

A angústia em meio a pandemia: a crise dos sentidos de ser professor e ensinar Geografia

Anguish amid a pandemic: the crisis of the senses of being a teacher and teaching Geography

Felipe Costa Aguiar ¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo colocar em evidência a crise de sentidos de ser professor e de ensinar Geografia, que se estabeleceu em meio a angústia vivida durante a pandemia da Covid-19. Assim, busquei na fenomenologia-hermenêutica base para retomar os sentidos questionados no trabalho para poder compreender como vigoravam antes da pandemia. Tal retomada se deu por meio da leitura de textos sobre formação de professores de Geografia que, ainda durante a graduação, me ajudaram a forjá-los. Logo, a angústia foi tematizada no contexto da pandemia, de modo que a nadificação causada por ela pudesse revelar como experiências angustiantes tensionaram os sentidos investigados. Diante dessa constatação, a conversa entre professores foi buscada como uma possibilidade de compreensão, de aprendizado e de ressignificação dos sentidos de ser professor e de ensinar Geografia. Ao final, pude concluir que, o que eu imaginava como ensino de Geografia e significava como missão do trabalho docente não teve seus sentidos transformados, mas os modos de praticá-los, sim.

Palavras-chave: Fenomenologia; Hermenêutica; Compreensão.

ABSTRACT

This work aims to highlight the crisis of meanings of being a teacher and teaching Geography, which was established in the midst of the anguish experienced during the Covid-19 pandemic. So, I looked to phenomenology-hermeneutics as a basis for resuming the senses questioned at work in order to understand how they were in force before the pandemic. This resumption took place through the reading of texts on the formation of Geography teachers who, even during graduation, helped me to forge them. Soon, the anguish was thematized in the context of the pandemic, so that the swim caused by it could reveal how distressing experiences tense the senses investigated. Given this observation, the conversation between teachers was sought as a possibility of understanding, learning and reframing the meanings of being a teacher and teaching Geography. In the end, I was able to conclude that what I imagined as teaching Geography and meant as a mission of the teaching work did not have its senses transformed, but the ways of practicing them, yes.

Keywords: Phenomenology; Hermeneutics; Understanding.

1 - INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi de muitos desafios. Além de todas as adversidades enfrentadas pelo mundo em decorrência da pandemia da Covid-19, os professores têm enfrentando uma realidade angustiante no que se refere à execução do trabalho docente. É no bojo deste cenário que este artigo versa sobre os sentidos de ser professor e ensinar

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: felipeaguiar@id.uff.br

Geografia durante a pandemia e, também, pela busca de compreender como tais sentidos, construídos a priori, têm vigorado no momento de trabalho remoto.

Nessa empreitada, investigo a minha própria prática docente e o modo como venho compreendendo e ressignificando os sentidos que se atrelam ao trabalho que realizo. Atualmente, sou professor de uma escola particular da cidade de Campos dos Goytacazes – RJ, lecionando Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental.

Na primeira parte desse trabalho, recorri aos sentidos de ser professor e ensinar Geografia que eu acreditava existirem antes da pandemia. Para isso, voltei aos textos científicos que estudei durante a Licenciatura em Geografia, reconhecendo que esses textos foram fundamentais nos sentidos que construí em minha formação inicial cursada no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes – RJ. Buscando retomar esses sentidos teci considerações e relações entre alguns autores, entre eles estão: Pontuschka (1991; 1996), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Oliveira (2003), Vilhena e Castellar (2012), Castrogiovanni (2011), Oliveira (1989) e Guerreiro (1989).

Ainda na primeira parte deste artigo, depois de situar os sentidos investigados, busquei em Heidegger (2012), Kahlmeyer-Mertens (2015) e Saramago (2012) subsídios para compreender como os sentidos que o *ser-no-mundo* atribui às coisas podem ser transformados a partir de acontecimentos experienciados. A partir dos autores, a angústia existencial foi apontada como uma experiência constitutiva da existência e, assim, pivô de toda desestabilização de sentidos, haja vista que, quando está angustiado, o ser se encontra em um espaço de compreensão aberto pelo nada da existência, ou seja, em meio a queda dos sentidos que antes vigoravam.

Logo, finalizando a primeira parte deste artigo, apresento as argumentações de alguns autores que se dedicaram ao estudo da precariedade do trabalho docente antes e durante a pandemia da Covid-19. Nesse momento, baseei-me em Dos Santos, Lima e Sousa (2020), Silva e Sitja (2020), Souza (2020), Sampaio e Marin (2004), Oliveira (2004) e Souza *et al.* (2021). Isso se fez necessário, pois, a partir desse esclarecimento foi possível entender quais condições e organizações do trabalho docente estavam promovendo os sentidos de ser professor e ensinar Geografia que tomaram lugar nas narrativas apresentadas na sessão seguinte.

Desse modo, a partir da constatação de como os sentidos investigados estavam sob uma crise provocada pela angústia de ser professor e ensinar Geografia sob as condições de trabalho impostas pela pandemia, recorri às conversas entre professores

como possibilidade de reconstituição dos sentidos que, a princípio, estavam desabando sobre meus olhos.

Sendo assim, recorri às lembranças de conversas informais, sem intenções de pesquisa, que tive com alguns amigos professores, para que eu, por meio do suporte afetivo e social de meus companheiros de vida e de profissão, pudesse compreender o que estava sendo apresentado como algo sem sentido e, portanto, tivesse a possibilidade de reestabelecer uma significação para aquilo que, diante da pandemia, não estava mais significando nada.

Os amigos professores com quem conversei também são professores em Campos dos Goytacazes – RJ, com exceção de Heithor, que atua em Campinas – SP. Ressalto que nenhum dos nomes citados nas narrativas é original. Tomei esta postura com o objetivo de preservar a identidade, idoneidade e as narrativas dos amigos professores.

Nesse sentido, as conversas que tive com os professores foram muito mais do que se queixar do trabalho ou lamentar a condição do trabalho docente na pandemia, pelo contrário, foram aprendizados de profissão e de vida (AZEVEDO, 2004). Além disso, o diálogo entre docentes se mostrou não só como possibilidade de aprender e ensinar, mas também como suporte social e afetivo entre profissionais da mesma classe (VASQUES-MENEZES; GAZOTTI, 1999; VASQUES-MENEZES; SORATTO, 1999), isto é, escutar o outro em seu sofrimento particular e, por meio da experiência compartilhada, ajudar esse outro a superar, mesmo que minimamente, o sofrimento que lhe afaga.

