



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 6, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 6 - EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE. MESTRADO PROFISSIONAL

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.06.08>

Recebido em: **04/08/2020**

Aprovado em: **07/08/2020**

MEDIAÇÃO DIDÁTICA: A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL DE JOVENS ESCOLARES. DIDACTIC MEDIATION: CONCEPT FORMATION AND THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF YOUNG STUDENTS. MEDIACIÓN DIDÁCTICA: LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL DE JÓVENES ESCOLARES.

IZABELLA PERACINI BENTO

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7535-1436](https://orcid.org/0000-0001-7535-1436)

RESUMO

Esse trabalho é parte constitutiva de uma pesquisa de doutorado, e tem por finalidade sistematizar alguns princípios orientadores da mediação didática para o desenvolvimento do pensamento espacial de jovens escolares, como resultado desta pesquisa. Busca-se elencar a importância da mediação didática enquanto suporte teórico e metodológico para um encaminhamento do processo de construção do conhecimento em Geografia e para a formação de conceitos geográficos. A mediação didática está sendo posta, nesta discussão, como um elemento de destaque e importância para a construção do conhecimento geográfico. Com isso, buscou-se analisar o processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar como uma mediação didática peculiar a esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação Didática. Pensamento Espacial. Geografia. Jovens Escolares.

ABSTRACT

This work is part constitutive of a doctoral research, and aims to systematize some guiding principles of didactic mediation for the development of the spatial thinking of young students, as a result of this research. Search is to list the importance of didactic mediation as a theoretical and methodological support for guiding the process of building knowledge in Geography and for the formation of geographical concepts. Didactic mediation is being placed, in this discussion as an element of prominence and importance for the building of geographic knowledge. Thus, we sought to analyze the teaching and learning process of young people in high school and the potential of the place as a didactic mediation peculiar to this process.

KEYWORDS: Didactic Mediation, Spatial Thinking, Geography, Young School/Students.

RESUMEN

Este trabajo forma parte constitutiva de una investigación doctoral y tiene por finalidad sistematizar algunos principios rectores de la mediación didáctica para el desarrollo del pensamiento espacial de jóvenes escolares, como resultado de esta investigación. Se busca enumerar la importancia de la mediación didáctica como soporte teórico y metodológico para encaminar el proceso de construcción del conocimiento en Geografía y para la formación de conceptos geográficos. La mediación didáctica, se está poniendo, en esta discusión, como elemento de destaque e importancia para la construcción del conocimiento geográfico. Con eso, se buscó analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de jóvenes de secundaria y de la potencialidad del lugar como una mediación didáctica peculiar de ese proceso.

PALABRAS CLAVE: Mediación Didáctica. Pensamiento Espacial. Geografía. Jóvenes Escolares.

MEDIAÇÃO DIDÁTICA: A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL DE JOVENS ESCOLARES

DIDACTIC MEDIATION: CONCEPT FORMATION AND THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF YOUNG STUDENTS

MEDIACIÓN DIDÁCTICA: LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL DE JÓVENES ESCOLARES

EIXO 6: Educação, Trabalho e Juventude. Mestrado Profissional

RESUMO

Esse trabalho é parte constitutiva de uma pesquisa de doutorado, e tem por finalidade sistematizar alguns princípios orientadores da mediação didática para o desenvolvimento do pensamento espacial de jovens escolares, como resultado desta pesquisa. Busca-se elencar a importância da mediação didática enquanto suporte teórico e metodológico para um encaminhamento do processo de construção do conhecimento em Geografia e para a formação de conceitos geográficos. A mediação didática está sendo posta, nesta discussão, como um elemento de destaque e importância para a construção do conhecimento geográfico. Com isso, buscou-se analisar o processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar como uma mediação didática peculiar a esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação Didática. Pensamento Espacial. Geografia. Jovens Escolares.

ABSTRACT

This work is part constitutive of a doctoral research, and aims to systematize some guiding principles of didactic mediation for the development of the spatial thinking of young students, as a result of this research. Search is to list the importance of didactic mediation as a theoretical and methodological support for guiding the process of building knowledge in Geography and for the formation of geographical concepts. Didactic mediation is being placed, in this discussion as an element of prominence and importance for the building of geographic knowledge. Thus, we sought to analyze the teaching and learning process of young people in high school and the potential of the place as a didactic mediation peculiar to this process.

KEYWORDS: Didactic Mediation, Spatial Thinking, Geography, Young School/Students.

RESUMEN

Este trabajo forma parte constitutiva de una investigación doctoral y tiene por finalidad sistematizar algunos principios rectores de la mediación didáctica para el desarrollo del pensamiento espacial de jóvenes escolares, como resultado de esta investigación. Se busca enumerar la importancia de la

mediación didáctica como soporte teórico y metodológico para encaminar el proceso de construcción del conocimiento en Geografía y para la formación de conceptos geográficos. La mediación didáctica, se está poniendo, en esta discusión, como elemento de destaque e importancia para la construcción del conocimiento geográfico. Con eso, se buscó analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de jóvenes de secundaria y de la potencialidad del lugar como una mediación didáctica peculiar de ese proceso.

