


Da sequela docente à querela epistemológica: o ensinar cansado de uma Geografia enferma

Antonio Bernardes
Felipe Costa Aguiar
Regina Célia Frigério

Antonio Bernardes

Universidade Federal Fluminense, UFF


E-mail: antonio_h_bernardes@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4996-7031>

Felipe Costa Aguiar

Universidade Federal Fluminense, UFF


E-mail: felipeaguiar@id.uff.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6563-4763>

Regina Célia Frigério

Universidade Federal Fluminense, UFF

E-mail: reginafrigerio@id.uff.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2588-9582>

Resumo

Assim como qualquer outra área da Ciência, a Epistemologia da Educação Geográfica está em constante renovação. Hora e outra surge alguma nova tendência educacional e a indicação de renovação das bases filosóficas que sustentam a Geografia Escolar. Nesse artigo, pensamos a Epistemologia da Educação Geográfica a partir do adoecimento dos professores de Geografia como impeditivo das realizações existenciais e, como consequência, dos sentidos que os professores atribuem a sua prática. Chegamos à essa consideração por meio da interpretação fenomenológica-hermenêutica de asserções de diferentes autores sobre a Educação Geográfica que, nas generalidades de seus sentidos, corroboram com as metas de formar cidadãos ativos, educar a partir de e para a realidade dos educandos e educar para a transformação. Entretanto, as descrições das condições e organizações do trabalho docente demonstraram que, na prática cotidiana da sala de aula os professores experienciam o adoecimento como impeditivo das realizações pessoais, e da própria Educação Geográfica.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Professores. Adoecimento.

Recebido em: 21/09/2021

Aprovado em: 24/10/2022



Abstract**From the teacher infirmity to the epistemological problem: the teaching tired and infirmed Geography**

Just like any other area of science, Geographic Education Epistemology is in constant renewal. From time to time, some new educational trend appears or an indication of the need to renew the philosophical bases that support School Geography. In this article, we think the Epistemology of Geographic Education from the illness of Geography teachers as an impediment to existential achievements and, as consequence, to the meanings that teachers attribute to their practice. We arrived at this consideration through the phenomenological-hermeneutic interpretation of assertions by different authors about Geographic Education that, in the generality of their senses, corroborated the goals of forming active citizens, educating from and for the reality of students and educating for the transformation. However, descriptions of the conditions and organizations of teaching work showed that, in the daily practice of the classroom, teachers experience illness as an impediment to personal achievement, which prevents the realization of Geographic Education itself.

Keywords:

Geographic Education.
Teachers.
Infirmity.

Resumen**De la enfermedad del maestro al problema epistemológico: la enseñanza cansada de una Geografía enferma**

Como cualquier otra área de la Ciencia, la Epistemología de la Educación Geográfica está en constante renovación. Una y otra vez, surge alguna nueva corriente educativa y el indicio de renovación de las bases filosóficas que sustentan la Geografía Escolar. En este artículo pensamos la Epistemología de la Educación Geográfica desde el punto de vista de la enfermedad de los profesores de Geografía como un impedimento para las realizaciones existenciales y, en consecuencia, para los significados que los profesores atribuyen a su práctica. A esta consideración llegamos a través de la interpretación fenomenológico-hermenéutica de afirmaciones de diferentes autores sobre la Educación Geográfica que, en sentido general, corroboran los fines de formar ciudadanos activos, educar desde y para la realidad de los educandos y educar para la transformación. Sin embargo, las descripciones de las condiciones y organizaciones del trabajo docente mostraron que, en la práctica diaria del aula, los docentes experimentan la enfermedad como un impedimento para las realizaciones personales y para la misma Educación Geográfica.

Palabras clave:

Educación Geográfica.
Maestros.
Enfermedad.

Primeiras palavras

Assim como todos os campos de estudo, epistemologicamente a Educação está em constante transformação. Com frequência, pesquisadores questionam as concepções da Educação vigente, ou seja, os métodos, conceitos, categorias, teorias e metodologias. Isto ocorre porque sempre há a pretensão de desenvolvê-lo e de se aproximar de uma interpretação mais coerente da realidade.

Um exemplo da constante desta transformação é aquilo que hoje nomeamos por “educação geográfica”, que num passado não muito distante, sequer era mencionada. Ao invés disso utilizávamos Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Práticas Educativas em Geografia e Educação geográfica. Todavia, não se trata de um formalismo e sim de uma transformação teórico-metodológica.

Por mais que haja diferentes nomeações para as geografias praticadas na escola, todas essas denominações parecem concordar com uma mesma premissa: educar jovens para a criticidade e para o exercício da cidadania (OLIVEIRA, 1989; PONTUSCHKA, 1996; WETTISTEIN, 1989; VESENTINI, 1989; CASTROGIOVANNI, 2011). Mesmo assim, sempre vemos novas críticas e nomenclaturas surgindo para dizer das geografias praticadas na escola.

