



RELAÇÃO ENTRE SEGRAGAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL E MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA

Lucas Vinícius Dórea de Souza¹

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação realizada durante o Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), voltada à compreensão dos impactos da segregação espaço-temporal na motivação dos alunos para a aprendizagem de Geografia no turno vespertino de uma escola pública de Feira de Santana-BA. A pesquisa combinou abordagens qualitativas e quantitativas por meio de questionário, entrevistas e observação participante. A discussão fundamenta-se em teorias sobre motivação escolar, buscando refletir sobre a relação entre contexto escolar, estratégias pedagógicas e engajamento discente. Os resultados indicaram que estratégias pedagógicas contextualizadas com a realidade e participativas, podem contribuir significativamente para o aumento da motivação dos alunos, mesmo em contextos marcados por segregação espaço-temporal.

Palavras-chave: motivação, segregação, Geografia, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um estudo realizado durante o Estágio Supervisionado em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no qual se observou, no cotidiano escolar de uma instituição de Feira de Santana-BA, um padrão de organização que segregava alunos entre os turnos, associando o turno matutino a alunos de maior desempenho escolar e o turno vespertino a estudantes com histórico de dificuldades escolares, bem como também, alunos com problemas fora da escola. Em relação ao turno vespertino, observou-se, por meio da observação participante e de conversas informais durante o estágio, um desânimo perceptível entre alguns professores no turno vespertino, evidenciado pela baixa expectativa em relação ao desempenho dos alunos, pela forma como conduziam as aulas e pela frequência de comentários que reforçavam estigmas de fracasso sobre essa turma. Tal percepção foi construída com base na vivência cotidiana na escola e em registros sistemáticos no diário de campo.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, vinedorea@gmail.com.





Essa divisão espaço-temporal entre os turnos não é neutra e se manifesta como uma forma de segregação escolar. Estudos como o de Bartholo e Costa (2014) demonstram que os turnos escolares atuam como mecanismos informais de seleção de alunos, a partir de critérios como histórico de reprovações, distorção idade-série, condições socioeconômicas e raça. Assim, reforça-se a segregação escolar e a reprodução de desigualdades.

O estudo focou nesse turno vespertino e buscou compreender como essa estrutura organizacional afeta a motivação dos estudantes na disciplina de Geografia. Com base nas observações realizadas, escolheu-se como objeto de pesquisa investigar a relação entre o ambiente escolar segregador, a motivação na aprendizagem e o engajamento discente, priorizando as percepções dos próprios alunos sobre a questão ou problemática. Em relação ao turno vespertino, observou-se não só o desânimo por parte dos professores em sala, mas também a considerável falta de comprometimento do aluno para realização de atividades, além de sentimentos recorrentes de frustração, desvalorização e baixa expectativa de êxito.

A estrutura do artigo contempla, inicialmente, uma discussão teórica acerca da motivação escolar e da segregação espaço-temporal no ambiente educacional. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, fundamentada em abordagens qualitativas e quantitativas. Por fim, o trabalho analisa as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, momento em que os dados obtidos são discutidos à luz da literatura, compondo uma parte dedicada à análise dos resultados.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, com apoio de alguns dados quantitativos, sendo desenvolvida por meio de um estudo de caso com elementos de pesquisa-ação. A unidade de análise foi uma turma do 9º ano do turno vespertino de uma escola pública estadual de Feira de Santana (BA). O estudo de caso, conforme Franco e Ghedin (2008), permite compreender em profundidade situações delimitadas, e a pesquisa-ação articula reflexão e intervenção no campo escolar.

A coleta de dados foi realizada ao longo de três semestres de Estágio Supervisionado, por meio de observação participante, conversas informais com professores e alunos, além da aplicação de um questionário semiestruturado com 41 alunos. A observação buscou captar aspectos do cotidiano escolar, como formas de interação, sentimentos de pertencimento, rotinas pedagógicas e comportamentos relacionados à motivação. O questionário foi composto por 8 perguntas, abordando motivação, percepção da Geografia, estratégias pedagógicas e vínculo com o professor.