PALABRAS CLAVE: Mediación Didáctica. Pensamiento Espacial. Geografía. Jóvenes Escolares.

INTRODUÇÃO

Busco, aqui, apresentar a questão que norteia esse trabalho, a fim de problematizar os indícios que levaram a alguns caminhos percorridos e, ao mesmo tempo, a muitas proposições para a continuidade desse estudo: *de que modo a categoria lugar contribui para uma mediação didática desejável para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia?*

Em consonância com a questão posta para esse estudo, destacam-se alguns indícios de que o lugar, não pode ser compreendido, apenas, como uma referência empírica, de localização, este é um conceito que promove o raciocínio geográfico para além do concreto imediato e, por essa razão, contribui para uma mediação didática desejável e peculiar ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Essa afirmação se dá pelo entendimento de que o lugar é um referencial teórico para o desenvolvimento de um pensamento espacial, sendo essa categoria de análise apenas uma dimensão da realidade, escolhida como objeto de estudo para essa pesquisa, a qual não desconsidera os demais conceitos e categorias geográficas, pelo contrário, é na relação dialética que estabelece com estes que o lugar pode ser entendido.

Nesta investigação, o processo de ensino e aprendizagem está pautado na formação do raciocínio geográfico. Por isso, foi analisado e destacado o conceito de lugar como mediação didática, entre muitas outras mediações, por se acreditar que esse é um caminho profícuo para se promover os processos pedagógicos, didáticos e epistemológicos da ciência geográfica, que permitam aos alunos a construção do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento espacial. Para esse entendimento, retoma-se a concepção de ensino proposta por Vigotski (2010, p. 237-238),

ao criar o caminho mais fácil e cômodo para assimilar conhecimento, ao mesmo tempo paralisa na raiz o hábito do pensamento independente, tira da criança essa preocupação e afasta conscientemente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, exigindo que todo o necessário seja levado ao aluno em forma desmembrada, mastigada e digerida. Entretanto, é necessário que nos preocupemos precisamente com a criação do maior número possível de dificuldades na educação da criança como pontos de partida para os seus pensamentos.

Nas palavras do autor, fica clara a importância da ação mediadora do professor. Destaca-se, com isso, a necessidade de não se trilhar os caminhos mais fáceis e cômodos para a aprendizagem, a fim de que não se paralise o pensamento independente e a autonomia do aluno. Além disso, o autor reafirma a importância da problematização, ou seja, da necessidade de criar dificuldades, problemas como pontos de partida para a construção e elaboração do conhecimento e formação de conceitos. Ressalta-se, assim, a importância desse teórico para o campo da educação, do processo de ensino e aprendizagem, o que justifica a escolha teórica e metodológica pautada em Vigotski para o

desenvolvimento desse estudo.

5.1 Princípios orientadores da mediação didática para o desenvolvimento do pensamento espacial de jovens escolares

O desenvolvimento desse trabalho orienta-se pela necessidade de promover um ensino de Geografia mais significativo para os estudantes, que envolva e considere suas vidas e experiências cotidianas. Com isso, busca-se relacionar os conteúdos geográficos com as práticas sociais cotidianas dos jovens escolares. O ensino de Geografia, em parceria com a instituição escolar, tem o papel de formar integralmente os estudantes e desencadear habilidades de compreensão e interpretação do mundo. O objetivo do ensino de Geografia busca desenvolver nos alunos modos de pensar, atuar e se apropriar do espaço geográfico de maneira autônoma e crítica.

O lugar ganha destaque nessa discussão do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, por ser uma importante referência da concretização dos processos que se produzem, social, econômica, política e culturalmente. Em outras palavras, é no lugar que as coisas ganham significado concreto. Se o objetivo é promover um ensino mais significativo do que aquele que os alunos aprendem na escola, nada mais justo do que propor uma análise dos fenômenos, compreendendo que eles acontecem e se manifestam concretamente nos lugares a partir de uma dimensão dialética da relação local/global.

É, nesse sentido, que se apresenta como **primeiro princípio orientador** da mediação didática, para o desenvolvimento do pensamento espacial: *reafirmação do lugar como “agente” mediador, que potencializa a construção do conhecimento a partir de uma dimensão multiescalar*. São muitas as escalas que podem representar o lugar, neste estudo, têm-se destacado como lugares potenciais para a aprendizagem geográfica significativa: a escola, a cidade, o bairro, entre outros, afinal o que se pretende é incluir na Geografia Escolar a consideração do espaço cotidiano do aluno, pois esses lugares, vivenciados pelos sujeitos, são educativos.