Diante disso, nos perguntamos: *a quizila da geografia praticada nas escolas seria um caso de nomenclatura ou de formas de ensinar Geografia?* Para explicitar essa interrogação, dedicamos a primeira seção deste artigo à escavação de sentidos de asserções de autores que se dedicaram a conceituar as geografias praticadas nas escolas, e as interpretamos pelas vias da fenomenologia-hermenêutica (ESPÓSITO, 1993; KLUTH, 2000; MIARKA, 2008; BICUDO, 2011a).

Na seção seguinte, apresentamos as condições e organizações do trabalho docente nas quais as geografias são praticadas nas escolas. Até porque, independentemente do modo de nomear, há uma situação comum em que essa disciplina escolar é ensinada. Com Dejours (1992), Esteve (1994; 1999; 2004) e Garcia e Anadon (2009), interpretamos que as situações nas quais as geografias são trabalhadas nas escolas, em geral, englobam eventos que impulsionam os professores para condições de adoecimento, se mostrando como um impeditivo para a realização da educação geográfica.

Na terceira seção, em diálogo com Delory-momberger (2016), Souza (2016), Cardinalli (2011), Silva, Fejoo e Protásio (2015), desvelamos o adoecimento como a deterioração das condições de ser e, como consequência, um impeditivo para nossas realizações existenciais, âmbito no qual a educação geográfica emerge como prática profissional dos professores de Geografia.

Ao final, reconduzimos a querela da Educação geográfica para a situação em que se encontram os professores que praticam as geografias nas escolas de Educação Básica. Assim, é a partir das condições e organizações do trabalho docente que surgem os impeditivos para as realizações existenciais dos professores de Geografia, incluindo o que se imagina e conceitua por “educação geográfica”.

Que é isto, Educação geográfica?

Poderíamos retomar inúmeras referências que se dedicaram a pensar a Educação geográfica e, assim, defini-la objetivamente. Entretanto, “só se pode saber que as coisas são, mas não o que as coisas são em si” (OLIVEIRA, 1999, p.2). Por isso, ao invés de afirmarmos o que esse termo é, reduzindo-o ao sentido que nos interessa, investimos no gesto de escavação de sentidos, descrevendo o aparecer desse fenômeno, para então, pôr em relevo as generalidades recônditas em suas diferentes nomeações.

Para intitularmos algo por “Educação geográfica” buscamos aquilo que, antes mesmo de ser conceituado, já está no mundo, ou seja, precede a conceituação científica. Assim, interrogamo-nos: *que é isto que, antes mesmo de ser conceituado, já existe e, pelo olhar científico, é nomeado Educação geográfica?* Nessa empreitada, baseamo-nos na Fenomenologia que

“[...] exige que descubramos, na pobreza daquilo que desprezamos, uma fonte inesgotável de riqueza. O simples é por nós tão desprezado que nem mesmo entra na conta daquilo que, ostensiva e conscientemente, desprezamos. Passa-nos despercebido. Nós o ignoramos” (FERNANDES, 2010, p. 29).

A simplicidade não percebida nos diz daquelas coisas que muitas vezes escondemos por detrás dos conceitos. Nas bases da Modernidade, as Ciências Modernas se relacionam com seus conceitos fundamentais, quase sempre movimento de revisão:

O efetivo movimento das ciências ocorre na revisão mais ou menos radical dos seus conceitos fundamentais, revisão que não é transparente para elas mesmas. O nível de uma ciência é determinado pela medida em que é capaz de uma crise de seus conceitos fundamentais. Em tais crises, iminentes às ciências, a relação entre o perguntar que investiga positivamente e as próprias coisas interrogadas vacila. Em toda parte, nas diversas disciplinas hoje se manifestam tendências procurando assentar a pesquisa sobre novos fundamentos (HEIDEGGER, 2012, p. 53).

Parafraseando Heidegger, pensamos a relação do presente campo de estudo com a constante mudança (ou tentativa) de nomeação da área, porque a situação na qual ocorre o movimento descrito pelo filósofo não é muito diferente daquela enfrentada pelos professores de Geografia.

Sendo assim, a Educação geográfica, situada no âmbito da Ciência geográfica, se coloca diante de uma querela que podemos expressar pela seguinte interrogação: *em que medida as geografias praticadas nas escolas dizem respeito à ciência geográfica?* Primeiramente, acreditamos que há uma diferenciação necessária entre a Geografia científica, a Educação geográfica e as geografias praticadas nas escolas. A primeira diz respeito à Geografia enquanto uma ciência, estritamente acadêmica e moldada enquanto disciplina científica. Já a segunda, é como nomeamos a área da Geografia científica dedicada ao estudo do ensino e da aprendizagem da Geografia nas escolas de Educação Básica. Alimentando-se dos conhecimentos produzidos tanto na Geografia quanto na Educação geográfica, emergem as geografias praticadas nas escolas, que não são nem uma reprodução copiosa nem uma produção autônoma delas.