2 - SENTIDOS DE SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA

As experiências que tenho vivido enquanto realizo o trabalho docente na pandemia vêm tensionado, cotidianamente, os sentidos de ser professor e de ensinar Geografia. As emergências que o ensino remoto tem trazido à classe docente têm me desestabilizado em muitos sentidos. Mesmo hoje, que escrevo este trabalho depois de um ano praticando o trabalho docente de forma remota, ainda me sinto angustiado diante de muitos sentidos que antes eu acreditava serem bem definidos. Mas, quais sentidos seriam esses?

Bem, antes de me ater à qualificação desses sentidos, é preciso que o que está sendo entendido por “sentido” seja posto em evidência. Desse modo, recorro à fenomenologia-hermenêutica para explicitar não só o sentido de ser professor, mas também o que se evoca quando a palavra “sentido” é trazida ao texto.

O filósofo alemão Martin Heidegger (2012), por exemplo, ao discorrer sobre sentido e ser, aponta que “sentido” está atrelado à compreensão existencial, sendo essa, o modo como o *ser-no-mundo* abre espaço para que a significação possa surgir, dando sentidos às coisas. Então, “sentido (*Sinn*) é o que se projeta num espaço compreensivo permitindo que as significações dos entes dele derivem. Os entes, portanto, são compreendidos desde um determinado sentido como o que significam” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 45). É por meio da compreensão que “[...] *algo* pode ser concebido como *algo* [...]” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 45).

Diante disso, falar sobre o sentido de ser professor e de ensinar Geografia corresponde às significações das quais esses sentidos derivam. E mais, apontar que tais sentidos foram deslocados é pôr em relevo a compreensão de que ambas as significações foram transformadas, mesmo que a razão de tal mudança ainda não seja explicitada. Neste caso, para que os sentidos buscados sejam alcançados, é fundamental que o ser que se compreende por meio deles seja posto em relevo e situado no horizonte de compreensão onde os sentidos de ser professor e ensinar Geografia surgem.

Ao situar este ser, então, encontra-se o *Dasein* heideggeriano, traduzido como *ser-aí*, isto é, esse ser que situado aí, no lugar onde se encontra, compreende a si mesmo e às coisas por meio dos sentidos que se abrem na compreensão existencial.

Isto posto, os sentidos questionados direcionam a investigação não só para o ser que os vive, mas também para os lugares em que os sentidos foram e são compreendidos, haja vista que toda aparência – e nesse caso a dos sentidos – necessita aparecer em algum lugar e, portanto, as questões direcionadas aos sentidos também precisam inquirir o seu lugar de aparecimento, como alega Malpas (2019, p. 7), ao dizer que “[...] se toda e qualquer aparência aparece no lugar, então toda questão também acontece no lugar”.

Portanto, para entender os sentidos de ser professor e ensinar Geografia que aleguei terem sido tensionados pelas experiências do trabalho docente na pandemia, volto aos lugares em que esses sentidos foram construídos, na esperança da reencontrá-los num movimento de compreender o que mudou em mim – enquanto professor de Geografia – durante o período de ensino remoto. Para tal, por meio da releitura de textos que foram fundamentais para que eu compreendesse esses sentidos, recorro às lembranças que tenho da minha formação inicial em Licenciatura em Geografia no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes – RJ.

2.1 - Ser professor e ensinar Geografia

Rememorar os sentidos de ser professor e ensinar Geografia me faz retomar às salas de aula da Universidade como os lugares onde tais sentidos foram construídos. Como coloca Malpas (2013, p. 22), “lembrar é um modo de ser colocado no lugar, e ser colocado no lugar é, então, lembrar”. Também buscando ressaltar o modo como a existência situada é constituída por meio dos lugares onde experiencia o mundo, Casey (2001, p. 688) nos lembra que, “ser sujeito a/de um lugar é ser o que nós somos como uma expressão do modo de ser de determinado lugar”.

Nessa empreitada, abri minhas pastas um pouco empoeiradas e comecei a revisitar algumas *xerox* antigas, visto que, em minha formação inicial, comecei a significar os sentidos supracitados por meio de textos e discussões teóricas possibilitadas pelas disciplinas da licenciatura, mesmo que, em muitos momentos, algumas disciplinas fossem praticadas de modo distante do cotidiano escolar.

Entre uma pasta e outra encontrei textos estudados nas disciplinas de Prática Educativa de Geografia I: estudo da profissionalização docente; Prática Educativa de Geografia II: pesquisa e prática de técnicas docentes; Prática Educativa de Geografia III: pesquisas curriculares e práticas de projetos pedagógicos; Didática; Pesquisa e Prática de Ensino I, II e III. Folheando as páginas dos textos encontrados, rememorei alguns autores que foram apresentados a mim, na licenciatura; com o objetivo de causar em nós, licenciandos, um estranhamento do que imaginávamos ser o sentido de palavras como professor, aluno, escola, formação, educação, entre outras.

Revisitando as palavras de Pontuschka (1996), por exemplo, aprendi que o ser-professor de Geografia deve estar aberto ao mundo e às transformações do mesmo, já que os alunos sempre trazem para a sala de aula um mundo diferente daquele que os professores viveram em seus tempos de educandos. Nesse sentido, aos professores caberia “enxergar problemas e pensar soluções novas” (PONTUSCHKA, 1991, p. 120) ao invés de buscar fórmulas de bolo para desenvolverem suas práticas, até porque cada sujeito lida com as agruras de seu tempo.

Entre as linhas de outro texto, aprendi como o professor de Geografia deve ser amplo em sua formação. A esse profissional não caberia apenas o domínio do conteúdo, pois sua profissão envolve “conhecimento científico geográfico (conteúdo da disciplina), didático (processo ensino/aprendizagem), sociológico (realidade educacional) e psicológico (o próprio aluno)” (OLIVEIRA, 2003, p. 63). Tal amplitude

na formação é fundamental para que este professor produza Geografia com seus alunos, e não fale sobre ela, apenas, como aponta:

Pensando apenas no conhecimento geográfico o professor precisa ser capaz de definir a validade científica desse conhecimento e, ao mesmo tempo, ter a consciência de que o objetivo da Geografia no ensino fundamental e médio não é a de formar geógrafos, pois os objetivos desses níveis de ensino não são os de formar profissionais, mas contribuir para a construção da cidadania, em uma sociedade tão desigual na qual se contesta até a existência de um cidadão (PONTUSCHKA, 1996, p. 202).

