim... até consegui passar por essas coisas e sair bem mas tem muita gente que não consegue, tem gente que desenvolve assim doenças como ansiedade e depressão que perseguem a pessoa pro resto da vida, sabe? (Estudante 7 da Escola B).

Nesse caso, ele mesmo já adianta a consequência negativa da aludida situação para o seu aprendizado: “quando você não é respeitado você não vai sentir nem interesse por aquela matéria daquele professor, sabe?” O estudante, nesse contexto, se refere claramente à necessidade psicológica básica de vínculo social, que, segundo a Teoria da

²⁸ O PAS é uma modalidade de acesso ao ensino superior na UnB, na qual os estudantes podem participar desde o primeiro ano do Ensino Médio, por meio da realização de provas ao final de cada ano da etapa final da educação básica. Para tanto, são selecionados títulos de obras culturais (musicais, teatrais, visuais, audiovisuais e textuais), que figuram entre os objetos de avaliação. Ao longo do Ensino Médio, as referidas obras são estudadas e apresentadas pelos estudantes em forma de saraus, teatros, feiras etc., como forma de preparação para o respectivo processo seletivo.

²⁹ Série de competições esportivas entre os estudantes das escolas públicas do Gama, promovido anualmente pela Coordenação Regional de Ensino do Gama.

Autodeterminação (DECY e RYAN, 2000a), é importante para catalisar a motivação para aprender.

Outra fala do estudante 7 da Escola B merece ser destacada. Ele menciona o fato de eles serem muito pressionados pela escola: “[...] é uma coisa assim que tá em cima de você e que não tem pausa. É o ano inteiro uma pressão muito grande em cima de você.” Segundo o estudante em questão, a referida pressão leva muitos colegas a desenvolverem doenças mentais, como ansiedade e depressão.

É importante apresentar, também, a contribuição do estudante 8 da Escola B, que, a nosso ver, corrobora o posicionamento do estudante 7 da mesma escola.

Tem uma frase que se não me engano é do Augusto Cury, que a educação tem exaltado a psiquiatria. Como o pessoal falou, geralmente essa sobrecarga da escola acarreta diversas patologias nos alunos. Não dá pra ignorar que os professores também sofrem com isso. Eles também são vítimas, de uma certa forma. Então, a mudança ela tem que ocorrer no corpo docente inteiro. Tem que ser uma mudança conversada por todo mundo. E assim... eles estão lidando com indivíduos diferentes, com uma pluralidade enorme. Então pra eles também é difícil. Só que isso não... não diminui o fato de que alguns deles assumem abordagens, assumem posturas que são torturantes. Assim... eu acho que não existe palavra melhor pra definir do que torturantes. Porque às vezes fica muito difícil, fica muito difícil mesmo. Aí você imagina um aluno que já tá fragilizado. Como é que ele vai lidar com todas essas demandas sendo que ele tem as demandas pessoais dele também? Nós somos humanos né? Não podemos ignorar isso daí (Estudante 8 da Escola B).

Concordamos com os discentes no que diz respeito à tendência de adoecimento mental entre os estudantes. Porém, defendemos que não seja a escola a única responsável por essas patologias. Vivemos a era do produtivismo científico, como bem caracteriza Sousa Neto (2016), em seu artigo “Queime depois de ler”. Embora o pesquisador se refira ao produtivismo científico no meio acadêmico, ele não se restringe unicamente a esse espaço, mas reverbera em outros setores da sociedade, a exemplo da escola básica, onde as crianças, desde muito cedo, começam a ser cobradas por resultados.

Assim, no contexto atual, o Estado, as escolas e as famílias demonstram se preocupar mais com os resultados advindos do aprendizado escolar e menos com o aprendizado em si. A principal finalidade da escola parece não ser mais a promoção da formação integral dos estudantes, mas seus treinamentos para aprovações nos vestibulares e nas avaliações oficiais realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que define o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de cada escola, e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que serve para

comparar o nível de aprendizado dos estudantes entre os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Concluimos, portanto, que a pressão sofrida pelos discentes e relatada pelos estudantes 7 e 8 da Escola B tenha origem nesse cenário. Trata-se de uma coerção silenciosa, sorrateira exercida pela escola, pelas famílias, pela sociedade e até mesmo pelos próprios estudantes.

Uma das formas de pressão, dentre as alegadas pelos estudantes, pode ser evidenciada na imagem exposta na entrada de uma das escolas pesquisadas. Trata-se de um grande painel com fotografias do rosto daqueles que conseguiram ingressar na universidade no último ano. Ao partir do pressuposto de que toda ação possui uma intencionalidade, a escola, ao valorizar esta imagem, deixa claro para os estudantes que o foco principal é a aprovação dos mesmos no vestibular.

Para Dayrell e Carrano (2014), ao valorizar situações futuras, a exemplo das aprovações dos discentes nos vestibulares, a escola acaba por contrariar valores comuns às juventudes contemporâneas. De maneira geral, a escola valoriza o futuro em detrimento ao presente. As juventudes atuais, em situação oposta, tendem a desfrutar do presente, para só depois se dedicarem ao futuro. Basta pensar nos jovens de classe média, que preferem fazer uma viagem ao exterior a economizar para comprar sua própria casa; ou nos jovens trabalhadores que têm por costume gastar todo o salário do mês para consumir produtos que lhes propiciem a vivência da juventude, não se preocupando em poupá-lo para projetos futuros.

Assim, na lógica imposta pela escola, a juventude acaba por se configurar em um eterno devir. Os estudantes, ao longo do Ensino Médio, são cobrados pelo ingresso na universidade. Em momento posterior, enquanto cursam a universidade, a pressão passar a ser a conquista de uma oportunidade no mercado de trabalho, ou seja, a escola, com a anuência da sociedade, tende a negar o tempo presente à juventude contemporânea. Para Dayrell e Carrano (2014), no entanto, “[...] é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 106).

As falas dos sujeitos desta pesquisa possuem um teor negativo em relação à escola e aos docentes. Mas, não são unânimes. Vejamos o que diz o estudante 6 da Escola B.

Eu acho assim que você não pode querer que a escola vai ser um conto de fadas que você vai chegar aqui e vai estar super feliz em aprender tudo aquilo. Isso é fato, nada na nossa vida vai ser sempre de uma maneira tão boa. Mas eu acho que a gente poderia amenizar as coisas ruins, por exemplo, eu acho que a maior questão que a gente sofre aqui é em relação à falta de compreensão por parte dos professores, de alguns professores. A gente tem os professores que inspiram a gente a ser melhor, que compreende. Às vezes alguém tá mal o professor entende e tal. Mas tem professor que não consegue enxergar isso sabe? Ele enxerga igual o colega falou sabe, como um número, você tá lá, você tem que fazer aquele trabalho, você tando bem ou não. Então eu acho que essa é uma coisa que deveria ser tratada com os professores pra eles começarem a enxergar cada aluno como um indivíduo, cada um tem uma história, um motivo pelo qual talvez não faz as atividades ou não conseguiu fazer tal coisa. Eu acho que isso deveria ser tratado bastante com os professores também porque eu acho que é o que afeta a gente mais diretamente (Estudante 6 da Escola B).

O estudante 6 da Escola B, portanto, enfatiza que os professores possuem diferentes posturas. Há aqueles que são compreensíveis, que lhes inspiram em suas ações e enxergam-nos na condição de sujeitos. Cumpre destacar, porém, que este último estudante foi o único a se manifestar a favor dos docentes durante a realização de todos os grupos focais, embora ele reforce no final de sua participação a afirmação de seu colega sobre a forma de tratamento impessoal dispensada aos estudantes por parte de muitos docentes.

De maneira geral, com base nas falas dos estudantes, nota-se o desejo dos mesmos em serem vistos, ouvidos e respeitados, isto é, eles anseiam pelo próprio reconhecimento enquanto sujeitos. Seus manifestos nos remetem a uma crítica feita por Dayrell (2001). Segundo o autor, as escolas e os professores costumam dispensar tratamento homogeneizante aos discentes. Nessa lógica, os estudantes são naturalizados na condição de alunos e valorizados puramente em suas dimensões cognitivas, desprezando-se ou secundarizando-se o sujeito existente em cada um. Embora a análise do autor tenha sido realizada no ano de 2001, suas ideias continuam bastante pertinentes. A referida situação é mostrada em diversos episódios da fala dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Em resposta à crítica elaborada, o próprio autor sugere:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2001, p. 140).

Não é preciso muito esforço para percebermos o claro alinhamento entre a proposta do autor e o desejo manifesto pelos sujeitos em relação ao tipo de tratamento que eles

almejam receber na escola. Nos diálogos firmados, seja em nossa rotina docente ou durante a realização dos grupos focais, os estudantes insistiram e, às vezes, foram muito repetitivos ao argumentar sobre suas aspirações a serem tratados como sujeitos socioculturais, embora não fizessem uso dessa expressão.

Em complemento à proposta do tipo de tratamento ideal aos estudantes, o autor sugere um olhar diferente para a escola. Um olhar que ultrapasse a dimensão de instituição, de modo que a escola possa ser encarada como um espaço humanizado constituído de sujeitos. Para tanto, propõe a expressão *espaço sociocultural*, que ele mesmo trata de detalhar:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2001, p. 136).

Entendemos que a proposta do autor de percepção da escola enquanto espaço sociocultural tenha sido elaborada em complemento à proposição de se considerar os alunos como sujeitos socioculturais. Assim, enxergamos, mais uma vez, o alinhamento dos ideais do autor com as reivindicações dos sujeitos do estudo, ao serem indagados sobre seus olhares sobre a escola.

A fim de dialogar com propostas que atendam aos anseios da juventude em questão, apresentamos o estudo de Batista e Silva (2016) para quem a escola deve ser lida como um espaço geográfico, com destaque para a sua dimensão espacial.³⁰ Para o autor, o conhecimento da produção do espaço da escola é condição fundamental para a aproximação da realidade social daqueles que habitam-na, bem como para a construção de espaços escolares e elaboração de projetos pedagógicos que contemplem os estudantes na condição de sujeitos:

Na medida em que se melhore o entendimento da dimensão espacial da escola, assim como a espacialidade do jovem-aluno. Possibilitando a construção de “um outro” espaço escolar, pautado em relações mais horizontalizadas - de respeito mútuo e co-responsabilidades. Conhecer o sujeito escolar, especialmente o jovem-aluno, permitiria à escola pensar suas atividades pedagógicas considerando as realidades concretas desses sujeitos (BATISTA e SILVA, 2016, p. 19).

³⁰ O entendimento de espaço do autor está fundamentado em Harvey (2012) e Lefebvre (2006).

Não obstante os autores referenciados tenham elaborado suas propostas a partir de campos científicos diferentes, elas são, por natureza, congruentes.

Dessa maneira, para endossar nossa investigação sobre o posicionamento da juventude estudantil a respeito da escola, apresentamos mais duas falas proferidas pelos estudantes, na ocasião da realização dos grupos focais. Acreditamos que também possam contribuir para o objetivo definido nesse tópico.

Eu acho que hoje em dia, não só aqui como todas as escolas que eu já passei, trabalha o aluno, não como uma forma humana, mas trabalha o aluno como número. Aqui 70 alunos foram aprovados na UnB. Mas não falam o que esses 70 alunos passaram, não falam o nome dos alunos, entendeu? Só usam os alunos como uma forma de se promover. Dentro da escola realmente falta o respeito do aluno como pessoa, de enxergar o aluno como um igual. Você tá numa experiência pra ensinar o aluno, mas você também tá pra aprender. Ninguém sabe de tudo. Ninguém não tem nada a aprender com os outros. Em qualquer ambiente que você tiver você pode aprender com os outros. Eu acho que falta mesmo esse intercâmbio de informações porque muitas vezes o aluno é tratado como um incapaz, como um inferior e falta até às vezes uma parte de respeito (Estudante 1 da Escola B).

Eu acho que a escola não tem uma relação tão próxima com os alunos tá? A gente tá no mesmo ambiente assim... no mesmo território. Só que diretores, professores não buscam ter uma relação com os alunos. Eles jogam a gente aqui, a gente fica trancado até doze e trinta. Aí eles não se preocupam... tipo: o aluno tá aprendendo? Ele tá sendo valorizado? Tá gostando da matéria? Esse conteúdo é importante para ele? Ele tá gostando de ficar aqui no ambiente da escola? Eles só estão preocupados em a gente cumprir a nossa carga horária aqui no colégio (Estudante 2 da Escola A).

Nas falas o estudante 1 da Escola B e o estudante 2 da Escola A questionam o tratamento genérico recebido da escola, no qual eles são reduzidos a números e vistos unicamente como alunos; bem como reclamam do distanciamento mantido por professores e diretores em relação a eles. Para reverter esse quadro, sugerem que sejam vistos como iguais e valorizados em suas condições de estudantes, além de destacarem que também têm algo a ensinar e não somente aprender com os docentes. O estudante 1 da Escola B é enfático. Para ele “ninguém sabe de tudo. Ninguém não tem nada a aprender com os outros. Em qualquer ambiente que você tiver você pode aprender com os outros.”

Deduzimos, na forma de se posicionar dos dois últimos estudantes, um comportamento equivalente ao que Arroyo (2014) caracteriza como Outros Sujeitos. Este termo foi cunhado pelo teórico em seu livro: *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Refere-se

aos brasileiros historicamente marginalizados que, nas últimas décadas, exigem do poder público o devido reconhecimento como sujeitos de direitos.

Para Arroyo (2014), a sociedade brasileira, ao longo de sua história pós-colonial, foi dividida em dois grupos: aqueles que estão do lado de cá, pertencentes às famílias abastadas, descendentes dos colonizadores europeus, a quem o autor denomina os *Nós*; e aqueles que estão do lado de lá, os coletivos sociais formados por povos indígenas, negros, ribeirinhos, quilombolas, sem tetos, sem terras, mulheres, jovens, pessoas pobres, a quem o autor denomina os *Outros*. Estes foram mantidos, desde a colonização do Brasil, na condição de marginalizados, excluídos, subjugados na categoria de subcidadãos.

No entanto, o final do século XX e início do século XXI foram surpreendidos por um significativo processo de tomada de consciência desses coletivos sociais, que passaram a se fazer presentes na exigência de direitos, em vários setores da sociedade, conforme afirma Arroyo (2014, p. 9):

A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrária, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar (ARROYO, 2014, p. 09).

Assim, os Outros, agora elevados à condição de Outros Sujeitos, passaram a exigir, gradativamente, das autoridades políticas a elaboração e execução de políticas públicas voltadas para ações afirmativas que possam ir além das políticas de inclusão.

Embora as políticas de inclusão representem avanços nas conquistas dos coletivos sociais, elas acabam por legitimar o reconhecimento da existência de uma sociedade desigual, fragmentada, dividida em dois grupos: os *Outros Sujeitos* e os *Nós*. Tais políticas se realizam com a elaboração de ações que objetivam possibilitar àqueles que estão do lado de lá, os Outros Sujeitos, a cruzarem a linha divisória dos grupos sociais e a se juntarem aos que estão do lado de cá, os Nós. Para tanto, é fundamental que os primeiros se adequem ao padrão de comportamento, valores sociais e culturais estabelecidos pelos segundos, sob pena de não serem aceitos do lado de cá.

Para esclarecer sobre as condições impostas aos outros sujeitos, para que eles possam ser aceitos do lado de cá, Arroyo (2014) recorre ao conceito de “pensamento abissal,” elaborado por Boaventura de Sousa Santos.³¹

No campo do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade: os conhecimentos, as ciências que se dão desse lado da linha. Essa concessão desse monopólio de verdade leva à invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade de forma legítima de conhecer: os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas situados do outro lado da linha (ARROYO, 2014, p. 63).

Nessa linha de raciocínio, os conhecimentos e valores produzidos e cultivados pelos Outros Sujeitos em suas singularidades, culturas e modos particulares de vida, não raro, são questionados ou considerados como inválidos pelos Nós, por não obedecerem aos cânones científicos legítimos da verdade. Vale lembrar que tais conhecimentos e valores têm chegado às salas de aula das escolas brasileiras por meio dos filhos e filhas dos Outros Sujeitos, após iniciado o processo de expansão da educação básica na década de 1990.

Esse raciocínio nos ajuda a compreender a conflituosa relação que tem se instaurado entre a escola e a juventude estudantil nos dias atuais. A escola, enquanto detentora legítima dos conhecimentos científicos produzidos pelos que se encontram do lado de cá, tem dificuldade em estabelecer o diálogo com a juventude estudantil contemporânea. Ela tende a ignorar seus valores e suas culturas, justamente por terem sido produzidos fora dos cânones científicos da verdade, por terem sido produzidos pelos Outros Sujeitos, que são originários do lado de lá. A instituição escolar, dessa forma, questiona a atual juventude estudantil em seus comportamentos, modelos de namoro, formas de se relacionar, suas linguagens, moda, dentre outros aspectos.

Para que a escola possa se aproximar e responder às demandas dos Outros Sujeitos, que passaram a ocupar os seus espaços na figura das juventudes estudantis contemporâneas, Arroyo (2014, p. 137) propõe a elaboração de outras pedagogias: “(...) debater as ações pedagógicas com os educandos é muito mais exigente do que as tradicionais formulações, gestões, avaliação e análises de políticas feitas sem eles e para eles.”

Notamos, assim, uma clara convergência entre a proposta de Arroyo (2014), após sua análise sobre a produção e a reação recente dos Outros Sujeitos, e os anseios dos sujeitos

³¹ Cf.: (SANTOS, 2009)

deste estudo. A juventude estudantil almeja ser ouvida e respeitada em suas singularidades, se fazer verdadeiramente presente na escola. Para os estudantes, a escola não é a única a ter algo a ensinar, eles também são portadores de algum tipo de conhecimento, como bem demonstra o estudante 1 da Escola B. Afirmamos, em conformidade com Arroyo (2014), que o melhor caminho no sentido de responder aos anseios dos jovens, seja a abertura do diálogo entre as partes. Cabe à escola criar os mecanismos para promovê-lo.

A propósito, essa seria uma boa oportunidade para a escola contribuir no sentido de motivar os estudantes para as atividades escolares, por meio da promoção da necessidade psicológica básica de autonomia. Para tanto, seria necessário pensar em alguma forma de permitir suas presenças, que poderia ser por meio de representatividades, nos momentos de elaboração dos projetos e demais ações pedagógicas que os envolvam.

Ainda, ao se tratar das falas dos estudantes apresentadas neste tópico, alertamos que uma análise superficial poderia evidenciar, equivocadamente, a existência de um paradoxo: a principal justificativa para a realização desta pesquisa é a desmotivação discente com as aulas de Geografia, bem como os prejuízos advindos dessa situação aos seus processos de aprendizagem. Porém, os estudantes pesquisados se posicionaram de forma bastante crítica em suas falas. Isso revela indícios da ocorrência da aprendizagem escolar, para a qual é imprescindível a existência de motivação para estudar. É preciso lembrar, no entanto, que os sujeitos desta investigação cursam a terceira série do Ensino Médio e estão, na quase totalidade, em idade correta para a respectiva série escolar, ou seja, trata-se de poucos estudantes que conseguiram superar os desafios, se motivaram a frequentar a escola e foram bem sucedidos em suas trajetórias escolares. É uma realidade da qual não participa a maioria dos estudantes brasileiros da educação básica.

Em relação ao objetivo central deste tópico, depreendemos que as falas dos sujeitos do estudo, até aqui apresentadas e analisadas, foram bastante elucidativas. Todavia, um fato nos chamou a atenção: as falas revelaram olhares demasiadamente negativos em relação à escola. Sugerimos, inclusive, que esse seja um tipo de manifesto característico de quem nunca é ouvido e quando se tem uma oportunidade para manifestar, aproveita para expor tudo aquilo que lhe incomoda.

Assim, diante do respectivo desfecho, fomos instigados a realizar uma segunda sessão de grupo focal, orientados pelo seguinte questionamento: se vocês representam a escola de forma tão negativa, qual é a força que ainda os motiva a frequentá-la? Suas

respostas evoluíram no sentido de enfatizar duas tendências principais: a de frequentá-la para conseguir um lugar melhor no mundo do trabalho e por sua importância enquanto espaço de sociabilidade. Tais assuntos serão discutidos nos dois tópicos a seguir.

3.3. A escola como espaço de formação para o trabalho: o posicionamento da juventude estudantil

Conforme anunciado, cuidamos de apresentar e analisar as principais falas dos estudantes pesquisados que apontaram a escola como um importante espaço de formação para o trabalho. Em suas participações, eles afirmam que uma das principais forças que os motivam a frequentar a escola é o seu possível potencial para projetá-los a um lugar melhor no mundo laboral. Vejamos, a seguir, a intervenção do estudante 5 da Escola A.

É necessidade. É necessidade porque é o seguinte: hoje tá tendo muitas pessoas que tão desempregadas e tudo mais. E o que é que tá acabando que desempata, assim essa situação em relação a outra pessoa pra você conseguir uma vaga de emprego, muitas vezes é a sua formação. Entendeu? E assim. Eu estou fazendo um curso de assistente administrativo e a minha professora fala que quanto mais você buscar se especializar, mais você vai ganhar e a gente vive numa sociedade capitalista. A gente precisa de dinheiro pra gente fazer tudo: pra gente morar... pra gente ter a nossa casa, a gente tem que pagar. Tudo a gente paga imposto. Para a gente comer... então é o seguinte: se a gente não ganhar bem, se a gente não tiver um salário que sustente a gente assim e a nossa família e tal. É... o que que a gente vai fazer? Sabe? Então eu venho para a escola não é porque eu quero aprender umas coisinhas assim... Há... eu não quero aprender Geografia, não quero aprender Matemática. Assim... não esse tanto de fórmula que eles passam.. mas, por exemplo: se eu tiver o ensino médio completo eu posso fazer um concurso de nível médio e eu posso conseguir um salário melhor do que quem não tem o ensino médio. Então... então, assim.. da minha parte eu venho por necessidade e preocupação com o futuro mesmo porque assim as coisas tão ficando mais caras. Tem coisas que eu quero fazer e tudo mais e como é que eu vou fazer se eu não tenho dinheiro? Eu preciso de um salário maior. Então eu preciso buscar qualificação senão eu não vou conseguir fazer nada que eu quero. Tá ficando cada vez mais difícil. Eu lembro que antigamente a gente conseguia fazer a compra do mês com 500 reais e a gente comprava muita coisa. Lá em casa nós somos em muitos, assim né? Tinha o meu irmão, eu, minha irmã e meus pais e assim... eu tive uma infância onde eu tive fartura sim. Só que agora os tempos tão difíceis. A gente vai ao mercado com 500 reais e compra pouca coisa. Na outra metade do mês a gente já tem que comprar outras coisas, a gente vai empurrando com a barriga. É dívida, é empréstimo, coisas que você tem que pagar.... então, tá acontecendo muita coisa. Então, assim... a gente tem que buscar fazer coisas que vão nos dar dinheiro futuramente porque senão... o que a gente vai fazer? Como é que a gente vai sobreviver? É por isso que eu venho pra escola. (Estudante 5 da Escola A).

O primeiro ponto a nos chamar a atenção na fala do referido estudante é o seu elevado grau de maturidade. Ele demonstra participar ativamente, ao menos em nível de acompanhamento, da economia doméstica de sua família. Cita, inclusive, valores de compras em supermercado e outras situações que envolvem dinheiro e que são comuns nos meios familiares brasileiros, como desvalorização salarial, dívidas, empréstimos e pagamento de impostos.

O segundo ponto interessante da fala desse sujeito, a nosso ver, refere-se ao seu otimismo em relação ao poder da escola para lhe proporcionar o acesso ao mundo do trabalho. Para ele, possuir um nível mais elevado de formação escolar pode ser decisivo no momento de se disputar uma vaga de emprego com outro candidato menos escolarizado. Ainda, de acordo com o estudante, quanto mais você estuda, maiores serão os seus rendimentos e pondera sobre a importância da qualificação para se ter um salário maior que lhe permita viver bem e cuidar da família, uma vez que a vida está ficando mais cara e a cada dia novas necessidades de consumo são criadas.

O posicionamento do estudante, exteriorizado por meio de sua fala, nos induz a uma reflexão muito atual: a tendência da perda de valor dos diplomas escolares diante do mundo do trabalho. Para Pais (2006), “os diplomas são cada vez mais vistos como cheques sem fundos, sem cobertura no mercado de trabalho” (PAIS, 2006, p. 09).

Não obstante o estudante 5 da Escola A demonstre muita confiança no valor do diploma, eles demonstram serem conscientes da sua desvalorização. Veja o que disse o estudante 6 da mesma escola.

O meu pai, ele é um primeiro sargento do corpo de bombeiros. Para ele conseguir ter sido um bombeiro, ele não precisou ter faculdade. Naquela época bastou ele ter o ensino médio completo. Então, naquela época era muito mais fácil você ser um funcionário público. (...) Então, hoje, para entrar você tem que ter ensino superior e ver se você vai passar no concurso. Porque hoje é concorrido. Todo mundo quer ser (Estudante 6 da Escola A).

O estudante 6 da Escola A nos trouxe um exemplo da própria família. Seu pai conseguiu um emprego público no Governo do Distrito Federal (GDF) com apenas o certificado de Ensino Médio há anos, quando ainda era jovem. Atualmente, isso não é mais possível. Para o mesmo cargo exige-se que o candidato tenha curso superior e seja aprovado em concurso público. Esse é um exemplo clássico da tendência de perda de valor dos diplomas escolares.

Situações dessa natureza corroboram a tese de fragilização da escola frente ao mundo laboral. Em tempos recentes, os diplomas têm se tornado um instrumento que se restringe a habilitar o seu portador à empregabilidade, longe de garantir oportunidades de emprego. Contudo, concordamos com a premissa defendida pelo estudante 5 da Escola A sobre o poder decisivo da escola para se conseguir empregos e rendimentos mais elevados.

Não é nossa intenção fazer apologia à chamada ideologia da qualificação, que transfere ao trabalhador a responsabilidade por seu próprio desemprego, acusando-o de não ter se qualificado para o trabalho, conforme afirma Antunes (2014). Porém, os dados estatísticos no Brasil mostram que, nos últimos anos, a crise do desemprego tem afetado com maior intensidade aqueles que possuem menores níveis de instrução, além de terem salários menores em relação aos mais escolarizados.³² Daí, a nossa concordância com o estudante 5 da Escola A. Sustentamos que escola ainda pode proporcionar algum benefício àqueles que a frequentam, especialmente quando o assunto é nível salarial e potencial para a empregabilidade.

Ao destacarem a preparação para o trabalho como uma das principais motivações que os levam a frequentar a escola, os sujeitos do estudo reforçam os resultados apresentados no gráfico 3, do capítulo 2 desta pesquisa, em que aproximadamente 80% da juventude estudantil pesquisada revela a intenção de trabalhar no ano posterior ao término do Ensino Médio, ou seja, no ano de 2020. Isso demonstra a centralidade do trabalho em suas vidas.

Todavia, ao considerar o contexto brasileiro acerca da oferta de empregos para a juventude, inferimos que os sujeitos deste estudo possam enfrentar dificuldades de inserção ou permanência no mundo do trabalho. No Brasil, o desemprego entre os jovens é quase três vezes maior, quando comparada a outras faixas etárias, situação que pode ser agravada pelas elevadas taxas de desemprego atualmente.

Além desses problemas, acrescentamos as consequências negativas das recentes mudanças nas leis trabalhistas brasileiras que podem contribuir para a precarização da situação laboral daqueles que conseguirem emprego. Trata-se da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, conhecida como reforma trabalhista, que altera consideravelmente a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), instituída na década de 1940.

Dentre as principais mudanças promovidas pela referida lei, no sentido de subtrair ou fragilizar os direitos dos trabalhadores, inclusive os da juventude trabalhadora,

³² Cf.: IBGE

destacamos a legalização do trabalho remoto e do trabalho intermitente, com a consequente redução de salários; o parcelamento do período de férias; o aumento das jornadas diárias de trabalho; a prevalência dos acordos particulares entre empregados e patrões sobre a legislação em vigor; o fim da contribuição sindical obrigatória, que deprime a organização institucional dos trabalhadores; a flexibilização na definição do dia de descanso semanal remunerado, que desobriga a concessão das folgas do trabalho aos finais de semana, dentre outros.