IX Seminário Nacional do PIBID
ENALIC

Esta pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, com uso complementar de instrumentos quantitativos. A **opção por uma metodologia mista (quanti-quali)** se justifica pelo interesse em compreender, de forma mais aprofundada, as percepções dos alunos (e também dos professores) sobre a motivação no processo de aprendizagem de Geografia em um contexto marcado por segregação espaço-temporal, sem abrir mão de indicadores objetivos que ajudem a identificar padrões gerais de comportamento e opinião. Como afirmam Moraes e Varela (2007), o entrelaçamento entre fatores subjetivos e contextuais exige um olhar metodológico mais abrangente e sensível às nuances da realidade escolar.

A dimensão qualitativa foi predominante, pois buscou interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua vivência escolar, valorizando o contexto e a subjetividade. Para isso, foi fundamental a atuação direta durante o Estágio Supervisionado, com observação (em sala de aula e na escola como um todo), coparticipação e regência na sala de aula, além de registros em diários e conversas informais com alunos e professores. Esses momentos possibilitaram perceber aspectos mais sutis e detalhados da dinâmica escolar, como os sentimentos de pertencimento dos alunos, as expectativas em relação à disciplina de Geografia e as formas de engajamento (ou resistência) às práticas pedagógicas.

O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública da rede estadual de Feira de Santana-BA, localizada em região periférica e historicamente marcada por processos de segregação urbana, conforme descrito por Paula e Azevedo (2016). A escola atende alunos de diferentes bairros populares, e apresenta uma organização interna em turnos que reflete, simbolicamente, a diferenciação entre os estudantes. O estágio supervisionado concentrou-se no turno vespertino, onde se identificou um maior índice de distorção idade-série e de situações de vulnerabilidade social, como também expressões de desmotivação escolar.

Além disso, a pesquisa também assume características da pesquisa-ação, modalidade em que o pesquisador atua diretamente no campo investigado e promove reflexões a partir de sua prática. Conforme defendem Franco e Ghedin (2008), a pesquisa-ação integra o fazer investigativo ao fazer pedagógico, permitindo que o pesquisador seja sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. Essa perspectiva é particularmente pertinente neste trabalho, já que as observações, os questionários e as reflexões foram desenvolvidos no contexto do Estágio Supervisionado, em diálogo constante entre teoria e prática.

O instrumento para produção de dados quantitativos da pesquisa foi um questionário semiestruturado, aplicado com os alunos do 9º ano do turno vespertino. O objetivo foi mapear tendências mais gerais sobre suas atitudes, percepções e motivações em relação à Geografia, bem como sobre sua experiência com a organização escolar, sua relação com os professores e

preferências metodológicas. As questões foram elaboradas buscando identificar aspectos subjetivos como auto percepção de competência, atribuição de causas ao sucesso ou fracasso, valorização do conteúdo escolar e formas de engajamento.

O questionário foi respondido de forma anônima, com o intuito de garantir maior liberdade de expressão e confiabilidade nas respostas. Após a coleta, os dados foram sistematizados. A análise dos dados quantitativos foi articulada aos registros qualitativos construídos durante o estágio, o que permitiu conectar os resultados e enriquecer a compreensão sobre os fatores que influenciam a motivação dos alunos.

Todo o percurso metodológico é guiado pela intenção de compreender o contexto educacional a partir da vivência concreta na escola, reconhecendo o pesquisador como sujeito ativo da investigação. A convivência cotidiana no ambiente escolar e a atuação em sala foram fundamentais para construir uma leitura crítica da realidade estudada. Portanto, a metodologia deste trabalho não se limita à aplicação de técnicas, mas se constitui como um processo dialógico e ético, que considera os sujeitos da pesquisa como participantes ativos da construção do conhecimento. É nesse sentido que o estágio supervisionado assume seu valor formativo e investigativo, sendo um espaço privilegiado de análise, ação e transformação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A motivação dos alunos é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, afetando diretamente o desempenho escolar e o envolvimento nas atividades. De acordo com a Teoria da Atribuição de Causalidade (Weiner apud Moraes e Valera, 2007), as interpretações dos alunos sobre as causas de sucesso ou fracasso escolar influenciam suas emoções, expectativas e comportamentos. Atribuições de causalidade estáveis e internas ao fracasso podem levar a sentimentos de incompetência, enquanto atribuições instáveis e controláveis podem gerar orgulho e competência.