Para investigar melhor a relação entre esses campos, recorreremos a textos científicos que nos abriram sentidos para isto que chamamos de Educação geográfica. Essa abertura se deu em diferentes âmbitos, uma vez que dialogamos com diferentes autores. Em outras palavras, ela ocorreu tanto por meio de disciplinas cursadas, como por meio de disciplinas ministradas na Educação Básica e no curso de Licenciatura em Geografia. Em comum, todas essas experiências tiveram como referencial locacional a cidade de Campos dos Goytacazes, no Norte fluminense, e a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Assim, para escavar os sentidos trazidos por estas experiências, lançamos mão dos procedimentos da interpretação fenomenológico-hermenêutica com base em Espósito (1993), Kluth (2000), Miarka (2008) e Bicudo (2011a; 2011b; 2011c):

- ❖ Leitura dos textos, destacando as asserções dos autores que descrevem as geografias praticadas nas escolas;
- ❖ Destaque dos termos que adjetivam as geografias praticadas nas escolas nas asserções;
- ❖ Articulação dos sentidos expressos pelos termos destacados nas asserções com a interrogação de pesquisa;
- ❖ Reunião de significados nas asserções, visando as generalidades do fenômeno descrito, a saber, as geografias praticadas nas escolas.

Com base nesses procedimentos metodológicos, elaboramos o *Quadro 1* para promovermos a organização dos dados de pesquisa. No quadro de interpretação, o sinal [...], três pontos entre colchetes, representa a supressão de textos. O uso de itálico na primeira coluna demonstra os termos destacados pelo papel que cumprem na significação das asserções. O quadro de interpretações deve ser lido das colunas da esquerda para as da direita. A primeira coluna apresenta o discurso dos autores. A segunda representa o dito pelos autores articulado aos sentidos expressados na coluna anterior, a isso nomeamos de *Unidades de Significado*, pois apresentam sentidos colocados em evidência no discurso dos autores “[...] postos em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição” (BICUDO, 2011c, p. 57). Por fim, a terceira coluna demonstra as asserções dos autores articuladas à interrogação de pesquisa.

Quadro 1 – Quadro de interpretações

Discurso	Unidade de Significado	Discurso Articulado
“[...] objetivo da Geografia no ensino fundamental e médio não é a de <i>formar geógrafos</i> , pois os objetivos desses níveis de ensino não são os de formar profissionais, mas contribuir para a <i>construção da cidadania</i> , em uma sociedade tão desigual na qual se contesta até a existência de um cidadão” (PONTUSCHKA, 1996, p. 202).	O objetivo da Geografia não é formar profissionais geógrafos, mas contribuir para a construção da cidadania, em uma sociedade tão desigual na qual a existência de um cidadão é contestada.	Vê a Geografia como possibilidade de formar cidadãos críticos ao invés de profissionais geógrafos. Tal construção é urgente devido à contestação que a sociedade desigual faz a respeito da existência de um cidadão. Por isso, as geografias praticadas na escola são sinal de esperança, já que permitem uma cidadania futura que, no presente, é impossibilitada.
“Uma <i>geografia preocupada</i> desde cedo com o <i>papel</i> que estas crianças/trabalhadores terão no <i>futuro deste país</i> . Uma geografia	Uma geografia preocupada desde cedo com o papel dos alunos no futuro do país, que	Pensa que a geografia deve se preocupar desde cedo com o papel que os alunos assumirão no futuro, possibilitando tal posicionamento