A cidade educa, orienta a vida coletiva, e, pela escola, pelo ensino de Geografia, pelo conhecimento mais sistematizado deste espaço, a educação pode ser potencializada. A cidade é, portanto, um conteúdo a ser ensinado, além de ser um espaço, em si mesmo, educativo. Aqui se expressa a impressão da cidade educadora no contexto do ensino de Geografia, que significa uma aposta na viabilidade deste projeto pela mediação da escola, formando cidadãos que conhecem a cidade na qual vivem, que compreendem esse espaço em sua produção social e histórica, e que são conscientes da importância de sua participação nesta produção (CALLAI, CASTELLAR, CAVALCANTI, 2012, p. 89).

A aposta na potencialidade do lugar se tornou um tema central nas discussões sobre o ensino de Geografia. Conhecer a potencialidade do lugar e a capacidade de ação das pessoas que se apropriam desses lugares é fundamental para fazer do lugar interesse imediato daqueles que ali vivem. Estudar a cidade como lugar de vivência e produção socioespacial exige conhecer os lugares, suas condições, semelhanças e diferenciações. Cada lugar responde a questões externas, globais à sua maneira, por isso, é preciso considerar seu caráter local e global. Por meio da pesquisa empírica, realizada nesse estudo, pode-se afirmar que, na elaboração das práticas sociais cotidianas dos jovens escolares, é possível vislumbrar a existência de diversas cidades em uma, afinal, os jovens demonstram uma apropriação e uso diferenciados da cidade, dos seus bairros e do próprio ambiente escolar. A participação dos sujeitos na produção dos lugares se dá de forma singular.

Nesse sentido, pode-se dizer que essa pesquisa procura contribuir para uma significativa vertente de estudo que vem sendo desenvolvida, que tem por objetivo a reafirmação do lugar para a construção de uma Geografia escolar articulada com a vida das pessoas, em que cada sujeito possa se reconhecer como cidadão e possa, ainda, compreender os lugares em que vive como resultado da ação humana. Na maioria das vezes, os alunos não têm a consciência de que eles fazem parte da transformação do espaço geográfico. Em vários momentos, durante as aulas de intervenção didática, esta constatação se fez presente. Em determinada aula, falou-se da produção do espaço pelo homem, em resposta a essa discussão, uma aluna perguntou: *Professora, mas quem é esse homem?* Este pode ser um exemplo singelo, mas reflete de forma impactante como o jovem se vê (ou não) na constituição do espaço. Por isso, o interesse em ensinar Geografia a partir da mediação do lugar, como ferramenta para a compreensão do espaço enquanto dimensão participativa e significativa para os jovens.

O lugar, nesse sentido, insere-se como uma mediação importante para se trabalhar os conteúdos geográficos, despertando nos alunos a consciência de sua relação com os espaços vivenciados e experienciados por eles. Afinal, é perceptível a dificuldade que os alunos têm em se enxergarem como constituintes de exemplos dados a partir do conteúdo sistematizado, científico. Com isso, destaca-se o **segundo princípio orientador** da mediação didática para o desenvolvimento do pensamento espacial: *articulação adequada de “temas” do lugar com o conteúdo sistematizado da Geografia*.

Esse princípio baseia-se na consideração relacional entre os conceitos cotidianos e científicos no ensino de Geografia, o que possibilita o entendimento do lugar a partir de um caráter transversal, capaz de perpassar todos os conteúdos da Geografia Escolar. Esse entendimento do lugar é um dos maiores desafios para a prática docente. No próprio discurso dos professores observados e em suas práticas cotidianas, percebe-se que o lugar é inserido nas aulas de Geografia mediante a escolha do conteúdo específico. Trabalha-se com o lugar quando os temas geográficos promovem essa oportunidade ao professor, mas, na maioria dos conteúdos específicos, os professores não se sentem seguros em tratar o lugar como uma mediação, a fim de que os alunos possam ampliar seus conhecimentos cotidianos no encontro e confronto com os conhecimentos científicos.

O **terceiro princípio orientador** delinea-se claramente: *formação de conceitos e do raciocínio geográfico como meta do processo de ensino e aprendizagem em Geografia*. Conforme mencionado anteriormente, a formação dos conceitos geográficos, do desenvolvimento do pensamento espacial parte de processos criativos e não de operações mecânicas e passivas. Um conceito se constitui para um indivíduo a partir de uma elaboração complexa, normalmente, voltada para a solução de algum problema. De acordo com Ach (1921 apud VIGOTSKI, 1993), a formação de conceitos não se estabelece a partir de um modelo associativo, em que um elo faz surgir o próximo, e assim por diante; trata-se de um processo orientado para um objetivo, para uma série de operações que servem de passos em direção a um objetivo final.