Segundo Martini (2008, p. 479):

“As atribuições, interpretadas pelos alunos nas dimensões da causalidade, influenciam as expectativas, as emoções, a motivação para a aprendizagem e o desempenho acadêmico. Em situações de fracasso, a estabilidade da causa pode resultar na redução da expectativa de sucesso futuro e a níveis mais altos de ansiedade, o inverso ocorrendo quando a causa é tida como instável. Causas estáveis e internas ao fracasso geram sentimentos de incompetência e vergonha e, em longo prazo, podem levar à depressão e ao desamparo.”



Já Boruchovitch (2004) afirma que, embora os problemas de motivação afetem diretamente os alunos, a responsabilidade por essa condição não deve recair apenas sobre eles. O papel do professor e o ambiente escolar são determinantes no estímulo ou bloqueio da motivação.

Conforme demonstrado por Perassinoto et al. (2013), alunos com orientação motivacional intrínseca tendem a empregar mais frequentemente estratégias cognitivas e metacognitivas durante o processo de aprendizagem. Esses alunos se envolvem de forma mais ativa, organizando, planejando e monitorando sua aprendizagem com autonomia. Por outro lado, a motivação extrínseca, embora também relevante, aparece menos associada ao uso consciente de estratégias eficazes, sendo mais influenciada por recompensas externas ou pela pressão por resultados. Essa abordagem contribui para compreender como certos alunos, mesmo em contextos adversos, conseguem desenvolver maior engajamento e desempenho, ao passo que outros se desmotivam diante da ausência de apoio, reconhecimento ou sentido na atividade escolar.

Entretanto, não se pode analisar a motivação escolar dissociada das condições estruturais em que se desenvolve a prática educativa. Paula e Azevedo (2014) abordam como a segregação sócio-espacial, presente em muitos contextos escolares periféricos, afeta diretamente a dinâmica pedagógica e a forma como os alunos se percebem enquanto sujeitos da aprendizagem. Essa segregação impacta simbolicamente os alunos, gerando estigmas de incapacidade e desvalorização interna, como se observa nos discursos de alunos que se veem como “piores” ou “incapazes”, internalizando a visão marginalizada imposta pela sociedade. Tal percepção compromete sua autoconfiança, engajamento e vínculo com o saber escolar, especialmente com disciplinas como a Geografia, que devem ser utilizadas como uma excelente ferramenta para leitura crítica do espaço vivido pelos alunos.

Para compreender como a segregação opera na estrutura organizacional da escola, é necessário considerar o papel dos turnos escolares na distribuição dos alunos. Bartollo e Costa (2014), ao analisarem o Índice de Segregação com base em variáveis como cor/raça, pobreza, educação parental e distorção idade-série, mostram que os turnos escolares aprofundam a segregação ao selecionar informalmente os estudantes com base em seus percursos escolares. Os autores argumentam que há um “tracking informal”, ou seja, um processo oculto de seleção que separa estudantes “de maior desempenho” no turno matutino e “com dificuldades” no vespertino, o que impacta diretamente sua motivação e sua relação com o saber.



Discutir a motivação discente exige uma abordagem integral que conte com tanto os aspectos psicopedagógicos, quanto os socioespaciais, promovendo uma educação que articule criticamente o sujeito, o espaço e a aprendizagem. Nesse cenário, a Geografia pode e deve ser uma aliada poderosa na superação das desigualdades, ao desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e transformar o espaço onde vivem.