Portanto, no intuito de sintetizar as reflexões tecidas neste tópico, salientamos a existência de um paradoxo entre as intenções laborais juvenis e o mundo real: a juventude pesquisada demonstra claramente a centralidade do trabalho em suas vidas e a intenção em buscá-lo após o término da educação básica. As verdadeiras oportunidades de trabalho, entretanto, não existem para todos. Essa situação nos induz a questionar, enfaticamente, as tão comuns representações sociais negativas produzidas pela sociedade em relação às juventudes, inclusive à juventude estudantil. Os jovens são comumente qualificados como irresponsáveis, preguiçosos, desinteressados. Propomos que se considere, nesse caso, que muitas das situações por eles vivenciadas nem sempre são produtos de escolhas próprias, mas consequências de uma realidade social excludente, injusta e desigual.

Em relação aos resultados de pesquisa apresentados neste tópico, formulamos uma última inferência: a motivação alegada pelos estudantes para frequentarem a escola pode ser classificada como motivação extrínseca por regulação identificada, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a). Esse tipo de motivação ocorre quando a pessoa identifica relação entre seus objetivos pessoais e a tarefa a ser realizada, atribui algum significado a essa última e a aceita como regulamento próprio. No caso dos estudantes, os objetivos pessoais consistem em conseguir emprego e a escola é tida como um caminho para alcançá-lo. Assim, eles atribuem significado à escola e aceitam-na como um regulamento próprio manifestado em forma de motivação para frequentá-la.

Salientamos, porém, que esse tipo de motivação não é comum a todos os discentes da educação básica. No caso dos sujeitos do presente estudo, reafirmamos que são constituídos por estudantes bem sucedidos em suas carreiras estudantis. Praticamente todos realizaram regularmente, dentro da idade prevista pela LDB, seus cursos até a conclusão do Ensino Médio. É uma realidade não partilhada por muitos estudantes brasileiros que vivem

experiências de reprovação, defasagem idade/série e até evasão escolar. Estes últimos, certamente, não se motivaram extrinsecamente por regulação identificada.

No tópico seguinte, damos continuidade ao nosso estudo por meio da investigação acerca do posicionamento da juventude estudantil pesquisada em relação à escola, considerando-a como um espaço de sociabilidade.

3.4. A escola como espaço de sociabilidade: o posicionamento da juventude estudantil

Iniciamos este tópico por reafirmar que os posicionamentos dos sujeitos em relação à escola como um espaço de sociabilidade juvenil só foram expressos no decorrer da realização da segunda sessão de grupo focal. Na ocasião, eles foram convidados a apresentar as suas motivações para frequentarem a escola, uma vez que, até então, haviam revelado posicionamentos excessivamente negativos em relação ao espaço de formação.

Outra questão que consideramos pertinente esclarecer diz respeito ao fato de os estudantes demonstrarem que a preparação para o trabalho é a causa central que os levam a frequentar a escola. Sua importância como espaço de sociabilidade aparece em segundo lugar, ao compararmos as respectivas motivações. Vale ressaltar que essa afirmativa não foi apresentada diretamente por nenhum dos sujeitos do estudo, mas percebida pelo pesquisador ao longo da realização dos procedimentos metodológicos de pesquisa, uma vez que, de acordo com Gatti (2005) “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]” (GATTI, 2005, p. 09).

Para finalizar, destacamos a relevância desse resultado de pesquisa para reafirmar a nossa crença acerca da absoluta centralidade do trabalho na vida dos estudantes pesquisados.

No intuito de avançarmos nos objetivos propostos para este tópico, apresentamos a participação do estudante 4 da Escola B, que se posiciona a respeito de suas motivações para ir diariamente à escola.

O conhecimento científico não é tão atraente pra gente como jovem não. Acho que muitas vezes a gente vem para a escola porque a gente quer conversar alguma coisa com um amigo e acaba que o conhecimento científico é uma consequência, mas não necessariamente é o que nos motiva a estar aqui todos os dias (Estudante 4 da Escola B).

Como ficou evidente em sua fala, o estudante 4 da Escola B afirma que, às vezes, vai para a escola para estar junto a um amigo. A motivação relacionada ao acesso ao conhecimento científico, conforme sua afirmação, acaba sendo relegada a segundo plano.

Esclarecemos que, para a compreensão do posicionamento dos sujeitos deste estudo em relação à escola como um espaço de sociabilidade, nos guiamos por Dayrell (2007), que analisa o fenômeno descrito como situação de tensão, vivenciada diariamente pelos estudantes, no interior de suas escolas, diante da necessidade de se decidirem entre comportamentos correspondentes à condição de aluno, de jovem ou de ambos ao mesmo tempo. Comportar-se como aluno, para o autor, equivale a alinhar-se às normas estabelecidas pela instituição escolar, bem como pelos docentes. Já o comportamento correspondente à condição de jovem implica agir em conformidade com os valores sociais componentes de suas culturas juvenis, que implicam em questionamentos ou até ao não cumprimento das normas institucionais da escola.

Para este teórico, a tensão vivenciada pelos estudantes, que se veem diante da necessidade de definir seu papel no ambiente escolar, é um fenômeno relativamente recente que emergiu a partir do processo de expansão da escola básica e a consequente chegada das juventudes e suas culturas à escola. Estas, a partir de então, se puseram a questionar tanto o modelo padrão de escola, quanto o modelo padrão de estudante projetado pela escola.

A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos (DAYRELL, 2007, p. 1120-1121).

Logo, de acordo com o autor, na escola contemporânea, a condição de jovem parece se sobressair ou se amalgamar à condição de aluno, sendo seus espaços apropriados e ressignificados pelos estudantes. Inferimos que essa análise possa ser estendida à fala do estudante 4, da Escola B, que ao se decidir entre a escola como espaço de aprendizagem formal e a escola como espaço de encontro com amigos, demonstra atribuir mais importância a esse último formato, ou seja, esse estudante aparenta decidir-se por agir como jovem, além de atribuir um novo sentido à escola.

Inferimos, no entanto, que a convicção demonstrada pelo estudante 4 da Escola B, ao atribuir maior importância à escola como um espaço de encontro com amigos, não seja absoluta e muito menos unânime entre seus colegas. Eles parecem, ora ceder à força social

da escola e agir como alunos, ora ceder aos valores da cultura juvenil e comportar-se como jovens.

Ocorre que, de acordo com seus posicionamentos, vivenciar a escola como espaço de socialização e comportar-se como jovem é, também, uma forma de aprender. Veja o que disse o estudante 2 da Escola B:

A escola como espaço de socialização tem mais peso porque querendo ou não você aprende muita coisa falando também. Sabe? Por exemplo, a gente tem um colega que ele é de outro país. Eu não preciso, assim, ter que ficar o tempo todo nas aulas de Geografia, nas aulas de História pra poder aprender como é a cultura do país dele, como é que funcionam as coisas lá. Às vezes, se ele me conta uma experiência, se ele me fala como é que algo funciona lá, eu estou aprendendo (...) a gente aprende muito com as experiências do próximo (Estudante 2 da Escola B).

Fica claro na fala deste estudante, que valorizar a escola como espaço de sociabilidade não significa, necessariamente, o desprezo pela aprendizagem escolar, mas o enaltecimento de outras formas de aprender que diferem do modelo padrão de aprendizagem praticado na escola. Assim, parece ser importante a compreensão das expressões culturais juvenis.

[...] ao serem produzidas, criadas e recriadas na escola, poderão servir para a construção e compartilhamento de novos saberes. [...] O que está colocado aqui é a perspectiva da escola de assumir-se como espaço de entrecruzamento entre saberes e culturas, não somente cedendo seus espaços, mas criando condições para que experiências e gêneros diversos se cruzem, rompendo, assim, fronteiras estéticas existentes entre os professores e jovens, entre escola e cultura (VIANA, 2014, p. 266).

Dessa forma, a abertura ao diálogo e o conseqüente progresso no relacionamento entre a escola e a juventude contemporânea passa, necessariamente, pela compreensão, por parte da escola, de que a admissão de elementos da cultura juvenil em seus espaços possa significar a abertura de novas possibilidades de aprendizagem e não somente a convivência com atos de balbúrdia, como é comumente representado.

Por fim, para finalizar este tópico, buscamos responder objetivamente ao questionamento inicial do texto a respeito da força motivacional que leva a juventude pesquisada a frequentar a escola. Para tanto, sugerimos, a partir dos resultados de nossa pesquisa, a existência de ao menos três fatores principais: a força social da escola contemporânea (os estudantes dizem se sentir obrigados a frequentá-la); a expectativa de se obter preparação para o trabalho formal e uma vida melhor e o fato dela constituir-se em um

espaço de sociabilidade, embora, a sua função propedêutica também tenha sido mencionada. Em nenhum momento, a escola enquanto espaço de aprendizagem formal e as aulas tradicionais foram alegadas como elementos que os motivam a frequentá-la. Deduzimos, inclusive, que possa advir daí a grande dificuldade demonstrada pelos docentes em motivar os estudantes para as aulas.

No próximo capítulo, procedemos à investigação sobre o posicionamento da juventude estudantil a respeito da Geografia enquanto disciplina escolar, bem como da contribuição desta em seus processos formativos.

CAPÍTULO 4

A juventude estudantil em instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF e seus posicionamentos em relação à Geografia ensinada nas escolas

Iniciamos esse capítulo com a justificativa para a sua elaboração, uma vez que o nosso propósito em relação a ele já foi enunciado. A investigação a ser aqui efetivada nos permitirá conhecer os sujeitos desta pesquisa em um âmbito bastante específico, que se refere a seus posicionamentos em relação à Geografia. Sustentamos, assim, que em alguma medida ou proporção, isso possa ser útil ao professor dessa disciplina escolar, tanto na proposição de atividades pedagógicas que se aproximem dos interesses dos estudantes, quanto na adequação da forma de se relacionar com eles. Afinal, conforme assevera Cavalcanti (2012), saber para quem vai ensinar é uma das competências fundamentais que devem ser apropriadas pelo docente de Geografia da educação básica.

Além dessa, outra justificativa pode ser elencada. Considerando os princípios da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECY, 2000a), é possível afirmar que o cumprimento do propósito estabelecido para este capítulo pode contribuir para melhorar a motivação dos estudantes para as nossas aulas. É que, de acordo com a referida teoria, a promoção da necessidade psicológica básica denominada vínculo social pode motivar as pessoas para a realização de tarefas. Sugerimos, neste caso específico, que as possibilidades do professor de Geografia em contribuir para o reforço dessa necessidade psicológica básica nos estudantes se ampliam na medida em que aumentamos os nossos conhecimentos a respeito desses sujeitos.

O capítulo em questão está organizado da seguinte forma: inicialmente, procedemos a um estudo bibliográfico a respeito do papel da Geografia Escolar, enquanto uma disciplina obrigatória na educação básica e, em seguida, apresentamos e analisamos os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa a respeito dessa ciência.

4.1. Geografia Escolar: o seu propósito na educação básica

A compreensão do propósito da Geografia no ensino básico, por parte dos professores e professoras desta disciplina, é uma condição fundamental para que a educação geográfica³³ ocorra de fato. Afinal, o professor é o mediador entre a ciência e os estudantes.

Apesar de a afirmação acima parecer óbvia, ela não corresponde a uma verdade absoluta. A complexidade e as recentes produções teóricas no campo do ensino dessa ciência, somado a carência de investimentos na formação continuada dos professores, levam muitos profissionais a equívocos quanto ao papel dessa disciplina na educação básica.

Este fato foi comprovado por Kaercher (2012). Em sua pesquisa, este autor perguntou a dez docentes de Geografia dos Ensinos Fundamental e Médio a respeito da especificidade da referida matéria escolar. A maior parte das respostas se referiu ao ensino de conteúdos e temas costumeiramente trabalhados em Geografia: cidadania, meio ambiente, compreensão do cotidiano, relação homem-meio, dentre outros. Além de bastante sintéticas, as respostas foram muito variadas, a ponto de contrariar a expectativa do pesquisador, que esperava certa similaridade no posicionamento dos pesquisados. Parece que “confundimos o conteúdo, que visa a melhorar o nosso entendimento acerca da realidade, com a própria realidade” afirma Kaercher (2012, p. 59), ao comentar as respostas dadas pelos professores.

Em sua análise, Kaercher (2012) conclui que somente um pequeno grupo, que corresponde a menos da metade dos pesquisados, apontou o espaço e as categorias geográficas como elementos específicos à Geografia na escola. Eis o posicionamento esperado pelo pesquisador e pelo qual expressa seu ponto de vista:

Tratar do espaço geográfico, entendido aqui genericamente como aquele espaço apropriado/transformado pelos seres humanos, é o cerne de nossa disciplina. E, com algumas categorias fundamentais que lhe são anexas, uma espécie de núcleo duro da Geografia: região, lugar, paisagem, território, fronteira (KAERCHER, 2012, p. 63).

O autor alega, ainda, que a clareza a respeito do papel da Geografia na escola não é somente para atender a um aspecto formal relativo à formação dos professores ou para fomentar debates em eventos acadêmicos, mas para que:

[...] a nossa mensagem (nossos conteúdos, nossas questões, nossos conceitos) cheguem de forma mais clara e atrativa ao alunado do ensino fundamental e médio. Com isso, a comunicação entre docentes e discentes melhora e nossa ação fica mais inteligível. Seremos ouvidos com maior interesse. Nossa labuta ficará mais leve (KAERCHER, 2012, p. 64).

³³ Nosso entendimento a respeito do significado de educação geográfica está fundamentado em Callai (2012; 2015).

Em suma, Kaercher (2012) defende como específico à Geografia na escola a formação discente para a compreensão do espaço geográfico, entendido como principal categoria analítica desta ciência, por meio das demais categorias que lhe são inerentes: região, lugar, paisagem, território. Seu papel na escola seria “ajudar os alunos olharem o mundo em que vivem de forma mais plural, complexa, contraditória e dinâmica; (...) de forma...crítica” (KAERCHER, 2012, p. 70). Os conteúdos ministrados pelos professores, nesse caso, são os meios pelos quais se avança no entendimento da realidade, embora isso não os faça menos importantes.

No desenvolvimento de sua pesquisa, Kaercher (2012) se propõe a discutir as razões que levam muitos desses profissionais a terem dificuldades em identificar corretamente o que é específico a essa ciência na escola, ou seja, qual é o seu papel enquanto disciplina obrigatória na educação básica. Tal reflexão sugere a grande variedade de temas estudados como fator a ser considerado.

Desde seus primórdios (...) a Geografia foi genérica, ampla e interessada nos mais diversos fenômenos naturais e antrópicos. Essa amplitude temática sempre nos caracterizou, constituindo-se numa marca fundante da Geografia, tanto em seus aspectos positivos (variedades de temas, possibilidade de uma visão ampla e integrada), como nos seus aspectos negativos (dispersão, demasiada fragmentação, excesso de temas a substituírem a reflexão teórica) (KAERCHER, 2012, p. 61).

Concordamos com o pesquisador que a grande variedade temática abordada pela Geografia contribua para dificultar a identificação do que lhe é realmente específico pelos docentes da educação básica. Porém, no sentido de contribuir para a reflexão, sugerimos outras motivações que podem ser igualmente relevantes. O primeiro ponto a ser destacado é o comprovado distanciamento entre o que se ensina nas escolas e o que se pesquisa nas universidades. Nesse sentido, o conhecimento científico produzido nas universidades demora certo tempo para ser incorporado ao universo da educação básica. Lestegás (2002) aborda essa problemática.

Sabe-se que os conhecimentos científicos são anteriores aos conhecimentos ensinados, tanto de um ponto de vista estritamente temporal (o conhecimento é normalmente ensinado na escola muito tempo após sua elaboração no campo científico), quanto no que podemos chamar de anterioridade "moral", no sentido de que o conhecimento científico é o que legitima o conhecimento escolar. Assim, a geografia ensinada nas escolas costuma estar bem longe das linhas de pesquisa mais recentes, uma vez que o ensino apresenta uma lacuna cronológica notável em

relação à pesquisa. As novidades científicas levam tempo para serem incorporados ao discurso escolar nos níveis educacionais pré-universitários [...] (LESTEGÁS, 2002, p. 179, tradução nossa).³⁴

Temos ciência de que Lestegás (2002), ao propor a referida reflexão, a faz em relação aos conteúdos trabalhados na escola básica. Entretanto, defendemos que seja coerente aplicar a mesma análise ao se tratar dos temas relacionados aos fundamentos teóricos do ensino de Geografia, mais exatamente daqueles relacionados ao papel dessa disciplina na escola. Queremos dizer que, igualmente ao ocorrido em relação aos conteúdos geográficos, as fundamentações teóricas nas quais se pautam os professores de Geografia da educação básica, em suas práticas pedagógicas diárias, estão sempre aquém das produções acadêmicas mais atuais. São duas realidades que se distam paulatinamente, na medida em que aumenta o tempo de atuação profissional do docente na escola básica. Isso porque não é comum os professores desse nível de ensino manterem-se próximos à universidade após a sua formação inicial num processo contínuo de atualização teórica.

Outra possível motivação estaria relacionada às lacunas advindas do processo de formação inicial dos respectivos profissionais, visto que as produções teóricas voltadas para o ensino de Geografia são recentes, pois tiveram início somente no decorrer da década de 1990. Assim, os profissionais mais experientes, que se graduaram nas últimas décadas do século passado, certamente, foram alcançados pelas respectivas lacunas no decorrer de seus processos de formação inicial. Aliás, os menos experientes, que frequentaram a universidade nas duas primeiras décadas do século atual, também não estariam totalmente livres dessa mazela, uma vez que, embora os estudos relacionados às temáticas do ensino tenham se ampliado, eles são negligenciados ou preteridos em relação a temas específicos dessa ciência, em diversos cursos de Geografia no Brasil (PINHEIRO, 2015).

A esse respeito e como parte desse grupo de profissionais, acrescentaríamos a ausência de políticas sólidas de formação continuada como um importante agravante para a situação acima evidenciada. Trinta anos é o tempo aproximado de atuação desses

³⁴ Texto original: *Es sabido que los saberes científicos son anteriores a los saberes enseñados, tanto desde el punto de vista estrictamente temporal (normalmente, el conocimiento se enseña en la escuela mucho después de su elaboración en el ámbito científico), como en lo que podemos llamar una anterioridad "moral", en el sentido de que el saber científico es el que legitima el saber escolar. Así, la geografía que se enseña en los centros escolares suele estar bastante alejada de las líneas de investigación más recientes, dado que la enseñanza presenta un notable desfase cronológico en relación con la investigación. Las novedades científicas tardan en ser incorporadas al discurso escolar en los niveles educativos anteriores a la universidad [...]* (LESTEGÁS, 2002, p. 179)

trabalhadores e trabalhadoras até conquistarem a aposentadoria, (ou pelo menos era, até a aprovação da Emenda Constitucional nº 103/2019, que alterou as normas previdenciárias no Brasil). Conforme já anunciamos, esse tempo é suficiente para o distanciamento entre esses profissionais e os referenciais teóricos mais atualizados, já que as pesquisas científicas, inclusive aquelas relacionadas ao ensino de Geografia, têm sido contínuas e bastante intensas nos últimos anos. Outros agravantes, como a desvalorização social da profissão, os baixos salários e as péssimas condições de trabalho, especialmente o excesso de aulas, que absorve todo o tempo e energia do professor, não permitem e não estimulam o investimento na profissão.

Ademais, parece predominar o entendimento tácito de que a única atribuição dos professores de Geografia da educação básica seja ministrar aulas. Assim, não lhes caberia a participação em grupos de estudos, a produção de artigos científicos, a elaboração e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e demais atividades que teriam por finalidade a produção do conhecimento científico.

Inferimos que decorram das motivações acima elencadas os equívocos epistemológicos e as dificuldades teóricas por parte dos docentes de Geografia da educação básica, como os exemplos demonstrados por Kaercher (2012). Esclarecemos que nosso propósito, ao pontuar tais questões, consiste apenas em situar nosso lugar de fala e não discordar das análises tecidas pelo pesquisador, até mesmo porque o objetivo neste texto é outro.

Com a premissa de dar continuidade ao prometido para este tópico, tratamos de estender nossa análise à produção de outros estudiosos da temática. Para tanto, discorremos sobre alguns pontos do texto de Callai (2012), que foca, inicialmente, na análise do sentido da educação geográfica. De acordo com a autora, a existência da Geografia como componente curricular na educação básica se justifica apenas em decorrência do cumprimento de seu papel educativo.

A educação geográfica diz respeito a: ensinar Geografia para que? Se for simplesmente para cumprir um compromisso com um rol de conhecimentos específicos, não há sentido de se pensar em educação geográfica, no entanto, se a perspectiva intrínseca do ensinar Geografia seja dar conta de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar Geografia (CALLAI, 2012, p. 73).

Na concepção da autora, portanto, o ensino de Geografia deve ir além do estudo de temáticas e conteúdos específicos de modo isolado. Deve se guiar à luz do principal compromisso desta ciência junto à sociedade, que consiste em contribuir para a construção de um mundo mais justo, por meio da produção do conhecimento. Aliás, a Educação, de modo geral, não faria sentido algum caso sua finalidade intrínseca fosse outra, senão a de contribuir para melhorar o mundo e por consequência a vida das pessoas.

Concernente ao que é específico ao ensino de Geografia, Callai (2012) “Reafirma-se que o específico da Geografia é analisar a sociedade e o mundo a partir da espacialidade dos fenômenos” (CALLAI, 2012, p. 74).

Partindo de tal proposta, a autora leva em conta as categorias centrais desta ciência para o exercício da educação geográfica, a começar por considerar o Espaço enquanto categoria central de suas análises, afinal, “é através dela (da categoria Espaço Geográfico) que os fenômenos se concretizam, tornando-se “visíveis” aos olhos daqueles que o investigam” (ASCENSÃO e VALADÃO, 2014, p. 06).

Ademais, pode-se vislumbrar, na referida proposta, a inclusão de outras categorias de análise da Geografia, já que de acordo com Moreira (2007), “Analisar espacialmente o fenômeno implica antes descrevê-lo na paisagem e a seguir analisá-lo em termos de território, a fim compreender-se o mundo como espaço” (MOREIRA, 2007, p. 116).

Callai (2012) defende, ainda, que a educação geográfica por meio da análise dos fenômenos não requer a reinvenção dos conteúdos. Estes continuam os mesmos das aulas, dos livros e dos programas de Geografia; no entanto, carecem, em muitos casos, de serem redimensionados e reorientados para tornarem significativos aos alunos:

Tornar significativos os conteúdos da Geografia é, então, fundamental para haver motivação em seu estudo. O aluno precisa saber o que fazer com as informações e isso pode ser o ponto central da educação geográfica: ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece nos lugares em que ele vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontece mundo afora, mesmo que sejam distantes (CALLAI, 2012, p. 74).

Os conteúdos não devem ser tratados como se tivessem fim em si mesmos, como se sua apreensão fosse o objetivo único de nossas aulas. Devem ser encarados enquanto ferramentas intelectuais que devem ser apropriadas pelos estudantes para a compreensão do mundo e de si mesmos como sujeitos nesse mundo, com o intuito de “[...] transformá-lo de

acordo com as necessidades da sociedade em geral, na busca de superar as diversas formas de exclusão” (CALLAI, 2012, p. 75).

Para Ascensão e Valadão (2014), a finalidade da Geografia na escola consiste em oferecer aos estudantes os instrumentos teóricos e metodológicos necessários para a compreensão das organizações espaciais por meio da interpretação da espacialidade dos fenômenos. Esta última, em uma tentativa de sistematização mais clara e objetiva, é detalhada pelos autores.

[...] entende-se a interpretação da espacialidade através da articulação entre os conceitos fundantes, o tripé metodológico da Geografia e o conjunto de processos que fazem um fenômeno atuar sobre um dado espaço [...], ao mesmo tempo em que sofre modificações em função dos atributos presentes nesse espaço. [...] É a interação que se estabelece entre esses constituintes que faz produzir um caminho metodológico para a elucidação da espacialidade de um fenômeno (ASCENSÃO e VALADÃO, 2014, p. 05-06).

Para melhor entendimento, os estudiosos esclarecem, por meio de um quadro explicativo, que os conceitos fundantes se referem a espaço, tempo e escala; que o tripé metodológico diz respeito aos exercícios de localização, descrição e interpretação do fenômeno; e os processos a serem considerados são os de origem física e antropogênica, de forma conjunta. Por situarem-se no mesmo espaço do fenômeno analisado, influenciam-no e, ao mesmo tempo, sofre suas influências.

Não obstante os autores apontem a interpretação da espacialidade dos fenômenos como finalidade da Geografia na escola, esta não tem se constituído em uma prática majoritária. Pesquisa desenvolvida por esses mesmos autores³⁵ revela que em grande parte das instituições educacionais brasileiras o ensino de Geografia tem se resumido a orientar os estudantes para o estudo dos fenômenos em si, isolados dos componentes espaciais inerentes aos estudos geográficos. Ao discorrerem sobre as motivações que levam a permanência desse tipo de prática docente na Geografia Escolar, Ascensão e Valadão (2014) tecem a seguinte consideração.

Arrisca-se afirmar que, genericamente, os cursos de formação de professores de Geografia estão distantes de ensinar os sujeitos a operarem em prol da análise da espacialidade dos fenômenos. A crítica às práticas pedagógicas meramente descritivas, informativas e fragmentadas há muito é realizada nos cursos de graduação, mas não se vê sua reverberação nas aulas de Geografia da Educação

³⁵ Pesquisa: “O Conhecimento Docente e a Interpretação Geográfica dos Fenômenos.” (ASCENSÃO e VALADÃO, 2014)

Básica. Dizer aos sujeitos o que eles não devem fazer, no caso, trabalhar os componentes espaciais de modo fragmentado, não configura uma ação de ensino, de instrução profissional desses sujeitos. É preciso indicar caminhos possíveis, que não são unívocos, mas que podem nortear a produção de ações docentes que contribuam para a construção de raciocínios geográficos junto aos educandos do nível básico de ensino (ASCENSÃO e VALADÃO, 2014, p. 07).

Além de nos esclarecer sobre seus pontos de vista frente às motivações que levam a permanência de práticas docentes tidas como tradicionais na Geografia Escolar, os autores corroboram nossa afirmativa alhures a respeito do distanciamento entre a escola básica e a universidade, quando se trata das produções teóricas relacionadas ao ensino de Geografia, mais precisamente a respeito do papel dessa ciência no ensino básico.

Nas análises sobre a manutenção das práticas docentes focadas no estudo dos fenômenos em detrimento às suas espacialidades, os autores ponderam sobre os prejuízos formativos causados aos estudantes.

Ao se assumir a descrição informativa em lugar da busca pela interpretação da espacialidade do fenômeno, pode-se omitir ao aluno a percepção de que através da interação entre os componentes espaciais seja possível identificar problemas para, em seguida, se buscar as soluções ou a minimização desses. Perde-se assim a oportunidade de construir junto aos educandos a expertise da ação sobre o espaço, essencial para a vivência cidadã ativa (ASCENSÃO e VALADÃO, 2014, p. 07).

Acreditamos que esta seja a questão de importância maior, pois a manutenção desse tipo de prática docente dificulta e impede que a Geografia Escolar materialize seu projeto central e cumpra seu compromisso social, que consiste em contribuir para a construção de um mundo mais justo por meio da compreensão e intervenção, por parte dos estudantes, nas organizações espaciais. Reafirmamos, portanto, nosso posicionamento de que todo o arcabouço teórico produzido por esta linha de pesquisa da Geografia no meio acadêmico só faz sentido quando alcança, de fato, os estudantes da educação básica. Daí a necessidade de ações que possam fortalecer o elo entre os professores desse nível de ensino e os espaços de formação e pesquisa da Geografia Escolar.

Cavalcanti (2019), pesquisadora referência das temáticas relacionadas ao ensino de Geografia no Brasil, no intuito de formular respostas mais seguras sobre a finalidade da disciplina na escola, afirma que seu papel principal é contribuir na formação das pessoas para pensar.

Eu costumo dizer que a Geografia serve na escola e na formação das pessoas para pensar – essa é sua utilidade maior. [...] E pensar não é pouca coisa, porque, ao se estudar Geografia, os conhecimentos produzidos por essa ciência, desenvolve-se um modo peculiar de pensamento. Pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento. Assim, ressalta-se o pensar, mas em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia (CAVALCANTI, 2019, p.10-11).