As colocações de Pontuschka permearam o lugar onde vivi minha formação inicial. Por meio da experiência, da pesquisa e das investigações a autora construiu sentidos de ser professor e ensinar Geografia baseados em perspectivas críticas e fundamentadas na experiência da sala de aula. Essas considerações sempre tomavam lugar nas disciplinas Pesquisa e Prática de Ensino – também conhecidas como Estágio Curricular Supervisionado – já que sentíamos, de fato, que a autora escrevia para nós, que vivíamos a escola.

A influência de Pontuschka em minha formação inicial foi tão presente que outros grandes nomes da formação de professores de Geografia foram situados ao seu lado. No famoso livro “*Para ensinar e aprender Geografia*” (2007), das professoras Paganelli e Cacete, muitas problematizações sobre formação de professores, ensino de Geografia e relação professor-aluno foram apresentadas por meio de textos escritos em comunhão com Pontuschka.

Entre tantas questões, lembro-me que, para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 96), “A perspectiva de trabalhar de forma investigativa pressupõe uma mudança de atitude perante o conhecimento”. Assim, percebo que os apontamentos de Pontuschka (1996) sobre os sentidos que investigo, neste trabalho, não se dissiparam com o tempo, mas se aperfeiçoaram, pontuação que também fica evidente no seguinte trecho das autoras:

Assim, além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONTUSCHKA PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 97).

As autoras seguem um movimento de significação do ser-professor e do ensino de Geografia que sempre se renovou. Em textos diferentes, mas munidas do mesmo incentivo à formação de professores, Vilhena e Castellar (2012, p. 7) apontam os gestos que devem mover os professores de Geografia comprometidos com a educação crítica, ao apontarem que, “ao tratarmos no domínio dos saberes, entendemos que não é só aplicá-los de maneira mecânica em situações do cotidiano, mas compreendê-los para que, na aplicação, haja sentido e coerência com a realidade [...]”.

A partir desses pensamentos sobre formação de professores e ensino de Geografia é que fui tecendo sentidos para isso que seria a minha profissão. A ênfase dada ao modo como ensinar Geografia deve ser uma prática atrelada à realidade dos educandos, bate não só à porta de quem lê esses textos, mas também na consciência daquele que sonha em ser um professor comprometido e que faz a diferença, por mais que esta frase esteja desgastada pelo uso frequente no campo educacional. Pensar esse tipo de Ensino de Geografia é buscar, constantemente, práticas educativas que possibilitem que os alunos busquem sentido em seu mundo por meio da Geografia estudada na escola.

Portanto, em minha formação também houve aquelas discussões que não tinham a intenção de ser manuais do bom professor, mas, de direcionar os professores em caminhos que possibilitassem a construção dos sentidos de ser professor e ensinar Geografia, apontados por Pontuschka (1996), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Oliveira (2003).

Entre esses textos, lembro-me de Castrogiovani (2011, p. 19), ao colocar que “Ensinar a Geografia é, portanto, analisar historicamente o Espaço Geográfico, esse que é o espaço da existência das mulheres e dos homens, e isto, em última instância, é compreender pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma”. No mesmo caminho, o autor coloca que:

Nós, professores, temos como tarefa conquistar os corações de nossos alunos diariamente, com dedicação, afeto e autoridade pedagógica. Não esquecer que na profissão que escolhemos é necessário trilhar, com *ensinamentos prazerosos e criativos para que o aluno desperte a sua (inter) atividade adormecida*. A paixão por sermos professores jamais deve adormecer (CASTROGIOVANI, 2011, p. 25).

Ora os caminhos da formação de professores me apresentaram sentidos como afetividade, autoridade pedagógica, respeito e diálogo. Ora fui levado a esse sujeito que, sendo tudo isso que disse, ainda necessita formar cidadãos e, para isso, precisa estar

alerta aos ruídos da história e às agruras do tempo em que atua como professor, já que é para os alunos desse tempo que ensina Geografia. Assim, Oliveira (1989) escreve:

Uma geografia preocupada desde cedo com o papel que estas crianças/trabalhadores terão no futuro deste país. Uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro, que lhes permita finalmente construir o futuro (OLIVEIRA, 1989, p. 145).

Com o mesmo objetivo de Oliveira (1989), Guerreiro (1989), no célebre livro “*Para onde vai o ensino de Geografia?*” (1989), é enfático em dizer que os professores de Geografia não podem ser formados de qualquer forma, já que não ensinam qualquer coisa. Longe de um ensino sem sentido, o que Guerreiro aponta em seu texto é o ensino de Geografia de modo que as interações com o mundo sejam problematizadas em sala de aula, haja vista que os alunos são sujeitos nesse mundo em que se relacionam tanto com o meio social quanto com a natureza:

[...] faz-se necessário, primeiramente, que os professores estejam atentos para a necessidade de reconhecimento e compreensão das interações e relações sociedade-natureza, que resultam em intervenções, transformações, mudanças e rupturas tanto no contexto social quanto no contexto físico-natural (GUERREIRO, 1989, p. 114).

Isso não se restringe apenas aos jovens, aos adultos ou aos adolescentes. A Geografia Escolar deve promover esses sentidos no educando desde os pequenos até os mais velhos. A Geografia ensinada nas séries iniciais, por exemplo, “[...] deve partir da construção de conceitos, tomando como referência o local de vivência da criança: rua, bairro, cidade (ROMANO, 1989, p. 157)”. Isto, pois, por meio desses conceitos a Geografia começa a fazer sentido para os alunos. A construção desses conceitos é o que permite, em séries mais avançadas, as relações entre Geografia e educando apresentadas por Guerreiro (1989), Oliveira (1989) e Pontuschka (1996).