O ensino de Geografia deve ultrapassar a mera memorização de conteúdos e buscar formar sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e principalmente intervir sobre ele. Ao relacionar a experiência vivida pelos alunos com os conteúdos escolares, a Geografia pode contribuir, dentre outras coisas, para o fortalecimento da identidade e do pertencimento, elementos fundamentais para a motivação e o engajamento escolar. Quando descontextualizada, a disciplina tende a se tornar desinteressante. Por outro lado, quando conecta o conhecimento ao cotidiano do aluno, principalmente em realidades onde existem a exclusão e a segregação, pode atuar como ferramenta de emancipação. Valorizar o ensino de Geografia como instrumento de leitura crítica do espaço vivido pelos alunos e sociedade no geral é também reconhecer seu papel na construção de uma escola mais justa e significativa para todos.

Essa valorização do ensino de Geografia como instrumento de leitura crítica do espaço vai de encontro como diz Straforini (2018), que defende o ensino de Geografia como prática espacial de significação. Para o autor, a Geografia escolar deve permitir aos estudantes compreender a espacialidade dos fenômenos e, a partir disso, operar o conhecimento geográfico em sua vida cotidiana, produzindo inclusive práticas espaciais insurgentes, ou seja, formas de ação que contestam e reconfiguram a ordem estabelecida. Esse tipo de ensino, comprometido com a compreensão crítica do espaço, contribui não apenas para o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também para a formação ética, cidadã e política dos alunos, especialmente em contextos marcados pela desigualdade e pela marginalização territorial.

Ao afirmar que a Geografia escolar precisa assumir seu papel como disciplina formadora do pensamento geográfico, Straforini (2018) argumenta que sua permanência no currículo não pode se dar apenas por sua função de contextualização de temas ou sua utilidade em provas externas, mas sobretudo por sua capacidade de revelar aos alunos as múltiplas dimensões do espaço, seja políticas, sociais, culturais e econômicas, e, com isso, mobilizar um raciocínio espacial crítico, capaz de gerar engajamento e consciência. Isso dialoga diretamente com a ideia de que o ensino significativo é também motivador: quando os alunos percebem





sentido no que aprendem e se reconhecem como agentes do espaço que habitam, o aprendizado torna-se um caminho para a autonomia e a transformação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estágio foi possível observar comportamentos recorrentes típicos de desmotivação entre os alunos do turno vespertino de uma instituição escolar de Feira de Santana-BA, especialmente em relação à disciplina de Geografia. Os dados indicam que muitos estudantes associam a matéria a experiências negativas anteriores e demonstram baixa expectativa de sucesso. Além disso, identificou-se um ambiente escolar pouco estimulante de forma geral, marcado por desafios estruturais e pedagógicos que afetam o envolvimento dos alunos não apenas com a Geografia, mas com o processo educativo como um todo.

Entretanto, as atividades desenvolvidas durante a regência, que incorporaram metodologias ativas, temas próximos à realidade dos alunos e o uso de recursos tecnológicos, mostraram potencial para reconfigurar a relação dos estudantes com a escola e com a aprendizagem de Geografia. Ao valorizar suas vivências e promover sua participação, essas estratégias contribuíram para amenizar os efeitos da organização escolar segregadora, fortalecendo o engajamento discente mesmo em um contexto adverso.

As reflexões apresentadas até aqui surgem da vivência direta no ambiente escolar durante o Estágio Supervisionado, a partir do que foi observado e experimentado em sala de aula, tanto nas interações com os alunos quanto nas atividades desenvolvidas. Esses momentos foram essenciais para começar a entender como a forma como a escola está organizada influencia o envolvimento dos estudantes com a Geografia. Em um segundo momento, foi aplicado um questionário com os alunos para complementar essa análise, buscando aprofundar as percepções deles sobre a motivação e o processo de aprendizagem.

Dando continuidade à análise o que foi observado durante o Estágio Supervisionado, buscou-se aprofundar a compreensão sobre a motivação dos alunos por meio da aplicação de um questionário estruturado. Este instrumento teve como objetivo captar percepções mais amplas e sistematizadas dos estudantes do turno vespertino em relação à disciplina de Geografia, ao ambiente escolar e à própria motivação para o aprendizado.

A escolha pelo questionário se justifica como etapa complementar da abordagem qualitativa, de maneira quantitativa, permitindo não apenas validar percepções obtidas em sala de aula, mas também identificar padrões gerais de opinião e comportamento entre os discentes. Buscou-se identificar níveis de motivação, fatores de estímulo e desestímulo,



relação entre os conteúdos e a realidade dos alunos, bem como suas preferências metodológicas e percepções sobre o papel do professor.