Nesse sentido, pode-se refutar a tradicional ideia de que a memorização de palavras e a sua associação com os objetos resumem a formação de conceitos.

A partir desse entendimento, destaca-se o **quarto princípio orientador** da mediação didática: *utilização de uma metodologia diferenciada e de outros agentes mediadores para além da figura do professor*. É possível mencionar, aqui, a metodologia proposta por Shulman (1997), aplicada nesse estudo, a qual se fundamenta a partir de três fases processuais, a serem desenvolvidas na concordância com qualquer conteúdo ou área do conhecimento. Para uma melhor compreensão, segue uma amostra de sua estrutura:

1ª FASE

1ª Proposição: Partir do conhecimento cotidiano do aluno;

2ª Proposição: Apresentação do conteúdo a ser trabalhado com a turma. Expor para os alunos qual é o propósito de se trabalhar determinado conteúdo, estabelecendo metas/objetivos que, ao final (da unidade didática), devem ser alcançados (aprendizagem/formação de conceitos);

3ª Proposição: Problemática do conteúdo – a problematização se dá a partir dos conhecimentos prévios e inserção de novos conceitos;

4ª Proposição: Verificação da aprendizagem – o que o(a) professor(a) precisa fazer para realizar com os alunos a tarefa final (alcançar as metas);

2ª FASE

1ª Proposição: Renunciar a ideia de que todos irão aprender tudo e da mesma forma;

2ª Proposição: Divisão de trabalho em grupos para a realização da pesquisa (motivar o conhecimento específico dos alunos em determinados assuntos);

3ª Proposição: O objetivo da divisão em grupos é que formem um quebra-cabeça, uma vez que serão reunidos, sistematizados, concluídos e ampliados os conhecimentos na 3ª fase;

3ª FASE

1ª Proposição: Reunião dos grupos para a formação de uma síntese sobre o tema pesquisado;

2ª Proposição: Momento destinado para trocas/câmbios entre os grupos, propiciando que um estudante ensine e aprenda com o outro, uma vez que cada grupo deve pesquisar e ensinar sobre um tema específico.

A utilização dessa metodologia tem por objetivo “tirar” o foco da figura do professor, dando elementos para a construção do conhecimento por parte dos alunos, mediante um trabalho de pesquisa. Objetivou-se conduzir o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos a partir da aproximação de exemplos da vida prática dos jovens, atribuindo aplicabilidade e relevância dos conhecimentos para a prática espacial cotidiana vivenciada por eles.

A organização do encaminhamento metodológico e teórico das aulas de Geografia (plano de aula processual, envolvimento, preparo) enquanto atividade intencional do professor se configura, nesse estudo, como o **quinto princípio orientador** da mediação didática para o desenvolvimento do pensamento espacial. Busca-se compreender de que maneira a mediação do professor pode propiciar a atividade cognitiva do aluno, a partir de um encaminhamento metodológico. Com isso, o que podemos afirmar é a relevância da intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

O professor, para cumprir seu importante papel de agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve intencionalmente se preparar, se envolver e se planejar para o desenvolvimento de suas aulas. Planejar é a manifestação máxima da intencionalidade, remete à ideia de se querer mudar algo; acreditar na possibilidade de mudança; considerar a possibilidade de realizar determinada ação e perceber a necessidade de uma mediação teórico-metodológica.

O planejamento deve ser visto como uma necessidade do educador, como um caminho para o professor teorizar e pensar nas possibilidades práticas, levando em consideração a complexidade da

realidade educacional e da escola. Antes de ser uma questão burocrática, o planejamento pressupõe uma postura política, pois envolve um posicionamento do professor diante das coisas, planejar ou não deixa claro se o professor está envolvido com a reprodução ou com a verdadeira transformação.

A tarefa de planejar a ação docente envolve refletir sobre o para quê, o quê, como e com quê ensinar e sobre os resultados das ações empreendidas. As respostas a esses questionamentos traduzem os elementos constituintes dos planos, a saber: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e sistemática de avaliação (FARIAS et al. 2009).

O planejamento, o ato consciente e intencional de planejar é uma atividade que projeta, que organiza o fazer docente de acordo com os objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Trata-se de uma ação que deve ser reflexiva, contínua, constante, em que possamos avaliar e reelaborar o que somos, o que estamos fazendo e o que podemos modificar e realizar para atingir os objetivos genuínos do processo de ensino, quais sejam: a aprendizagem, aquisição e construção de conhecimentos. Este é um ato político, como mencionando, mas também é ético, pois alimenta nossa prática.