Sendo assim, a Geografia que se aprende na escola não deve ser sobre o mundo, mas deve ser feita com e no mundo, ou seja, de modo ativo e transformador, como aponta Wettstein (1989), inconformado com o modo como a Geografia Escolar da década de 80 ainda tratava de países subdesenvolvidos ao invés de pensar as relações geopolíticas por meio da libertação das opressões sociais. Segundo o autor, “[...] não devemos mais dar cursos de Geografia do subdesenvolvimento, de agora em diante é preciso aprender a ensinar uma Geografia da libertação (WETTSTEIN, 1989, p. 134)”.

Todavia, os sentidos de ser professor e ensinar Geografia demonstrados neste trabalho não podem ser construídos de forma indissociável do que acontece na escola, pois, como toda aparência se dá no lugar, esses sentidos se relacionam com outros ao tomarem lugar nas escolas. Não é possível falar de ser professor e ensinar Geografia sem colocarmos esses sentidos em referência à gestão escolar, ao currículo e ao livro didático. A título de exemplo, posso dizer que, certos sentidos de ser professor e ensinar Geografia podem vigorar na existência de um professor, mas o currículo e a gestão escolar podem não corroborar com eles.

De modo parecido, Vesentini (1989) põe os sentidos de ser professor e ensinar Geografia em referência ao plano de trabalho, por exemplo, apontando que sem essa comunhão ambos sentidos se perderiam:

[...] 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 co-autores do saber (com os estudos do meio, participativos. A ‘abertura’ desse saber para a realidade vivida 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 não meros receptáculos passivos (VESENTINI, 1989, p. 112).

Agora, retomando esses sentidos, talvez o mais importante deles me venha à mente: a educação para a mudança. Educar para a mudança me parece ser o sentido pleno que se expõe como referente a todos os outros aqui colocados, posto que, educar para a mudança é educar para a possibilidade de um mundo diferente, ou seja, possibilitar ao educando outro olhar para o mundo.

Os autores lembrados até o momento não falam de outra Geografia senão aquela para a mudança, isto é, uma Geografia que educa para a transformação. Caso contrário, não faz sentido falar em inconformidades para com as formas com que se ensina Geografia e fazer aquela pergunta que intitula um livro já citado: **Para onde vai o ensino de Geografia?**

Educar para a mudança, portanto, exige um professor que, primeiramente, sonha com a mudança, para então buscá-la. “Sonhar significa lutar por algo que pode ser melhor. Creio que sonhos permanecerão como sonhos apenas enquanto não se desencadearem ações que possam torná-los concretos” (VALLADARES, 2013, p. 285). Então, o sentido de ser professor e ensinar Geografia que vigora neste trabalho é o sentido de educar para a mudança e para a transformação. Este professor é aquele que

compreende que todos são inacabados e, portanto, precisam ser formados para buscarem condições melhores para si e para os outros (FREIRE, 2013). Este mesmo professor é aquele que, além de reconhecer a situação vivida pelos alunos e as agruras do tempo, sonha com a mudança, lutando para que os seus educandos sejam formados tanto para sonharem quanto para tornarem seus sonhos concretos (FREIRE, 2012).

Com isso, fala-se de sonhos e ações para a mudança e transformação, pois, por meio delas, os educandos podem alcançar a autenticidade em sua existência. Digo que os educandos podem alcançá-la, porque não se ensina a autenticidade existencial, mas se educa para que ela seja buscada. Tal autenticidade é, em si mesma, a possibilidade de mudança e transformação, haja vista que elas não pertencem ao ser inautêntico, como nos lembra Freire (2013b, p. 6),

O ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é. Diante de um estrangeiro tratará de esconder as populações marginais e mostrará bairros residenciais, porque pensa que as cidades mais cultas são as que têm edifícios mais altos. Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta.

Ser professor e ensinar Geografia, portanto, entre tantas considerações trazidas aqui, revelam sentidos do que para mim é a própria educação, até porque, o professor é o agente da educação e o ensino de Geografia só faz sentido dentro do que se conhece como Educação. Por isso, ensinar Geografia e ser professor não fazem sentido isolados do que se revela na escola enquanto lugar onde todos esses sentidos aparecem de forma situada, ou seja, em relação e referência com tudo e todos que ali estão.

2.2 – A crise dos sentidos: a angústia e o nada

Depois de tantos sentidos rememorados, cabe a pergunta: **quais sentidos vigoram agora, na pandemia?** Como foi dito antes, sentido algum pode ser compreendido de forma isolada de todo o contexto o qual faz sinal e referência.

É sempre por meio de algum sentido que as coisas à mão têm seu uso revelado. As coisas sempre têm seus sentidos concebidos pelo *ser-aí* por meio de seu caráter utilitário, ou seja, do para-quê que são dotadas (HEIDEGGER, 2012). Um martelo, por exemplo, nas mãos de um carpinteiro, detém a utilidade de martelar, mas nas mãos de um artista plástico pode se tornar composição de uma obra de arte.

A compreensão, enquanto existencial (HEIDEGGER, 2012), conceituada como a possibilidade de algo ser concebido como algo (KAHLMAYER-MERTENS, 2015) já apresenta a ligação entre sentido e utensílio à medida que, por meio dos sentidos abertos pela compreensão, os utensílios ganham sentido, ou seja, são descobertos em seu uso. Portanto, “é desde a compreensão que uma pedra de giz pode ser tomada *como* utensílio de aula, uma caneta *como* instrumento de escritório” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 45, grifo do autor).

No processo de significação a temporalidade a qual as coisas são sujeitas sempre interfere no para-quê da serventia de cada instrumento. Heidegger (2012, p. 25) aperfeiçoa essa argumentação apresentando que,

[...] com esse utilizável que, por isso, denominamos martelo, tem a conjunção no martelar, o martelar a tem no pregar para deixar firme, este no proteger de intempéries e este “a fim de” abrigar o *Dasein*, isto é, em vista de uma possibilidade de seu ser.

Sendo assim, por meio da rede de remissões e referências que pertence ao modo de ser dos utensílios, a temporalidade do *ser-aí* pode ser descoberta. Mais especificamente, é na temporalidade vivida pelo *ser-aí* que os modos de ocupação dos utensílios são revelados e, também, revelam as características de determinado tempo, por meio do modo como são ocupados.