Para a autora, a finalidade central do ensino de Geografia é contribuir para que os educandos aprendam a pensar. Entretanto, não se tratam de pensamentos genéricos e destituídos de intencionalidades, mas de pensamentos qualificados, coerentes e férteis que possam conduzir aqueles que os praticam a mudanças em suas formas de enxergar e agir sobre o mundo. O que se espera, de fato, é que os pensamentos impulsionados pelo ensino de Geografia sejam resultados da compreensão crítica, adquirida pelo sujeito, a respeito de sua realidade social. Este, ao notar as contradições espaciais ali presentes, tende a questioná-las e até a agir no sentido de mitigá-las. Daí a estreita relação entre o pensar, o ser e o atuar enfatizado pela pesquisadora.

Essa forma de pensamento construída por meio do ensino de Geografia é o que vem sendo denominado de pensamento geográfico. No entanto, por não ter sido o foco central dos estudiosos da Geografia Escolar nos últimos anos, não há, ainda, uma definição clara e consensual sobre este conceito, mas está em construção. Não obstante já houvesse a clara concepção de que o ensino de Geografia não deveria ter como meta principal a transmissão de conteúdo, mas que fosse centrado em ensinar a fazer a análise geográfica de fatos e fenômenos, a explicação mais precisa de como se fazer a referida análise não foi desenvolvida. Por esse motivo, conceitos como pensamento geográfico, pensamento espacial e raciocínio geográfico eram – e ainda são -, muito comumente, tidos como equivalentes (CAVALCANTI, 2019).

No momento atual, em função dos avanços e amadurecimento teórico e metodológico das pesquisas sobre o ensino de Geografia, os esforços para a delimitação dos respectivos conceitos vêm ganhando centralidade. Nesse novo contexto, Cavalcanti (2019) reafirma.

Meu entendimento é de que ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente. Portanto, parto do pressuposto de que o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. Nessa perspectiva, venho firmando a concepção de que o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico (CAVALCANTI, 2019, p. 64).

Além de mencionar que o específico da Geografia na escola é orientar os estudantes para o desenvolvimento do pensamento geográfico, Cavalcanti (2019) esclarece sobre sua concepção inicial a respeito do significado de raciocínio geográfico e enfatiza que este último se difere de pensamento geográfico. A autora deixa implícito seu entendimento que o ato de raciocinar é mais específico quando comparado ao ato de pensar. O raciocínio se refere a uma análise mais profunda, detida, pormenorizada a respeito de determinado fenômeno. No fim do processo, a pessoa emite uma conclusão ou parecer. O pensamento diz respeito à análise inicial e mais ampla do fenômeno, que pode conduzir o sujeito ao raciocínio. Assim, consideradas uma ou mais categorias geográficas para raciocinar a respeito de determinado fenômeno ou organização espacial, opera-se o raciocínio geográfico. Vale lembrar que este último está contido no pensamento geográfico.

Mais adiante, no mesmo estudo, com a intenção de especificar seu entendimento sobre o significado de pensamento geográfico, Cavalcanti (2019) complementa.

Até aqui, os argumentos estão encaminhando para o entendimento de que pensar geograficamente (e isso vale para qualquer sujeito, geógrafo em situação de pesquisa, por exemplo, e alunos de Geografia na educação básica) é analisar as coisas no mundo, identificando sua localização, os sentidos e os significados dessa localização. Com esse objetivo, deve-se levar em conta os princípios lógicos gerais e específicos, e conceitos elementares e específicos (CAVALCANTI, 2019, p. 149).

Cavalcanti (2019) especifica sua visão sobre pensamento geográfico ao acrescentar a necessidade de se fazê-lo por meio dos conceitos e princípios lógicos da Geografia. Nesse ponto, é possível diferenciar o pensamento geográfico do pensamento espacial. Este último diz respeito a uma forma de pensamento amplo, genérico, presente em diversas áreas do conhecimento, que está relacionada à organização do pensamento para o desenvolvimento das noções topológicas espaciais. “Pensamos espacialmente quando operamos com um ou mais conceitos espaciais, como posição, distância, localização, direção” (SILVA, ASCENSÃO e VALADÃO, 2018, p. 77). No entanto, por não ser operado por meio de categorias analíticas específicas da Geografia, não se configura um pensamento geográfico.

Vale destacar que não é nosso propósito explorar a produção teórica da definição de pensamento espacial e raciocínio geográfico, mas somente esclarecer que não se tratam de operações mentais equivalentes a pensamento geográfico, cujo desenvolvimento é a finalidade específica da Geografia na escola, segundo Cavalcanti (2019). Outra justificativa para a breve exploração sobre os referidos conceitos é demonstrar que tanto o pensamento

espacial quanto o raciocínio geográfico já estão contemplados quando se alcança o pensamento geográfico.

Posto isso, retomamos os conceitos e princípios lógicos da Geografia aos quais Cavalcanti (2019) faz referência a fim de especificá-los. A autora considera a contribuição de Moreira (2007), que os enumera: os princípios lógicos são os da localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala; e as categorias geográficas são a paisagem, o território e o espaço.

Espaço, território e paisagem formam, assim, o rol das categorias de base de toda a construção e leitura geográfica das sociedades. Mas são os princípios lógicos a base dessa base. São eles que criam o espaço, por estarem presentes também nele, convertem a paisagem em território e o território em espaço (MOREIRA, 2007, p. 117).

Para o autor, portanto, são os princípios lógicos e as categorias geográficas mencionadas que legitimam uma leitura geográfica da sociedade, possibilitando a construção do pensamento geográfico. A esse respeito, Cavalcanti (2019) afirma: “Ao se analisarem essas contribuições, pode-se compreender esse esforço em se demonstrar e se caracterizar um tipo peculiar de observações dos fenômenos, com rigor metodológico, que constrói o pensar geográfico [...]” (CAVALCANTI, 2019, p. 73).

Sobre o lugar dos conteúdos trabalhados pela Geografia na escola, identificamos convergência na forma de pensar dos autores até aqui analisados. Seus posicionamentos caminham no sentido de considerá-los ferramentas intelectuais a serem utilizadas pelos estudantes na leitura das diversas organizações espaciais. Essa forma de pensar é a mesma defendida por Cavalcanti (2019), que destaca também a contribuição dos mesmos no desenvolvimento da capacidade do pensamento geográfico dos estudantes:

[...] os conteúdos geográficos são os instrumentos simbólicos (conjuntos de categorias, conceitos, teorias, dados e informações), mediadores que contribuem para o desenvolvimento da capacidade do pensamento geográfico, que intervém na relação do sujeito com o objeto, possibilitando-lhe analisar a realidade de uma perspectiva determinada – a perspectiva geográfica (CAVALCANTI, 2019, p. 161).

Cabe destacar que o pensamento dos autores analisados a respeito do aprendizado dos conteúdos específicos da Geografia não os secundariza ao se tratar de seus usos para a leitura da realidade. Ao contrário, o domínio dos referidos conteúdos constitui-se em uma necessidade primária, quando intencionamos utilizá-los para tal finalidade.

As análises até aqui empreendidas nos possibilitam a compreensão acerca do pensamento de alguns dos principais estudiosos a respeito do papel da Geografia na escola. O modo de pensar desses estudiosos é convergente, dado que, reservadas algumas diferenças pontuais, eles concordam que o objetivo maior dessa ciência na escola é a promoção do entendimento dos estudantes da realidade, alcançado, especialmente, por meio da análise geográfica mediada pelas principais categoriais da Geografia e outros conceitos complementares.

Para finalizar este tópico do trabalho, acrescentamos uma última análise: a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, para o ensino de Geografia na educação básica. O primeiro aspecto a destacar é que, ao se tratar especificamente do Ensino Fundamental, a proposta desse documento se aproxima das metas dos principais pesquisadores desse campo de conhecimento da Geografia, uma vez que aponta a compreensão do mundo em que se vive como objetivo principal do ensino dessa ciência na escola básica.

Vale mencionar que esse não é o único ponto de convergência entre as partes. De modo semelhante à forma de pensar de muitos teóricos da Geografia Escolar, a BNCC (2017) sugere o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico dos estudantes como meio para representar e interpretar o mundo em que se vive.

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (BRASIL, 2017, p. 360).

É importante dizer, porém, que a BNCC (2017) não menciona a possibilidade de desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes. Nota-se, nesse ponto, um desalinhamento entre a proposta desse documento e o posicionamento de alguns pesquisadores da Geografia Escolar, a exemplo de Cavalcanti (2019), que considera o desenvolvimento do pensamento geográfico nos discentes como a finalidade do ensino dessa disciplina na educação básica.

Para completar os pontos de convergência entre esse documento curricular e a proposta de importantes pesquisadores da Geografia Escolar (KAERCHER, 2012; CALLAI, 2015; CAVALCANTI, 2019), pontuamos o fato de a BNCC (2017) considerar as principais

categorias geográficas: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem, como instrumentos analíticos que permitem a compreensão do mundo.

Não obstante, ao se tratar da etapa referente ao Ensino Fundamental, notamos, de certa forma, a presença valorativa da Geografia na BNCC (2017), com destaque para suas principais categorias e alguns conceitos bastante atuais. No Ensino Médio, essa situação não se apresenta. Ao contrário, notam-se, nessa última etapa da educação básica, propostas que deprimem essa disciplina. A começar, não se considera sequer a disciplina de Geografia, dado que ela aparece somente como uma das componentes do conjunto de matérias escolares do itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Acrescentaríamos, ainda, a redução de sua carga horária e sua desobrigação enquanto componente curricular do Ensino Médio.

Apresentadas as posições de alguns dos principais pesquisadores da Geografia Escolar, assim como da BNCC (2017), sobre o papel dessa disciplina na educação básica, passamos a analisar o posicionamento dos sujeitos deste estudo sobre a Geografia ensinada nas escolas e sua contribuição para seus processos de formação escolar.

4.2. A Geografia enquanto disciplina escolar e suas contribuições no processo formativo dos estudantes: o posicionamento da juventude estudantil

Iniciemos este tópico com a apresentação das falas de três estudantes, que foram proferidas em resposta a nossa indagação sobre seus posicionamentos a respeito da Geografia e sua contribuição para seus processos formativos.

Eu acho que a Geografia é uma matéria bem vasta porque ela chega a relacionar com outras disciplinas. Então, essa questão que ela trabalha desde que a gente entra na escola sobre a vegetação, aí passa a tratar depois sobre política, problemas sociais, até um pouco sobre economia, isso é muito importante porque o que a gente vai levar para a vida é esses conhecimentos. No final, depois que a gente passar o vestibular e cada um escolher a sua área, muitas vezes não vai ter a ver com o que a gente aprende no ensino médio, mas esses conhecimentos sobre vida, sobre problemas sociais, economia, sobre o seu próprio país, são coisas que você vai levar para a sua vida. Então é muito necessário (Estudante 1 da Escola B).

Eu acho importante falar que Geografia, ela é uma visão de mundo, ela é como você constrói o seu senso crítico (...). O ensino da Geografia faz com que você tenha uma visão geral, mesmo que básico, de mundo para você não crescer olhando apenas para o seu país, a sua nacionalidade, o lugar onde você vive. Você tem uma visão geral do mundo inteiro (Estudante 5 da Escola B).

A Geografia nos ajuda a conhecer o lugar onde a gente vive (...) ela aborda, também, algumas críticas sociais, ela estimula o nosso senso crítico, a gente não ficar sendo alienado e tal (Estudante 1 da Escola A).

Nesse conjunto de falas, os estudantes fazem uma avaliação bastante positiva da contribuição da Geografia em seus processos formativos. De acordo com seus posicionamentos, a importância do ensino dessa disciplina escolar vai além da aprendizagem do conteúdo de forma isolada e os ajuda a compreender o mundo, inclusive em escalas que ultrapassam os seus lugares de vivência. Na nossa avaliação, o posicionamento dos estudantes 1 e 5 da Escola B e do estudante 1 da Escola A, em relação ao papel do ensino de Geografia na educação básica, coincide com a proposta de Callai (2015) que advoga a favor da superação do “[...] simples ensinar Geografia “passando os conteúdos”, procurando fazer, para além disso, com que os alunos consigam construir as suas aprendizagens, tornando significativos, para suas vidas, esses mesmos conteúdos” (CALLAI, 2015, p. 214).

A autora enfatiza, ainda, que é papel da Geografia munir os discentes de instrumentos que os permitam compreender o mundo e o contexto espacial em que vivem.

Todavia, não temos condições de afirmar que os estudantes pesquisados alcançaram realmente o nível de aprendizagem que os permita a compreensão do mundo, nos moldes defendidos por Callai (2015), dado que, além de não ser o objetivo deste estudo, não possuímos material empírico de pesquisa para tal. Por outro lado, é possível afirmar, a partir do posicionamento dos estudantes em questão, que eles possuem uma clara noção sobre como o ensino de Geografia pode contribuir com seus processos formativos escolares.

No que diz respeito à disciplina de Geografia, os estudantes 1 e 5 da Escola B e o estudante 1 Escola A demonstram, também, posicionamentos valorativos. Eles consideram-na uma disciplina ampla que trata de temas variados, abrangendo tanto aspectos naturais do planeta quanto questões políticas, econômicas e sociais. Ainda, de acordo com seus pontos de vista, é uma disciplina que ajuda-os a construir uma visão crítica do mundo, além de lhes proporcionar ensinamentos que servirão para o resto de suas vidas. Na sequência, apresentamos as falas de outros três estudantes.

A Geografia é aquela matéria que ajuda a gente ser pessoas melhores. Porque a gente aprende problemáticas sociais (...). É muito interativa com muitos tópicos que a gente tem na vida, sabe? Acho que é uma matéria realmente muito importante pra gente crescer socialmente entre outras pessoas e ter boas ideias que guiam a gente durante a vida, sabe? (Estudante 2 da Escola B).

Quando eu comecei a ter aulas com o professor x, uma das coisas que mais me marcou foi quando ele estava falando sobre aquela questão das pirâmides etárias. Ele passou vários vídeos falando sobre os idosos e aí ele não envolveu só essa questão da faixa etária, mas uma questão humana sobre isso. Não só a questão da Geografia em si, mas mostrou para a gente sobre os idosos que sofrem maus tratos e tal. Então, além do conteúdo, ele (o professor) inspira a gente a sermos pessoas melhores. Eu acho que isso é muito importante na educação (Estudante 6 da Escola B).

Nos Estados Unidos, eles não têm um conhecimento muito bom sobre Geografia. O ensino de Geografia lá é muito restrito, muito pequeno, sabe? E a gente vê isso refletir na sociedade do país. Os Estados Unidos, apesar de ser um país rico economicamente, é um país que tem problemas sociais absurdos. Às vezes, se fosse ensinado a Geografia, se fosse mais alimentado esse senso de sociedade, de humanidade, que a Geografia traz pra gente no próprio ensinamento da escola básica, isso, com certeza, acho que seria diferente, sabe? O conhecimento que a Geografia traria para essas pessoas, ajudaria elas a construírem uma sociedade melhor (Estudante 3 da Escola B).

No que diz respeito à importância da Geografia para os processos formativos dos discentes, a análise das falas desses últimos três estudantes nos permite perceber que eles acrescentam algo em relação às falas anteriores: o estudo da Geografia auxilia-os a se tornarem pessoas melhores. O estudante 3 da Escola B sugere, inclusive, que o ensino de Geografia poderia contribuir para acrescentar humanidade à sociedade norte-americana, que, segundo ele, possui problemas sociais absurdos.

Mais uma vez, percebemos conexões entre o posicionamento dos estudantes 2, 6 e 3 da Escola B e a proposta de Callai (2012) para o ensino de Geografia. Para essa autora, a educação geográfica só faz sentido se tiver como finalidade a construção de um mundo mais justo para a humanidade. Sustentamos, nesse caso, que ao contribuir para que os estudantes se tornem pessoas melhores, o ensino dessa ciência cumpre a finalidade da educação geográfica, nos moldes propostos por Callai (2012). A nosso ver, a prática da humanidade é uma forma de promoção da justiça social.

Os posicionamentos dos estudantes 2, 6 e 3 da Escola B correspondem àquilo que Cavalcanti (2019) defende como a finalidade da Geografia na escola. Conforme a autora, o seu ensino serve na formação das pessoas para pensar. Não um pensamento qualquer, mas um pensamento diretamente ligado aos modos de ser e de atuar de quem pensa, isto é, o ensino dessa ciência pode fazer com que as pessoas mudem suas formas de pensar ao compreender os problemas sociais do mundo e, a partir da nova visão, podem passar a agir

para mitigá-los. Assim, ao declararem que os ensinamentos da Geografia contribuem para que sejam pessoas melhores, inclusive no trato com os idosos, os estudantes em questão assumem a ocorrência de mudanças em suas posturas e em seus modos de atuar no mundo.

Para ampliar a compreensão do posicionamento dos estudantes em relação à Geografia ensinada nas escolas, selecionamos mais uma de suas falas:

A gente está vivendo um momento muito de muito impacto das questões ambientais e eu acho que a Geografia exerce um papel fundamental nisso. Traz para a gente uma perspectiva muito interessante em relação ao cuidado com o meio ambiente, a preservação dos recursos naturais. Eu acho que é algo essencial e se não fosse o que eu aprendi com a Geografia, eu acho que eu não teria uma opinião formada, um senso crítico tão apurado quanto eu tenho hoje quando me deparo com essas problemáticas ambientais (Estudante 8 da Escola B).

Eu acho que a Geografia faz a gente enxergar muito o nosso país. Por exemplo, quando a gente aprende sobre as vegetações de cada lugar, é interessante que a gente vê como cada vegetação, essa questão ambiental, influencia em todas as outras áreas daquela região, do Nordeste e tal, como a questão da seca influenciam na questão social. Então eu acho que faz a gente perceber muita coisa sobre cada região do nosso país e como essa questão ambiental influencia na cultura e na forma que eles vivem (Estudante 7 da Escola B).

Os estudantes 8 e 7 da Escola B mudam o rumo da conversa para falar a respeito da contribuição da Geografia para suas compreensões relacionadas às questões ambientais. O estudante 8 enfatiza a forte presença dos problemas ambientais em nossa realidade e exalta a contribuição da Geografia para a formação de seu senso crítico frente à respectiva problemática, além de exaltar a importância das ações de preservação dos recursos naturais do planeta. O estudante 7 menciona que o estudo das questões ambientais - proporcionado pela disciplina de Geografia - das diferentes regiões brasileiras ajuda-os a compreendê-las em seus aspectos sociais e culturais, ou seja, ambos demonstram valorizar tanto a disciplina de Geografia quanto a sua contribuição para os processos de formação escolar. Selecionamos outra fala.

Na Geografia a gente pode ver muitas coisas que são muito importantes, por exemplo a questão mais puxada para o lado da política e tal (...). Mas eu vejo que os professores focam muito na questão do... por exemplo, sobre o clima, o relevo e não toca nesses outros assuntos, que são muito importantes. Tipo... esses assuntos que a gente pode trazer realmente para a nossa vida, entende? Que a gente pode realmente pensar a respeito (...). permitir essa visão mais crítica dos alunos, esse pensamento crítico. A Geografia proporciona isso, mas às vezes, pela forma como está sendo ensinado, não tá acontecendo tanto, entende? Mas deveria, porque é uma matéria muito importante (Estudante 4 da Escola B).

O estudante 4 da Escola B mantém o posicionamento valorativo da disciplina de Geografia e reafirma sua importância para os aprendizados escolares. Entretanto, ele critica a forma com que os professores trabalham a disciplina, comprometendo seu potencial formativo. Para esse estudante, os docentes costumam focar no estudo dos componentes físicos naturais da Geografia, como o clima e o relevo, de forma isolada, e não realizam a análise mais ampla e crítica a respeito dos fenômenos estudados.

As palavras do estudante 4 da Escola B fazem referência a uma prática pedagógica que, embora muito comum no ensino de Geografia da educação básica, é considerada equivocada: trata-se do estudo do fenômeno em detrimento da interpretação da espacialidade do fenômeno (ASCENSÃO e VALADÃO, 2014).

Nesse tipo de ação pedagógica, os esforços são direcionados para o estudo do conceito sem a observância da interação existente entre os componentes espaciais e o fenômeno estudado. Pensamos, portanto, que as queixas desse estudante em relação ao direcionamento do foco do professor de Geografia para assuntos relacionados ao clima e ao relevo decorram da predominância desse tipo de prática pedagógica.

Outra análise que julgamos pertinente para a compreensão da queixa apresentada pelo estudante 4 da Escola B diz respeito a uma segunda prática pedagógica, também equivocada e relativamente comum no ensino de Geografia: o fato de se ter o estudo dos conteúdos como a finalidade do trabalho com essa disciplina escolar, ao invés de tê-lo como instrumento para a compreensão da realidade (KAERCHER, 2012; CALLAI, 2012).

Ao agir dessa forma, o docente acaba por abordar os assuntos estudados de forma isolada, não relacionando-os à realidade dos estudantes e não reconhecendo os conhecimentos prévios dos mesmos. Assim, acaba provocando situações semelhantes à relatada por esse estudante.

Para finalizar essa etapa da pesquisa, cuidamos de apresentar as últimas duas participações discentes.

Então, a Geografia, quando a gente entra no Fundamental II, ela começa a ser muito importante. Um exemplo: muitas crianças não sabem o que é sistema solar e a Geografia, quando você chega no fundamental II, ela vai te dar uma ideia de mundo que você ainda não tinha percebido o que era, ela vai explicar o que é o sistema solar, tipo, como se tivesse complementando para a criança um conhecimento que ela ainda não tinha. Então, a Geografia tem conhecimentos que dá para nós que a gente nem tinha ideia que existia. Já agora no ensino médio, em Geografia, eu só aprendi a escrever mais bonitinho mesmo (Estudante 4 da Escola A).

O que eu aprendi de Geografia no ensino médio? É só mesmo sobre algumas coisinhas ou outras em relação à sociedade e como eu devo me comportar em relação a ela, sabe? Como deve agir em algumas circunstâncias, mas só isso. Até porque a nossa professora, ela fazia um resumo de dez linhas sobre o capítulo e ela passava umas questões e aí isso era a matéria dada e aí ela passava o livro todo, o conteúdo do livro todinho na prova semestral e a gente tinha que se virar com essas poucas informações que a gente recebeu, né? (Estudante 7 da Escola A).

O teor dessas últimas duas falas, especialmente a fala do estudante 7 da Escola A, destoa das falas anteriores em relação à Geografia e sua contribuição para a formação escolar discente que, a propósito, foram bastante positivas. O estudante 4 da Escola A ainda exalta a importância dessa disciplina para seus aprendizados no Ensino Fundamental II, mas afirma que no Ensino Médio não houve a contribuição esperada. Já o estudante 7 foca sua análise no período do Ensino Médio e também não aponta contribuições significativas dessa disciplina para seus aprendizados escolares.

Em nossa avaliação, existe um importante aspecto na fala dos dois estudantes em questão que merece destaque: referimo-nos ao fato de suas avaliações negativas recaírem sobre a forma com que as aulas de Geografia do Ensino Médio foram ministradas e não exatamente sobre a disciplina de Geografia ou seu potencial formativo. Ambos são enfáticos ao afirmarem, em tom de negação, que as aulas se basearam na reprodução resumida dos textos do livro didático e resolução de questões objetivas propostas nos livros didáticos. Segundo eles, esse tipo de aula não contempla suas expectativas em relação ao estudo dessa disciplina escolar, dado que é insuficiente para promover suas aprendizagens ou motivá-los a estudar.

A situação evidenciada nas falas dos estudantes 4 e 7 da Escola A é oportuna para reafirmarmos duas ideias que vêm sendo defendidas ao longo da elaboração deste estudo. A primeira delas diz respeito à necessidade de se repensar as formas com que as aulas de Geografia têm sido, normalmente, ministradas, ou seja, repensar as metodologias de ensino de Geografia, conforme propomos nessa pesquisa de doutorado. Conforme observado nessas duas últimas falas, a metodologia de aulas tradicionais baseadas na transmissão e reprodução de informações não são produtivas ou satisfaz seus anseios, sendo necessário repensá-las.

A segunda ideia reafirmada diz respeito à necessidade de mudanças nas condições de trabalho docente. Urge, no cenário educacional atual, a redução do número de aulas e estudantes assistidos por cada professor, a criação de um programa de formação continuada abrangente e de qualidade, dentre outras dezenas de mudanças que poderiam ser

relacionadas. Trata-se de ações fundamentais para evitar a perpetuação de práticas de ensino ultrapassadas, equivalentes às mencionadas pelos estudantes 4 e 7 da Escola A.

Uma vez finalizadas as análises das falas dos estudantes a respeito de seus posicionamentos sobre a Geografia e a contribuição desta para suas formações escolares, passemos ao próximo capítulo, dedicado à análise das metodologias de ensino motivadoras para as aulas de Geografia, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil pesquisada.

CAPÍTULO 5

A juventude estudantil em instituições públicas de Ensino Médio do Gama - DF e seus posicionamentos em relação às metodologias de ensino de Geografia

Este capítulo se abre esclarecendo nosso entendimento acerca de metodologia de ensino, a partir do qual nos guiamos para analisar os resultados da pesquisa. Comungamos da concepção de Libâneo (2013) para quem “(...) o conceito mais simples de método é o caminho para atingir um objetivo” (LIBÂNEO, 2013, p. 165).

Logo, para fins do estudo em questão, todas as modalidades de aulas de Geografia experienciadas e relatadas pelos estudantes, por ocasião da realização dos grupos focais, foram consideradas métodos ou metodologias.³⁶ Afinal, foram caminhos percorridos, sob a orientação de um docente, em busca de um objetivo, que é a aprendizagem geográfica. Ademais, justificamos essa escolha pela decisão de não nos prendermos a diferenças ou conceitos específicos de metodologias, técnicas, procedimentos de ensino, já que não é nosso propósito.

Além de se constituírem enquanto metodologias, os caminhos percorridos pelos estudantes se configuram, mais especificamente, em metodologias de ensino, dado que foram trilhados de forma a obedecer às diretrizes (ações, passos, procedimentos, etc.) de um planejamento docente, com vistas à aquisição de conhecimento. Libâneo (2013) corrobora nosso posicionamento: “O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos de métodos de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 165).

Entretanto, pensar as metodologias de ensino não se reduz a planejar objetivamente os caminhos que levam à aprendizagem. Elas precisam ser pensadas no conjunto da sociedade, de modo a alinhar-se ao projeto de mundo que se quer construir. Nesse sentido, contamos mais uma vez, com a contribuição de Libâneo (2013).

(...) antes de se constituírem em passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam em um método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas

³⁶ Neste capítulo, método e metodologia são tratados como sinônimos.

dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana no mundo (LIBÂNEO, 2013, p. 166).

Novamente, nos sentimos amparados teoricamente pelo autor, uma vez que o próprio ato de pesquisar as metodologias de ensino motivadoras para as aulas de Geografia nos exigiu a realização de diversas ações acompanhadas ininterruptamente de momentos de reflexão a respeito da realidade educacional dos sujeitos do estudo. De acordo com a nossa proposta, as metodologias de ensino deveriam levar em conta os elementos das culturas juvenis como uma forma de imbricá-las no cotidiano dos estudantes.

Quanto ao reconhecimento da importância das metodologias no ensino de Geografia, temos ciência de que elas se referem apenas aos meios, ao como fazer, sendo que a nossa finalidade deve ser a aprendizagem geográfica dos estudantes. Nesse sentido, Veiga (2006) nos alerta que as técnicas de ensino, enquanto componentes operacionais das metodologias, “são sempre meios, nunca fins. Elas têm um caráter de subordinação aos fins” (VEIGA, 2006, p. 08). Entretanto, ainda que enquanto meios, as metodologias de ensino devem ser valorizadas, pois os fins somente são alcançados através dos meios adequados.

Feitos os esclarecimentos, tratamos de apresentar a estrutura do capítulo. Iniciamos com uma breve revisão teórica sobre a concepção socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem. Na sequência, analisamos as metodologias de ensino motivadoras para as aulas de Geografia, segundo o posicionamento da juventude estudantil pesquisada. Por fim, apresentamos alguns elementos, sugeridos pelos estudantes, a serem considerados nas dinâmicas das aulas de Geografia que, na nossa avaliação, pertencem ao universo das culturas juvenis e podem ser incorporados em todas as metodologias de ensino de Geografia.