O **sexto princípio orientador** é uma etapa, talvez a mais importante, desenvolvida na metodologia à que se refere esse estudo, e no próprio processo de planejamento: ***problematização como encaminhamento metodológico para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia***. O conhecimento e a constituição de saberes realizam-se com base em problemas, o que permite aos alunos se mobilizarem para a aprendizagem. A problematização está sendo considerada como um encaminhamento metodológico, mas, principalmente, como uma maneira de mobilizar o jovem estudante para a aprendizagem geográfica.

A problematização do conteúdo é parte constituinte da *1ª fase* da metodologia proposta para essa pesquisa. Consolida-se como a 3ª proposição de Shulman (1997), em que o autor indica que a problematização se dá a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e com a inserção de novos conceitos. Este princípio orientador é muito caro a esse trabalho, pois se fundamenta, na concepção vigotskiana, como um encaminhamento para o ensino, afinal, mediar, para Vigotski (2010), não é facilitar o ensino. Esse entendimento reforça a importância dos conhecimentos cotidianos para o ensino de Geografia, a fim de que se construa o conhecimento científico de forma mais significativa para o aluno.

Em consonância com os princípios anteriores, **apresenta-se o sétimo e último princípio orientador** da mediação didática para o desenvolvimento do pensamento espacial: ***consideração dos jovens escolares enquanto sujeitos do processo de construção do conhecimento***. Este princípio orientador é proveniente da própria concepção de ensino que norteia este trabalho, em que o aluno é sujeito ativo no processo de ensino, uma vez que o conhecimento é produzido por ele no processo de aprendizagem. Este estudo, em particular, considera os jovens escolares, em especial, como os sujeitos ativos desse processo, pelo fato de a pesquisa ter sido desenvolvida com alunos do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, alguns preceitos são de indispensável compreensão, como, por exemplo: *por que a Geografia se interessa pelo tema da juventude, pela condição juvenil dos estudantes?* A resposta a essa questão envolve o próprio objeto de estudo da ciência geográfica, pois a apropriação e transformação do espaço pelo homem advém das diferentes formas com que o homem foi grafando sua passagem pela Terra e transformando a paisagem. A apropriação do espaço pode ser representada pela trajetória da vida cotidiana das pessoas. Nesse sentido, pode-se perguntar: *como o jovem se apropria do espaço em que vive?* Através de suas práticas e recortes sociais cotidianos. Para essa discussão, a cidade é elemento básico. Afinal, *como a cidade marca os sujeitos que a habitam?* A cidade marca os indivíduos, porque eles são produto do espaço que habitam e que produzem. Essa é a dialética da condição espacial vivida pelos sujeitos cotidianamente. Ser e estar na cidade representa

um conjunto de possibilidades que se manifestam na escola, pois morar na cidade, estudar na cidade representa a inserção em uma condição espacial, histórica e social.

Vale ressaltar que a relação das pessoas com um espaço forma um lugar, o lugar, por sua vez, representa o encontro, o confronto, a prática das pessoas sobre o espaço, manifestando relações de poder. Assim, ao praticar os lugares, desenhamos territórios. *Mas, e a juventude, como se insere nesse contexto?* Primeiro, a que se considerar que a condição juvenil não é apenas uma questão etária, existe uma diferença entre ser jovem e juventude. Ser jovem para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, representa estar inserido dentro de uma faixa etária que vai dos 15 aos 24 anos. No entanto, a juventude pode ser compreendida como uma condição mais complexa do que uma mera questão de idade. Para melhor percorrer esse tema, a condição juvenil, retomam-se, aqui, algumas referências, como Turra Neto (2008, 2009, 2010) e Pais (2003). A juventude se manifesta em uma experiência de vida, um período que se abre na vida de uma pessoa. Esse termo é uma construção recente da humanidade, que se inicia no final do século XIX e início do século XX. A escola é precursora de uma distinção da condição juvenil, é a partir daí que ela começa a ser inventada.

A primeira ideia de juventude refere-se a uma fase de preparação para a vida adulta; a segunda ideia remete à primeira, mas já considera o termo como uma fase de transição que, normalmente, vem acompanhada de algumas crises de identidade; a condição juvenil no pós-guerra delineia a terceira ideia, que se trata de uma fase de transição, em que pode haver uma crise, mas a rebeldia proveniente dessa crise agora é aceita como própria dessa fase. Com isso, nasce a juventude revolucionária dos anos 60, constituindo a quarta ideia de juventude. Vale ressaltar que, até então, a condição juvenil e os eventos juvenis são próprios da classe média e alta, afinal eram esses jovens que estavam inseridos nas escolas. Apenas nos anos 70 se inicia a possibilidade de entrada na condição juvenil das classes menos favorecidas. Essa ideia de juventude está pautada na condição de que o jovem pobre precisa trabalhar para estudar, para se divertir, enfim, para ser jovem.