que <i>possibilite</i> às crianças, no <i>processo de amadurecimento</i> físico e intelectual, irem formando/criando um <i>universo crítico</i> que lhes permita se <i>posicionar</i> em relação ao futuro, que lhes permita finalmente <i>construir o futuro</i> ” (OLIVEIRA, 1989, p. 145).	possibilite, em seu processo de amadurecimento, a formação de um universo crítico que lhes permita posicionarem-se na construção do futuro.	em todo o seu processo de amadurecimento. Por isso, se afasta das ideias de formar agora para a cidadania futura, aproximando-se de formar agora para, desde então, agir em prol do porvir.
“[...] não devemos mais dar cursos de Geografia do subdesenvolvimento, de agora em diante é preciso aprender a ensinar uma <i>Geografia da libertação</i> (WETTISTEIN, 1989, p. 134)”.	Não devemos mais praticarmos cursos específicos de Geografia, mas sim promovermos uma Geografia da libertação.	Acredita que não devemos mais praticar cursos específicos de Geografia, ou seja, a Geografia por ela mesma, mas sim promover uma Geografia para libertação, aquela que não se funda no âmbito da Ciência para a Ciência, mas surge no cotidiano em que a libertação está sendo desejada.
[...] o ideal, de fato, seria ele elaborar um programa (conteúdo e atividades) adequado à realidade social e existencial de seus alunos, e de forma a que eles fossem <i>co-autores do saber</i> (com os estudos do meio, participativos. A <i>‘abertura’ desse saber para a realidade vivida</i> pelo educando – por exemplo: qual a situação da mulher no Brasil, ou em sua cidade; se existe racismo no meio de onde o aluno provém e na sociedade brasileira como um todo; se eles trabalham e são sindicalizados, o papel dos sindicatos; os debates frequentes, etc.) e <i>não meros receptáculos passivos</i> (VESENTINI, 1989, p. 112).	O ideal seria o professor planejar as práticas educativas adequando-as à realidade social e existencial dos alunos, tornando-os coautores do saber e não meros receptáculos passivos.	Aponta que o ideal seria os professores adequarem a Geografia à realidade social e existencial de seus alunos, de modo que eles fossem coautores do saber, sujeitos participativos ao invés de meros receptáculos. Deve-se buscar, na sala de aula de Geografia, a abertura dos saberes para a realidade vivida pelos educandos.
Ensinar a Geografia é, portanto, <i>analisar historicamente o Espaço Geográfico</i> , esse que é o espaço de existência <i>das mulheres e dos homens</i> , e isto, em última instância, é compreender pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Quer dizer, é <i>compreendermos o passado à luz do presente e o presente em função da transformação social, de um novo futuro</i> . É um movimento, amplo, dinâmico e sem limites. E, nesse processo, o aluno deve ser visto como um <i>sujeito</i> , mas também, como um <i>objeto histórico</i> . Objeto, pois é condicionado, mas sujeito, pois é um ser inacabado e, consciente disso, pode <i>transcender os próprios condicionantes históricos</i> ” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 20)	Ensinar a Geografia é analisar o espaço que vivemos criticamente, isto é, compreender o passado à luz do presente e o presente em função da transformação social, de um novo futuro. Nesse processo o aluno é visto como objeto, pois é condicionado, mas também é visto como sujeito, porque é inacabado e consciente disso, podendo transcender os condicionantes históricos.	Pensa que as geografias praticadas nas escolas devem promover a leitura crítica do espaço que vivemos, para então, compreender o passado à luz do presente e o presente em função da transformação social que ocasionará um novo futuro. Com isso, a geografia das escolas busca tornar o aluno consciente do seu inacabamento e, portanto, sujeito passível de transcender os condicionantes históricos que, em certo grau, o torna objeto da História.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Salvaguardadas as diferenças epistemológicas, a interpretação do discurso dos autores nos mostrou que, de acordo com as suas asserções, isso que veio a ser conhecido como Educação geográfica se difere da Geografia científica pelo enfoque que concede ao ensino de Geografia para a transformação da realidade vivida pelo aluno. Inclusive, apesar de alguns dos excertos interpretados fazerem parte de momentos históricos diferentes da história da Educação no Brasil, semelhanças são conservadas. Além da ênfase dada à transformação, também há uma atenção especial aos saberes que os alunos já carregam consigo, sendo eles, em alguns casos, o ponto de partida para a educação transformadora.

Nesse contexto, as geografias praticadas nas escolas emergem como as apropriações e criações que os professores fazem dos saberes que construíram ao se formarem cientificamente em Geografia e terem dedicado parte do curso ao estudo da Educação geográfica. Levando em conta essa relação, percebemos que os excertos interpretados não nos direcionam para uma definição excludente de Educação geográfica, mas para um conjunto de princípios que os professores de Geografia utilizam para nortear as práticas pedagógicas que realizam.

Tais princípios surgiram na interpretação dos excertos como generalidades, ou categorias abertas, sendo elas “grandes convergências estruturantes do fenômeno” (BICUDO, 2011c). Essa nomeação se dá “[...] em contraposição às categorias como concebidas aristotelicamente. Categorias são, segundo Husserl, grandes regiões, não apriorísticas, de generalizações” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 80-81).

Num trabalho de reunião de significados (MIARKA, 2008) descobrimos as seguintes generalidades: *formar cidadãos ativos, educar a partir de e para a realidade dos educandos e educar para a transformação.*

À guisa de síntese, compreendemos que as geografias praticadas nas escolas são compostas pelas práticas pedagógicas que os professores planejam e realizam no âmbito das escolas de Educação Básica, sejam elas quais forem. Os textos interpretados, apesar de suas diferenças teórico-metodológicas, incubem a Educação geográfica de formar cidadãos ativos a partir de práticas que partam da realidade vivida pelos alunos, utilizando-a tanto como objeto de crítica quanto de transformação. Indo além, o autor indica que o movimento de educar para a transformação só é possível por meio do exercício da cidadania ativa, que deve ocorrer durante toda a vida do educando e não só na vida adulta. Aliás, uma criança educada para exercer a cidadania passiva e ingênua dificilmente conseguirá agir de forma ativa na vida adulta.

Baseados nesses princípios, grande parte dos professores de Geografia realizam suas práticas pedagógicas dando vida às geografias praticadas nas escolas. Diante de tamanha responsabilidade, torna-se necessário refletirmos sobre as condições do trabalho docente, pois, dependendo da situação laboral do professor de Geografia, esses princípios podem ser promovidos ou enfraquecidos. Por isso, dedicamos a próxima seção ao cerne dessa problemática.

As condições nas quais a geografia é praticada nas escolas

As condições e organizações do trabalho docente sob as quais a Geografia é praticada nas escolas são diversas. Porém, há alguns aspectos comuns no que tange à situação laboral dos professores dessa disciplina. Da legislação nacional à internacional, dos princípios éticos aos estéticos, dos conceitos e categorias mais antigos aos mais renovados, todos esses elementos compõem a situação laboral do professor de Geografia.

Por condição de trabalho compreendemos o “ambiente físico [...], o ambiente químico [...], o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho” (DEJOURS, 1992, p. 25). Enquanto por organização do trabalho, entendemos “a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc.” (DEJOURS, 1992, p.25).