Os dados revelam que a maioria dos alunos se encontra entre os níveis intermediários e altos de motivação, com destaque para os que se consideram “bem motivados” (34,1%) e “relativamente motivados” (26,8%). Apenas 7,3% dos estudantes declararam estar completamente desmotivados. Esse cenário indica que, embora o contexto do turno vespertino, marcado por fatores estruturais e simbólicos de desvalorização, impacte a disposição para o aprendizado, ainda há abertura e interesse pela disciplina de Geografia.

Essa motivação parcial pode estar associada a metodologias mais participativas e contextuais adotadas durante a regência, conforme apontado por Boruchovitch e Bzuneck (2004), que destacam o papel ativo do professor e do ambiente escolar na promoção (ou bloqueio) da motivação. Ao mesmo tempo, a existência de uma parcela desmotivada exige atenção: trata-se de alunos que, possivelmente, já internalizaram percepções negativas sobre sua capacidade de aprender, já que causas estáveis e internas ao fracasso geram sentimentos de incompetência e desânimo duradouro.

Ainda que o cenário não seja de desmotivação generalizada, a presença de alunos nos extremos inferiores da escala reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem o pertencimento e ressignifiquem a experiência escolar, sobretudo na Geografia, por seu potencial de articular saberes ao cotidiano dos estudantes.

As respostas revelam um contraste significativo: os alunos se sentem motivados por objetivos concretos como “ter um futuro melhor”, “passar de ano”, “aprender sobre o mundo”, mas também desmotivados por fatores como “dificuldade dos conteúdos”, “falta de interesse”, “forma como a matéria é ensinada” e “comportamento dos colegas”.

Segundo Burochovitch e Bzuneck (2004), o interesse por uma disciplina pode não ser suficiente para gerar ação se não houver um motivo que a sustente. Isso reforça a importância de relacionar o conteúdo à realidade e às necessidades percebidas pelos estudantes. A motivação, nesses casos, está atrelada tanto à dimensão extrínseca, como o desejo de aprovação escolar, quanto à dimensão intrínseca, quando o aluno demonstra prazer em aprender por si só.

Muitos alunos associam o desinteresse à percepção de fracasso como algo estável e interno quando falam que não conseguem aprender o que a disciplina é muito difícil. Isso, segundo Martini (2008), pode gerar sentimentos de incompetência, exigindo do professor estratégias que fortaleçam a percepção de controle e possibilidade de sucesso.



Os dados obtidos também se alinhãam ao que aponta o estudo de Perassinoto et al. (2013), ao demonstrar que a **motivação para aprender** está associada ao tipo de estratégia de aprendizagem que o aluno utiliza. Alunos que afirmaram gostar de atividades práticas, jogos e trabalhos em grupo, formas metodológicas que exigem planejamento, colaboração e monitoramento constante, revelam maior aproximação com estratégias metacognitivas, as quais favorecem o desenvolvimento da motivação intrínseca. Isso reforça a ideia de que a motivação não é apenas um estado emocional ou disposição individual, mas um fenômeno profundamente vinculado às condições de ensino e à autonomia oferecida pelo ambiente escolar.

No caso observado, embora muitos alunos apresentem motivações extrínsecas, como a busca por notas ou aprovação, há sinais claros de valorização do aprender pelo aprender, especialmente quando as aulas envolvem sentido pessoal, participação ativa e reconhecimento do esforço. Isso reforça as colocações de Perassinoto et al. (2013), que identificaram correlação positiva entre motivação intrínseca e uso de estratégias cognitivas/metacognitivas, indicando que a qualidade da motivação interfere diretamente na forma como o aluno lida com o conhecimento.