A partir disso, compreendo a pandemia como uma nova temporalidade que tenho vivido enquanto professor e, portanto, uma nova forma de me ocupar dos utensílios e das coisas à mão que me cercam. Tudo mudou, pois os tempos são outros! Portanto, o modo de ocupar-se das coisas já não é mais o mesmo, por mais que as coisas pareçam permanecerem nos mesmos lugares. A questão do sentido, então, acompanha as mudanças do lugar, como podemos compreender a partir de Saramago (2012, p. 195):

E esse encontro constantemente se efetiva por ser o mundo constituído por uma rede de remissões, onde cada coisa remete a outra, dotando esse encontro de significatividade. Esta pressupõe que cada coisa ganha seu sentido apenas a partir da conjuntura em que a encontramos e jamais a partir de si mesma, tomada isoladamente. Não é difícil perceber, portanto, a profunda conexão que já se insinua entre o sentido das coisas e seu lugar próprio (ou entre o sentido e lugar) (SARAMAGO, 2012).

No período de trabalho remoto mudamos o nosso lugar de trabalho, os recursos didáticos, o lugar em que os alunos estudam... mudamos o sentido de escola! A forma como essa rede de remissões se dava mudou na pandemia, tudo mudou!

Professores e educandos saíram das escolas e foram para casa. As escolas que têm recursos logo se adaptaram ao ensino remoto, por mais que os professores o evitassem. Os professores não tinham mais canetas e giz de cera, o instrumento de escrever agora é o *mouse* ou o teclado do computador.

Muda-se o lugar de ser professor e, portanto, a significatividade de cada coisa. Não há mais carteiras coladas e atividades em dupla, poucos são os programas que permitem a abertura de salas simultâneas para atividades coletivas. Poucas são as escolas que conseguiram se adaptar aos programas de videoconferências. Menos ainda são os professores com equipamentos eletrônicos a ponto de conseguirem utilizar todos os recursos que chegaram à nossa mão nessa nova temporalidade.

Então, a significância (SARAMAGO, 2012) que estrutura as coisas no horizonte de compreensão em que fazem sentido se encontra em desmonte. Desmonta-se a significância que se encontrava minimamente estruturada, assim, chega-se ao caminho do desestabilizado, do desconhecido, do que tem sido chamado de “novo normal”, em nosso caso.

Ao viver esse “novo normal” em que muitas coisas perderam o sentido, caímos em angústia, ou seja, nos perdemos em meio ao nada que as coisas representam ao perderem sentido. “A angústia, segundo Heidegger, ao contrário do medo, não tem objeto definido, a ameaça não está em lugar algum, é o “nada”. Por isso mesmo, ocupa todos os lugares e sufoca” (SADALA, 1999, p. 37). Perder-se em meio ao nada é angustiar-se, isto é, experimentar a possibilidade do mundo sem a mediação do sentido das coisas:

Trata-se de um mundo em que os utensílios estão presentes, mas não há nada para se fazer com eles; em que as pessoas comparecem, mas o convívio está inibido; em que os elementos linguísticos estão lá, mas falar o que for sobre o que quer que seja é indiferente, afinal: ‘a angústia nos corta a palavra’ (HEIDEGGER, 2005, *apud* KAHLMEYER-MERTENS, 2015, p. 100).

A angústia desestruturou sentidos como os de casa e de escola. A casa, por exemplo, não é o lugar de morada, apenas. Durante a quarentena o trabalho docente, de forma remota, acontece na casa dos professores, na maioria das vezes. Assim, em alguns casos, pode-se imaginar que a luz do quarto onde o professor está fazendo suas

videoconferências, no período de trabalho remoto, passou a ser a luz de onde trabalha e seu quarto se tornou lugar de trabalho, portanto, deve possibilitar que o trabalho docente seja realizado, caso contrário, este professor terá problemas em realizar o seu trabalho.

Portanto, a crise dos sentidos que se estabeleceu na quarentena é, primordialmente, uma crise do lugar, haja vista que a existência é sempre no lugar e, assim, se compreende a partir de onde já se encontra. Encontrando-se em outro lugar, compreender-se-á por meio de outros sentidos.

Neste sentido, abre-se um caminho para compreender as transformações sofridas pelos professores no período de pandemia, já que essas mudaram não só o lugar em que os professores atuam, mas modificaram o modo desses profissionais serem e estarem nos lugares da docência. Para tal, na seção seguinte, recorro a trabalhos científicos que possam me auxiliar na descrição dessas transformações, de modo que as características da experiência da crise dos sentidos a que me propus investigar possa ser melhor estruturada e evidenciada.

2.3 – Angústia e pandemia: implicações do trabalho remoto na vida dos professores

Devido à intensa transformação que a pandemia causou à vida humana, muitos foram os trabalhos que se dedicaram ao estudo das condições humanas de existência nesse período. Como o fez Santos (2020) ao dissertar sobre a cruel pedagogia do vírus:

A lista dos que estão a sul da quarentena está longe de ser exaustiva. Basta pensar nos presos e nas pessoas com problemas de saúde mental, nomeadamente depressão. Mas o elenco seleccionado mostra duas coisas. Por um lado, ao contrário do que é veiculado pelos media e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele” (SANTOS, 2020, p. 22).

No que se refere ao trabalho docente, a precarização do trabalho foi um dos primeiros pontos a serem discutidos. Corroboro com Santos (2020) ao apontar que a pandemia não só tornou problemas visíveis, mas também reforçou inúmeras fraquezas da sociedade, a precarização do trabalho foi uma delas.

De modo parecido, Dos Santos, Lima e De Sousa (2020) estruturam a precarização do trabalho por meio da narrativa de alguns professores da Educação Básica, como se vê nos registros:

O ensino remoto durante a pandemia veio para nós educadores como um desafio a ser enfrentado sem nenhuma formação continuada ou planejamento anterior. Na realidade, pegou-nos de surpresa para ser executado sem algum preparo e para aqueles professores que não tinham habilidades com as tecnologias e uso de ferramentas de comunicação ou com o acesso das redes sociais, o desafio se tornou gigantesco (Prof.^a 04) (DOS SANTOS, LIMA E DE SOUSA, 2020, p. 1641).