5.1. Breve revisão teórica sobre a concepção socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem

As considerações sobre a concepção socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem se basearam, principalmente, na análise de alguns textos de Cavalcanti (1998, 2005). A pesquisadora se propôs a realizar um estudo da obra de Vygotsky de modo a destacar alguns elementos de sua produção teórica que pudessem ajudar a refletir sobre práticas educativas para a Geografia Escolar, inclusive sobre as metodologias de ensino dessa disciplina na escola básica.

O pensamento de Vygotsky se assenta na ideia basilar de que “O funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real” (OLIVEIRA, 1997, p. 83). Dessa maneira, o desenvolvimento psicológico do ser humano ocorre ao longo de sua vida social, sendo diretamente vinculado às suas relações sociais e experiências culturais. Cavalcanti (2005) acrescenta.

(...) as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social (CAVALCANTI, 2005, p. 187).

A autora concebe o desenvolvimento das funções mentais superiores através das relações estabelecidas pelo sujeito com o meio sociocultural. Todavia, ela chama a atenção para a necessidade de o sujeito participar de situações sociais específicas, uma vez que esse nível de desenvolvimento mental não decorre de uma evolução intrínseca e linear das funções psicológicas elementares. Para tanto, Cavalcanti (2005) destaca a necessidade de desenvolvimento de outros dois processos identificados por Vygotsky: a mediação e a internalização, sendo que esse último decorre do uso de instrumentos de mediação.

Assim sendo, Cavalcanti (2005) evidencia dois conceitos centrais da teoria Vygotskyana: o de mediação e o de internalização. Eles são importantes para o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. O primeiro conceito, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). A partir da definição formulada pela autora, compreende-se, então, que o sujeito não alcança sozinho os elementos presentes nas situações de relacionamentos socioculturais específicas que permitem o desenvolvimento de suas funções mentais superiores, necessitando, assim, de ajuda externa.

A mesma autora nos auxilia na compreensão do segundo conceito, o de internalização.

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese.

Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

O processo de internalização, portanto, não se traduz na absorção passiva pelo indivíduo dos elementos fornecidos pela cultura, mas sugere a existência de um processo de reconstrução interna desses elementos.

Ao reconhecer a importância da mediação e da internalização na formação das funções mentais superiores, bem como na formação da consciência humana, Cavalcanti (2005) destaca a relevância do ensino escolar, enquanto situação social específica potencial para o desenvolvimento dos respectivos processos. “Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, porque ele lida com formas culturais que precisam ser internalizadas” (CAVALCANTI, 2005, p. 192). O professor, nesse caso, assume o papel de mediador entre o estudante, a quem cabe o processo de internalização, e o objeto de estudo, onde se situam as formas culturais a serem internalizadas.

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, embora interdependentes, sendo a aprendizagem determinante para os processos de desenvolvimento, especialmente das funções mentais superiores: “[...] é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 1997, p. 56). Assim, para esclarecer sobre a contribuição da aprendizagem no processo de desenvolvimento mental dos estudantes, o estudioso formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Logo, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito, não apenas ao nível de desenvolvimento real da criança, mas, também, ao seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que pode ser alcançado com a ajuda de um adulto ou colegas mais

capacitados, sendo função da escola, em sociedades escolarizadas, ofertar a referida ajuda. “O professor tem o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando desenvolvimento que não ocorreria espontaneamente” (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

É por meio da atuação na zona de desenvolvimento proximal do estudante, portanto, que a escola, na pessoa do professor, desenvolve o processo de mediação entre o estudante e os objetos de estudo e contribui para o desenvolvimento dos processos intelectuais superiores, nas quais se destaca a formação de conceitos. Sobre esses últimos, Cavalcanti (2005) tece as seguintes considerações.

A compreensão do processo de formação de conceitos pelo sujeito é um dos pontos de preocupação de Vygotsky e suas considerações a respeito constituem uma grande contribuição de seu pensamento para o ensino escolar. Segundo este autor, para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados (CAVALCANTI, 2005, p. 195).

Ao se tratar da formação de conceitos por meio da escolarização, é importante esclarecer que, de acordo com os estudos desenvolvidos por Vygotsky, somente aos 11 ou 12 anos a criança é capaz de compreender e formar conceitos voltados para realidades abstratas, que se distam de suas práticas cotidianas mais imediatas, não obstante, esse processo se inicie ainda na infância.

Em sua produção teórica, Vygotsky distingue três fases na formação de conceitos, sendo assim divididas.

A primeira é denominada de “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados”. A segunda é a do “pensamento por complexos”. Nessa fase os objetos isolados se associam na mente da criança devido às suas impressões subjetivas e “às relações que de fato existem entre esses objetos”. Um complexo é um agrupamento concreto de objetos e fenômenos unidos por ligações factuais. Essa fase é importante porque há nela um momento chamado de pseudoconceito, bastante semelhante ao conceito propriamente dito e, inclusive, elo de ligação para a formação dos conceitos. A terceira fase é a de formação de conceitos (CAVALCANTI, 2005, p. 196).

Outro importante aspecto teorizado por Vygotsky diz respeito à relação existente entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. De acordo com o pensamento do estudioso, eles não são conflitivos, ao contrário, se relacionam e se influenciam constantemente, configurando-se partes complementares de um único processo, que é a formulação de um novo conceito. Cavalcanti (2005) se vale dos estudos sobre a obra de

Vygotsky para acrescentar detalhes relacionados aos conceitos cotidianos e conceitos científicos.

[...] o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não-consciente e “ascendendo” para um conceito conscientemente definido; os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência (CAVALCANTI, 2005, p. 197).

Dada a natureza da Geografia ensinada na escola, a formação de conceitos constitui-se em um recurso potencial a ser utilizado pelo professor dessa disciplina, uma vez que se lida com uma infinidade de conceitos, tanto os “estruturadores quanto os estruturantes” (ASCENSÃO e VALADÃO, 2017, p. 182).

Em suma, a adoção das concepções vygotskyanas no processo de ensino e aprendizagem permitem a manutenção de uma relação de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou seja, entre o estudante e o conhecimento culturalmente elaborado, sendo papel do professor a condução da atividade do sujeito, frente ao objeto, de forma que ele construa o próprio conhecimento. Na base dessa relação está uma visão socioconstrutivista da relação sujeito e objeto de conhecimento: é sócio porque entende o processo de ensino e aprendizagem como uma atividade desenvolvida a partir da interação, da relação social entre professor e estudante. É construtivista porque o estudante constrói seus conhecimentos com a ajuda da cultura socialmente elaborada e do professor (CAVALCANTI, 1998).

Convencida da importância das formulações de Vygotsky na linha do socioconstrutivismo para os estudos da Didática e das metodologias de ensino em disciplinas específicas, Cavalcanti (1998) elaborou uma relação de ações fundamentadas nessa abordagem de ensino, a partir das quais considera compor uma proposta metodológica de ensino de Geografia direcionada para a construção de conceitos geográficos que resultem do confronto de conceitos cotidianos, formulados empiricamente pelos estudantes, e dos conceitos científicos. As ações didáticas, que inclusive já foram citadas na parte introdutória desta pesquisa, são as seguintes: propiciar atividade mental e física dos estudantes, considerar a vivência dos alunos como dimensão do conhecimento, estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos, contar com a intervenção do professor no processo

de aprendizagem dos alunos, manter relações dialógicas com os alunos e entre os alunos, promover autorreflexão e sociorreflexão dos alunos e acompanhar e controlar os resultados da construção de conhecimentos pelos alunos. Para melhor entendimento, cuidamos de explicá-las brevemente nos parágrafos a seguir.

Propiciar atividade mental e física dos estudantes: na concepção socioconstrutivista de ensino, a promoção da atividade mental e física dos estudantes ganha relevância pela possibilidade de “[...] se transformarem, pela internalização e pela linguagem, em atividades internas, intelectuais, do pensamento (CAVALCANTI, 1998, p. 145).

O papel do ensino, de acordo com essa concepção de construção do conhecimento, é a promoção da atividade como forma de interação do estudante com o mundo dos objetos (saber escolar), que provoca o desenvolvimento intelectual. As atividades devem propiciar o desenvolvimento de instrumentos cognitivos nos estudantes, que no caso do ensino de Geografia são observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação (CAVALCANTI, 1998).

Considerar a vivência dos alunos como dimensão do conhecimento: o ensino de Geografia pautado na concepção socioconstrutivista e orientado para a formação de conceitos deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes adquiridos por meio de suas vivências. Para Cavalcanti (1998), “É do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos – que se tem a possibilidade da reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido” (CAVALCANTI, 1998, p. 148).

O professor, portanto, deve conduzir o processo de ensino de modo a valorizar tanto os conhecimentos prévios quanto as experiências dos estudantes em relação ao assunto estudado. Outro aspecto a destacar e que deve ser foco do professor de Geografia é que o processo de formação de conceitos a partir da vivência dos estudantes não pode se restringir à fase inicial do estudo sobre determinados assuntos, mas deve resultar na formação de novas atitudes, valores e convicções para a vida cotidiana dos estudantes (CAVALCANTI, 1998).

Estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos: essa ação didática foi elaborada por Cavalcanti (1998) com base na afirmativa Vygotskyana de que uma criança é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa do que sozinha, sendo que amanhã ela será capaz de fazer sozinha aquilo que é capaz de fazer hoje em cooperação. “Na concepção de Vygotsky, a cooperação entre sujeitos no processo de conhecimento possibilita a

aprendizagem, o que, por sua vez, pela via da internalização, promove o desenvolvimento das funções intelectuais superiores” (CAVALCANTI, 1998, p. 153).

Contar com a intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos: essa ação didática se apoia na formulação teórica de Vygotsky a respeito da existência de uma zona de desenvolvimento proximal. Esta consiste em uma zona intelectual em que as funções psicológicas ainda estão em processo de amadurecimento, sendo que, no caso do ensino, a intervenção do professor pode contribuir para adiantar esse processo mental nos estudantes e tornar as respectivas funções mentais maduras, em tempo inferior ao naturalmente necessário. Daí a afirmação Vygotskyana de que o bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento. No entanto, Cavalcanti (1998) alerta que esse tipo de intervenção docente se difere daquela praticada no ensino tradicional.

Enquanto a intervenção no “ensino tradicional” é para transmitir saberes a alunos passivos, a intervenção “sócio-construtivista” é orientada pelo pressuposto, aparentemente contraditório, da construção ativa do aluno, o que implica intervir para deixar o outro construir, intervir para que o outro tenha consciência da sua construção, intervir para que a cooperação ocorra (CAVALCANTI, 1998, p. 154-155).

Manter relação dialógica com os alunos e entre os alunos: o processo de construção do conhecimento, numa abordagem socioconstrutivista, requer, fundamentalmente, a interação social entre os sujeitos – professor e estudantes – e destes com o objeto de conhecimento (saber escolar). Para tanto, destaca-se a importância da fala como signo linguístico mediador das respectivas interações sociais. Ademais, de acordo com Vygotsky, a fala é determinante para o desenvolvimento do pensamento:

O autor postula, assim, uma relação entre fala e pensamento, que na criança são dois processos distintos, mas com o desenvolvimento do pensamento esses processos se aproximam, uma vez que as estruturas da fala se tornam estruturas básicas do pensamento, dirigindo os processos de formação da consciência (CAVALCANTI, 1998, p. 159).

Esses são alguns dos postulados teóricos que orientam Cavalcanti (1998) a recomendar a manutenção da relação dialógica entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A autora sugere, também, algumas ações docentes consideradas importantes para a efetivação dessa modalidade de relação no ensino.

A ideia é a de observar com bastante atenção a palavra em seu sentido e significado; de incentivar os alunos a dizer exatamente o que pensam, do modo como conseguirem; de estar atento aos diferentes significados dados, verbal ou extraverbalmente, a determinados objetos do conhecimento; de estar sempre checando os sentidos e significados; de estar sempre dando oportunidade para os alunos pensarem sobre o que falam e falarem sobre o que pensam; enfim, de tomar as falas dos alunos em seu contexto, entendendo suas motivações e buscando captar seu significado social (CAVALCANTI, 1998, p. 161-162).

Promover autorreflexão e sociorreflexão dos alunos: essa ação didática se destaca como importante instrumento para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, especialmente para o processo de formação de conceitos, dado que ela pode contribuir para a formação de uma consciência reflexiva. “Trata-se de propiciar atividades no ensino que estimulem a autorreflexão e o controle deliberado do pensamento, desenvolvendo assim as funções da atenção, da percepção e da memória (CAVALCANTI, 1998, p. 162).

A própria formação de conceitos exige a autorreflexão do estudante, dado que as suas concepções devem ser constantemente reformuladas diante das novas ideias e situações a que venha se deparar ao longo do processo. Essa dinâmica intelectual auxilia no desenvolvimento das habilidades necessárias ao controle deliberado de alguns atos mentais, como a atenção e a memória. Cavalcanti (1998) aponta a discussão coletiva em sala como um momento fértil para a promoção da autorreflexão e sociorreflexão dos estudantes.

A discussão coletiva em sala de aula pode ter sempre como uma das finalidades a reflexão sobre as funções intelectuais que as tarefas vão exigir e sobre os resultados das tarefas, para levar os alunos a entender as operações mentais requeridas para a atividade proposta; a compreender os argumentos intelectuais utilizados na realização de tarefa e porque o foram; a entender as razões de suas próprias dificuldades (CAVALCANTI, 1998, p. 163).

Acompanhar e controlar resultados da construção de conhecimentos pelos alunos: de imediato, é preciso ressaltar que essa ação pedagógica não sugere o controle absoluto dos resultados da aprendizagem, mesmo porque iria contra os princípios elementares da abordagem socioconstrutivista. A ideia, na verdade, é que o acompanhamento e o controle sejam feitos durante todo o processo de construção do conhecimento, tendo como referência o planejamento elaborado, com vistas à avaliação do processo (CAVALCANTI, 1998).

De acordo com visão socioconstrutivista, a construção do conhecimento pelo estudante é subjetiva, dado que não ocorre por meio da memorização ou transmissão de informações, mas através da construção de conceitos que pode evoluir em ritmos diferentes, a depender das experiências culturais individuais dos estudantes. Daí a incoerência em

relação ao controle absoluto dos resultados da aprendizagem, como ocorre, comumente, nas práticas tradicionais de ensino.

Embora tenhamos concluído a revisão teórica com esse breve detalhamento das ações didáticas socioconstrutivistas, esclarecemos que não faz parte de nossas intenções identificar suas presenças ou possibilidade de promovê-las nas metodologias de ensino apontadas pelos estudantes como motivadoras para as aulas de Geografia, a exemplo do que faremos em relação aos elementos das culturas juvenis e necessidades psicológicas básicas, respectivamente. A nossa ideia é que elas possam compor as metodologias de ensino paralelamente à presença desses dois últimos elementos mencionados, dado que não são contraditórios.

No próximo tópico, passamos à análise das metodologias de ensino motivadoras para as aulas de Geografia, segundo o posicionamento da juventude estudantil.

5.2. As metodologias de ensino motivadoras para as aulas de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil

O objetivo neste tópico é a análise das metodologias de ensino motivadoras para as aulas. Porém, antes de iniciarmos propriamente a referida análise, propomos a abertura de um parêntese para breves considerações a respeito das metodologias tradicionais de ensino, baseadas na transmissão, memorização e reprodução do conhecimento, que não são colocadas pelos estudantes como motivadoras para as aulas de Geografia.

Justificamos essa decisão por dois motivos: o primeiro é para cumprir o objetivo específico da pesquisa de conhecer as principais metodologias usadas no ensino de Geografia da educação básica, independentemente de serem consideradas motivadoras para as aulas. A segunda motivação decorre da ênfase dada pelos estudantes a essas metodologias de ensino, no decorrer da realização dos grupos focais. Destacamos, então, a fala de quatro estudantes a respeito delas, sendo dois estudantes da Escola A e dois da Escola B:

É... eu acho que, sei lá! O professor não se preocupou muito não. Ele falava um pouquinho sobre o que a gente ia fazer, jogava as questões no quadro, a gente tinha que responder. Só copiava do livro, a gente nem precisava ler muito, só batia o olho e já achava a resposta. Essa foi a Geografia que a gente teve aqui (risos) (Estudante 8 da Escola A).

Às vezes tem professor que parece a mulher do *google* falando, entendeu? De tão sério. Os alunos acabam ficando desinteressados. Alguns até dormem (Estudante 2 da Escola A).

As aulas de Geografia que eu tive na escola antiga eu não gostava muito porque o professor, ele tinha o livro e ele só lia o livro e explicava e a gente fazia as atividades. Tipo assim, eu percebia que eram conteúdos legais, mas que ele não expandia a nossa mente para a gente pensar coisas além disso (Estudante 7 da Escola B).

A educação tem aqueles quatro pilares fundamentais. Um dos pilares da educação é tornar o conhecimento agradável, é o prazer em aprender, né? Eu acho que o método expositivo, esse método tradicional, ele deixa isso muito de lado. Na prática, as vezes isso é simplesmente ignorado quando na verdade é um direito da gente (Estudante 8 da Escola B).

De imediato, é possível perceber o descontentamento dos estudantes em relação às metodologias de ensino. Suas ênfases recaem, principalmente, no método de aulas expositivas tradicionais. Libâneo (2013) enumera uma série de práticas didaticamente inadequadas, que são de uso corrente nesse tipo de metodologia de ensino.

[...] conduzir os alunos a uma aprendizagem mecânica, fazendo-os apenas memorizar e decorar fatos, regras, definições, sem ter garantido uma sólida compreensão do assunto; usar linguagem e termos inadequados, distantes da linguagem usual das crianças e dos seus interesses; usar palavras que não têm correspondência com o vocabulário das crianças; apresentar noções, fatos, assuntos sem ligação com a matéria anterior, isto é, sem um plano sistemático de unidades de ensino com objetivos, conteúdos sequenciais, atividades coerentes com os conteúdos e obedecendo a uma certa ordem; expor a matéria sem antes despertar a atenção e a concentração dos alunos; expor a matéria sem a preocupação de atingir cada aluno individualmente, mesmo se dirigindo à classe como um todo; exigir silêncio com ameaças e intimidações, transformando a aula em desprazer para o aluno, usar métodos de avaliação que apenas exijam respostas decoradas ou repetidas exatamente na forma transmitida pelo professor ou pelo livro didático (LIBÂNEO, 2013, p. 179).

Várias práticas didaticamente incorretas relacionadas pelo autor podem ser identificadas nas falas dos estudantes 8 e 2 da Escola A, bem como nas falas dos estudantes 7 e 8 da Escola B. Um aspecto a evidenciar é que nenhuma das práticas relatadas pelos estudantes ou apontadas por Libâneo (2013) corresponde às ações didáticas fundamentadas no socioconstrutivismo (CAVALCANTI, 1998) ou contempla elementos do universo cultural juvenil.

Realizadas as considerações iniciais propostas, caminhamos para a análise das metodologias de ensino. Identificamos, por meio da pesquisa, seis modalidades diferentes de metodologias motivadoras para as aulas de Geografia, segundo o posicionamento da juventude estudantil. São elas: trabalhos de campo, seminários, aulas pautadas nas

tecnologias digitais da informação e comunicação, aulas expositivas dialógicas, sala de aula invertida e palestras.

Para a análise, adotamos o seguinte procedimento. Após apresentar a metodologia de ensino, procuramos fazer algumas considerações sobre ela. Em seguida, identificamos os possíveis elementos da cultura juvenil contemplados em sua prática, que podem ter induzido os estudantes a considerá-la motivadora para as aulas. Por fim, analisamos as possibilidades de promoção das necessidades psicológicas básicas mediante sua adoção. Iniciamos todas as análises com as falas dos estudantes que apontam a metodologia de ensino motivadora para as aulas.

5.2.1. Trabalhos de Campo

A Geografia possibilita um universo de maneiras da gente aprender. Eu acho que uma maneira que deveria ser mais explorada, talvez seja a questão da pesquisa de campo, levar a gente para vivenciar as coisas em passeios, talvez, assim... na nossa própria realidade. Quando o assunto não permitir um passeio para um local de floresta, de matas, talvez um local urbano, que faça parte da nossa realidade. Acho que a Geografia permite que a gente explore várias questões que ainda são meio ignoradas, assim (Estudante 8 da Escola B).

Eu me lembro que, acho que no primeiro ou segundo ano, nós tivemos um passeio para a UnB, no museu de Geologia e sismografia e lá nos tivemos uma simulação de como seria um terremoto. Foi superinteressante. A gente pode visualizar as coisas de uma forma que na escola nós não poderíamos (Estudante 4 da Escola B)

Os estudantes em questão afirmam que os trabalhos de campo constituem interessantes metodologias para o ensino de Geografia, tendo um deles, inclusive, vivenciado essa experiência em visita à UnB.

Conforme Farias (2019), os trabalhos de campo apresentam importantes contribuições formativas para os estudantes da educação básica. No entanto, o professor deve estar atento para a necessidade de embasamento teórico e rigor metodológico na sua elaboração e execução. Caso contrário, o que deveria ser um trabalho de campo pode não ir além de mera atividade de lazer e recreação. A Geografia, em especial, está entre as disciplinas escolares que muito pode se beneficiar dessa metodologia de ensino, visto que:

Permite uma análise dos fenômenos espaciais em distintos momentos e possibilita ao estudante a compreensão do espaço estudado – seja ele próximo ou distante da sua área de vivência – a partir da análise geográfica, processo esse que conduz à leitura do mundo (FARIAS, 2019, p. 36).

Aliás, o estudante 8 da Escola B parece ter clareza a respeito do potencial dessa metodologia para o ensino de Geografia ao indicar os diversos espaços onde essa modalidade de trabalho pode ser realizada.

Além de oferecer importantes contribuições para o ensino de Geografia, os trabalhos de campo permitem aos jovens estudantes a prática de um comportamento muito característico da cultura juvenil: o exercício da sociabilidade com seus pares. Dayrell (2007), ao discorrer sobre essa prática no meio juvenil, argumenta:

[...] uma outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade. Uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho (DAYRELL, 2007, p. 1110-1111).

Em alusão à confirmação da sociabilidade como uma dimensão da cultura juvenil, o autor afirma que sua prática pode ocorrer tanto nos espaços de lazer e diversão, quanto nos espaços institucionais, a exemplo da escola. Normalmente, no interior das salas de aula, o exercício da sociabilidade é dificultado, uma vez que, ao se tratar das tradicionais metodologias de ensino, a ordem geral é a manutenção do silêncio ou do uso da palavra com a finalidade única de participar da aula e a permanência dos estudantes em seus espaços, que se restringem às suas carteiras.

Aliás, o conhecido mapeamento da sala, instrumento elaborado pelo professor para determinar o local em que cada estudante deve permanecer no âmbito da sala de aula, ainda é um procedimento comum nas escolas. Diante de tal cenário, as atividades de socialização entre os estudantes no interior das escolas são permitidas, normalmente, apenas nos momentos de início, término e intervalo entre aulas ou nos períodos em que o professor os deixa livres das atividades escolares, embora eles costumam insistir em praticá-las, também, durante as aulas, especialmente, por meio das denominadas conversas paralelas, motivação de conflitos entre estudantes e professores.

Ao contrário do que ocorre no interior das salas de aulas, durante a realização de um trabalho de campo, os estudantes têm mais oportunidade de se socializarem com os seus pares, especialmente nos momentos de deslocamento entre a escola e o local de realização do referido trabalho. O que não quer dizer que não possa ocorrer, também, durante a realização do trabalho. Dentre as atitudes que sugerem a prática da socialização juvenil, nos

momentos de realização de trabalhos de campo, poderíamos mencionar as recorrentes brincadeiras, os risos, as aproximações físicas entre eles, as conversas informais, as trocas de opiniões e comentários a respeito do objeto de estudo em questão.

Krawczyk (2014), no sentido de evidenciar a importância de se considerar a influência dessa dimensão da cultura juvenil na dinâmica cotidiana da escola, afirma que “O que às vezes parece ser falta de interesse dos jovens alunos pela escola é, na verdade, a importância maior que eles dão à possibilidade de socialização com outros jovens” (KRAWCZYK, 2014, p. 88).

Além da socialização, sugerimos que outra dimensão muito característica das culturas juvenis possa ser contemplada no decorrer da realização desse tipo de trabalho: a vivência de novidades. A participação em um trabalho de campo pode significar, para os estudantes, a oportunidade de mudar suas rotinas, conhecer novos lugares, diferentes trajetos, contactar outras pessoas. Inferimos que essa experiência possa ser ainda mais significativa para os jovens pobres que vivem e estudam nas periferias das metrópoles brasileiras, a exemplo da juventude estudantil do Gama - DF. Para muitos deles, são negadas as oportunidades de conhecerem lugares diferentes de suas vivências cotidianas, que se restringem a localidades próximas de suas moradias. É comum, em nossas escolas, encontrarmos estudantes que não conhecem os principais lugares da região central de Brasília, como a Esplanada dos Ministérios³⁷ por exemplo.

Ainda, em relação ao uso da metodologia de trabalho de campo, destacamos algumas possibilidades de ações docentes que podem contribuir para a internalização da motivação dos estudantes para as aulas de Geografia, amparados pelos princípios da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a). Tais ações teriam por finalidade a promoção, nos discentes, das necessidades psicológicas básicas de autonomia, vínculo social e competência.

Ao se tratar da autonomia, sugerimos que o professor possa permitir a participação dos estudantes no momento de planejamento de algumas etapas do trabalho. Eles poderiam auxiliar na definição do lugar a ser visitado, mesmo que dentre algumas opções apresentadas pelo docente; da data e horário a ser realizado o trabalho; do roteiro e sequência das atividades; da forma de registro, avaliação e pontuação do trabalho. Temos ciência,

³⁷ Essa situação é mais comum entre os estudantes mais jovens, do Ensino Fundamental, especialmente os que moram em bairros periféricos dos municípios goianos da PMB, como Jardim Céu Azul e Lunabel em Novo Gama-GO, Jardim Serra Dourada, no município de Santo Antônio do Descoberto-GO e outros.

obviamente, de que em algumas realidades nenhuma das ações sugeridas é possível. Porém, acreditamos haver realidades que as comportem, total ou parcialmente.

A segunda necessidade psicológica básica que sugerimos ser trabalhada ao longo do planejamento e realização dos trabalhos de campo refere-se ao vínculo social. O diálogo estabelecido com os estudantes, a fim de planejar o trabalho, pode constituir-se em um momento rico para o fortalecimento dessa necessidade psicológica. Para tanto, é necessário que o diálogo seja respeitoso, com vistas ao entendimento e à harmonia. Sugerimos que esses mesmos princípios sejam norteadores das relações entre os estudantes e destes com o professor ao longo da realização de todo o trabalho. Nossa experiência profissional tem mostrado que, quando nos aproximamos respeitosamente dos estudantes, especialmente em ambientes extraescolares, fortalecem-se os vínculos afetivos, caminho para se alcançar a motivação extrínseca por regulação introjetada.

Em relação à terceira necessidade psicológica básica, a competência, acreditamos que possa ser promovida, não somente no decorrer dos trabalhos de campo, mas mediante todas as demais metodologias de ensino identificadas pelos estudantes como motivadoras para as aulas de Geografia. A promoção dessa necessidade psicológica, segundo a Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), se refere a levar o estudante a perceber que ele é potencialmente capaz de aprender os conteúdos de estudo. Assim, uma vez que nosso objetivo final com o desenvolvimento desta pesquisa é proporcionar a aprendizagem em Geografia, cremos que, ao alcançá-la, promovemos paralelamente, nos estudantes, a referida necessidade psicológica básica. A propósito, estendemos essa análise às demais metodologias de ensino que ainda serão aqui relacionadas, por crermos tratar-se de uma condição comum que as perpassa.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar as dificuldades encontradas pelo professor na realização de trabalhos de campo. As diversas responsabilidades atribuídas aos professores, a necessidade de autorização dos pais para sair com os estudantes da escola, os desafios de se garantir a segurança dos discentes e as despesas com transporte e/ou lanche são algumas delas. No entanto, ao discorrer sobre as respectivas dificuldades, Farias (2019) sugere como alternativa a realização de trabalhos de campo nas imediações da escola, que normalmente, se constituem em espaços ricos para a análise geográfica. Essa seria uma forma de mitigar alguns dos obstáculos mencionados.