Não só o professor de Geografia, mas cada profissional vive as condições e organizações do trabalho que são específicas de sua profissão e do lugar em que atuam. Na empreitada da docência, por exemplo, dedicamos horas semanalmente para o planejamento do que acreditamos ser uma boa aula, tentando transgredir o currículo oficial sempre que podemos. Sem sombra de dúvida, todos nós também lidamos com o processo de aprendizagem, sendo responsabilizados pelos erros e acertos dos alunos, e principalmente pela avaliação do que acreditamos que os estudantes aprenderam.

Nas escolas de Educação Básica, os professores lutam por uma Educação Geográfica que possibilite a formação de cidadãos críticos e conscientes; Nas Escolas de Educação Superior, os professores lutam por uma Educação Geográfica que promova a formação de professores de Geografia críticos e conscientes. Resumidamente, aqui e acolá vivemos situações parecidas. Mas como seriam essas situações?

Descrevendo as condições e organizações do trabalho docente no Brasil contemporâneo, Oliveira (2004, p.1140) escreveu:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, havendo, em alguns estados, os numerosos correspondentes aos trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego do magistério público.

Além desses fatores conjunturais, é preciso lembrar, assim como Esteve (2004, p. 39), que “nossos professores enfrentam cem por cento dos problemas sociais e psicológicos, envolvendo-se em conflitos que os põe à prova, e que exigem deles um grande desgaste pessoal” (ESTEVE, 2004, p.39). Isto, pois, como nos lembrou Nóvoa (2004, p. 2), enquanto trabalhadores da Educação existimos “[...] como pessoas e como profissionais, como profissionais e como pessoas”. Com outras palavras, não há como desligarmos o profissional da pessoa que o professor é, falta-nos o disjuntor para isso.

Soma-se a isso a quizila salarial. Até mesmo aqueles que recebem uma quantia maior por hora/aula trabalhada se sentem desvalorizados, já que salários aparentemente mais altos são acompanhados de mais intensificação do trabalho, uma das grandes responsáveis pelo padecimento do professor:

[...] a redução de tempo de descanso do professor; a carência de tempo para manter-se atualizado; a sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo as possibilidades de os docentes participarem de planejamento em longo prazo e do controle sobre o próprio trabalho; e, finalmente, a redução da qualidade do serviço, quando se fazem cortes ou se eliminam atividades, para se ganhar mais tempo. (APPLE, 1989, p. 142-161).

Noutro texto Apple (1987) escreveu que,

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (p.09).

Chafurdados nas situações das escolas, também somos sujeitos à pressão externa que,

[...] sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas. A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os processos de recuperação do aluno para dar conta do ritmo externo imposto à escola. O professor é privado de dar o “reforço” no ato da aprendizagem. Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão. (FREITAS, 2014, p 1100).

Diariamente, presenciamos o véu dos ideais que tínhamos para a profissão aluir diante de nós e desvelar que o mundo da docência não é bem como pensávamos. A tarefa de educar se converte em planejar um enorme volume de aulas e atividades. O sonho de quando estudante de Graduação se dissipa em meio ao cumprimento de burocracias como o preenchimento de sistemas eletrônicos ou impressos com a indicação dos conteúdos trabalhados, para então, certificar as redes de Ensino do cumprimento e finalização dos livros didáticos e currículos prescritos. O tempo que sonhávamos dedicar aos alunos, perdemos entre as páginas dos livros didáticos enquanto nos exaurimos tentando “dar conta” do volume irracional de matéria e, ao mesmo tempo, corresponder às expectativas que os alunos têm para com as aulas e os responsáveis possuem para com a escola e, por lógica, para conosco.

Em maior ou menor grau, a precarização do trabalho docente parece estar mocoçada nas escolas, espreitando nossos lugares de trabalho. Entretanto, ao detectá-la e reivindicar a sua expulsão, somos cruelmente chantageados com o *slogan* do profissionalismo, sentimento “[...] estrategicamente mobilizado

pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 82-83).

É nessas situações laborais, e noutras ainda mais deprimentes, que lançamos os professores de Geografia formados para praticarem a Educação geográfica. Com isso, perguntamo-nos: é possível promovermos a Educação geográfica sendo submetidos cotidianamente a essas condições e organizações do trabalho docente? Na busca por algumas respostas, na próxima seção situamos o modo como nos encontramos nessas situações e as sequelas que carregamos devido à sujeição à precarização do trabalho docente.

O adoecimento como sequela do trabalho docente

De que se trata, propriamente, o termo “sequela”? Como um termo relacional, trazemos a reboque todo o contexto no qual ele ganha sentido, nesse caso, as situações do trabalho docente.

Evidenciar as situações do trabalho docente pelos meandros das sequelas que os profissionais professores carregam dessas situações é pinçar, por meio da rede de sentidos na qual esse termo se insere, rastros das experiências que tornam os professores lesados da própria atividade laboral.