O contato diário com muitas informações negativas nos causam sentimento de impotência, a preocupação com as crianças e os pais (que vivem em situação precária) me deixa muito pra baixo e, às vezes, não consigo forças para me concentrar e produzir algo de qualidade (Prof.^a 10) (DOS SANTOS, LIMA E DE SOUSA, 2020, p. 1644).

[...] não acredito no resultado dessas atividades remotas, acho tudo inutilidade, sinto-me obrigada a compactuar com uma farsa, e ao mesmo tempo isso me dá uma sensação de culpa, pois não temos resposta para o que fazer, ou seja, se não participo, não me importo com meus alunos, pois eles supostamente estão numa situação ainda mais difícil que a minha. Além do mais, estou em casa recebendo e preciso ‘trabalhar’ ou mostrar serviço, mesmo que inútil (Prof.^a 11) (DOS SANTOS, LIMA E DE SOUSA, 2020, p. 1644).

Entretanto, a questão da precarização do trabalho docente no período remoto não se restringe aos aspectos organizacionais do trabalho docente, apenas. Pelo contrário, as transformações que a pandemia trouxe para a vida desses profissionais são inúmeras e perpassam todos os lugares de sua existência, como demonstram Silva e Sitja (2020) ao escreverem sobre as narrativas de professores em pandemia, buscando descrever as condições existenciais em que têm vivido.

Uma das professoras entrevistadas por Silva e Sitja (2020) é denominada P1, em sua narrativa ela demonstra que, “A nossa rotina mudou. A escola não existe mais e o nosso mundo agora é a casa” (SILVA E SITJA, 2020, p. 1659). A professora P2, também intensifica o papel da mudança das condições existenciais ao narrar que, “As coisas de repente aconteceram [...] É estranho... tudo muito rápido [...] Eu vivo trancada em casa com medo” (SILVA E SITJA, 2020, p. 1659).

Contudo, as narrativas sobre a experiência de ser professor e ensinar em pandemia não revelaram aspectos novos do trabalho docente. Isto, pois, como disse Santos (2020), a pandemia intensifica processos de desigualdade e precarização da existência que sempre existiram. Assim, toda a atenção que a precarização do trabalho docente tem tido não revela algo novo, pelo contrário, torna presença algo que antes era

ausência (SANTOS, 2020). Com isso, pode-se dizer que a precarização do trabalho docente sempre esteve aí, isto é, no lugar onde a existência se projeta como professor(a). Assim, parece ser algo inerente à estrutura organizacional do seu lugar de trabalho.

A afirmação feita acima é embasada em trabalhos mais antigos, que já versavam sobre a estrutura precária do trabalho docente, como Sampaio e Marin (2004), por exemplo. Diversos fatores podem ser apontados como indicadores da precarização do trabalho docente. Entre eles estão os baixos salários, a carga horária excessiva, a falta de formação continuada, o tamanho das turmas e o grande número de alunos por sala (SAMPAIO e MARIN, 2004). Junto a essas questões somam-se um conjunto de flexibilizações que o trabalho docente sofreu no decorrer dos últimos anos, como escreve Oliveira (2004, p. 1140):

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 o magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140.).

Com isso, outros problemas foram tornaram-se presentes na pandemia, como o aumento exaustivo de produção e atividades e o controle do trabalho docente.

A produção do trabalho docente em escolas particulares passou a ser medida pelo número de atividades pedagógicas realizadas pelos alunos no interior das plataformas e pela quantidade de avaliações da aprendizagem aplicada. Quanto às reuniões entre docentes e coordenação pedagógica, os encontros virtuais periódicos são agendados em curto espaço de tempo e, por vezes, fora da jornada formal de trabalho, como no período noturno. Esse controle sobre o processo de trabalho de professoras e professores, que inclui monitoramento das aulas *on-line*, por parte da coordenação pedagógica escolar, e 'visitas' às aulas virtuais em tempo real pela gestão da escola, sem acordo prévio com os docentes, suscita constrangimento e incômodo no ambiente de ensino (SOUZA *et al*, 2021, p. 6-7).

Diante disso, as condições existenciais vividas pelos professores em pandemia são adversas, de modo que não há como os sentidos da profissão permanecerem os mesmos. Excepcionalmente falando, caso os sentidos pareçam ser iguais, mesmo assim, o modo de praticá-los e compreendê-los será diferente, o que se justifica pelas

transformações apontadas nesta seção. Neste caso, é preciso aprender a lidar com a transformação dos sentidos de ser professor e de ensinar e, também, com o nada que a angústia da pandemia traz, haja vista que,

Quando o ser-no-mundo se vê afinado pela angústia, ele tem os sentidos de seus projetos ao mundo retraídos. Uma vez sem projetos existenciais de sentido, a dinâmica existencial do ser-aí lançado hesita ante a abertura do mundo e, em tal espaço de jogo, agora esvaziado de sentido, mesmo as significações desse mundo se lhe mostram indiferentes e toda realização se inviabiliza. Queremos dizer que, na crise patética que a angústia instaura, não há como mobilizar qualquer ocupação no campo de ação que é o mundo, justamente porque os sentidos que sustentariam qualquer operação estão em sursis, o que faz com que qualquer comportamento se mostre desprovido de um agir “em-virtude-de” que (Worum Willen) e, por isso mesmo, improcedente (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 99).

A partir do nada trazido pela angústia o *ser-aí* como um ser de possibilidades se vê impossibilitado de ocupar-se dos sentidos perdidos, pois nada mais faz o mesmo sentido. Então, tem-se como caminho possível buscar a autenticidade através da reconstrução de sentidos que foram destruídos pela experiência da angústia existencial perante as coisas.

No caso deste trabalho, no que se relaciona ao trabalho docente, à escola, ao ser-professor, ao ensinar e ao educando, a busca por essa autenticidade foi feita por meio da retomada de lembranças de conversas informais entre professores, tentando promover, por meio do diálogo, o que se tematiza como sentido de ser professor e ensinar Geografia.

3 – A ESCUTA QUE LEVOU ÀS CONVERSAS

Diante da crise de sentidos e da desestabilização do que parecia estruturado, restou-me a escuta, de fato.