5.2.2. Seminários

Ele (o professor de Geografia do Ensino Fundamental II) passou um seminário para a gente onde cada grupo escolheu um país, né? E a gente tinha que falar sobre a cultura desse país, a gente tinha que trazer comida, a gente tinha que dançar, então foi uma coisa que todo mundo se envolveu e a gente aprendeu de uma maneira muito divertida, porque a gente via os outros grupos trazendo comida e eu acho que ninguém aqui reclama de comida, né? Sem contar que era muito divertido. A gente se divertia ensaiando as coreografias, a gente se divertia vendo os outros dançarem e assim, os grupos trouxeram coisas completamente diferentes, né? Músicas com idiomas diferentes, maneiras de dançar diferentes. Eu acho que pelo menos para quem foi aluno desse professor, isso tudo ficou marcado. (...) acho que a maneira dos professores passar as coisas, assim... (...) Se o professor trazer coisas diferentes, a gente vai ficar mais interessado, se o professor for mais legal com a gente, a gente não sei, a gente é conquistado, assim, a gente respeita ele, a gente gosta da aula, a gente participa, porque a gente se sente à vontade pra gente falar (Estudante 5 da Escola A).

Em sua fala, o estudante 5 da Escola A faz referência muito positiva a um seminário realizado por seu professor de Geografia do Ensino Fundamental.

O seminário, segundo Veiga (1996), pode ser concebido como uma técnica de ensino socializado que requer a participação de todos os integrantes do grupo. De imediato, é possível perceber, nas palavras da autora, uma alusão ao elemento das culturas juvenis, referenciado por nós, nos parágrafos anteriores: a sociabilidade juvenil. A propósito, a presença desse elemento foi identificada na juventude estudantil composta pelos sujeitos deste estudo, que, inclusive, a alegaram como uma de suas principais motivações para frequentar a escola. Outro ponto a destacar é que, ao afirmar que o seminário os permitiu aprender de forma divertida, o discente em questão corroborou outro resultado da presente pesquisa: os estudantes buscam, nas atividades escolares socializadoras, novas formas de aprendizagem e não somente momentos de diversão, como são normalmente interpretados.

A respeito do seminário como metodologia de ensino, Gil (2008) comenta.

O seminário é um tipo especial de discussão que auxilia os estudantes no desenvolvimento de múltiplas habilidades, tais como: trabalho em equipe, coleta de informações, produção de conhecimento, organização das ideias, comunicação, argumentação e elaboração de relatórios de pesquisa (GIL, 2008, p. 149).

No fragmento de texto citado, o autor destaca as diversas potencialidades do seminário para a construção da aprendizagem e o desenvolvimento de outras habilidades necessárias aos estudantes. No entanto, logo em seguida, ele critica os costumeiros equívocos cometidos por professores, ao adotarem tal metodologia de ensino.

Costuma-se chamar de seminário qualquer apresentação feita por estudantes em classe, até mesmo de resumos de capítulos de livros. Nessas apresentações, os alunos, geralmente organizados em grupo, de forma semelhante a um jogral, fazem sua apresentação aos colegas e ao professor, que a tudo assiste sem interferir. Isto, a rigor, não pode ser considerado um seminário (GIL, 2008, p. 149).

Tendo por base as declarações do estudante 5 da Escola A, no seminário que ele afirma ter participado, o professor parece não ter cometido os equívocos descritos pelo autor em sua crítica, que, aliás, são muito comuns em nossa realidade. O teor de sua fala nos permite inferir que o professor em questão permitiu a cada grupo a escolha do país a ser pesquisado, a definição das estratégias de pesquisa adotadas e das formas de exposição aos colegas dos resultados da pesquisa que, conforme suas próprias palavras, ocorreu em forma de apresentações artísticas – músicas e danças –, exposições e experimentações gastronômicas. Dessa forma, os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar em equipe, de discutir sobre a pesquisa e a forma de exposição dos resultados que, certamente, lhes exigiu a argumentação e a comunicação, além de lhes proporcionar aprendizagem a respeito do tema pesquisado.

Na tentativa de identificar os elementos da cultura juvenil em cada metodologia de ensino elencada pelos discentes, sugerimos que, além da sociabilidade juvenil, no contexto do seminário relatado pelo estudante, o referido professor lhes permitiu a vivência de outra dimensão das culturas juvenis: o exercício da autonomia. Aliás, dimensão essa tida como central em suas culturas por ter, inclusive, possibilitado a ascensão da juventude a uma categoria coletiva, conforme afirma Chaveiro (2015).

Foi justamente a enunciação de uma autonomia, especialmente a partir da década de 1960, com ações na contracultura, na política e nos gestos corporais, que suscitaram a ascensão da juventude como uma categoria coletiva. Capaz de dizer a si mesmo, de representar o mundo, de desenvolver projetos para a nação e de defender o seu desejo – e o seu lugar no mundo, assim a juventude se enuncia (CHAVEIRO, 2015, p. 80).

No seminário em questão, os estudantes tiveram diversos momentos em que foi possível exercerem a autonomia: na escolha do país a ser pesquisado, na divisão das tarefas entre os membros dos grupos, na decisão a respeito das músicas e danças apresentadas, dos tipos de comidas expostas, além de toda a dinâmica que envolveu seus preparos.

Embora a autonomia se constitua em uma dimensão central das culturas juvenis, o seu exercício no interior das escolas, que possibilita o protagonismo juvenil, ainda é um

desafio para os discentes. A sua prática contrasta fortemente com as tradicionais normas que regulam a permanência dos jovens estudantes nos espaços formativos. Não seria exagero afirmar que dessa situação emerge um paradoxo: a juventude, que por meio do exercício da autonomia assume, cada vez mais, o protagonismo em diversas situações e espaços extraescolares - eles redefinem formas de ocupação de espaços públicos, ditam moda, recriam linguagens, inovam nas formas de uso das tecnologias de informação e comunicação, a exemplos dos blogueiros, *youtubers* e *influencers* e outros – é impedida de exercê-la no interior das escolas, em função das tradicionais normas de ocupação que regem seus espaços.

Convém elucidar, no entanto, que a juventude contemporânea demonstra, cada vez menos, disposição para se submeter às clássicas imposições da escola, sendo essa a principal causa das atuais tensões entre estudantes e escola. Arroyo (2011) corrobora a presença do protagonismo juvenil nas escolas de hoje e afirma que essa mudança de postura dos jovens estudantes é reflexo das transformações que vêm ocorrendo na sociedade, uma vez que a ética, os valores, as condutas e a cultura não são estáticas.

Os adolescentes e jovens também afirmam seu protagonismo nas escolas e na sociedade não tanto por suas indisciplinas, mas por sua nova presença no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais. Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais e humanos (ARROYO, 2011, p. 34).

Aliás, julgamos ser importante mencionar o fato de a própria BNCC (2017), em reconhecimento às respectivas transformações sociais, apoiar a prática do protagonismo juvenil no âmbito do processo de escolarização básica. Esse documento, sob a justificativa de atender à expectativa dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea afirma ser necessário “[...] que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 463).

Por fim, na participação do estudante 5 da Escola A, ficou clara a ênfase dada à oportunidade concedida para exercitarem seus protagonismos por ocasião da realização do seminário, quando ele destacou a liberdade que tiveram para escolher o país da pesquisa, bem como para decidir a respeito das demais etapas do trabalho.

Ainda, por meio da análise da fala do mesmo estudante, foi possível perceber que a forma com que o professor conduziu a realização do seminário possibilitou aos discentes a

vivência da necessidade psicológica básica de autonomia que, segundo a Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), é imprescindível para motivar as pessoas na realização de tarefas. No caso específico do seminário em pauta, o estudante deixa claro que todos os colegas se motivaram para realizá-lo. Ele afirma, inclusive, tratar-se de uma experiência que ficará marcada em todos aqueles que tiveram a oportunidade de participar. No fragmento de texto seguinte, Ryan e Deci (2000a) destacam a importância da autonomia para a promoção da motivação intrínseca nos estudantes.

Estudos de campo mostraram ainda que professores que apoiam a autonomia (em contraste com o controle) catalisam em seus alunos maior motivação intrínseca, curiosidade e desejo de desafio (por exemplo, Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Ryan e Grolnick, 1986). Os alunos ensinados com mais abordagem de controle, não apenas perde a iniciativa, mas aprende menos efetivamente, especialmente quando a aprendizagem requer conceitos, processamento criativo (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997). Da mesma forma, estudos mostraram que pais que dão apoio à autonomia, em relação aos pais controladores, têm filhos que são mais intrinsecamente motivados (Grolnick, Deci e Ryan, 1997). Tais descobertas generalizaram a outros domínios, como esporte e música, nos quais o suporte pela autonomia e competência por parte dos pais e mentores incitam uma motivação mais intrínseca (por exemplo, Frederick & Ryan, 1995) (RYAN e DECI, 2000a, p. 70-71, tradução nossa).³⁸

Sugerimos, ainda, que uma segunda necessidade psicológica básica tenha sido vivenciada pelos discentes no decorrer da realização do seminário em questão: o vínculo social. A presença da referida necessidade psicológica foi fortemente destacada pelo estudante 5 da Escola A, quando ele disse: “se o professor for mais legal com a gente, a gente não sei, a gente é conquistado, assim, a gente respeita ele, a gente gosta da aula, a gente participa, porque a gente se sente à vontade pra gente falar.”

O posicionamento desse estudante corrobora a Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), que aponta o vínculo social como uma das necessidades psicológicas básicas que ajuda a motivar as pessoas para a realização de tarefas. Além desse aspecto da

³⁸ Texto original: *Field studies have further shown that teachers who are autonomy supportive (in contrast to controlling) catalyze in their students greater intrinsic motivation, curiosity, and desire for challenge (e.g., Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986). Students taught with a more controlling approach not only lose initiative but learn less effectively, especially when learning requires conceptual, creative processing (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997). Similarly, studies showed that autonomy-supportive parents, relative to controlling parents, have children who are more intrinsically motivated (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997). Such findings generalized to other domains such as sport and music in which supports for autonomy and competence by parents and mentors incite more intrinsic motivation (e.g., Frederick & Ryan, 1995) (RYAN e DECI, 2000a, p. 70-71)*

Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), sua afirmativa reforça nossa crença, exposta alhures, sobre o poder do vínculo afetivo na relação entre professor e estudantes a fim de motivá-los para as atividades de aprendizagem.

Mais uma vez, nos sentimos na obrigação de ponderar sobre algumas dificuldades encontradas pelos professores ao realizar esse tipo de atividade. Destacamos a pequena carga horária reservada para essa disciplina no Ensino Médio: duas aulas semanais, com duração de cinquenta minutos cada uma. Esse tempo é insuficiente diante da extensa relação de conteúdos programáticos previstos no currículo. Assim, atividades como seminários, que demandam mais tempo para serem realizadas, acabam sendo inviáveis.

Há outras questões, nesse mesmo sentido, que se traduzem em obstáculos para o professor. Normalmente, os docentes de Geografia fazem um planejamento anual, semestral e bimestral do conjunto dos conteúdos a serem trabalhados. Assim, as avaliações quantitativas³⁹ costumam ser elaboradas coletivamente para que seja aplicada uma única prova a todas as turmas da mesma série escolar, pois as escolas, normalmente, não possuem recursos humanos e materiais para reproduzirem provas diferentes. Dessa forma, ficaria difícil para o professor se deter por mais tempo em um conteúdo que ele desejasse trabalhar por meio de uma metodologia de ensino diferente das convencionais, como o seminário, que permitiria aos estudantes a vivência de elementos de suas culturas juvenis, porque poderia ser mais demorado e ele não conseguiria acompanhar seus colegas, inviabilizando, assim, a estratégia de elaboração e aplicação de prova única.

5.2.3. Aulas pautadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação

A gente usa o *google* sala de aula, onde quase todos os professores têm um *e-mail* dentro dessa plataforma e todos eles, normalmente, estão postando o material lá. Postam slides, tudo que foi passado em sala. Contribui bastante (Estudante 5 da Escola B).

Então, como muitos alunos gostam de mexer no celular, o professor poderia implementar isso na aula, tipo, passando algum jogo educativo, o aluno vai estar mexendo no celular e aprendendo. Tipo uma aula de inglês que eu tive uma vez. A professora passou um jogo para a gente jogar que fazia a gente entender e interagia com os alunos. Então, a tecnologia pode ajudar. Você pode usar... mandar

³⁹ Na SEEDF as avaliações são divididas em qualitativas e quantitativas, sendo cada uma responsável por gerar metade da nota do estudante. Nas avaliações qualitativas, o professor é livre para decidir sobre a forma de avaliação. Para as avaliações quantitativas são aplicadas provas objetivas, normalmente padronizadas, para cada série escolar.

os alunos trazer celular para fazer alguma coisa *on line*, entendeu? Então, ajuda nesse quesito (Estudante 2 da Escola A).

A tecnologia é importante porque ela amplia o nosso conhecimento também, então, o professor, ele vai passar um conteúdo só que as vezes a gente fica com dúvidas e a gente tendo algum material na internet, a gente consegue esclarecer melhor a matéria que ele passou (Estudante 4 da Escola A).

A aula do professor x para mim foi a que me fez absorver o conteúdo com mais facilidade, porque ele passa os vídeos para a gente e a gente vai assistindo e aprendendo sem nem sentir que tá aprendendo o conteúdo, sabe? (...). Após exibir o documentário ele pede um resumo ou uma redação sobre o tema(...). A gente sentiu muita facilidade até nas provas do PAS que a gente fez (Estudante 2 da Escola B).

Em suas falas, os estudantes apontam a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nas metodologias de ensino como alternativas ou experiências positivas. É inegável o acesso, cada vez maior, das juventudes brasileiras às tecnologias digitais da informação e comunicação. Tal feito é impulsionado pela popularização dos *smartphones*⁴⁰ que, conectados à uma rede de internet, permite o acesso às redes sociais, jogos eletrônicos, plataformas de estudos remotos, videoconferências, conteúdos jornalísticos, séries televisivas, filmes e outros.

Dentre os sujeitos que compõem a juventude estudantil deste estudo, 83,8% afirmaram possuir aparelhos *smartphones* com acesso à internet. Outros 10,8% alegaram possuir o aparelho, porém, sem rede de internet e somente 5,4% declararam não possuir. Em relação ao uso na escola, 48,7% dos jovens pesquisados disseram que fazem-no tanto nos intervalos quanto no decorrer das aulas. Outros 35,1% alegaram usá-lo apenas nos períodos de intervalo e os demais 16,2% afirmaram que não utilizam-no na escola.

Uma condição unânime entre os jovens pesquisados a respeito das tecnologias digitais da informação e da comunicação refere-se aos seus posicionamentos a favor do uso desse tipo de tecnologia nas metodologias de ensino de Geografia. Suas justificativas centram-se na alegação de que esses recursos tecnológicos podem contribuir para seus aprendizados, conforme demonstram as intervenções dos estudantes 2 e 5 da Escola B e dos estudantes 2 e 4 da Escola A descritas anteriormente.

⁴⁰ Em maio de 2020, existiam, no Brasil, 234 milhões de *smartphones* em uso, o equivalente a aproximadamente 1,1 aparelho por habitante. Fonte: 31ª Pesquisa Anual realizada pelo FGVcia - Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP) / Maio de 2020.

Embora os estudantes argumentem a respeito da contribuição das tecnologias digitais da informação e da comunicação para seus aprendizados, depreendemos que os posicionamentos favoráveis ao uso das respectivas tecnologias nas metodologias de ensino de Geografia ocorram, também, em função da forte influência dessa tecnologia em suas culturas. Libâneo (2006), ao sintetizar os elementos que perpassam as culturas juvenis, as relaciona.

Um apanhado de pesquisas sobre a cultura jovem possibilita descrever determinados traços do comportamento da juventude atual: [...] Uma forte relação com os meios de comunicação e informação, causando mudanças nas relações dos jovens com seu ambiente, com outras pessoas e consigo mesmos, de várias formas: na construção da identidade jovem, a mídiatização da juventude; na determinação dos sentidos que as pessoas dão às suas vidas; na homogeneização de comportamentos, nos hábitos de consumo, na subordinação a certa moda [...] (LIBÂNEO, 2006, p. 33).

Além da influência das referidas tecnologias nas culturas juvenis, sugerida por nós e corroborada por Libâneo (2006), acrescentamos que algumas inovações recentes, na forma de relacionamento entre as juventudes contemporâneas e as tecnologias digitais da informação e comunicação, têm contribuído para intensificar suas proximidades.

Uma das inovações está nas atuais possibilidades de interação entre os sujeitos, inclusive entre aqueles da juventude estudantil, nos ambientes midiáticos viabilizados pelas constantes evoluções técnicas, no campo da tecnologia digital da informação e da comunicação. Os recém criados aparatos tecnológicos possibilitam que as juventudes (e demais sujeitos) deixem de desempenhar o papel único de consumidores de produtos culturais midiáticos, como ocorria com o rádio e a televisão, para se tornarem também produtores de cultura (LIMA e VERSUTI, 2018). Tal feito tem permitido aos jovens a participação cada vez mais protagonista nos meios midiáticos. São vários os instrumentos disponibilizados pelas atuais tecnologias digitais da informação e da comunicação que admitem essa prática interativa.

O sujeito que está presente no contexto atual faz uso de linguagens que surgem com o desenvolvimento das tecnologias. As plataformas dão suporte para isso e os sujeitos engajam-se cada vez mais nessas novas maneiras de se comunicar. O *Whatsapp*, o *Instagram*, o *Facebook*, o *Google*, o *Youtube*, o *Twitter*, são exemplos de plataformas que disponibilizam diferentes linguagens possíveis para a comunicação entre seus usuários (LIMA e VERSUTI, 2018, p. 21).

Vale ressaltar que as transformações tecnológicas, ao possibilitarem novos formatos de interação social, implicaram na mudança de cultura dos sujeitos que as vivenciam, inclusive alterações nas culturas juvenis. “Em tempos de interação, inovações nos meios de comunicação, troca e compartilhamento de informações contínuas, considera-se que a cultura dos sujeitos mudou e segue mudando” (LIMA e VERSUTI, 2018, p. 21).

Talvez possamos considerar como indicador dessas mudanças de cultura o comportamento da sociedade atual frente a atos de injustiças sociais, normalmente praticados contra pessoas pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados: mulheres, negros, homossexuais, periféricos etc. Esses atos, ao serem divulgados de forma ampla graças ao desenvolvimento técnico dos meios de informação e comunicação, mobilizam grandes grupos de pessoas em protestos a favor dos injustiçados, o que não costumava acontecer em tempos pretéritos. No Brasil, o último acontecimento dessa natureza com repercussão nacional, foi o assassinato brutal do cidadão negro João Alberto de Freitas por seguranças de uma rede de supermercados, no dia 20/11/2020, na cidade de Porto Alegre - RS. Cabe aqui a observação que os sujeitos jovens tendem a ser maioria nesses movimentos.

Outra inovação diz respeito às novas formas de relacionamentos entre os sujeitos, por meio dos recursos técnicos disponibilizados pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação. Tais relacionamentos ocorrem graças a diversas plataformas digitais, como o *WhatsApp*, o *Instagram*, o *Facebook*, o *Youtube*, o *E-mail* e o *Twitter*. Para exemplificar esses novos formatos de relacionamento, citamos aqueles promovidos por influenciadores digitais ou *influencers* e aqueles promovidos por *youtubers*, dos quais participam, especialmente, os sujeitos das juventudes. Além de terem a interação como uma de suas principais características, essas novas formas de relacionamento admitem a participação simultânea de um grande número de pessoas agrupadas por assuntos de seus interesses, que são muito diversos.

Para sintetizar, a respeito das inovações nas formas de relacionamento entre as juventudes contemporâneas e as tecnologias digitais da informação e da comunicação, destacamos uma tendência comum que as perpassa: a de se permitir a participação protagonista por parte das juventudes. Diante do exposto, deduzimos que o posicionamento dos estudantes a favor da inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação nas metodologias de ensino de Geografia seja motivado, realmente, pelas alegadas contribuições em seus processos de aprendizagem, mas, também, em paralelo, em função da

estreita vinculação entre as referidas tecnologias e as progressivas possibilidades de se exercitar o protagonismo juvenil, importante elemento cultural das juventudes. Versuti, Lima e Mercado (2018) demonstram posicionamentos congruentes.

Podemos pensar que por meio das TDIC⁴¹ que circulam na cultura da sociedade atual, as escolas e professores podem (re)construir seus projetos pedagógicos. Principalmente a partir de caminhos em que o aluno esteja envolvido com a autonomia, autoria, colaboração, participação; elementos que são efetivos na cultura digital (VERSUTI, LIMA e MERCADO, 2018, p. 43).

Para as escolas, no entanto, a inserção das tecnologias de comunicação e informação em seus projetos pedagógicos ainda figura como desafio. São muitos os obstáculos a serem superados. Martín-Barbero (2014) identifica alguns desses obstáculos que, a nosso ver, situam-se no âmbito estrutural dos sistemas educacionais e são comuns praticamente em todas as instituições de ensino do país. Seriam eles: ausência de comunicação das políticas elaboradas para a cultura e comunicação em relação às políticas da educação e preocupação excessiva das escolas com os efeitos ideológicos e morais dos meios de comunicação, em detrimento ao olhar do sistema de informação e comunicação em sua totalidade, para tê-lo como fonte de cultura. Assim, no intuito de reverter o panorama descrito, o autor propõe.

A crítica indispensável, tanto dos conteúdos como das formas de sedução dos meios audiovisuais, só será válida e socialmente eficaz quando a escola for capaz de inserir essa crítica em um projeto de mudança educativa de envergadura cultural. Entendendo como tal, em primeiro lugar, um projeto que recoloca a ideia de cultura com a qual a escola trabalha em nossos países para que comece a reconhecer as ciências e as tecnologias, tanto como dispositivos de produtividade como de transformação dos modos de perceber, de saber e de sentir. O que implica incorporar as novas tecnologias de comunicação e informação como “tecnologias intelectuais” (Lévy, 1993), isto é, como estratégias de conhecimento e não como mero instrumentos de ilustração ou difusão. [...] é a partir da e na escola que as dimensões e não só os efeitos culturais das tecnologias comunicativas devem ser pensadas e assumidas (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 55-56).

Para o pesquisador, portanto, as tecnologias de informação e comunicação devem ser tratadas, nas escolas, não somente como recursos didáticos, como também instrumentos amplos e potenciais de aprendizagem que produzem e transformam culturas. É importante que superemos a cultura tradicional no sentido de entender que nos tempos atuais a escola perdeu a condição de único lugar legitimado do saber, assim como o livro deixou de ser sua única fonte e o professor o seu detentor exclusivo (MARTÍN-BARBERO, 2014).

⁴¹ Tecnologias digitais da informação e da comunicação.

A propósito, um dos obstáculos estruturais relacionados por esse estudioso, que se refere à ausência de diálogo entre as políticas da cultura, comunicação e educação, pode ser ilustrado pela vigência da Lei Distrital n.º 4.131/08, que “Proíbe o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 02).

Assim como ocorre no âmbito estrutural dos sistemas educativos, nos contextos mais específicos das escolas, também podem ser observadas dificuldades que impedem ou empatam a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação nos projetos pedagógicos. A má qualidade dos equipamentos técnicos e da rede de internet das escolas, inclusive nas unidades onde realizamos esta pesquisa, exemplifica esses obstáculos. Vejamos o que disseram os estudantes 7 e 2 da Escola A.

Eu acho ruim o jeito que a escola trabalha com tecnologia porque eles investem muito pouco. Por exemplo: às vezes o professor, ele prefere que a gente pega o celular para pesquisar ao invés de ir lá na sala de informática, porque não lá tem como, eles sabem que a internet é muito ruim. Então, já que eles falam que não pode mexer no celular, não pode fazer pesquisa com as nossas próprias tecnologias, eu acho que eles deveriam investir mais para a gente não ter a necessidade de usar (Estudante 7 da Escola A).

A escola deve investir em tecnologia porque você chega ali na sala de informática dessa escola aqui e desanima porque o computador deve ter 0,0005 de ram. Você chega lá, vai entrar num site, trava. Você vai fazer uma pesquisa, demora dois minutos para carregar. Então a escola tem que investir sim em tecnologia e também em computadores melhores (...) tem que investir para ser positivo e não deixar o aluno com mais tédio ainda (Estudante 2 da Escola A).

Os estudantes, em suas intervenções, destacam enfaticamente a precariedade dos equipamentos de informática de suas escolas. Nossa proximidade com as instituições de ensino nos permite deduzir que não se trata de um posicionamento excessivo por parte dos estudantes, mas sim, de uma situação real presente em diversas unidades educacionais do sistema público de ensino do Gama - DF. O pesquisador que vos fala pessoalmente, ao longo dos anos de atuação profissional em escolas gamenses, pode presenciar laboratórios de informática equipados com computadores obsoletos doados por outras instituições públicas contempladas com recursos orçamentários mais generosos, a exemplo dos Tribunais de Justiça.

De modo semelhante, conhecemos unidades educacionais nas quais as redes de internet, que inclusive são usadas para alimentar os laboratórios de informática, são de péssima qualidade, em conformidade com o relato dos estudantes, ou simplesmente inexistem. Até mesmo os docentes, em muitas instituições de ensino, enfrentam dificuldades de acesso à internet para realizarem atividades do âmbito de suas atribuições profissionais, como, por exemplo, o preenchimento dos diários de classe. É comum, nesses casos, os professores contratarem, por conta própria, um plano de internet e ratearem, entre si, o pagamento. Destacamos, no entanto, que, ao contrário da situação relatada pelos estudantes 7 e 2 da Escola A e por nós corroborada, algumas poucas escolas públicas da cidade são bem equipadas em termos de informática.

Há, ainda, outro obstáculo que normalmente vem à tona quando o professor propõe atividades pedagógicas que requerem dos estudantes o acesso a conteúdos digitais por meio de seus próprios equipamentos tecnológicos. É que muitos discentes não os possuem. No caso dos estudantes participantes desta pesquisa, dos quais 83,8% afirmaram possuir aparelho celular com internet, sugerimos configurar-se uma exceção. Trata-se de um grupo específico de estudantes que, por serem mais velhos e cursarem a última série da educação básica, já exercem ou exerceram, em sua maioria, algum tipo de trabalho remunerado, seja emprego ou estágio, fato que lhes possibilitou a aquisição de tais aparelhos. Entretanto, essa não é a realidade dos estudantes mais novos, do Ensino Fundamental, que dependem exclusivamente dos recursos financeiros dos pais.

No ano letivo de 2020, em função da pandemia do Coronavírus, esse último obstáculo se evidenciou fortemente em nosso meio. Devido à necessidade do distanciamento social, as aulas da rede pública de ensino passaram a ser ministradas na modalidade remota, por meio de plataformas digitais. Ocorre, no entanto, que muitos estudantes não puderam acompanhar as atividades por falta de acesso a computadores ou rede de internet.

Uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF),⁴² no mês de maio de 2020, revelou que 120.842 (cento e vinte mil e oitocentos e quarenta e dois) dos aproximadamente 460.000 (quatrocentos e sessenta mil) estudantes da rede pública de ensino do DF, o que representa 26,27% (vinte e seis vírgula vinte e sete por cento) de todo corpo discente, não tinham condições materiais de assistirem e participarem de nenhum tipo de atividade remota por não possuírem celular, tablet ou

⁴² Cf.: <https://www.sinprodf.org.br/>. Acesso em 12/01/2021.

computador/notebook. Em algumas cidades mais pobres do DF, a pesquisa revelou percentuais ainda maiores, a exemplo do Paranoá e São Sebastião, onde mais de 40% dos estudantes não possuíam as respectivas condições materiais para participarem das aulas à distância.

Em relação às dificuldades de inserção da tecnologia de informação e comunicação nos projetos pedagógicos, destacamos uma prática bastante corriqueira nas escolas: o uso da tecnologia digital de informação e comunicação paralelo à manutenção de metodologias tradicionais de ensino. Inferimos que, em alguma medida, o estudante 8 da Escola A e o estudante 1 da Escola B referem-se a esse caso.