Ao dizer “sequela” podemos nos referir a diferentes sentidos da palavra. Segundo o dicionário Michaelis, esse vocábulo nos direciona para:

- 1 - Ato ou efeito de seguir.
- 2 - Consequências de um ato; resultado.
- 3 - Bandos de pessoas vis.
- 4 - Continuações àquilo que foi iniciado; sequência.
- 5 - Sucessões de fatos ou coisas; série.

O mesmo dicionário aponta que, no âmbito da Medicina, dizer “sequela” é se referir a um efeito secundário de uma doença ou lesão.

Num trabalho de reunião de significados, podemos tecer que, ao nos referirmos à sequela do trabalho docente evocamos aquilo que é consequência dessa forma de trabalhar, algo que resulta dessa atividade laboral e que, como sucessão e continuação de experiências da profissão professor, nos impactam, deixando rastros da profissão na pessoa que somos.

O adoecimento, mesmo aquele que não é sequela do trabalho docente, se desvela como experiência idiossincrática da existência. Alguns de nós repensam o sentido da própria vida durante o adoecimento e buscam a recondução de sua biografia por meio da ressignificação de si mesmo (SOUZA, 2016; DELORY-MOMBERGER, 2016).

O adoecimento, como desenvolvimento da doença “[...] abre uma fenda, redistribuindo a geografia íntima e é nesta distância de um novo território que se situa a chance de uma transformação de si através da experiência do que é um existir” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 27). Nesse sentido, “viver com a

doença é uma disposição e um processo de aprendizagem que se inscreve nas experiências biográficas dos sujeitos, frente à atitude de aceitação e/ou a resignação do processo de adoecimento como uma experiência vital” (SOUZA, 2016, p. 66).

Mesmo quando não há a transformação de si, o adoecimento nos rasga, redistribui as geografias que somos. O processo de adoecimento não pede permissão para acontecer, ele simplesmente acontece. Quantas vezes nos descobrimos doentes sem sentirmos um sintoma se quer? E, o que dizemos sobre os processos de adoecimento que, em alguns casos, se dissociam do que se espera da manifestação de determinadas doenças? Sim, os sintomas das doenças entram mais pelas frestas das portas do que pelo vão de entrada.

Silenciosamente, o adoecimento, assim como a doença, “[...] impacta o corpo antes de qualquer outra coisa, ele o impede, o incomoda, o faz sofrer, o deforma, o diminui, o enfraquece. O corpo não é mais o que era. Ele está desorientado nos começos da doença” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.26). Adoecer é desorientar, é se tornar algo que não era até ser acometido pelo processo de adoecimento.

O adoecimento é um inevitável desaprumo, isto é, um dismantelo de quem nós somos, uma queda de nós mesmos. O processo de adoecimento, antes mesmo da descoberta da doença já nos desarranja, faz com que nos tornemos um outro que não éramos até adoecermos. Por vezes, o adoecimento nos acomete e nos abandona antes mesmo da doença ser identificada. Noutras vezes, falecemos de alguma doença da qual adoecemos sem termos noção. Há, também, o adoecimento que leva anos para acontecer. Inevitavelmente, adoecemos.

A experiência de adoecer é, sem dúvida alguma, experienciar um outro corpo que não o de costume. O adoecimento nos leva à doença porque, pela mudança que causa em nós, mesmo que mínima, chama nossa atenção para o corpo que somos, usa as dinâmicas da nossa própria constituição corporal para indicar por meio dos sintomas a doença da qual adoecemos, e assim desvela o nome do adoecimento (BOSS, 1959, 1975; CARDINALLI, 2011).

Enquanto experiência, o adoecimento não é físico, químico, mental ou biológico, mas sim humano. Isto porque nós não somos só químicos ou mentais, mas somos uma totalidade que se projeta em direção ao mundo, somos ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2012) e, por isso, ao adoecermos, o fazemos no mundo, encalacrados em nossa própria existência. Por isso, o adoecimento abre uma fenda em nós e nos desorienta. O ser-no-mundo que é irrompido pelo adoecimento mostra que já não somos mais como antes.

É justamente por essa fenda aberta pelo adoecimento e pela redistribuição de nós mesmos que a moléstia muitas vezes é vivida como impeditiva, não só porque fissura e demarca o Eu antes da doença e o Eu doente, mas porque, no próprio adoecer, nos desvela que já não somos aquele de antes, que agora somos outros e, por estarmos adoecendo, já não conseguimos fazer as mesmas coisas que fazíamos antes (BOSS, 1975; CARDINALLI, 2011). Aliás, não fazer as mesmas coisas que antes é o alerta do adoecimento para descobrirmos a doença que temos, isto quando temos alguma para descobrir.

O processo de adoecimento é esse fenômeno que se desvela quando somos privados das nossas possibilidades de ser (BOSS, 1977) e, nesses casos, “não há uma doença a ser investigada ou tratada, mas um doente, alguém cuja existência se mostra marcada por um acirramento das restrições” (SILVA, FEIJOO, PROTÁSIO, 2015, p. 286). O adoecimento nos restringe da nossa própria liberdade de ser, ou seja, nos torna condicionados apenas aos impeditivos, nos joga nos modos de privação de nós mesmos (CARDINALLI, 2011).