Foi preciso escutar o que os jornais tinham a dizer sobre a pandemia. Escutar as novidades sobre a Covid-19 e os protocolos de saúde. Foi preciso, também, escutar a escola sobre as novas diretrizes para o ensino remoto. Os responsáveis dos alunos também se fizeram escutar, aliás, foram os mais escutados nesse período.

No início da pandemia ocorreram muitas reuniões, era preciso escutar muito bem cada participante da comunidade escolar para que soubéssemos como iria se dar o processo de elaboração, de prática e de adaptação ao ensino remoto. As reuniões de formação também se intensificaram. Cada semana eramos apresentados a um programa

novo. Cada mês uma nova diretriz dos órgãos municipais e estaduais de educação era emitida. Enfim, foram tantas mudanças ditas que não nos restava outra saída que não fosse a escuta. Porém, de tanto ouvir as mesmas coisas, nada mais se escutava! Era como se tudo entrasse por um ouvido e saísse por outro.

Nesse período, alguns caminhos de como ensinar foram apresentados por meio de métodos bem estruturados, como se a palavra método correspondesse à estrutura definida, fechada e arregimentada, como questiona Garcia (2003, p. 11): "[...] A grande questão para nós, professores, era: o método é um *a priori*, ou vai sendo construído no processo de pesquisa em resposta aos sinais que a realidade, ao ser investigada, vai dando[...]".

Muitos questionamentos surgiram em relação aos métodos de ensino que foram apresentados no período remoto. As *lives* de formação continuada apresentavam programas de edição de vídeo, de vídeo-chamadas, de jogos *on-line* ou de recursos didáticos. Entretanto, tais métodos apresentados pelas escolas estavam sendo dados como um *a priori*, ou seja, determinantes do que deveria acontecer na escola, mesmo que o modo de ser das escolas não corroborasse com os aplicativos indicados. Assim, surgia a questão: **por quais motivos estou tendo que escutar tanta coisa que não posso praticar em sala de aula?** A partir disso, busquei aqueles que estavam passando pelo mesmo que eu, isto é, a angústia de ver os sentidos de ser professor, de ensinar, de recursos, de escola, entre outros, mudarem completamente em decorrência do período de ensino remoto.

Assim, abri-me com os amigos professores, buscando em minha rede de suporte afetivo e emocional formas de lidar com essas questões que me angustiavam. Por meio de conversas informais, abri-me à escuta daqueles que viviam cotidianos parecidos com os meus. As conversas realizadas versavam sobre o momento da pandemia, sobre como a pandemia afetou o trabalho docente, sobre as exigências da escola no que se refere à didática no ensino remoto e, às vezes, sobre outros assuntos que eram puxados fio a fio durante a conversação:

As professoras e os professores, entre si, trocam informações sobre o modo como desenvolvem suas atividades, os recursos que utilizam para trabalhar com determinados grupos de alunos ou determinadas turmas, as dificuldades que encontram, os impasses a que chegam, os 'pontos' do programa e sua sequência, os tipos de exercícios etc. Essas trocas se constituem numa poderosa maneira de aprender [...]. (AZEVEDO, 2004, p. 11-12).

Conversar, então, pressupõe uma situação em que sujeitos possam não só trocar informações, mas também se sentir disponíveis e abertos às conversas. Isso, pois, “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1980, p. 42). Encontrados em diálogo, conversamos, ou melhor, versamos com, sempre num movimento de escuta e fala.

Fomos nos formando professores por meio do diálogo, assim como formamos humanos, entendendo o diálogo como “[...]uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.42). Lembro-me, então, de dizer à professora Andreia das minhas dificuldades em conseguir gravar vídeo-aulas com o computador que eu detinha no momento. Assim, escutei:

Felipe (2020): Andreia, eu tenho tido muita dificuldade em gravar os vídeos para enviar para os alunos. Meu computador está muito lento. Além disso, eu não tenho conseguido gravar os vídeos com boa qualidade de áudio... o fato de minha imagem não aparecer na tela também me estranha... parece que há uma voz do além nos vídeos (risos).

Andreia (2020): Amigo, eu tive esse problema no início da pandemia. Por isso, busquei alguns programas que poderiam me ajudar. Tem um programa, por exemplo, que além de otimizar o áudio dos vídeos, cortando sons externos entre outras coisas, permite que a *webcam* do seu computador capte sua imagem, assim você poderá aparecer no vídeo. Eu curti bastante porque a sua imagem fica num quadradinho bem pequeno no canto direito da tela.

Felipe (2020): Nossa, amiga! Parece fácil de utilizar. Mas como aparecerei junto do *slide*?

Andreia (2020): Então, você liga o modo apresentação do slide. Depois, ativa o programa e ele gravará o que está aparecendo na tela do computador, nesse caso, sua apresentação de *slides*.

Trecho de uma conversa entre professores

Entre uma janela de horário e outra, as conversas fluíam. Ligávamos-nos, por exemplo, para falarmos da dificuldade de adaptação das turmas com o ensino remoto e como estávamos resolvendo alguns problemas técnicos:

Felipe (2020): Menina, estava acostumado com aquele programa de vídeo-chamada, né?! Nas aulas da outra escola eu uso outro programa. Você acredita que não acostumei com o sistema de compartilhamento de áudio ou vídeo da internet?

Adriana (2020): Meu amigo, eu aprendi na marra! Os alunos me ensinaram a forma correta de compartilhar. Nós estávamos fazendo errado (risos). As crianças disseram que, ao clicarmos no botão de compartilhamento devemos escolher a opção “compartilhar uma aba da internet”, pois as outras opções não são para compartilhamento de áudio e vídeo.

Felipe (2020): Ah, sério?! Então estávamos todos precisando de uma monitoria com as crianças (risos). Mas, mesmo clicando nesta opção que disse, o compartilhamento fica um pouco esquisito, não?! Eu percebi que, às vezes, soa como se o áudio estivesse picotando...

Adriana (2020): Sim, sim... o outro programa realmente era melhor, mas a escola precisou evitar algumas dívidas, então... já sabe!