O resultado desse processo é que existem diferentes formas de viver a juventude, a condição juvenil, e isso irá depender muito de uma condição social, que não é assegurada para todos os jovens. Assim, destaca-se uma concepção burguesa de juventude, pois parte-se do pressuposto de que ser jovem é não ter que comprometer o futuro tendo que se preocupar exacerbadamente com o presente. *E quem pode viver assim?* Os jovens que podem determinar suas ações e práticas para além da determinação social. Ser jovem é estar com seus iguais, criar cadeias de identificações, grupos de pertencimento. A dimensão espacial da juventude se dá a partir dos anos 70 e com isso se consolida a contribuição da Geografia para compreender a juventude e a contribuição da escola para ampliação/construção dos projetos de vida, próprios da condição de ser jovem.

Diante do exposto, esse estudo deixa como proposta o desdobramento de duas questões interessantes de serem pesquisadas: *qual a especificidade do Ensino Médio ao pensarmos na condição juvenil? A escola é um lugar próprio para a manifestação da condição juvenil. Mas, será que os alunos consideram a escola como um lugar, do ponto de vista do pertencimento e da apropriação? Os jovens conseguem exercer na escola suas práticas espaciais cotidianas?*

O que ocorre é que as escolas esperam estudantes, uma “massa” de crianças e jovens que atendem todos pelo mesmo nome: *alunos*, e o que lhes chegam são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, jovens que possuem diferentes práticas espaciais cotidianas e, assim, vão construindo sua relação com o mundo e a forma como se apropriam dele. Muitas dessas trajetórias e experiências são “oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas” (CARRANO, 2011, p. 18).

Há fortes indícios de que os jovens, muitas vezes, se sentem aprisionados no espaço, presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de futuro. São sujeitos que,

por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados dessas nossas cidades (CARRANO, 2011, p. 18). Em geral, os jovens estão vivendo em bairros violentados, marcados por fortes desigualdades. Nos raros momentos em que os jovens narraram sair de seus bairros, justificam essa ausência, principalmente, para desempenhar alguma prática de lazer, ao frequentarem alguns Shoppings Centers, ou prática religiosa, uma vez que, conforme mencionado, seu principal grupo de relacionamento está na igreja.

Os jovens que constituem essa pesquisa foram questionados sobre uma série de informações acerca de suas práticas espaciais cotidianas, para que, assim, fosse possível melhor conhecê-los, proporcionando o desenvolvimento de uma intervenção didática significativa e motivadora para a construção do conhecimento geográfico. Para isso, conforme mencionado, aplicou-se um questionário a fim de traçar um perfil diagnóstico dos jovens envolvidos nesse estudo. Apenas para fins de ilustração, retomam-se, novamente, algumas falas que justificam as análises aqui apresentadas:

Escola B/Turma C:

Professora: *O que vocês gostariam de fazer em seu tempo livre que ainda não fazem por algum motivo?*

Dados do questionário (Perfil da turma): *Viajar, trabalhar e aprender instrumentos musicais;*

Aluno(a) 1: *Eu gostaria de viajar e estudar piano;*

Aluno(a) 2: *Trabalhar;*

Professora: *Aqueles que gostariam de trabalhar o fariam porque precisam do dinheiro ou por outra razão?*

Aluno(a) 3: *Para poder comprar as minhas coisas sem ter que pedir para ninguém;*

Aluno(a) 4: *Para ser independente;*

Professora: *Qual é a dificuldade de “ir e vir” para a escola, vocês enfrentam algum problema referente à acessibilidade?*

Aluno(a) 5: *O problema é o ônibus, transporte, porque é muito longe, muito difícil, eu pego dois ônibus, mas em um deles eu fico quase meia hora dentro do ônibus.*

Professora: *A que horas você acorda para vir para a escola?*

Aluno(a) 5: *Eu acordo 05h30min.*

Professora: *Um dos principais lugares frequentados por vocês, jovens adolescentes, é a igreja, inclusive, essa é a atividade que se sobressai quando vocês falam sobre o que fazem aos finais de semana, e aí eu me pergunto, o que isso representa para vocês?*

Aluno(a) 6: *Eu sou evangélica, para mim ir para a igreja eu preciso da carona dos meus vizinhos e eles chegavam muito tarde da igreja, aí ficava muito cansativo para eu vir para o colégio. Eu sou acostumada a dormir às 21h, aí agora eu estou afastada da igreja só que eu faço as minhas orações em casa.*

Professora: *Por que você não frequenta uma igreja no seu bairro?*

Aluno(a) 6: *Porque eu estou na Batista e essa igreja, no meu bairro, vai muita gente já de idade e não é tão animada, já a que eu vou é de jovens, é mais divertido.*

Professora: *O que os impede de praticar atividades de lazer em seus bairros?*

Dados do questionário (Perfil da turma): *Dinheiro e falta de infraestrutura dos bairros de residência.*

Aluno(a) 7: *Lá não tem nada no meu setor, de vez em quando tem um circo, mas é pé rapado, eu só saio para fora, vou para o Bueno para ir para a igreja, shopping.*