Eu acho que a tecnologia é necessária, tipo, ela ajuda muito e tal, mas eu acho que esse negócio de cada um ter o seu spacinho, sabe, não vai ter aquela interação. Eu prefiro, tipo, aquele negócio de calor humano, todo mundo junto, fazendo os negócios juntos. Esse negócio de cada um no seu *tablet*? Não! aí fica, tipo, cada um tem um pensamento diferente e ai eles não se misturam, sabe? Não debatem sobre isso? (Estudante 8 da Escola A).

Eu creio que a tecnologia sempre vem para o bem. Você pode usar ela para o mal, mas ela vem para o bem. Então, em um futuro, talvez não tão próximo por causa da realidade do nosso país, eu creio que vai estar muito mais integrado a educação com a tecnologia. O uso de caderno vai diminuir ou vai acabar. Vai ter mais aulas interativas, mais conteúdos passados por meio de EaD (Educação a Distância). O que já acontece aqui na escola. Têm algumas atividades (...) vídeos, aulas complementares que eles colocam na questão da EaD. E tipo, a gente acha muito maçante porque é a questão da nota mesmo, porque a gente tem muitas matérias e eles cobram essas atividades baseadas em notas. Mas se tiver lá, só para a questão de estudar e tal, ajuda muito (Estudante 1 da Escola B).

Depreendemos, a partir da intervenção do estudante 8 da Escola A, que a ausência de interação por ele apontada, por ocasião do uso da tecnologia digital de informação e comunicação nas aulas de Geografia, seja um indicador da manutenção de práticas pedagógicas tradicionais.

A mesma análise pode ser vista na fala do estudante 1 da Escola B ao afirmar que as atividades se tornam maçantes porque são cobradas em forma de notas. Por outro lado, inferimos que ao sugerir que todos façam as atividades de forma conjunta, o estudante 8 da Escola A se manifeste a favor de práticas pedagógicas interativas, que, além de apresentar correspondência com as características culturais das juventudes, a exemplo da socialização e da autonomia, é o que se espera alcançar por meio da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação nos projetos pedagógicos.

Situação semelhante ocorre em relação ao estudante 1 da Escola B que, a nosso ver, se manifesta por mais autonomia ao criticar a forma com que seus professores cobram a realização das atividades mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Dito de outra forma, os estudantes em questão deixam a entender que, embora seus professores façam uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, suas práticas mantêm-se tradicionais. Martín-Barbero (2014) faz referência a esse assunto.

Em geral, a presença na escola do videocassete ou do computador faz parte do conjunto de gestos que é indispensável para que a cara, ou melhor, a fachada da educação mude, deixando o resto igual. São gestos dirigidos mais para fora que para dentro, pois é o prestígio do colégio que se veria comprometido pela ausência de certas tecnologias em si mesmas portadores de um *status* moderno, ou melhor, modernizador. Complementar a esse uso está a concepção - predominante não só entre os professores, mas também entre os caros tecnólogos da educação que dirigem o sistema educativo – segundo a qual a renovação decorreria da mudança das técnicas e da introdução de tecnologias. Uma renovação que se esgota bem rápido, pois fica reduzida a capacidade amenizadora de alguns dispositivos incapazes de deter a deterioração da relação escolar, mas capazes de amenizar o tédio da rotina cotidiana. O que conduz necessariamente a um uso instrumental dos meios ou das tecnologias: que é a que abstraindo os meios de suas peculiaridades comunicativas, e de sua densidade cultural, serve-se delas unicamente como “ajudas” exteriores ao processo pedagógico ou como exercícios puramente formais: aprende-se a usar o computador não para inseri-lo como estratégia de conhecimento, mas para que o aluno possa atestar que aprendeu a usá-lo (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 65-66).

Nessa linha de raciocínio, a introdução da tecnologia digital de informação e comunicação nas práticas pedagógicas de forma apenas instrumental não seria o bastante a ponto de permitir sua exploração enquanto campo de produção e transformação de cultura. Não seria o suficiente para viabilizar sua exploração de modo a corresponder às características culturais das juventudes contemporâneas.

Não obstante concordamos com o autor no que diz respeito às propostas em relação às formas de uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação na educação, nosso lugar de fala, que é o chão da escola, nos induz a discorrer sobre mais uma dificuldade dos professores para efetivar as mudanças.

Além dos problemas nos contextos específicos das escolas anteriormente elencados, adicionaríamos a ausência de investimentos na formação continuada dos professores. Não se deve esperar que os profissionais da educação alterem, de forma espontânea, seus posicionamentos frente a presença dessas tecnologias em seus meios profissionais mesmo porque são posturas construídas a partir de práticas de ensino historicamente consolidadas.

Assim sendo, sugerimos que tais mudanças seriam possibilitadas por leituras atualizadas sobre a temática, contato com pesquisadores contemporâneos, debate com professores e colegas de profissão etc. Ademais, tais mudanças requereriam transformações profundas, que implicariam na alteração de suas culturas profissionais, e poderiam ser alcançadas, gradativamente, por meio de investimentos adequados na formação continuada dos docentes.

Uma vez realizadas as considerações sobre a inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação nos projetos pedagógicos, bem como relacionada aos elementos da cultura juvenil, passamos a analisar as possibilidades de se motivar os estudantes para as aulas de Geografia, mediante a mesma perspectiva metodológica e fundamentados nos princípios da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a). O caminho para tal seria a promoção das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência ou vínculo social nos estudantes.

Certamente, a inserção de tais tecnologias nas aulas de Geografia promoveria nos estudantes a motivação extrínseca por regulação externa, na qual realiza-se a atividade com vistas a uma recompensa externa, que, nesse caso, seria a possibilidade de contato com as tecnologias digitais de informação e comunicação no decorrer das atividades pedagógicas. Contudo, o professor de Geografia pode estimular o desenvolvimento de formas mais internalizadas de motivação, mediante a promoção da necessidade psicológica básica de autonomia nos estudantes.

Visto que é disponibilizada na internet grande variedade de materiais a respeito de uma mesma temática, caberia ao professor conceder aos estudantes autonomia para selecionar o seu próprio material de pesquisa, que poderia ser em forma de artigos científicos, textos jornalísticos, revistas em quadrinhos, vídeos, filmes, documentários, dentre outros. Ele poderia, ainda, conceder aos discentes a liberdade para decidir sobre a forma de registro e apresentação dos resultados de pesquisa. Assim, eles teriam a opção de utilizar, inclusive, outras linguagens, como a música, o teatro, a poesia, o desenho, além do texto escrito e da fala. Outra possibilidade de exercício da autonomia estaria na organização própria de seus espaços e tempos de estudo, que poderiam ir além da escola e do período de aula.

Reafirmamos que nossa intenção, ao apresentar tais sugestões, não é oferecer ao professor uma lista de prescrições a respeito de como promover a necessidade psicológica de autonomia nos estudantes, mediante o uso das tecnologias digitais de informação e

comunicação em suas aulas, mas somente apresentar ideias que julgamos pertinentes. Na verdade, esperamos, tão somente, que nossas considerações possam contribuir para a reflexão daqueles que se interessam pela temática e que cada docente, de acordo com sua realidade, possa decidir sobre os caminhos adequados para oferecer autonomia aos seus estudantes.

Para finalizar essa análise referente à inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de Geografia, nos fundamentamos em Santos (2015) para dizer que nosso objetivo, ao propor o uso das respectivas tecnologias, é usá-las para a promoção da liberdade, em detrimento à alienação, como ocorre, usualmente. Ao mesmo tempo em que Santos (2015) reconhece que as tecnologias da informação foram apropriadas pelos interesses dos grandes capitais e impuseram a dominação e a exploração, o autor defende que sua democratização e uso consciente pode elevá-la à condição de instrumento de libertação humana.

A mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição da construção de um mundo mais humano. Basta que se completem as duas grandes mutações ora em gestação: a mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana. [...] A grande mutação tecnológica é dada com a emergência das técnicas da informação, as quais – ao contrário das técnicas das máquinas – são constitucionalmente divisíveis, flexíveis e dóceis, adaptáveis a todos os meios e culturas, ainda que seu uso perverso atual seja subordinado aos interesses dos grandes capitais. Mas, quando sua utilização for democratizada, essas técnicas doces estarão a serviço do homem (SANTOS, 2015, p. 174).

Esperamos, então, que o amplo acesso de nossos estudantes às tecnologias digitais de informação e comunicação, para parafrasear Santos (2015), seja visto como possibilidade. Dito de outra forma, que seja útil no sentido de contribuir para suas aprendizagens escolares, com vistas à construção de pensamentos autônomos e críticos frente à realidade social vigente.

5.2.4. Aulas expositivas dialógicas

Para mim, uma aula boa é aquela onde você realmente aprende e não só anota lá. Nas melhores aulas que eu tive, o professor, ele não escreveu no quadro e ele foi conversando, como a gente tá conversando aqui. Ele explicando o conteúdo, falando com a gente, tentando fazer a gente entender o que era. Eu aprendi muita coisa. Em duas aulas eu aprendi muita coisa que eu tenho certeza que não vou esquecer (Estudante 7 da Escola A).

Bom, eu acho que para a matéria de Geografia ficar mais interessante é só o professor buscar sempre, não só a inovação, né, a cada aula, mas também o envolvimento do aluno, tipo... como forma de debate, porque o debate é muito interessante, ainda mais para os alunos do ensino médio, que a gente gosta de comentar sobre temas ou então discutir sobre certos assuntos. Então, acho que isso é o que torna a Geografia mais interessante do que ela já é (Estudante 3 da Escola A).

Então, o que eu posso falar sobre as aulas de Geografia? Os professores, tipo, pegar o conhecimento deles e passar com mais alegria, tá ligado? uma forma que seja para mostrar aos alunos o quanto é legal aquilo (...). Então, dá uma forma de aula mais... que envolva muitos alunos, entendeu? Envolver todos os alunos da turma para que nem um fique, por exemplo, com tédio da aula. Porque Geografia, querendo ou não, é uma matéria legal, interessante. Só basta a forma que a aula é tratada, se for entediante que nem a mulher do *google* falando o aluno não vai se interessar (...) Geografia, o professor saber envolver todos os alunos, pode saber que muitos vão querer cursar Geografia (Estudante 2 da Escola A).

Os estudantes em questão se manifestam a favor de aulas expositivas dialógicas, nas quais o professor, além de expor seus conhecimentos e opiniões a respeito do conteúdo em pauta, se dispõe, também, a ouvi-los. Assim, criam-se as condições para o estabelecimento do diálogo a respeito da temática em estudo, onde todos os envolvidos participam ativamente.

Libâneo (2013), em suas investigações a respeito da metodologia de aula expositiva, apresenta resultados aos quais os posicionamentos dos estudantes parecem se alinhar. Para o autor, o respectivo método de ensino possui potencialidades importantes, porém é necessário superar a limitação imposta pela condição de passividade dos estudantes, que, em sua versão tradicional, costumam somente escutar o professor.

O método expositivo é bastante utilizado em nossas escolas, apesar das críticas que lhe são feitas, principalmente por não levar em conta o princípio da atividade do aluno. Entretanto, se for superada esta limitação, é um importante meio de obter conhecimentos. A exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo (LIBÂNEO, 2013, p. 177-178).

Existe, ao nosso ver, uma evidente correlação entre o posicionamento dos estudantes no que diz respeito à metodologia de ensino em questão e a produção teórica do autor. Depreendemos que, ao relacionarem como motivadoras as aulas expositivas nas quais o professor de Geografia permite o diálogo, promove o debate e tenta envolver todos os estudantes presentes, eles apontam para a superação dos limites identificados por Libâneo

(2013) que se referem ao fato de o professor não levar em conta o princípio da atividade do aluno no decorrer das aulas expositivas.

Para tratar mais especificamente do ensino de Geografia, Cavalcanti (1998) se respalda na teoria histórico-cultural de Vygotsky, para advogar a favor da manutenção da relação dialógica com os estudantes e entre os estudantes nas aulas de Geografia. De acordo com a teoria citada, o pensamento se desenvolve a partir da linguagem e dos eventos socioculturais, com os quais a criança convive. Assim, “[...] as estruturas da fala se tornam estruturas básicas do pensamento, dirigindo os processos de formação da consciência” (CAVALCANTI, 1998, p. 159).

Além de demonstrar a importância da fala na formação do pensamento, Vygotsky (2001) destaca sua relevância enquanto instrumento mediador da comunicação entre os homens. “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 12).

Segundo o autor, é necessário que as experiências pessoais sejam generalizadas para serem transformadas em símbolos, ou seja, em palavras que expressam conceitos. “As formas mais elevadas do intercâmbio humano só são possíveis porque o pensamento do homem reflete a atualidade conceitualizada” (VYGOTSKY, 2001, p.13).

Assim sendo, pode se dizer que, embora apresentados de forma bastante sintética, esses são alguns dos postulados da teoria Vygotskyana que alicerçam o posicionamento de Cavalcanti (1998) em relação às aulas de Geografia pautadas no dialogismo.

Essa compreensão da dinâmica dos processos psíquicos e da função da fala no desenvolvimento do pensamento acentua a importância de estabelecer no ensino uma relação de diálogo entre os agentes do processo com finalidade de intercâmbio e de desenvolvimento do pensamento verbal e de sua contrapartida, que é a fala racional dos alunos. Esse diálogo só é possível quando alunos e professores têm a possibilidade de expressar por palavras os significados dados aos objetos de conhecimento no plano do pensamento (CAVALCANTI, 1998, p. 159).

Nas aulas de Geografia pautadas no dialogismo, portanto, os estudantes, na condição de sujeitos, têm garantidos seus espaços de fala. Esses momentos são importantes na medida em que lhes oportunizam expor, no âmbito da aula, os fatos relacionados às suas experiências pessoais, conhecimentos, significados, impressões que foram construídos a partir de suas vivências nos meios culturais. Dos conhecimentos discentes, por sua vez, articulados aos

conhecimentos científicos da Geografia, espera-se originar novos saberes construídos com a participação dos estudantes.

A fim de avançarmos em nossa proposta de pesquisa, cuidaremos, a seguir, de analisar os possíveis elementos da cultura juvenil que podem ter induzido os estudantes a indicarem as aulas de Geografia pautadas no dialogismo como motivadoras para suas aprendizagens.

O fato de as aulas dialógicas terem como princípio básico a participação ativa de todos os envolvidos nos leva a crer que a possibilidade da atuação protagonista dos estudantes nessa modalidade de aula seja a razão principal que os levam a considerá-las motivadoras para a aprendizagem em Geografia. Inferimos que o protagonismo juvenil seja exercitado, no decorrer dessas aulas, na medida em que os estudantes, em suas falas, têm a oportunidade de se posicionarem em relação à temática de estudo. Assim, ao terem seus pontos de vista valorizados pelo professor, discutidos e analisados por todos os presentes, eles podem experimentar a sensação de protagonismo naquela atividade de aula por terem sido o agente central a desencadear aquele debate.

Não obstante os estudantes pesquisados incluam as aulas dialógicas na relação de metodologias de ensino potencialmente motivadoras, devemos admitir, na condição de docente, que sua prática nos impõe alguns desafios. O principal deles, que não ocorre absolutamente em todas as turmas, talvez seja fazer com que a maior parcela dos estudantes participe, de forma organizada, da aula. Ao longo de nossa trajetória profissional, percebemos que quando propomos essa modalidade de aula, poucos estudantes demonstram muita disposição em participar. Geralmente, a maioria nada fala e demonstra atitudes de indiferença ou apatia. Enxergamos essa situação como resultado de um modelo de escola consolidado ao longo da história, no qual o professor é considerado o agente protagonista, detentor da verdade, enquanto aos estudantes, cabe o papel secundário de ouvir e absorver as verdades ditas pelo docente.

Entretanto, nossa experiência mostra também que é possível avançar no sentido de incluir mais estudantes no diálogo. Para tanto, é importante que se entenda, de início, que a pretensa modalidade de relacionamento deve ser construída paulatinamente por iniciativa do professor. Na medida em que o docente se dispõe a ouvir os estudantes, a estimulá-los, a valorizar suas participações nas aulas e a respeitá-los, eles tendem a se sentirem mais

confiantes em relação ao professor, mais à vontade no ambiente escolar e, normalmente, passam a participar com mais frequência das aulas.

Ao nosso ver, há uma segunda característica da cultura juvenil que pode ter levado os estudantes a indicarem essa metodologia como motivadora: a sociabilidade. Depreendemos que essa dimensão cultural possa ser praticada no decorrer das aulas dialógicas, dado que os estudantes são estimulados a estabelecer o diálogo com todos os presentes, inclusive com seus pares.

Com relação às ações docentes que podem contribuir para a internalização da motivação dos estudantes nesse modelo de aula, tendo por base os fundamentos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), sugerimos a promoção das necessidades psicológicas básicas de autonomia e vínculo social, além da necessidade psicológica de competência que, na nossa avaliação, já é naturalmente promovida em todas as metodologias de ensino em questão, conforme afirmamos alhures.

A autonomia seria promovida de forma espontânea nessa modalidade de metodologia de ensino em função de sua própria estrutura, que tem por princípio conceder aos estudantes o direito de fala, ou seja, o direito de se posicionarem frente às temáticas de estudo em questão. Eles teriam, nesse caso, a liberdade para exercitarem suas autonomias de pensamento, já que poderiam falar aquilo que pensam em relação a determinados assuntos, sem a preocupação em corresponder às formas de pensamento, posicionamento político, filosófico ou ideológico defendidos por professores ou colegas de classe. Eles poderiam, inclusive, exercer certa militância em defesa de suas culturas ao advogarem a favor de posicionamentos sociais a elas correspondentes.

A necessidade psicológica de vínculo social poderia ser promovida, nessa modalidade de metodologia de ensino, paralelamente ao diálogo estabelecido entre professores e estudantes ao longo das aulas. Para tanto, o professor poderia conduzir sua forma de relacionamento com os estudantes de modo a cativá-los em detrimento a relacionamentos pautados unicamente pela formalidade, rigor, disciplina etc., sem perder de vista, logicamente, os elementos que garantem o cumprimento da finalidade central da aula - a aprendizagem.

Sugerimos que a demonstração intencional, por parte do professor, de respeito e valorização em relação aos estudantes e às atividades por eles realizadas possam servir como elementos de conquista e reforço dos vínculos sociais destes com o professor. O estudante 2

da Escola A sugere aos docentes que “passem seus conhecimentos com mais alegria.” Enxergamos, na forma de posicionar desse estudante, um pedido tácito por relacionamentos mais cativantes e afetuosos.

Para que não sejamos mal interpretados, esclarecemos que nosso posicionamento a favor da demonstração de afeto por parte do professor no trato com os estudantes muito se deve à inspiração em Freire (1996).

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele [...] A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 141-142).

As palavras de Freire (1996) são reveladoras da linha de pensamento a qual nos filiamos e a partir da qual procuramos pautar o relacionamento diário com os estudantes, não obstante, seja algo desafiador.

5.2.5. Sala de aula invertida

Eu queria que as aulas fossem diferentes em questão da dinâmica. Uma dinâmica que fosse melhor com os alunos, uma coisa que não fosse tão chata, uma coisa que não fosse tão forçada (...). Muitos alunos acabam dormindo (durante as aulas), não tão nem aí, matam aula, falam que aquele professor é chato, eu não gosto dele, a matéria dele é entediante (...). Então, uma dinâmica que pesque o aluno, que você fique mais interessado na matéria (...). Eu já pensei em várias ideias, já passei para professor também, teve alguns que apoiaram, não nessa escola, mas gostaram, de pegar um tema, a gente estuda em casa, dá uma revisada e depois vem no dia seguinte na escola fazer um bate papo do que você aprendeu, tirar as dúvidas e botar em dia. Aí sim, é uma forma de você se interagir, não aquela forma chata, que o professor explica e fala que aquilo vai cair na prova e tal (Estudante 6 da Escola A).

Além de criticar a aula expositiva tradicional, o discente em questão sugere uma metodologia de aula que promova seus interesses pela matéria de estudo. Na respectiva metodologia de ensino, eles primeiro estudariam a matéria em casa e depois, num segundo momento, a debateriam com o professor, na escola. Assim, poderiam tirar as dúvidas e se

certificarem a respeito do que aprenderam sobre o assunto. Ademais, acrescenta o estudante, esse tipo de aula lhes possibilitaria momentos de interação com seus pares.

Percebemos, no posicionamento desse estudante, uma correlação com a metodologia de ensino denominada sala de aula invertida ou *flipped classroom*, em Inglês. Uma metodologia de ensino classificada como ativa (VALENTE, 2018). Inferimos que ela atenda às expectativas dos estudantes.

A sala de aula invertida foi usada pela primeira vez em uma disciplina de Microeconomia, em 1996, na Miami University (Ohio, EUA). A proposta foi elaborada para atender ao estilo de aprendizagem de alguns alunos que tinham dificuldades em se adaptarem ao formato das aulas tradicionais. Na nova modalidade de ensino, os professores passaram a planejar as aulas de modo que os estudantes realizassem antes leituras de livros didáticos e assistissem a vídeos, no formato de *power points*, de palestras e apresentações de todos os conteúdos relacionados a matéria de estudo. Dessa forma, o tempo de aula passou a ser dedicado a atividades que incentivavam os estudantes a processar e aplicar os princípios da Economia em minipalestras que os professores apresentavam em resposta às perguntas dos alunos, experiências sobre Economia que um grupo de alunos tinha que resolver ou discussões sobre resolução de problemas (VALENTE, 2014).

A partir da experiência acima relatada, sistematizou-se, no início dos anos 2000, a metodologia de ensino sala de aula invertida. Ela se difere das metodologias tradicionais.

No ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informação ao aluno, que, após a aula, deve estudar o material abordado e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina (VALENTE, 2018, p. 83).

Apesar de essa metodologia ter se originado de uma experiência no Ensino Superior, a sua aplicação se estendeu, ao longo dos últimos anos, à educação básica. Para tanto, foi necessário, tão somente, manter o seu princípio básico, que consiste na inversão da ordem das atividades em relação às metodologias tradicionais de ensino: primeiramente, o estudante estuda o conteúdo em casa e, só depois, na escola, discute com o professor, sendo todas as etapas planejadas e acompanhadas pelo docente. A seleção do material de estudo, a certificação de que o material foi realmente estudado pelos discentes e a elaboração das questões norteadoras das discussões em sala seriam as principais atribuições do professor.

Cabe mencionar que, em diversas escolas brasileiras da educação básica, essa prática já é adotada.

Além dessa, outra adaptação à metodologia de sala de aula invertida poderia ser efetuada, no sentido de torná-la viável em nossa realidade, bem como para possibilitar a sua aplicação em acolhimento à sugestão apresentada pelo estudante 6 da Escola A. Tal adaptação consistiria em fazer uso do próprio livro didático, apostilas e outros materiais impressos, em detrimento ao uso exclusivo de materiais advindos das tecnologias digitais da informação e da comunicação, como textos digitais, documentários, vídeos etc., conforme proposta atual dessa metodologia de ensino. Essa adaptação teria por finalidade atender os estudantes que não possuem acesso às tecnologias digitais, situação bastante comum em nosso meio.

A propósito, essas duas adaptações não são novidades. Elas já foram realizadas, de forma exitosa, por um grupo de professores de Geografia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em turmas do Ensino Médio Integrado, para tratar da temática relativa à urbanização brasileira. Os procedimentos de aplicação da metodologia foram descritos por Lima, Silva e Araújo (2018).

Inicialmente foi apresentado o tema às turmas e disponibilizado material impresso e textos em pdf, com algumas questões problematizadoras para nortear o estudo de cada discente individualmente. Junto aos alunos foi definida a data para o debate em sala de aula, assim como, o esclarecimento de pontos duvidosos. Na data definida, dispusemos a sala em pequenos grupos (rodas de conversa) e distribuímos questões norteadoras sobre o assunto para cada grupo, onde eles tiveram 30 minutos para discutir e aprofundar a temática entre si. Dentre as questões estavam: Quais os problemas sociais urbanos que mais afetam as grandes cidades brasileiras? De que forma o processo de urbanização brasileira contribuiu para o incremento das migrações internas no Brasil? De que forma a gestão das cidades pode lidar com a macrocefalia urbana? Nesse ínterim, o docente ficou a disposição para tirar dúvidas e acrescentar dados ao debate dos grupos. Ao final, cada grupo definiu um componente para apresentar as reflexões sobre a questão de sua equipe e todos foram instigados a buscar no seu cotidiano, experiências que pudessem materializar o conteúdo estudado (LIMA, SILVA e ARAÚJO, 2018, p. 10-11).

Segundo os autores, a principal justificativa para a realização desse trabalho foi o atendimento à demanda discente por mudanças na forma como se dava, costumeiramente, o processo de ensino e aprendizagem em Geografia naquela instituição. Eles afirmam, ainda, que avaliações posteriores demonstraram que as novas práticas de ensino motivaram os estudantes a se envolverem mais diretamente com as atividades propostas, além de lhes proporcionar melhores resultados em relação à aprendizagem em Geografia.

Para nós, experiências positivas sobre as adaptações nessa metodologia de ensino são importantes na medida em que nos fazem perceber que a sua adoção pode ser viável, também, em nossa realidade escolar. Assim, talvez consigamos avançar no sentido de responder à demanda de nossos estudantes, a exemplo da apresentada pelo estudante 6 da Escola A, por formas mais dinâmicas de se ensinar Geografia

Em relação à presença de elementos da cultura juvenil ao longo do desenvolvimento da metodologia de sala de aula invertida, enxergamos, de imediato, a possibilidade do exercício do protagonismo juvenil, já que nessa metodologia de ensino as atividades são planejadas de modo a “envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem (VALENTE, 2018, p. 81).

Não obstante, na sala de aula invertida, o professor direcione, de certa forma, o caminho a ser percorrido pelos estudantes ao lhes fornecer os materiais de estudo – embora, também não os impeçam de buscar outras fontes de pesquisa - eles ainda são os protagonistas de suas aprendizagens, dado que, a sua ocorrência depende da iniciativa própria dos discentes. A eles, compete a iniciativa de, antes da aula, estudar o material indicado, anotar dúvidas etc. Em um segundo momento, já na sala de aula, debater sobre as leituras e apresentar para os colegas suas considerações sobre o assunto em pauta. Todas essas etapas exigem posturas protagonistas dos estudantes mediante seus processos de aprendizagem.

Outro elemento cultural da juventude possível de se vivenciar mediante a adoção dessa metodologia de ensino é a sociabilidade juvenil. A própria dinâmica da aula exige que os estudantes estabeleçam contato entre si ao se juntarem em sala para conversarem sobre a temática de estudo, bem como ao apresentarem para os colegas seus achados e conclusões em relação ao conteúdo em pauta. Cabe destacar que a vivência dessa dimensão cultural da juventude vai ao encontro da demanda apresentada pelo estudante 6 da Escola A, que se manifesta a favor de metodologias de aula que lhes permitam a interação social.

Ao pensarmos a respeito da motivação dos estudantes para as aulas de Geografia, mediante a adoção da sala de aula invertida e fundamentados na Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), sugerimos a promoção das necessidades psicológicas básicas de autonomia e vínculo social.

Em relação à autonomia discente, pode-se dizer que sua promoção é quase uma exigência nessa metodologia de ensino. Mesmo que não seja dada aos estudantes a oportunidade de escolherem seu próprio material de estudo, – embora, como já dissemos,

eles podem buscar materiais complementares – a sala de aula invertida oferece-lhes a autonomia para decidir quando e como estudar o material fornecido, já que é uma tarefa a ser realizada na modalidade extraclasse, distante dos olhos do professor. Eles poderiam, também, usufruir de suas autonomias de pensamento, na interpretação do conteúdo em questão. Este pode ser analisado, inclusive, à luz de valores sociais próprios dos meios culturais juvenis.

Quanto à segunda necessidade psicológica básica a ser promovida na sala de aula invertida, o vínculo social, sugerimos que possa ocorrer ao longo do diálogo estabelecido entre os estudantes e destes com o docente durante as aulas. Para tanto, inferimos que as ações do professor sejam pautadas nos mesmos princípios que apresentamos para a promoção dessa mesma necessidade psicológica nas aulas expositivas dialógicas.