A maioria dos alunos (76%) reconhece que os conteúdos de Geografia têm relação com sua vida. Isso está em consonância com o princípio defendido por Straforini (2018), de que o processo ensino-aprendizagem deve levar em conta o contexto social do aluno para ser efetivamente significativo. A motivação cresce quando o conteúdo é percebido como útil e está ligado às necessidades de autoestima. Quando os estudantes veem a Geografia como uma forma de compreender seu próprio espaço e vivência, ativam motivações internas mais profundas e duradouras. Já os 24% que não percebem essa ligação revelam um risco: a ausência de sentido pode reforçar a desmotivação. A falta de percepção de valor nas atividades escolares está entre os principais fatores da queda no engajamento.

A preferência por trabalhos em grupo, atividades práticas, jogos educativos e diálogo com o professor mostra o quanto os alunos valorizam metodologias ativas. Essa escolha está fortemente associada a uma motivação intrínseca, realização da atividade por prazer, interesse ou autonomia. Além disso, como salientam Moraes e Varela (2007), a personalização do ensino, o acompanhamento próximo e o respeito ao ritmo e ao contexto dos alunos são essenciais para construir ambientes motivadores. O envolvimento em atividades participativas promove a autonomia, sentimento de competência e vínculo afetivo com a aprendizagem. Além disso, se observa a importância da atividade de campo no ensino de Geografia, visto que, além de preferências pelas metodologias já citadas, também há o questionamento sobre



aulas fora da escola, reforçando a importância do campo de estudo da Geografia, já que, dessa maneira, determinadas temáticas de aula serão devidamente contempladas.

Quando perguntados sobre a preocupação do professor com a aprendizagem do aluno, 97% responderam que sim, o professor se preocupa, e apenas 3% que não. Este dado é altamente significativo. A percepção de cuidado por parte do professor é um fator-chave para a motivação, especialmente em contextos escolares desafiadores. Como aponta Martini (2008), o professor que oferece apoio pedagógico, validando o esforço do aluno e reconhecendo seu progresso, contribui para fortalecer o sentimento de competência e a autoeficácia. Além disso, Moraes e Varela (2007) afirmam que o relacionamento professor-aluno é determinante para a manutenção da motivação, pois a segurança emocional influencia diretamente a disposição do aluno para aprender.

Quando perguntados se o reconhecimento influencia na sua motivação, 95% responderam que sim e 5% responderam que não. Quando os alunos se sentem valorizados, há maior probabilidade de engajamento, persistência e confiança. O reconhecimento positivo, nesse caso, atua como reforço à motivação extrínseca, que pode funcionar como ponte para a motivação intrínseca. Os efeitos emocionais das atribuições de sucesso: quando os alunos sentem que suas conquistas são resultado de esforço, causa interna e controlável, há desenvolvimento de orgulho e confiança.

A centralidade da nota no processo motivacional mostra a força da motivação extrínseca no ambiente escolar. Contudo, quando a avaliação se resume a um número, corre o risco de desmotivar alunos que não conseguem bons resultados, mesmo que se esforcem.

Martini (2008) destaca que, para promover um ambiente motivador, a avaliação deve ser pensada como instrumento de retorno e progresso, e não de punição. Da mesma forma, Moraes e Varela (2007) enfatizam a importância de práticas avaliativas que contemplem o acompanhamento contínuo e o reconhecimento dos avanços individuais.

As respostas dos alunos ao questionário revelam um cenário complexo, onde a motivação para aprender Geografia está intensamente entrelaçada a fatores pedagógicos, emocionais, sociais e estruturais. De maneira geral, pode-se afirmar que a motivação discente não é homogênea e encontra-se em disputa constante entre estímulos e barreiras, muitas delas estruturais, derivadas da organização social do espaço escolar e da realidade em que a escola está inserida.

É possível identificar que os alunos demonstram motivações em diferentes níveis da hierarquia de necessidades. Muitos estão mobilizados por razões extrínsecas como notas, aprovação e futuro profissional, o que corresponde às necessidades de segurança e de





autoestima. Outros, no entanto, já revelam traços de motivação intrínseca ao expressar prazer em aprender ou em se sentir competente ao realizar uma atividade.