Professora: *Você vai lá para o Setor Bueno para frequentar a igreja? Como é sua mobilidade e acessibilidade para fazer esse percurso?*

Aluno(a) 7: *Eu pego três ônibus para ir e três para voltar, chego muito tarde em casa, mas eu vou todo domingo.*

Diante do exposto, a proposta formulada nessa pesquisa vai ao encontro do entendimento de que professores e demais agentes que constituem a instituição escolar precisam e devem considerar que os jovens, os sujeitos ali inseridos, possuem experiências, tempos, espaços não escolares. Os estudantes carregam para o ambiente escolar uma série de representações, de referências e interações não escolares que, muitas vezes, podem entrar em conflito com as referências provenientes da rigidez de uma instituição como a escola. É preciso reconhecer que são múltiplas as práticas educativas, formadoras, que são, sem dúvida, escolares, mas também provenientes das práticas espaciais cotidianas, vivenciadas nos diferentes lugares da cidade.

QUADRO 1: QUADRO DEMONSTRATIVO DOS SETE PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL

Princípios orientadores
1. <i>Reafirmação do lugar como “agente” mediador, que potencializa a construção do conhecimento a partir de uma dimensão multiescalar;</i>
1. <i>Articulação adequada de “temas” do lugar com o conteúdo sistematizado da Geografia;</i>
1. <i>Formação de conceitos e do raciocínio geográfico como meta do processo de ensino e aprendizagem em Geografia;</i>
1. <i>Utilização de uma metodologia diferenciada e de outros agentes mediadores para além da figura do professor;</i>
1. <i>Organização do encaminhamento metodológico e teórico das aulas de Geografia (plano de aula processual, envolvimento, preparo) enquanto atividade intencional do professor;</i>
1. <i>Problemática como encaminhamento metodológico para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia;</i>
1. <i>Consideração dos jovens escolares enquanto sujeitos do processo de construção do conhecimento.</i>

ORGANIZAÇÃO: AUTORA, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre professor e alunos não se reduz à sala de aula, implica desdobramentos mais abrangentes. É nesse sentido que, no caso desse estudo, podem-se considerar como componentes do processo didático: os conteúdos geográficos, que devem ser assimilados pelos alunos a partir do encontro e do confronto entre saberes cotidianos e científicos; a ação de ensinar em que o professor atua como mediador entre o aluno e os conteúdos geográficos, munido de intencionalidade para o bom desenvolvimento do trabalho docente; a ação de aprender, em que o aluno constrói consciente e

ativamente os conhecimentos geográficos e desenvolve suas capacidades e habilidades mediante a formação de conceitos.

Para um melhor encaminhamento teórico e metodológico do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que o professor tenha domínio do saber da didática da Geografia para mediar esse processo. Sabe-se que a didática da Geografia é um campo que se referencia, essencialmente, nos métodos da Geografia e nos métodos da Didática. Existem, portanto, alguns modelos didáticos que constituem um arcabouço teórico para a Didática da Geografia, assim como, para a didática de outras disciplinas. Esses modelos podem servir para orientar a formação de professores. Dentre estes, destacam-se dois para esse momento da discussão: aquele que buscamos superar que é o *modelo tradicional* e o que buscamos alcançar, o *modelo alternativo de formação* (PORLÁN e RIVERO, 1998).

O *modelo tradicional* vem se sustentando e se mantendo na ideia de que o conhecimento científico e acadêmico é o conhecimento verdadeiro e, portanto, é papel da escola referenciar-se por ele. O processo de aquisição desse conhecimento é decorrente essencialmente da transmissão. Sobre esse modelo, Porlán e Rivero (Ibid) afirmam que o ato de não aprender, normalmente, é atribuído a problemas centrados no processo de transmissão por parte do professor ou é decorrência de alguma fragilidade do aluno. Dessa forma, a fonte para a formação do professor no modelo tradicional centra-se exclusivamente nos saberes disciplinares (PÓRLAN e RIVERO, 1998; GARCIA PÉREZ, 2000a, 2000b, 2006). Assim, bastaria uma boa formação que proporcionasse o acesso aos conteúdos científicos da disciplina, para se formar um bom professor. Essa concepção é decorrente do fato de que se possui conteúdo, para ensiná-lo, basta transmiti-lo.

O modelo tradicional, em vários momentos, acolheu a prática docente dos professores observados nesta pesquisa. Os professores atribuem muito valor à transmissão do conteúdo, principalmente à transmissão verbal da matéria ensinada e a definição de conceitos.