Para finalizarmos a análise a respeito dessa metodologia de ensino, acrescentamos que, talvez, a novidade ao adotá-la, não seja o fato de fornecer ou indicar os materiais de estudo aos discentes e orientá-los a estudar em casa, antecipadamente, para debaterem o assunto no dia da aula. Essa prática já é relativamente comum nas aulas de Geografia. Assim sendo, pode ser que a inovação real esteja contida na forma de agir do professor em relação aos estudantes. Espera-se do professor a adoção consciente dessa metodologia de ensino com vistas a garantir que os estudantes exerçam o protagonismo e possam se socializar, além de experimentarem a vivência das necessidades psicológicas básicas, u seja, espera-se que o professor se permita ao diálogo, se proponha a ouvir mais e falar menos, valorize os posicionamentos dos estudantes, se interesse por suas dificuldades individuais e os estimulem a sempre caminharem rumo a processos emancipatórios de aprendizagens.

São as ações docentes dessa natureza que podem se traduzir em novidades reais, pelo fato de, normalmente, no exercício da docência em Geografia na educação básica, agirmos de forma oposta: acabamos por, no decorrer das aulas, falar mais que os estudantes, limitamos suas oportunidades de participação nas aulas, somos resistentes a argumentos que se opõem aos nossos posicionamentos sociais e costumamos chamar a atenção, reprimir e expor ao grupo aqueles que não realizaram as leituras antecipadas ou não se dispõem a participar das aulas.

5.2.6. Palestras

Uma questão que eu acho que poderia melhorar na escola é a direção, meio que arrumar um meio de... por meio de eventos... é... dessas coisas e tal, de incentivar o aluno a querer aprender cada vez mais. Tipo com palestras, que nem no ano passado. No ano passado teve muitas palestras que incentivaram os alunos a querer saber mais sobre o assunto e isso eu achei interessante porque promove a educação mesmo sem tá explícito. Assim, a pessoa não precisa falar para você estudar sobre aquele tema para você ir lá e procurar. Você, meio que interessa e procura, e isso eu acho interessante a escola frisar porque não só desenvolve mais o conhecimento do aluno como também ajuda na hora da disciplina em certas matérias (Estudante 3 da Escola A).

Eles (a direção) conhecem muitas pessoas já formadas, em áreas diversas (...). Talvez, se eles pudessem trazer mais essas pessoas para cá para poderem tá falando pra gente sobre o que eles aprenderam lá no curso deles e tudo mais. É uma maneira também da gente tá entendendo assim... é ter uma noção do que a gente quer fazer (Estudante 5 da Escola A).

Os estudantes 3 e 5 da Escola A relacionam as palestras dentre os formatos de aulas que os motivam para a aprendizagem. O estudante 3 enfatiza que as palestras os incentivam a querer saber mais sobre os assuntos abordados, além de contribuir para ampliar seus conhecimentos. Já o estudante 5 sugere que sejam convidados palestrantes de diversas áreas de formação acadêmica para falarem sobre suas experiências formativas, sob a justificativa de que seria uma forma de os ajudarem a decidir sobre suas carreiras profissionais.

À primeira vista, parece estarmos diante de um paradoxo: ao mesmo tempo em que os estudantes tecem severas críticas às aulas expositivas tradicionais, eles elegem as palestras como forma de aula motivadora para suas aprendizagens, pois as mesmas possuem dinâmicas muito parecidas com as aulas expositivas. Em ambos os casos, os estudantes passam a maior parte do tempo sentados, na condição de ouvintes, sem nenhuma interação com o palestrante ou professor.

Por outro lado, ao analisarmos de forma mais cuidadosa essa situação, notamos que há uma distinção entre elas. Ao refletirmos sobre a usual dinâmica que se desenrola nas escolas em dias de palestra, especialmente quando o palestrante é um convidado que não pertence ao quadro de docentes da escola, deduzimos que a sua promoção permita aos estudantes a vivência de algumas dimensões de suas culturas juvenis, algo que não ocorre no decorrer das aulas expositivas tradicionais. Inferimos que decorra daí o fato de os estudantes apontarem as palestras como formato de aula que os motivam para a aprendizagem em Geografia.

Normalmente, em dias de eventos na escola, a exemplo das palestras, os estudantes ficam eufóricos, ansiosos, passeiam pela escola, querem entrar e sair da sala de aula o tempo

todo, têm dificuldades em se concentrarem nas explicações do professor, porque seus pensamentos estão na outra atividade que está prestes a ocorrer. Perguntam sobre o local de realização, os horários, a identidade do palestrante e comentam com os colegas a respeito do evento e da temática em questão. Não obstante seja mais intenso nas escolas de Ensino Fundamental, essa é a dinâmica usual das escolas em dias de palestras que afirmamos se diferenciar do seu cenário rotineiro, quando predominam as aulas expositivas tradicionais. Essa é, também, a dinâmica que afirmamos possibilitar aos estudantes a vivência de algumas dimensões de suas culturas juvenis.

Quanto a essa última possibilidade, sugerimos a sociabilidade juvenil e a vivência de novidades. A sociabilidade, nesse caso, ocorre antes, durante e depois da realização do evento. Normalmente, nessas ocasiões, as turmas são agrupadas no auditório ou no pátio da escola. Assim, os contatos com os colegas começam durante seus deslocamentos pelos corredores entre a sala de aula e o local da palestra, podendo continuar mesmo durante o evento. Constituem-se, assim, tempos e espaços ideais para estarem com os colegas de outras turmas e conversarem sobre assuntos diversos, livres do controle docente. Esses instantes proporcionam encontros com os amigos, novas amizades, zoeira, namoros, intrigas etc. Mas não se resume somente a isso. São, também, momentos de aprendizagem.

A vivência de novidades, por sua vez, fica por conta da mudança de rotina da escola. Na ocasião, alteram-se os horários das aulas e as usuais atividades. Juntam-se aos colegas de outras turmas, conhecem pessoas diferentes, escutam pessoas diferentes, às vezes, com formação, origem e ideias também diferentes. Enfim, cria-se uma dinâmica nova na escola, específica daquele dia.

A propósito, dado o interesse dos estudantes pelas palestras, sugerimos que elas sejam promovidas como estratégia para se trabalhar os temas contemporâneos transversais, propostos pela BNCC (2017).

(...) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Os temas contemporâneos transversais são compostos por seis macroáreas temáticas, subdivididas em quinze temas específicos, conforme detalhado no quadro 7:

Quadro 7: Temas Contemporâneos Transversais – BNCC (2017)

Macroáreas Temáticas	Temas Específicos
Meio Ambiente	Educação ambiental Educação para o consumo
Economia	Trabalho Educação financeira Educação fiscal
Saúde	Saúde Educação alimentar e nutricional
Cidadania e Civismo	Vida familiar e social Educação para o trânsito Educação em direitos humanos Direitos da Criança e do Adolescente Processos de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
Multiculturalismo	Diversidade cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia

Fonte: BNCC/2017. Organizado pelo autor (2021)

Uma vez que os temas específicos são diversos e variados, inclusive, muitos deles diretamente relacionados à ciência geográfica, inferimos que possam ser convidadas pessoas de diferentes ramos profissionais, líderes de movimentos sociais, culturais, ambientais e outros para falarem sobre suas áreas de atuação.

Quanto à estimulação dos estudantes por meio de ações fundamentadas na Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), enxergamos as palestras como instrumentos potenciais para a promoção da necessidade psicológica básica de vínculo social, pois motivam as pessoas para a realização de tarefas. Assim, ao terem certa liberdade para se movimentarem na escola, viverem momentos de descontração com os colegas, perceberem que a escola propõe formas de aprendizagem alinhadas a seus interesses e que as atividades contribuem para a ampliação de seus conhecimentos, os estudantes tendem a se sentirem mais confortáveis, valorizados e respeitados no ambiente escolar. Essa condição, certamente, pode contribuir para o fortalecimento de seus vínculos sociais em relação à escola e, por consequência, motivá-los para as atividades escolares.

Uma vez analisadas as metodologias de ensino apontadas pelos sujeitos da pesquisa como as mais motivadoras para as suas aprendizagens em Geografia, apresentamos, no próximo tópico, alguns elementos que, segundo os estudantes, deveriam ser considerados

pelos professores de Geografia. Tais elementos, como a aproximação da linguagem do professor à dos estudantes; a variação dos métodos de ensino; e o uso do mundo juvenil para exemplificar situações relacionadas ao conteúdo de Geografia trabalhado pelo professor; se relacionam diretamente com as culturas juvenis segundo nossa avaliação.

5.3. Outros elementos culturais juvenis e as metodologias de ensino de Geografia

Além dos elementos culturais juvenis implícitos nas metodologias de ensino identificadas pelos estudantes como as mais motivadoras para as suas aprendizagens, outros elementos foram mencionados – enumerados no final do tópico anterior – como importantes nas aulas de Geografia. Estes últimos, a nosso ver, também são característicos das culturas dos jovens.

Essa forma de se posicionar dos estudantes, favorável à inserção de elementos das culturas juvenis nas dinâmicas das aulas de Geografia, ganha relevância, dado que corrobora a tese central desta pesquisa e, ao mesmo tempo, demonstra alinhamento à produção teórica de estudiosos contemporâneos dessa temática. A título de exemplo dessa última justificativa, citamos Libâneo (2006) ao afirmar que “(...) é preciso, também, sabermos como ensinar, levando em conta essa realidade, pois a cultura jovem é um elemento da aprendizagem, ela deve ser integrante do currículo e da metodologia do ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 35). Entendemos, portanto, que acatar as sugestões apresentadas pelos estudantes, por parte do professor, equivale a integrar elementos de suas culturas às metodologias de ensino de Geografia, conforme propõe nossa tese e orienta o autor.

Para avançarmos na análise, apresentamos algumas falas dos estudantes que se referem ao primeiro elemento a ser considerado pelo professor de Geografia nas dinâmicas das aulas: o tipo de linguagem.

Eu acho que a questão da coloquialidade. É claro que o professor, ele imagina que ele tá no ambiente de trabalho, que ele deve tratar isso com mais respeito e muitas vezes eles são muito formais com os alunos e muitas vezes a gente nem entende as palavras que eles estão falando. Então, a gente tinha um professor (...) eu lembro que no ano passado, ele tava explicando um conceito pra gente e aí a menina falou: professor, eu não entendi. Aí ele usou uma palavra, explicando novamente pra ela que ninguém... aí piorou a situação: se antes a gente tinha entendido parcialmente, a partir do momento que ele falou de novo, que ele explicou novamente, ninguém entendeu nada. E todo mundo olhou para ele com aquela expressão de dúvida estampada no rosto, até que ele depois, simplesmente falou uma palavra, uma frase, uma frase e todo mundo já compreendeu. Então, muitas vezes, eu não sei se

é porque o professor quer pagar de inteligente demais, que ele sabe demais em relação aos alunos, não sei se é isso, mas eu acho que se eles forem mais informais com a gente, eles forem mais... não sei.... se eles buscarem mais aproximação em relação a linguagem, acho que vamos entender melhor o que eles estão falando (Estudante 5 da Escola A).

Eu lembro que na escola x tinha um professor maravilhoso de Geografia. O nome dele era x. Mano! Nossa! Acho que foi um dos melhores anos que eu estudei Geografia. Ele, tipo, usava uma linguagem que a gente tem o costume de usar, ele não era tão formal e aí ele falava as coisas para a gente e a gente conseguia entender. [...] Tipo, a gente tinha o interesse de aprender e a gente ficava focado, mais pela maneira de como ele falava, entendeu? Era um negócio que chamava a nossa atenção (Estudante 8 da Escola A).

Os estudantes 5 e 8 da Escola A expõem suas posturas a respeito do tipo de linguagem a ser adotada pelo professor no decorrer das aulas de Geografia. Para eles, o docente poderia usar uma linguagem mais voltada à informalidade, de forma a alinhar-se às suas próprias maneiras de falar. Contudo, o estudante 5 compreende que, certamente, por estar em seu ambiente de trabalho, o professor tenha que fazer uso de uma linguagem mais formal, correspondente ao papel profissional que desempenha.

Reconhecemos que, enquanto componentes da categoria juventude, os estudantes possuem uma linguagem bastante particular, carregada de expressões típicas das culturas juvenis. Aliás, a própria linguagem já é um importante componente de suas culturas. Outro aspecto a ser considerado é que, ao adentrar as escolas por meio da recente inclusão das diversas juventudes, as novas linguagens, juntamente com outras manifestações culturais, provocam mudanças nas tradicionais formas de relações estabelecidas entre os jovens e a escola. Libâneo (2006) corrobora essa afirmativa.

Os jovens continuam indo à escola, mas carregam consigo saberes, linguagens, comportamentos que, de alguma forma, afetam as relações escolares convencionais. (...) Estamos diante de novas sensibilidades, novas linguagens, outros modos de percepção do espaço e do tempo, da velocidade dos alunos e das imagens, do global e do local, que, indubitavelmente, modificam os modos de aprender dos alunos e, claro, os modos de ensinar (LIBÂNEO, 2006, p. 25-28).

Tanto as manifestações dos estudantes 5 e 8 da Escola A quanto as proposições de Libâneo (2006) vão ao encontro do nosso posicionamento, posto desde o início da elaboração deste trabalho: é preciso considerar os elementos das culturas juvenis nas metodologias das aulas de Geografia. Dito de outra forma, é necessário reconhecer as

mudanças que vêm sendo operadas nas tradicionais relações entre a escola e os estudantes, em função da recente chegada das juventudes e suas culturas às escolas.

Nossa defesa, portanto, é que o professor, preservada a sua autonomia, busque fazer uso de uma linguagem mais próxima à dos estudantes, visto que é uma forma de motivá-los para as aulas de Geografia. Nessa forma de ensinar, contudo, não se deve perder de vista o objetivo central da aula, que é a aprendizagem dos conteúdos geográficos e a capacidade de manifestá-los, inclusive, por meio da norma culta da Língua Portuguesa, embora outras formas também sejam válidas.

Outro aspecto a considerar é a possibilidade de motivar os estudantes para as aulas de Geografia a partir da aproximação da linguagem docente às suas, tendo por base os princípios teóricos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a). Sugerimos, nesse caso, que o uso desse tipo de linguagem seja visto como um possível caminho para a promoção da necessidade psicológica básica de vínculo social nos estudantes, ou seja, o uso da linguagem docente alinhada à forma de falar discente pode facilitar aproximações, e, por consequência, contribuir para reforçar seus vínculos sociais e afetivos.

O segundo elemento que, de acordo com as opiniões dos estudantes, deve ser considerado pelo professor na dinâmica das aulas de Geografia é a variação dos métodos de ensino. Este, também, ao nosso ver, corresponde a um elemento da cultura juvenil. Veja o que eles dizem a respeito.

Uma questão importante é a variação nas maneiras de ensino. Ele (o professor) traz o ensino por meio do vídeo, muitas vezes traz slides, mapas, entendeu? Então é uma coisa que fica interessante, o aluno fica com mais vontade de aprender (Estudante 1 da Escola B).

Eu acho que o que prejudica muito nas aulas que eu já tive de Geografia que não foram muito produtivas, assim, é a questão do modo de ensino mesmo, porque nosso ensino hoje é baseado no copiar no caderno para você memorizar o conteúdo. Isso não é aprender. Aprender você aprende estudando. É óbvio que você não pode largar as apostilas, que você tem que copiar uma coisa ou outra, mas variar nos métodos de ensino é o que mais deixa a aula bem dinâmica, interativa. Então, tem o interesse mais do aluno e a aprendizagem, com certeza, é mais fácil (Estudante 3 da Escola B).

Os professores deviam arrumar algum tipo de forma pra entreter os alunos com o conteúdo, tornando as aulas mais dinâmicas. (...) inventar métodos de ensino diferenciados e não só ficar a mesma coisa, copiando no quadro e falando. Isso é chato (Estudante 2 da Escola A).

O primeiro ponto a destacar é que a variação de métodos pode ser interessante pelo fato de possibilitar o atendimento aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes,

dado que eles manifestam preferências e formas de aprendizagem diversas. “Por isso, a diversificação de estratégias de ensino pode ser um bom caminho para contemplar um maior número de alunos e exercitar diferentes habilidades necessárias para aprender, mobilizando estratégias cognitivas diferenciadas (CORTI, 2014, p. 327).

Quanto ao elemento da cultura juvenil potencialmente capaz de induzir a juventude a esse comportamento frente aos métodos de ensino, sugerimos a fragmentação da atenção provocada pelo excesso de estímulos advindos de suas proximidades com as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Para Libâneo (2006), essa realidade produz, atualmente, o jovem multitarefa.

O jovem é 'multitarefa': faz mais do que duas coisas ao mesmo tempo, presta atenção a várias fontes de informação ao mesmo tempo (rádio, TV, telefone, estudo); a atenção é retida por poucos instantes, "zapeiam" entre canais, entre pais e amigos, entre casa e escola, TV e rádio, telefone e internet (LIBÂNEO, 2006, p. 33).

Decorre daí, na nossa avaliação, a dificuldade dos discentes em lidar com um único tipo de metodologia de aula. Eles estão habituados a tarefas variadas e simultâneas, mas não é somente isso. O estudante 5 da Escola A faz outras considerações sobre esse assunto.

Eu também acho que tipo... a questão da duração das aulas. Eu não gosto. Eu acho que tem aulas que são longas demais e depois de um certo tempo você não absorve mais o que o professor tá falando. Você simplesmente começa a viajar na maionese. Você tá escutando mais não tá entrando nada na sua cabeça. Eu acho que as aulas tinham que ser mais curtas (Estudante 5 da Escola A).

A partir da fala desse último discente, completamos nossa analogia: por comporem o grupo de jovens multitarefas (LIBÂNEO, 2006), os sujeitos desta pesquisa têm dificuldades em concentrar a atenção em um único tipo de atividade e por tempos prolongados. Por isso eles sugerem que as aulas sejam curtas e com métodos variados.

Não obstante advogamos pela adoção do estilo de aula sugerido pelos estudantes, admitimos a existência de uma crítica contundente à técnica de atenção multitarefa. Para Han (2017), essa técnica não representa nenhum progresso civilizatório. Ela, inclusive, faz parte do mundo animal, que em nome da própria sobrevivência, precisa ser ágil e estar atento a mais de um evento ao mesmo tempo. Para fins de exemplificação, mesmo estando ocupado no exercício de mastigação do próprio alimento, determinados animais precisam acompanhar o movimento das proximidades para que, ao se alimentar, não acabem sendo

comidos por outros animais. O autor alega, ainda, que os desempenhos culturais mais marcantes da humanidade se deram a partir de uma atenção profunda, contemplativa.

O nosso posicionamento é de concordância com Han (2017). Entretanto, em função das diferentes realidades sociais da Coreia do Sul e da Alemanha, países onde ele nasceu e vive, respectivamente, em relação à realidade social do Brasil, onde vivemos e realizamos este estudo, consideramos válidos os procedimentos docentes conforme sugestão dos estudantes 1 e 3 da Escola B e do estudante 2 da Escola A.

Argumentamos que a juventude estudantil daqueles países, especialmente da Alemanha, compartilha de práticas de valorização da escola. São jovens que, certamente, possuem uma capacidade consolidada para se dedicarem e concentrarem nas atividades escolares por longos períodos de tempo seguidamente, em função de valores culturais adquiridos em seus meios de vivência. Dessa maneira, as escolas básicas alemãs não precisam criar estratégias de inclusão dos jovens, uma vez que se trata de uma condição já consolidada naquele país. Em situação oposta, no Brasil, nossas juventudes não possuem práticas de valorização da educação e da escola. Ainda estamos dando os primeiros passos rumo à inclusão universal dos jovens brasileiros nos espaços da educação formal. Para estes, cremos que sejam importantes as estratégias de inclusão escolar, a exemplo da variação de métodos de ensino, sob o risco de continuarmos a alimentar um sistema educacional conservador e excludente.

Por isso, mesmo admitindo concordância com a análise de Han (2017) sobre a técnica de fragmentação da atenção, firmamos nossa convicção de que ela se aplica mais adequadamente à realidade alemã que, inclusive, serviu de base para a sua formulação. Em relação à nossa realidade, continuamos a advogar a favor da adoção de métodos de ensino variados e de aulas não muito prolongadas, em consonância à cultura dos jovens brasileiros, que são multitarefas.

Outro elemento cultural juvenil que pode ser contemplado com a variação dos métodos de ensino é a vivência de novidades. A cada encontro com o professor, os estudantes viveriam a expectativa de participar de uma aula diferente. Essa dinâmica poderia contribuir para motivá-los para as aulas, dado que estariam sempre atentos e curiosos em relação ao tipo de aula do dia. Destacamos, no entanto, que embora façamos defesa desse tipo de estratégia pedagógica, reconhecemos as dificuldades estruturais enfrentadas pelos professores que se propõem a praticá-las.

Quanto às formas de motivação dos estudantes, tendo por base os referenciais teóricos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), defendemos a promoção da necessidade psicológica básica de vínculo social. A variação dos métodos de ensino possibilitaria a criação de um ambiente de aula mais dinâmico, agradável e menos tedioso para os estudantes, já que as formas de aulas estariam em conformidade com seus interesses. Inferimos que essa condição seja favorável ao reforço de seus vínculos sociais com a escola, dado que se sentiriam mais acolhidos no ambiente e mais atraídos pelas dinâmicas de aulas.

Por fim, o terceiro e último elemento a ser considerado nas dinâmicas das aulas de Geografia, conforme sugestão dos sujeitos deste estudo, refere-se ao uso de fatos do mundo juvenil para exemplificar situações relacionadas aos conteúdos de Geografia trabalhados em sala de aula. Os estudantes fizeram as seguintes considerações.

Então, acho que o professor de Geografia dá exemplos práticos, exemplos mais... que ele acha que é mais interessante para jovens assim, para nossa idade. Porque não é tudo também, todo tipo de exemplo que a gente vai se interessar, assim. Então, acho que isso também, dá exemplos práticos daquilo que os jovens possam ficar interessados (Estudante 5 da Escola A).

O professor, como se colocar no lugar do aluno. Um exemplo: o senhor (se referindo a mim) se colocar no meu lugar. O que você gostaria de receber? Sendo jovem, né? Como se fosse aluno. O que você gostaria de ter nessa aula? Então, é ele ter essa mentalidade, de chagar na aula: olha, isso aqui vai ser legal, os meninos vão gostar desse exemplo. É ele se colocar no lugar do aluno para fazer a aula produtiva e que todos entendam o conteúdo de uma forma mais legal e divertida (Estudante 2 da Escola A).

Além da abordagem ao uso de fatos do mundo juvenil para exemplificar situações relacionadas aos conteúdos geográficos em estudo, o estudante 2 da Escola A enfatiza a necessidade de o professor se colocar em seus lugares ao definir o tipo de aula a ser ministrada. Segundo ele, são aulas que devem corresponder aos seus interesses para ser mais produtiva. Afirmamos que o posicionamento deste estudante serve para fortalecer a nossa tese sobre a necessidade de se considerar os elementos das culturas juvenis na elaboração das metodologias de ensino de Geografia, a fim de tornar as aulas mais motivadoras.

Ainda sobre as últimas falas, deduzimos que corroboram um posicionamento clássico entre os estudiosos contemporâneos da Geografia Escolar: a necessidade de aproximação dos conteúdos geográficos às realidades discentes (CAVALCANTI, 2012, 2019; CALLAI, 2012), que pode ser feita por meio da categoria geográfica Lugar. A diferença, nesse caso,

consistirá no fato de o professor buscar relacionar aos conteúdos as dimensões das vivências juvenis relativas às suas respectivas culturas.

Ademais, avaliamos que a ação docente de modo a atender a sugestão do estudante 2 da Escola A se traduza em uma boa oportunidade para inserir alguns elementos culturais juvenis nas dinâmicas das aulas de Geografia. A título de exemplo, sugerimos que o professor possa fazer uso de produtos culturais típicos do mundo juvenil, como batalha de rimas, músicas, danças, filmes e outras estratégias para o estudo de algumas temáticas geográficas. As músicas que as juventudes normalmente ouvem, como o *rap*, costumam retratar suas realidades sociais, repletas de contradições espaciais e sempre passíveis de análise geográfica.

Outro aspecto a declarar é que se esse tipo de ação docente pode produzir, também, momentos férteis para se promover nos estudantes as necessidades psicológicas básicas de autonomia e vínculo social, motivando-os para as aulas com base nos fundamentos da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a). A necessidade psicológica de autonomia, nesse caso, poderia ser promovida por meio de consultas aos estudantes a respeito do produto cultural de seus meios (música, dança, filme e outros) a ser usado na aula. A necessidade psicológica de vínculo social poderia ser fortalecida nos estudantes a partir dos diálogos estabelecidos, bem como pelo fato de se sentirem mais à vontade em relação ao professor, uma vez que estariam sendo ouvidos e tendo suas sugestões avaliadas ou acatadas, além de lidarem com os produtos culturais de suas realidades cotidianas durante as aulas. Tais fatores podem contribuir para fortalecer seus vínculos com a escola e com o professor.

Finalizados os exames desses últimos três elementos apontados pelos estudantes, tratamos de elaborar um quadro-síntese das metodologias de ensino mais motivadoras para as aulas de Geografia, segundo os sujeitos pesquisados, com seus respectivos elementos culturais juvenis e as necessidades psicológicas básicas.

Nesse sentido, esclarecemos que consideramos dois dos últimos três elementos culturais sugeridos pelos estudantes, passíveis de serem incluídos em todas as metodologias de ensino. Trata-se do tipo de linguagem do professor e do uso de fatos do mundo juvenil para exemplificar situações relacionadas aos conteúdos de Geografia.

Quadro 8: Quadro-síntese das metodologias de ensino de Geografia, elementos culturais juvenis e as necessidades psicológicas básicas

Metodologia de ensino	Elemento da cultura juvenil	Necessidade psicológica básica
Trabalho de campo	Vivência de novidades; Sociabilidade; Aproximação da linguagem docente à discente; Uso de exemplos ligados a fatos do mundo juvenil.	Autonomia; Competência; Vínculo social.
Seminário	Protagonismo juvenil; Sociabilidade; Aproximação da linguagem docente à discente; Uso de exemplos ligados a fatos do mundo juvenil.	Autonomia, Competência, Vínculo social.
Aula pautada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.	Protagonismo juvenil; Aproximação da linguagem docente à discente; Uso de exemplos ligados a fatos do mundo juvenil.	Autonomia; Competência.
Aula expositiva dialógica	Protagonismo juvenil; Sociabilidade; Aproximação da linguagem docente à discente; Uso de exemplos ligados a fatos do mundo juvenil.	Autonomia; Competência; Vínculo social.
Sala de aula invertida	Protagonismo juvenil; Sociabilidade; Aproximação da linguagem docente à discente; Uso de exemplos ligados a fatos do mundo juvenil.	Autonomia; Competência; Vínculo social.
Palestras	Vivência de novidades; Sociabilidade; Aproximação da linguagem docente à discente; Uso de exemplos ligados a fatos do mundo juvenil.	Competência; Vínculo social.

Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pelo autor (2021)

No encerramento deste capítulo, reafirmamos que, embora tenhamos desenvolvido diversas elucubrações a respeito de ações docentes que podem contribuir para motivar os estudantes para nossas aulas de Geografia, não somos românticos em relação à temática. Temos clareza dos obstáculos existentes. No entanto, devemos admitir que existe uma ponta

de otimismo e esperança de modo a nos fazer acreditar que, em alguma medida, elas sejam praticáveis. Caso contrário, nosso trabalho não teria sentido.

Considerações Finais

A decisão sobre a temática desta pesquisa de doutorado foi tomada mediante o estabelecimento de um critério inicial: o problema de investigação deveria ser significativo para o nosso cotidiano profissional. Dessa forma, o estudo seria motivador e teria um viés pragmático, dado que nos ajudaria a pensar um problema característico de nossa realidade. Daí a definição da temática relacionada à ausência de motivação dos estudantes para as aulas de Geografia, que constitui-se no principal desafio enfrentado pelos docentes da educação básica em suas labutas diárias, independentemente da disciplina que lecionam.

É fato que a desmotivação dos estudantes para as aulas não é um problema unicamente da atualidade. Tal problema existiu em tempos pretéritos também. Entretanto, acreditamos que nos dias de hoje ele tem se tornado mais grave. Há algumas décadas, tínhamos um corpo discente pré-selecionado nas escolas, conforme discutimos ao longo desta pesquisa. Assim, as chances de se ter estudantes desmotivados para as aulas eram menores.