Como seqüela do trabalho docente, o adoecimento é oriundo da própria prática profissional. Nós, professores, vivemos o adoecimento como seqüela da profissão porque, mesmo sonhando em fazer o melhor, somos lançados às situações laborais que nos impedem de fazê-lo. Adoecemos tentando fazer o melhor pela Educação enquanto somos impedidos, cotidianamente, de fazermos o melhor que podemos. Padecemos do impedimento de não podermos agir, mesmo quando somos formados profissionalmente para tal.

O mal-estar como forma de adoecimento docente

Dedicado ao modo como os professores estavam sendo afetados pelas dinâmicas do trabalho docente, em pesquisas realizadas na Europa, Esteve (1995) conceituou o “mal-estar docente” que, segundo o autor, se trata do descontentamento com “[...] as condições em que trabalha e, inclusive, às vezes, consigo mesmo, o mal-estar docente se tem constituído numa realidade constatada e estudada, desde diversas perspectivas, por diferentes trabalhos de investigação” (ESTEVE, 1999, p. 22).

Em suas pesquisas, o autor indica que a

[...] a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que os obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável. (ESTEVE, 1995, p. 120).

Ao definir que “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento de status que lhes atribui” (ESTEVE, 1994, p. 153), Esteve aproxima essa condição existencial dos professores do enfoque que demos ao processo de adoecimento, haja vista que o profissional que sofre do mal-estar docente é impedido de acirrar suas realizações, uma vez que se encontra refém dos impeditivos das condições e organizações do trabalho docente.

O interesse nesta forma de adoecimento não é exclusivo do autor. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1984, já alegava que a profissão docente era naquela época considerada uma das mais estressantes, sendo uma profissão de risco (OIT, 1984).

O cenário descrito por Esteve e pela OIT nas décadas de 1980 e 1990 não é muito diferente do que as descrições das organizações e condições do trabalho docente nos revelam hoje. Cerca de 30 anos depois,

Santos e Ferreira (2016, p. 120) ainda descrevem a situação educacional escolar de modo similar ao que foi dito no fim do século XX:

Outro fator que também contribui nesta categoria para o desgaste e o desânimo do profissional da educação são as formas de tratamento do poder público, visto que, cada vez mais, menos é feito em prol da valorização do profissional da educação, mencionando, aqui, as péssimas condições de trabalhos às quais o professor é submetido, a cobrança de resultados positivos, onde a escassez de material é a realidade do dia a dia. (SANTOS; FERREIRA, 2016, p. 120).

Passaram-se anos e ainda podemos descrever nossas experiências com o trabalho docente com o dito por Esteve em 1999: “um elemento importante para desencadear esse mal-estar docente é a falta de apoio e as críticas da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais” (ESTEVE, 1999, p.98).

Embora muitas teorias pedagógicas tenham surgido com o passar dos anos, parece que o ponto nevrálgico da questão do adoecimento docente e, portanto, do impeditivo da realização da educação escolar, continua o mesmo, ainda vigorando nas escolas as condições e organizações do trabalho docente promotoras do adoecimento dos professores.

À guisa de possibilidades: aonde chegaremos desse jeito?

À guisa de possibilidades, perguntamo-nos: *aonde chegaremos desse jeito?* Retomando as generalidades encontradas nos sentidos de Educação geográfica escavados, reunimos considerações acerca das categorias abertas encontradas e as interpretamos à luz das descrições das condições e organizações do trabalho docente e do adoecimento como impeditivo das realizações de ser.

Formar cidadãos ativos: temos possibilidade de formar cidadãos ativos nessas condições de trabalho? Em situações laborais em que nos faltam tudo, até mesmo energia para pensar, temos possibilidade de realizar o nosso trabalho? Em pleno século XXI, ainda lidamos cotidianamente com alunos que chegam às escolas sem ter o que comer, sentindo a fome que fala mais alto do que a voz dos professores. É difícil e doloroso tentar formar cidadãos ativos se, durante esse processo de formação, estamos engendrados nas salas de aula que, pelas condições já descritas, nos destituem de nossa própria cidadania.

Educar a partir de e para a realidade dos educandos: no desafio de educarmos a partir de e para a realidade dos educandos, nos encalacramos nos calendários de estudo que não incluem outra realidade que não a imposta pelos livros didáticos, sistema de ensino e currículos prescritos. Tiramos do pouco tempo de lazer que temos as horas de planejamento e dedicação às práticas educativas que, caso queiramos uni-las à realidade dos educandos, precisamos quase que praticá-las às escondidas, pois toda atividade que destoa do prescrito no livro didático é sinônimo de fuga dos calendários oficiais. Isso quando temos energia e força para tanto, quando a exaustão não nos faz cair de sono, coisa que é bem comum nos cotidianos docentes.