No entanto, como apontam Moraes e Varela (2007), essas motivações são sensíveis ao contexto em que o aluno está inserido. A desmotivação, nesse sentido, não é uma condição individual, mas frequentemente consequência da falta de planejamento pedagógico, da desconexão entre os conteúdos e a realidade do aluno, e da ausência de vínculos afetivos significativos no espaço escolar. O dado de que quase um quarto dos alunos não vê relação entre a Geografia e sua realidade reforça essa desconexão e alerta para a urgência de um ensino mais significativo e contextualizado.

A análise deve ser ampliada à luz do texto de Paula e Azevedo (2021), que mostra como a escola situada em territórios periféricos internaliza e reproduz as contradições da segregação sócio-espacial. Os discursos dos alunos, sobretudo aqueles que se referem a si mesmos como “burros”, “problemáticos” ou “inaptos”, são sintomas de um processo de estigmatização e auto desvalorização que perpassa a estrutura escolar. Eles não são apenas alunos que apresentam baixa motivação, mas também são sujeitos que, em muitos casos, não se percebem como capazes de aprender.

Essa auto percepção negativa é, frequentemente, reforçada por um modelo escolar que privilegia a disciplina, o rendimento e a padronização, e falha em reconhecer a diversidade e a complexidade das trajetórias dos alunos. A escola dos pobres continua sendo uma escola de menor qualidade, mesmo quando há um esforço docente, pois a estrutura que cerca o cotidiano escolar, independentemente que se é realizado, já limita, as possibilidades de superação do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou a importância de compreender a motivação discente a partir do contexto real da escola, especialmente quando marcado por organização segregadora entre os turnos. No Estágio Supervisionado, observou-se como o ambiente escolar influencia diretamente o engajamento dos alunos e sua relação com o conhecimento, em especial com a disciplina de Geografia. A metodologia qualitativa, com observação participante e escuta dos sujeitos, permitiu captar nuances que dificilmente seriam percebidas por instrumentos fechados. Ainda que o questionário esteja em fase de aplicação, ele se insere como etapa complementar para aprofundar a análise e confrontar percepções com dados mais amplos.

A análise revelou que a motivação escolar não é apenas individual, mas um fenômeno complexo, atravessado por elementos estruturais, simbólicos, pedagógicos e afetivos. A

segregação espaço-temporal, além de organizar administrativamente, reforça identidades escolares estigmatizadas que afetam a motivação. Os resultados apontam que, embora muitos alunos do turno vespertino ainda apresentem certo grau de motivação, especialmente quando o ensino se aproxima de sua realidade e promove diálogo, uma parcela significativa sente desvalorização e impotência.

A escuta dos estudantes mostrou que o professor tem papel central na regulação da motivação, não apenas como transmissor de conteúdo, mas como figura de acolhimento, encorajamento e reconhecimento. Assim, a prática docente deve ir além do domínio técnico, incorporando dimensões afetivas, culturais e sociais para atender à multiplicidade dos contextos. O ensino de Geografia, articulado ao território e às histórias locais, surge como ferramenta potente para romper estigmas e promover aprendizagens significativas.

Conclui-se que a motivação escolar está diretamente atravessada por elementos estruturais da organização escolar, como os mecanismos de segregação espaço-temporal que naturalizam desigualdades. O ensino de Geografia, ao ser contextualizado e conectado à realidade vivida, pode atuar como ferramenta de reconstrução da autoestima dos estudantes e de reconfiguração simbólica do espaço escolar. Para trabalhos futuros, sugere-se aprofundar a análise dos critérios usados informalmente na alocação dos estudantes nos turnos, além de investigar como essas dinâmicas afetam a formação de professores, a distribuição de recursos e o planejamento pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BARTHOLO, T. L.; COSTA, M.. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 670-692, 2014.
- BORUCHOVITCH, E.. **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**, v. 3, 2004.
- DE PAULA, I. R.; DE AZEVEDO, S. C.. A segregação socio-espacial e as suas consequências na escola da geografia que se ensina. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia**, p. 107-118, 2016.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. R. S.. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINI, M. L.. **Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, 2008.
- MORAES, C. R.; VARELA, S.. **Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem**. Revista eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, 2007.



PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013. Rio Nacional do PIBID

STRAFORINI, R.. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018.