Outra questão: no passado, era comum a prática de expulsão dos estudantes que não se adequavam ao papel de aluno instituído pela escola. Desse modo, a escola se livrava de estudantes desmotivados para as aulas. Entretanto, nos tempos atuais, todas essas práticas foram superadas – para o bem de todos - e os jovens, independentemente de estarem ou não motivados para as aulas, permanecem no ambiente escolar. Esse fato contribui para elevar a presença de discentes desmotivados para as atividades escolares nas salas de aulas e, conseqüentemente, a tendência de atritos entre eles e os professores, que pode culminar, inclusive, em atos de violência. São esses alguns dos motivos que nos levam a afirmar que a desmotivação para as aulas tende a tornar-se um problema mais grave.

Apesar de a temática relacionada à motivação - ou à ausência dela - ser demasiadamente ampla e complexa de se compreender em função de sua subjetividade, o caminho trilhado para a investigação da desmotivação discente para as aulas, que se refere ao estudo da relação entre a escola e a juventude atual, mostrou-se bastante eficaz, pois já é considerado como certo pelos estudiosos do assunto que muitos problemas manifestados no interior das escolas podem ser explicados por situações extraescolares.

Nesse caso, a desmotivação dos estudantes para as atividades escolares de Geografia pode ser explicada, dentre outros, pelas transformações culturais experienciadas pela

juventude estudantil, no âmbito de seus espaços de vivência, portanto, fora da escola, por se oporem, fortemente, aos valores tradicionais reproduzidos historicamente nos espaços da educação formal. Dessa situação se originou um paradoxo cada vez mais evidente: as mesmas juventudes, que em seus meios sociais experimentam a autonomia e exercem seus protagonismos, são impedidas de fazê-los no interior das escolas. Essa situação foi apresentada, de forma enfática, na fala dos estudantes participantes desta pesquisa, unânimes ao afirmar que não possuem autonomia ou não são ouvidos pela escola.

A grande insatisfação dos estudantes em relação à escola e à ausência de motivação para frequentá-la nos instigou a indagá-los sobre a força que ainda os motiva a permanecer nesses espaços. Suas respostas caminharam no sentido de afirmarem que frequentam a escola na expectativa por um lugar melhor no mundo do trabalho. Dito de outra forma, os estudantes vão à escola, especialmente, para conseguirem empregos e salários melhores. Posicionamento que reafirma a absoluta centralidade do trabalho em suas vidas. Aliás, sugerimos que esses estudantes tenham incluído o trabalho em seus projetos de vida e têm a escola como um instrumento mediador para a realizá-los. Daí suas motivações para frequentá-la.

Concluimos, também, que o tipo de motivação desses estudantes é classificado como motivação extrínseca por regulação identificada, já que seus objetivos pessoais não são exatamente a escola e sim o trabalho. No entanto, a escola pode ajudá-los nesse percurso.

Embora a ausência de motivação discente seja uma realidade em nossas escolas, a pesquisa realizada comprovou que sua presença constitui uma exigência fundamental para o êxito no processo de aprendizagem escolar. Tal condição, além de contribuir para justificar este estudo, serve para reforçar a sua importância, dado que se propõe a refletir e buscar caminhos que possam mitigar o problema relacionado à desmotivação dos estudantes para as aulas.

No que diz respeito à tese elaborada, estamos convencidos de sua confirmação, pois ao mesmo tempo em que os estudantes criticaram as metodologias de ensino tradicionais, baseadas na transmissão, memorização e reprodução do conhecimento, dentro das quais não se identificam a presença de elementos de suas culturas juvenis, eles elegeram como motivadoras aquelas estratégias que trazem implícitas a possibilidade de vivência de elementos de suas culturas, especialmente o exercício da autonomia e do protagonismo.

Na mesma direção, acreditamos ter se confirmado, também, a nossa suposição inicial sobre o tipo de metodologias de ensino que seriam apontadas pelos estudantes como motivadoras para as aulas de Geografia. Seriam aquelas que lhes possibilitam a vivência de elementos de suas culturas juvenis e que, naturalmente, lhes permite atuar de forma protagonista no processo de ensino e aprendizagem, a saber: trabalhos de campo, seminários, aulas pautadas nas tecnologias digitais da informação e comunicação, aulas expositivas dialógicas, sala de aula invertida e palestras.

À primeira vista, o fato de uma metodologia de ensino permitir aos estudantes apenas a vivência de alguns dos elementos de suas culturas, como a autonomia, parece ser uma mudança pouco significativa. No entanto, trata-se de uma transformação quase revolucionária, uma vez que práticas dessa natureza se distanciam muito do tipo de ações docentes predominantes em nossas escolas, além de se opor completamente à cultura escolar e estrutura do sistema de ensino vigente.

E, justamente por se tratar de uma mudança muito significativa, sua efetivação esbarra em muitos obstáculos, tanto no âmbito estrutural quanto no cultural do nosso sistema de ensino. No rol dos obstáculos estruturais, ao tratar especificamente do ensino de Geografia, reafirmamos o escasso tempo de aulas destinado a essa disciplina escolar, em detrimento à extensa relação de conteúdos previstas no currículo. Nossa experiência tem mostrado que é impossível esgotá-los. Poderíamos citar, ainda, a importância de se adotar metodologias que não produzam muito barulho, porque pode atrapalhar a atividade do colega na sala ao lado, ou metodologias que não exijam que os estudantes se movimentem pela escola, porque geralmente a ordem é mantê-los em sala.

Enquanto obstáculos culturais, citaríamos o fato de possuímos uma cultura escolar consolidada, na qual o professor é o principal agente do processo, cabendo unicamente a ele desempenhar o papel protagonista. Esse fato inibe a possibilidade de práticas de estratégias de ensino que concedam autonomia aos estudantes. A esses cabe, na maior parte do tempo, ouvir passivamente o professor.

No entanto, mesmo diante de tantas problemáticas, as reflexões realizadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa sugerem que existam possibilidades de avanços, embora seja algo desafiador. Inclusive, inferimos que a própria iniciativa de realização desta investigação, em seu contexto específico, se constitua em avanço e superação de obstáculos, dado que se propõe a refletir, detidamente, sobre as complexidades em questão e a sugerir

alternativas de ação. Nosso posicionamento é que o professor não deve se sentir vencido pelas dificuldades. Porém, deve ser ciente de suas existências e gravidade. Pensamos que é preciso sempre buscar caminhos ou fissuras deixadas pelo sistema, mas com lucidez e serenidade, sem desesperos ou adoecimentos.

Nossa proposta de se investigar as metodologias motivadoras para as aulas de Geografia, do ponto de vista da juventude estudantil, vai ao encontro do principal desafio do sistema público de ensino, que é a inclusão dos excluídos. A experiência de acesso à escola, por parte dos filhos dos mais pobres, é recente. Urge a necessidade de desenvolvimento de estratégias para atraí-los e retê-los nesses espaços. Pode ser que no futuro possamos focar, unicamente, nas estratégias de aprendizagem. Porém, atualmente, além da aprendizagem, temos que nos preocupar com as formas de inclusão, algo que não ocorre em uma escola tradicional, rígida, fechada ao diálogo, sem atrativos. É imprescindível lembrar que a escola, em sua forma original, não foi pensada para atender ao alunado que se pôs a frequentá-la nos últimos anos. É por isso que o professor Miguel Arroyo nos alerta que quando os sujeitos são outros, a escola também precisa ser outra.

No que diz respeito à Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a), a consideramos viável e bastante pertinente aos nossos propósitos. A começar, as estratégias de promoção da motivação extrínseca por ela proposta, que se referem à promoção das necessidades psicológicas básicas nos estudantes, podem ser desenvolvidas sem a necessidade de investimentos econômicos, envolvimento de pessoas de esferas hierárquicas superiores ou mudanças estruturais na escola. Tratam-se de meios que podem ser operados em escala micro, apenas por iniciativa e envolvimento do próprio professor. Mas é lógico que será melhor se houver mais professores envolvidos.

Por outro lado, à primeira vista, elas podem parecer estratégias que requerem mudanças profundas na forma de atuação docente. Isso ocorre porque se diferem muito das práticas docentes predominantes nas escolas, que dificilmente permitem aos estudantes o desenvolvimento de suas necessidades psicológicas básicas, especialmente a autonomia.

Ressaltamos, ainda, em relação à autonomia, que se trata de uma necessidade psicológica que precisa ser construída por meio da ação consciente do professor. Ela deve ser iniciada de forma superficial e ampliada gradativamente, à medida que os estudantes demonstrarem maturidade em relação à nova condição. É importante enfatizar, no entanto,

que a autonomia do estudante não pode interferir ou comprometer a autoridade pedagógica do professor.

Para finalizar, é preciso dizer que, embora tenhamos apresentado diversas possibilidades de ações docentes que podem contribuir para a motivação dos estudantes para as aulas de Geografia, reafirmamos que não é nossa intenção passar uma ideia romântica em relação ao tema ou culpabilizar os professores por não concretizar essas ações. Temos ciência dos obstáculos, tanto estruturais, culturais e de ordem formativa, impostos aos professores que se propõem a praticá-las. Por outro lado, admitimos acreditar que, em alguma medida e em condições específicas, essas ações podem se tornar praticáveis. Entretanto, caso não haja possibilidade para tal, almejamos ao menos ter contribuído para provocar reflexões a respeito dessa árdua e complexa problemática, que é a ausência de motivação dos estudantes para nossas aulas de Geografia.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (org.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. 2ª reimpressão. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

ALMEIDA, Débora Menegazzo de Sousa. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ANTUNES, Ricardo. A crise, o desemprego e os protestos da juventude (entrevista). In: **A nova democracia**. Ano 12, n.º 129, 2014. p. 5. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br>>. Acesso em 10/12/2019.

ARRAES, Tadeu Alencar. **A região como arena política: um estudo da produção da região urbana Centro-Goiano**. Goiânia: E. V., 2007.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASCENSÃO, Valéria de Oliveira Roque e VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: **GEO crítica**. V. XVIII, Universitat de Barcelona, p. 1-14, 2014. Disponível em <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>>. Acesso em 10/12/2020.

_____. Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. In: **ACTA Geográfica**. Boa Vista: Edição Especial. p.179-195, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4780>. Acesso em 27/02/2021.

BATISTA E SILVA, Alexsander. **A Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica**. 2016. 236f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BERALDO, Rossana Mary Fujarra. **Dinâmicas de intersubjetividade em atividades colaborativas em contexto mediado por fórum online no ensino médio**. 2017. 210f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 05/02/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BORUCHOVICH, Evely. e BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRENNER, Ana Karina, DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. 2ª reimpressão. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVICH, E. e BZUNECK, J. A. (orgs.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BZUNECK José Aloyseo e GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK J. A. e GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V. e MUNHOZ, G. B. (Orgs). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. P. e BUENO, M. A. (Orgs). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico. In: VASCONCELOS, P. de A., CORRÊA, R. L. e PINTAUDI, S. M. (orgs.) **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". In: **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 out. 2019.

CASSAB, Clarice. **(Re) construir utopias: jovem, cidade e política**. 2009. 228f. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2009.

CASSAB, Clarice. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. In: **Perspectiva**, Erechim. v. 34, n. 128, p. 39-51, 2010. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_136.pdf>. Acesso em 17/02/2020.

CATANI, Afrânio Mendes e GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>> Acesso em 10/02/2021.

_____. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. In: **Revista Geográfica da América Central**. Costa Rica-EGAL, v. 2, n. 47E, p. 1-18, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/issue/view/219>>. Acesso em 17/02/2020.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Jovens escolares e sua Geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: CAVALCANTI, L. S., CHAVEIRO, E. F. e PIRES, L. M. (orgs). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

_____. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demanda da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENSÃO, V. O. R. et al. (orgs.) **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e prática de educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

_____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflito. In: CAVALCANTI, L. S., BUENO, M. A. e SOUZA, V. C. (orgs.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

_____. Jovens e juventudes no reino da aceleração: princípios para uma leitura Geográfica. In: CAVALCANTI, L. S., CHAVEIRO, E. F. e PIRES, L. M. (Orgs). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios**. Brasília: CODEPLAN, 2013.

_____. **Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios-Valparaíso de Goiás**. Brasília: CODEPLAN, 2015.

_____. **O Perfil da Juventude do Distrito Federal: uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016**. Brasília: CODEPLAN, 2016.

_____. **Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios - Novo Gama**. Brasília: CODEPLAN, 2017.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Gama**. Brasília: CODEPLAN, 2018

CORREA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C. e CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. L. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. L. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 25/09/2019.

DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. L. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: v. 16, n° 34, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br>> Acesso em 17/02/2020.

DECI, Edward L. e RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, Edward L. The relation of Interest of the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective. In: RENNINGER, K. Ann; HIDI, Suzane e KRAPP, Andreas (Orgs). **The Role of Interest in Learning and Development**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, ano XLII, n.º 87. Lei Distrital n.º 4.131/08. Brasília: SEEDF, 2008.

ESTEVEVES, Luis Carlos Gil e ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R. e ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2007.

FARIAS, Ricardo Chaves de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem: possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar**. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FREITAS, Tânia Maria de. **A expansão urbana no Distrito Federal e a dinâmica do mercado imobiliário: o caso do Gama**. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILES, Thomas Ransom. **Stória do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: Edusp, 1989.

GUIMARÃES, Sueli Èdi Rufini. e BORUCHOVICH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. In: **Psicologia: reflexão e crítica**, v.17, n. 2, p.143-150, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>>. Acesso em 17/02/2020.

GUIMARÃES, Sueli Èdi Rufini.. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas na sala de aula. In: BORUCHOVICH, E. e BZUNECK, J. A. (orgs.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, v. 14, n.28, p. 08-39, jul./dez 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua/2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua/2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília: Inep, 2018.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia como Midas é um obstáculo e um dos desafios da nossa docência. In: CASTELLAR, S. M. V. e MUNHOZ, G. B. (Orgs). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. L. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4ª éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental**. 2012. 222f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. *Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar*. In: **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, n. 33, p. 173-186, 2002. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>>. Acesso em 17/02/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? In: **Educativa**. Goiânia, vol. 9, n. 1, p. 25-46, 2006. Disponível em <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/73>>. Acesso em 15/11/2019.

_____. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Anna Erika Ferreira, SILVA, Danielle Rodrigues da e ARAÚJO, Enos Feitosa de. Metodologias Ativas em Geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). In: **Geosaberes**, v. 9, nº 18, p.1-13, 2018. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55497>> Acesso em 28/01/2021.

LIMA, Daniella de Jesus e VERSUTI, Andrea Cristina. **Narrativa Transmídia e Educação: praticando a leitura e a escrita de gêneros textuais**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2018.

LENS, Willy, MATOS, Lennia e VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 17-20, 2008. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em 17/02/2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br>>. Acesso em 06/12/2019.

MARX, Karl, **O Capital: crítica da economia política**. Vol.1, livro primeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: Minayo, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Ruy, **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. 1997.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. e EUGÊNIO, F. (Orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

PAVIANI, Aldo. Geografia Urbana do Distrito Federal: evolução e tendências. In: **Espaço & Geografia**. Brasília, v.10, n.º 1. p.1-22, 2007. Disponível em <<http://www.lsie.unb.br>>. Acesso em 09/092019.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. In: **Geo UERJ**. Rio de Janeiro, ano 14, n. 23, v. 1, p. 4-18, 2012. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/issue/view/370>>. Acesso em 16/02/2020.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Reformas curriculares, políticas públicas e ensino de Geografia: reflexões, experiências e práticas. In: RABELO, K. S. P. e BUENO, M. A.

(Orgs). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

PIRES, Lucineide Mendes. **Culturas Geográficas de alunos-jovens: uma referência para formação de professores de Geografia**. 2013. 276f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RYAN, Richard. M. e DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**. V. 55, n. 1, p.68-78, 2000a. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Acesso em 17/02/2020.

RYAN, Richard M. e DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**. V. 25, n. 1, p. 54-67, 2000b. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>>. Acesso em 17/02/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SANTOS, Milton, **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. 3ª ed. Tradução: Rita Correia Guedes. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Gilmar Elias Rodrigues. **Valparaíso de Goiás: migração e dinâmica socioespacial – 1995/2010**. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, Maciel Pereira. **Juventude estudantil e as representações sociais da escola e de seu vínculo com o trabalho: o caso do Ensino Médio na Região Administrativa do Gama - DF**. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015a.

SILVA, Maciel Pereira. Juventude e os desafios do trabalho formal no Brasil. In: CAVALCANTI, L. S., CHAVEIRO, E. F. e PIRES, L. M. (Orgs). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015b.

SILVA, Patrícia Assis; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (SPATIAL

THINKING). Colóquio da Rede Internacional Latino-americana de Pesquisadores da Didática em Geografia, 5, 2018. Pirenópolis-GO. **Anais...** Goiânia: LEPEG, 2018.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. Queime depois de ler. In: SPÓSITO, Eliseu Savério. et al. (Orgs). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAPIA, Jesús Alonso. *Motivar em la escuela, motivar em la família*. Madri: Morata, 2005.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VALENTE, José Armando. *Blended Learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta de sala de aula invertida. In: **Educar em Revista**. Edição Especial nº 4, p. 79-97, 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br>> Acesso em 26/01/2021.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com graduação em midialogia. In BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VASCONCELOS, Adirson. **As cidades satélites de Brasília**. Brasília: Editora do Autor, 1988.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.

VERSUTI, Andrea Cristina, LIMA, Daniella de Jesus e MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Transmídiação e Educação. In: VERSUTI, A. C. e SANTOS, G. L. (Orgs.). **Educação, Tecnologia e Comunicação**. Brasília: Viva Editora, 2018.

VIANA, Maria Luiza. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. L. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

Anexo 1 – Autorização para a realização da pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº ³⁰³2018 – EAPE

Brasília, 04 de dezembro de 2018.

PARA: CRE GAMA

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador Maciel Pereira da Silva, acadêmico do Programa de Pós Graduação em Geografia, da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo, nessa Regional de Ensino

A pesquisa intitulada "As metodologias de ensino na Geografia Escolar: o olhar da juventude estudantil nas escolas públicas de ensino médio do Gama/DF" objetiva compreender o olhar da juventude estudantil do 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas do Gama, a respeito das metodologias de ensino de geografia na CRE Gama.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a observação do comportamento dos estudantes no decorrer da aula de geografia ao longo do primeiro semestre do ano letivo, a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários para os alunos.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira
 Thaiane Ferreira
 Diretora - Dir. de Form. Cont.
 e Desenv. Profissional - EAPE
 Mat.: 212.428-9
 DDDF Nº 234 - 1411216-F

Thaiane Ferreira

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
 Telefone: 3901-2378

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Consentimento da participação como sujeito da pesquisa (aos maiores de 18 anos)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama - DF**” de responsabilidade do pesquisador Me. **Maciel Pereira da Silva**, aluno do curso de doutorado em Geografia da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora **Dr.^a Cristina Maria Costa Leite**. O objetivo desta pesquisa é “investigar as metodologias de ensino de Geografia mais motivadoras para as aulas desta disciplina, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil em escolas públicas de ensino médio do Gama - DF”. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação, aplicação de questionários e realização de Grupos Focais. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a melhoria na dinâmica das aulas de Geografia, tornando-as mais agradáveis e motivadoras para os estudantes, visto que, os próprios alunos serão ouvidos a respeito de suas convicções sobre as aulas de Geografia que participaram ao longo da vida estudantil. Espera-se, também, que esta pesquisa possa contribuir para a melhoria na aprendizagem de Geografia na educação básica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)98539-0258 ou pelo e-mail maciel0510@gmail.com.

Os resultados desta pesquisa serão, posteriormente, publicados na comunidade científica.

Esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Eu, _____ RG/CPF _____ aceito participar desta pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Consentimento do responsável legal à participação do menor como sujeito da pesquisa
(ao responsável legal pelo menor de 18 anos)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama - DF**” de responsabilidade do pesquisador Me. **Maciel Pereira da Silva**, aluno do curso de doutorado em Geografia da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora **Dr.^a Cristina Maria Costa Leite**. O objetivo desta pesquisa é “investigar as metodologias de ensino de Geografia mais motivadoras para as aulas desta disciplina, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil em escolas públicas de ensino médio do Gama - DF”. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a melhoria na dinâmica das aulas de Geografia, tornando-as mais agradáveis e motivadoras para os estudantes, visto que, os próprios alunos serão ouvidos a respeito de suas convicções sobre as aulas de Geografia que participaram ao longo da vida estudantil. Espera-se, também, que esta pesquisa possa contribuir para a melhoria na aprendizagem de Geografia na educação básica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)98539-0258 ou pelo e-mail maciel0510@gmail.com.

Os resultados desta pesquisa serão, posteriormente, publicados na comunidade científica.

Esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Eu, _____ RG/CPF _____ responsável legal
 pelo(a) menor _____ autorizo sua
 participação nesta pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 3 – Questionário semiestruturado

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Este questionário decorre da pesquisa coordenada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade de Brasília (UnB). O intuito é compreender o posicionamento da juventude estudantil a respeito das metodologias de ensino de Geografia, a partir de suas experiências, que foram acumuladas ao longo da vida estudantil. O estudo será realizado com alunos do 3º ano do ensino médio regular, em escolas públicas do Gama. A pesquisa é intitulada: “**A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama - DF**”. Esta é parte dos requisitos exigidos para a conclusão do curso de pós-graduação em Geografia, nível doutorado. O procedimento de pesquisa aqui apresentada foi aprovado e autorizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

QUESTIONÁRIO**NOME:** _____

1- Qual a sua idade? _____

2- Qual o seu sexo?

 Masculino Feminino

3- Sua cor/raça/etnia autodeclarada é:

 Branca; Preta; Parda; Amarela; Indígena.

4- Qual o nível de escolaridade dos responsáveis pela sua criação?

Pessoa 1: quem é? _____

 Ensino fundamental incompleto; Ensino fundamental completo; Ensino médio; Nível superior; Pós-graduação

Pessoa 2: Quem é? _____

- Ensino Fundamental Incompleto;
- Ensino Fundamental Completo;
- Ensino Médio;
- Nível superior;
- Pós-graduação.

5- Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? _____
Quem são?

6- Você trabalha ou faz estágio remunerado?

- Sim. Onde? _____
- Não.

7- Qual a renda de sua família, ao somar o salário de todos que trabalham?

- Até 1 salário-mínimo - (até R\$ 998,00);
- Mais de 1 até 2 salários-mínimos - (de R\$ 999,00 a R\$ 1.996,00);
- Mais de 2 até 3 salários-mínimos - (de R\$ 1.997,00 a R\$ 2.994,00);
- Mais de 3 até 4 salários-mínimos - (de R\$ 2.995,00 a R\$ 3.992,00);
- Mais de 4 até 5 salários-mínimos - (de R\$ 3.993,00 a R\$ 4.990,00);
- Mais de 5 até 6 salários-mínimos - (de R\$ 4.991,00 a R\$ 5.988,00);
- Mais de 6 até 8 salários-mínimos - (de R\$ 5.989,00 a R\$ 7.984,00);
- Mais de 8 até 10 salários-mínimos - (de R\$ 7.985,00 a R\$ 9.980,00);
- Acima de 10 salários-mínimos - (acima de R\$ 9.980,00).

8- Onde você mora?

- Zona urbana do Gama;
- Zona rural do Gama;
- Ponte Alta;
- Engenho das Lages;
- Em outra cidade do Distrito Federal;
- Em um município de Goiás.

9- Como você vai para a escola?

- Caminhando;
- De bicicleta;
- De carro, com os pais;

- De ônibus;
- Transporte escolar;
- Outro.

10- Você pratica alguma modalidade de esporte?

- Sim. Qual? _____
- Não pratico.

11- Quais atividades de lazer você pratica?

- Assiste a filmes e séries na TV;
- Bate papo nas redes sociais;
- Reúne com os amigos para bater papo;
- Passeia em parques e praças do bairro;
- Joga videogame;
- Vai ao cinema;
- Vai a teatro/museus;
- Vai a shows;
- Frequenta barzinhos
- Frequenta lanchonetes, pizzarias ou restaurantes;
- Vai a estádios de futebol;
- Joga futebol com os amigos;
- Passeia em shopping centers;
- Vai a clubes com a família;
- Outro. Qual? _____

12- Com relação à tatuagem, ao uso de *piercing* e outros adereços corporais:

- Você já aderiu. Qual? _____;
- Não aderiu ainda, mas gostaria de aderir;
- Não aderiu e não gostaria de aderir.

13- Você possui aparelho celular?

- Sim. Com rede de *internet*;
- Sim. Sem rede de *internet*;
- Não possui.

14- Caso possua aparelho celular, você faz uso dele na escola?

- Sim, mas somente nos intervalos entre as aulas;
- Sim, nos intervalos e no decorrer das aulas;

Não faço uso.

15- Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

- Escola pública;
 Escola particular;
 Parte em escola pública e parte em escola particular.

16- Você gosta de Geografia?

Não. Justifique?

_____;

- Sim;
 Às vezes.

17- Como foram suas notas em Geografia ao longo do ensino médio?

Baixas. Por quê?

_____?

- Médias;
 Altas.

18- Você já reprovou em Geografia?

- Não.
 Sim. Quando? _____. Por quê?

_____.

19- Para o ano de 2020, você planeja:

- Somente estudar;
 Estudar e trabalhar;
 Somente trabalhar.

20- Caso você pretenda continuar seus estudos, em que tipo de faculdade você irá estudar?

- Universidade pública;
 Faculdade particular;
 Isso não faz diferença para mim.

21- Fazer um curso superior é algo que você não abre mão.

- Sim;
 Não;
 Talvez.

Maciel Pereira da Silva

Me. Maciel Pereira da Silva (Pesquisador responsável)

Cristina Leite

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Costa Leite (Coordenadora da Pesquisa)

Anexo 4 – Roteiro das questões problemas dos Grupos Focais



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Este roteiro de questões problemas decorre da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade de Brasília (UnB). O intuito é compreender o posicionamento dos estudantes a respeito das metodologias de ensino de Geografia, a partir de suas experiências, que foram acumuladas ao longo da vida estudantil. O estudo será realizado com alunos do 3º ano do ensino médio regular, em escolas públicas do Gama. A pesquisa é intitulada: **“A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação as metodologias de ensino em escolas públicas do Gama-DF”**. Esta é parte dos requisitos exigidos para a conclusão do curso de pós-graduação em Geografia, nível doutorado. O procedimento de pesquisa aqui apresentada foi aprovado e autorizado pela Secretaria de Educação de Educação do Distrito Federal.

Roteiro de questões problemas da 1ª sessão de grupos focais

Sobre a escola

- 1- Qual o significado da escola para vocês?
- 2- Como vocês se sentem na escola?
- 3- A escola os compreende? Os respeita?
- 4- Vocês gostariam que a escola fosse diferente? Em que?

Sobre a disciplina de Geografia

- 5- Vocês gostam de Geografia? Justifique.
- 6- Geografia é uma disciplina importante? Por quê?
- 7- Como ela contribui para seus aprendizados?
- 8- O que de mais relevante a Geografia pode nos ensinar?

Sobre as metodologias de ensino em Geografia

- 9- Dentre as aulas de Geografia que vocês já tiveram qual o estilo de aula que mais lhes marcou? Mais lhes motivou? Que vocês mais aprenderam?

10- A aulas de Geografia normalmente ocorrem como vocês gostaria que fossem?

11- Vocês costumam participar das aulas? Por quê?

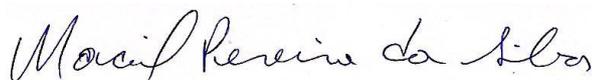
Sobre as possibilidades reais de aplicação das metodologias na escola

17 – Baseado no tipo de aula que vocês gostariam de ter: é possível esse tipo de aula nessa escola?

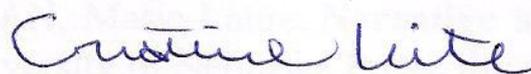
Justifique:

Roteiro de questões problemas da 2ª sessão de grupos focais

1- Vocês demonstraram, na primeira sessão de grupos focais, que representa a escola de forma muito negativa. Diante de tal postura eu lhes interrogo: qual a força ou quais as forças que ainda os motivam a frequentá-la?



Me. Maciel Pereira da Silva (Pesquisador responsável)



Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Costa Leite (Coordenadora da Pesquisa)