Educar para a transformação: esse parece ser o maior de todos os desafios, principalmente quando nos sentimos impedidos até mesmo de trabalhar. Sim, esse é um sentimento constante do adoecimento docente: *o impedimento de se realizar na profissão*. Como podemos educar para a transformação se muitas vezes estamos na sala de aula, mas não somos nós mesmos? Como é possível educar para a transformação se em grande parte do tempo estamos na sala totalmente apoderados do que ensinamos, repetindo uma série de conceitos e categorias que as convenções disciplinares julgam importantes para os alunos? Há aqueles profissionais que sequer planejam as suas aulas, pois se perdem entre os inúmeros tempos de aula extra que precisam trabalhar para suprirem as contas domésticas e pessoais. Também existem professores que mal sabem o nome de seus alunos, tampouco de onde eles veem. Há aqueles que insistiram na tarefa de educar e adoeceram tanto que se afastaram da profissão. Mas, também há os que perseveraram e insistem na Educação que acreditam, pelo menos até adoecerem por vias laborais e serem impedidos de ser os professores que são.

Neste ínterim, acreditamos que não é a Educação geográfica que adocece os professores, tampouco a Geografia científica. Ao mencionar, no título do artigo, o ensino cansado de uma geografia enferma, alegamos que as condições e organizações do trabalho nas quais a Geografia é praticada nas escolas são de enfermidade, que não só adoecem os professores, mas os tornam estafados, do Ensino, da Geografia, da Educação e da docência.

Sendo assim, pensamos que um grande passo para repensar a Epistemologia da Educação geográfica não seria a criação de uma nova base teórico-metodológica, que talvez ignorasse tudo o que escrevemos sobre as quais situações nas quais as geografias são praticadas nas escolas e impusesse seus fundamentos e pressupostos, ainda que abastados da realidade das escolas. Ao propormos pensar a Educação geográfica da sequela docente à querela epistemológica, queremos indicar que o modo como os professores de Geografia vivem a profissão e sentem o trabalho docente pode ser uma via possível para repensarmos a Geografia que praticamos nas escolas.

De fato, a Educação geográfica se renovará quando transformarmos as condições e organizações do trabalho docente, principalmente quando conseguirmos disseminar o bem-estar entre os professores, haja vista que esses elementos impedem ou possibilitam que os docentes realizem o sentido que atribuem à Educação.

Referências

APPLE, M. W. **Maestros y textos**: una economia política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós, 1989.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011c, p. 41-74.

- BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011a, p. 11-28.
- BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011b, p. 29-40.
- BOSS, M. **Angústia, culpa e libertação**. São Paulo: Duas Cidades, 1975.
- BOSS, M. O modo de ser esquizofrênico à luz de uma fenomenologia daseinsanalítica. **Revista da Associação Brasileira de Daseinsanálise**, São Paulo, 3, 5-27, 1977.
- CARDINALLI, I. A saúde e a doença mental segundo a fenomenologia existencial. **Revista da Associação Brasileira de Daseinsanalyse**, São Paulo, 15/16, 98-114, 2011.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CAMRA, M. A; LUZ, R. R. S; ROSSATO, M. S. **Ensino da Geografia - caminhos e encantos**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. v. 1. 111p.
- DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1987.
- DELORY-MOMBERGER, C. A experiência da doença. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 46, p. 25-31, 2016.
- ESPÓSITO, V. H. C. **A Escola: Um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Escuta, 1993. 120 p.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC. 1999.
- ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- FEIJOO, A. M. L. C.; Protásio, M. ; SILVA, J. N. . A psicopatologia em uma perspectiva daseinsanalítica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental** (Impresso), v. 18, p. 92-103, 2015.
- FERNANDES, M. A. Consciência, vivência e vida: um percurso fenomenológico. In: **Revista de abordagem gestáltica**. v. 16, n. 1, jan/jul, 2010, p. 29-41.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114. out./dez., 2014.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 06, p. 63- 86, jan./abr., 2009.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- KLUTH, V. E. A rede de significados: imanência e transcendência: a rede de significação. In: **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Editora Cortez, 2000, p. 105-139.
- MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC-MORAES, 1989.
- MIARKA, R. **Concepções de mundo de professores de matemática e seus horizontes antevistos**. 2008. 162 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho, Rio Claro, 2008. Disponível em: < Concepções de mundo de professores de matemática e seus horizontes antevistos (unesp.br)> Acesso em: 03 ago. 2021.

NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, E.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, V. 25, N° 89, 2004.

OLIVEIRA, L. Novos Desafios na Formação do Professor de Geografia. **Revista Geografares**, v. 1, p. 61-64, 2003.

OLIVEIRA, L. Que é Geografia? **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 11, p. 89-95, 1999.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. A condição dos professores: recomendação internacional de 1966: um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ UNESCO, 1984.

PONTUSCHKA, N. N. Licenciandos de Geografia e as Representações sobre o Ser Professor. **Terra Livre**, São Paulo, n.11, p. 189-206, 1996.

SANTOS, J. R. ; FERREIRA, L. G. . Desenvolvimento profissional, vida e carreira: história de professores atingidos pelo mal-estar docente. **Educação e Emancipação (UFMA)**, v. 9, p. 108-137, 2016.

SOUZA, E. C. Existir para resistir: (auto)biografia, narrativas e aprendizagens com a doença. **Revista FAEEBA**, v. 25, p. 59-74, 2016.

WETTISTEIN, G. O que se deveria ensinar em Geografia hoje. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.