Nesse sentido, com relação à didática da Geografia na prática profissional, Garcia Pérez (2006) aponta que diversas disciplinas podem ter significados relevantes na constituição do saber e na prática do professor. Entretanto, para o autor, cabe às Didáticas Específicas o papel central na formação de um saber profissional desejável para ensinar os conteúdos específicos. Por conseguinte, caberá à Didática da Geografia a articulação dos diversos níveis do conhecimento: disciplinar, curricular, profissional, entre outros, para, então, se produzir um conhecimento próprio e estratégico para e sobre a escola, no sentido de transformar os modelos tradicionais de ensino predominante. Trata-se de uma concepção capaz de produzir um conhecimento prático, tendo em vista a complexidade dos diversos saberes que se fazem presentes no espaço escolar. Assim, a Didática da Geografia não será referência apenas para o processo de aprendizagem dos alunos, ela é, também, condição básica para o saber geográfico escolar do professor.

Um dos aportes teóricos para uma didática da Geografia, na atualidade, tem sido desenvolvido com base em uma concepção vigotskiana, adotada nesta tese, a qual propõe alguns indicativos e indícios de como os professores, em geral, podem compreender e mediar os processos de desenvolvimento do pensamento dos alunos. Essa reflexão tem fundamental importância para se pensar a prática cotidiana da escola, em auxílio aos professores de Geografia. Com isso, reitera-se a importância em compreender o processo de ensino e aprendizagem como movimento, dinamicidade, atividade. A aprendizagem não se dá pela assimilação e acumulação passiva dos conhecimentos, ao contrário, ela se dá mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, na articulação de uns com os outros, formando uma teia processual de construção e formação de conceitos.

No processo de ensino e aprendizagem, cada estudante constrói seu conhecimento e cada tema geográfico é construído em sua própria dimensão de significados, de acordo com a visão de mundo do sujeito. A realidade do aluno precisa ser conhecida pelo professor, para que este tenha condições de promover um ensino de Geografia para além dos conhecimentos acadêmicos e dos livros

didáticos, um ensino que considere e valorize o conhecimento que surge da vivência, dos problemas, das dificuldades e das dúvidas próprias do cotidiano, que se expressam e se manifestam nos lugares.

Ratifica-se aqui que o interesse em trabalhar o lugar como mediação didática na condição de ensinar e aprender Geografia emerge do entendimento de que, de fato, é possível, a partir do estudo desse conceito, dimensionar didaticamente a concretude do mundo no lugar. O lugar enquanto conceito e categoria de análise possibilita ao professor trazer a realidade do aluno para as aulas sem se prender aos limites do empírico. Ao mesmo tempo em que é possível trabalhar a condição próxima de ser e estar no mundo, o lugar promove oportunidades para refletir sobre realidades e ações que estão “distantes” do próprio lugar.

Para que se compreenda e se possa trabalhar com o lugar, enquanto mediação didática para a construção do conhecimento geográfico, é mister que se perceba a importância da didática da Geografia para esse processo, afinal a ação didática em si é uma ação mediadora. A didática da Geografia se constitui, nesse estudo, como uma mediação para a aprendizagem geográfica. Esse entendimento provém da necessidade de um exercício reflexivo sobre o próprio campo da didática (tanto a específica como a geral), para que se possam promover os processos formativos do professor e os processos formativos básicos dos alunos.

A didática estabelece as diretrizes orientadoras da atividade docente, mediante os componentes do processo de ensino. Nesse sentido, o estabelecimento de objetivos e de métodos seguros e eficazes para a construção do conhecimento, planejados pelo professor, por meio de uma ação didática, permite que esta ação seja compreendida como mediação para a aquisição de saberes. Conhecer a realidade do ensino, as condições que o envolvem e saber trabalhar acertadamente com elas são tarefas básicas do professor para a condução do seu trabalho, a partir de suas decisões didáticas.

REFERENCIAS

CALLAI H. C., CASTELLAR S. M. V., CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar e sua investigação. In: _____. (Orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. In: Jovens, territórios e práticas educativas. **Revista Teias**. V. 12. N 26, set./dez. 2011.

FARIAS, I. M. S. de. [et al]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

GARCIA PÉREZ, F. F. Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (Eds.). **La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. **Biblio 3W**. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. N. 207, 18 de febrero de 2000a. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/biblio3w.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2009>.

_____. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N. 64, 15 de mayo de 2000b. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/nova.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PORLÁN, R. A.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Diada Editora, 1998.

SHULMAN, L. S. Communities of learners & Communities of teachers. In: **Monographs from the Mandel Leadership Institute**. Jerusalem: The Mandel Institute, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras escogidas III** (Incluye problemas del desarrollo de la psique). Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

* Graduação em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás (2006). Mestrado (2009) e Doutorado (2013) em Geografia pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás - IESA/UFG. Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE. Experiência na área do Ensino de Geografia, Educação Básica e Ensino Superior, com ênfase em Didática e Formação de Professores, Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino. E-mail: izabellaperacini@ufg.br