Trecho de uma conversa entre professores

Conversas como a que tive com Adriana eram muito mais fáceis para mim, já que sempre tive facilidade com internet e eletrônicos. Todavia, havia questões ainda complicadas para mim, professor em início de carreira. Nesse sentido, lembro-me de um ensinamento de Eliane:

Eliane (2020): Felipe, você precisa ter mais “jogo de cintura” com algumas coisas. Eu compreendo você, todos nós estamos cansados. Mas, pense só, somos uma das poucas escolas do município que não tivemos redução salarial, nem entramos no programa de ajuda que o Governo Federal criou para ajudar empresas. Por mais que a escola esteja exigindo muito e, às vezes, até perdendo a mão, nós ainda estamos em uma situação de privilégio perante outros colegas nossos.

Felipe (2020): Olha... não concordo tanto, não! Não podemos aceitar tudo, como, por exemplo, atender telefonemas em qualquer horário porque, supostamente, estamos em casa... Eu tenho muito trabalho para fazer, mesmo estando em casa. Mas eu compreendo o que está dizendo, só não concordo com aceitar tudo, já que a escola não nos pôs nas condições que você bem lembrou. A questão é a seguinte: independentemente da situação, eles precisam saber dosar a mão.

Eliane (2020): Claro! Não discordo totalmente de você, mas nesse momento todos estão com os nervos à flor da pele, então precisamos usar bem as palavras e relevarmos muita coisa. Só procure se acalmar antes de falar e agir sempre dentro da razão... um abraço! Vou precisar cuidar das crianças agora pela manhã.

Felipe (2020): Também vou agilizar algumas coisas aqui, um abraço! Se cuida!

Trecho de uma conversa entre professores

Nesse dia, me silencieei enquanto ouvia a experiência de Eliane sobre vida e docência. Mas, quem disse que a conversa é feita apenas de falação? Também é preciso silêncio para que a escuta seja latente:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2003, p. 91).

De modo parecido com Freire, citado acima, Warschauer (2011, p. 179) apresenta que, “conversar [...] implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro”. Por isso, mesmo quando havia a discordância no ceio das conversas o respeito fazia-se presente, haja vista que o outro é dotado do mesmo modo de ser que eu e, portanto, da mesma necessidade de falar, de escutar e de ser escutado.

Aliás, “o diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 127). Dialogar é um eterno enfrentamento de situações-limite, que trazem à reboque “[...] responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 127).

Nem todas as conversas realizadas tinham o peso do trabalho docente, mesmo que esse fosse o laço que unia todos nós em uma identidade. Em alguns momentos conversávamos sobre como estava a vida, sobre como iam os familiares ou quais os planos para depois que a pandemia acabasse. Conversas fiadas?! Falatório puro?! Até que não. Eram conversas, apenas. Até porque, conversar é interagir “[...] e não têm outro objetivo explícito que não seja o prazer de conversar” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 13). Ora o prazer de conversar era ajudar o colega com um problema a ser resolvido, ora era apenas conversar, no sentido de versar com, de ser e estar disposto para e com alguém:

Heithor (2020): E aí, amigo, como está você?

Felipe (2020): Olha, amigo... eu estou bem! Tenho ficado muito cansado, mas estou aproveitando o restinho do recesso escolar para descansar o máximo que posso (risos)!

Heithor (2020): Adorei a *vibe*! Eu tenho me dedicado a minha dissertação de mestrado, apenas!

Felipe (2020): Imagino a correria para terminar logo com isso. Então, pensa que depois que terminar vai ter mais tempo livre, aproveita e viaja, menino!

Heithor (2020): Com toda certeza farei isso! Não vejo a hora de poder dar um pulo na roça, ver meus bichos, estar com minha família...vou fugir de tudo e todos e me esconder no mato!

Felipe (2020): Morri! E tem programa melhor que esse? Tô doidinho para poder fazer o mesmo!

Trecho de uma conversa entre professores

Conversas como a que tive com Heithor foram fundamentais para que o período da pandemia fosse enfrentado. São conversas sobre a vida, pois, antes de sermos professores, somos pessoas. Diante desse cenário, foi preciso não só contar os

problemas para o outro, mas, principalmente, contar com o outro, para só então, conversar com ele.

O suporte afetivo e social (VASQUES-MENEZES; GAZOTTI, 1999; VASQUES-MENEZES; SORATTO, 1999) só é conquistado à medida que se conta com o outro. Contando com o outro as conversas são muitas, de felicidade à tristeza, o que importa é que o outro lhe dá o suporte para a conversa, isto é, a escuta do que tem para dizer. Pense! Sem o suporte afetivo e social, com quem o professor conta para conversar? Vasques-Menezes e Gazotti (1999, p. 261) me respondem dizendo que:

A sensação de não poder contar com alguém num momento de necessidade, ou mesmo no dia-a-dia, acarreta um tipo de fragilidade emocional que nos causa grande sofrimento. O reflexo desse sofrimento não fica restrito à vida privada, atinge um contexto maior, o contexto social, no qual estamos todos inseridos e do qual faz parte o nosso trabalho (VASQUES-MENEZES E GAZOTTI, 1999).

Além disso, o suporte que as conversas dão aos professores são movimentos formativos muito comuns nos cotidianos escolares. Principalmente entre os professores que compartilham as práticas pedagógicas, os recursos, os planejamentos e as experimentações em aulas. Nesse sentido, Azevedo (2004, p. 12) nos conta que,

Essas trocas se constituem numa poderosa maneira de aprender a ser professora e professor, por muitas razões, entre as quais destaco: ocorre entre iguais; é imediata; é relativamente específica; há uma solicitação, implícita ou explícita, de ajudar; há disposição em ajudar; necessariamente não se efetiva entre docentes de uma mesma escola.

Conversar com professores, assim, não é apenas versar com o outro, mas sim estar disposto e aberto para ouvir o outro, em constante atividade de respeito, de abertura, de responsabilidade e de suporte. Isto, pois, além de exigir a escuta do outro, conversar é suportar junto do outro o que lhe afaga:

[...] É a conversa morna e inútil que se trava em um bar, o ‘jogar conversa fora’ como que se diz, os amigos que se reúnem para assistir ao futebol, o vizinho que empresta uma xícara de açúcar, a eterna promessa de andar pelo parque no final de semana, o joguinho de buraco às noites, em casa, ao som do estalar das batatas fritas. Coisas banais, contatos sociais que não se planejam, que parecem acontecer ao sabor dos humores de cada dia (VASQUES-MENEZES; GAZOTTI, 1999b, p. 267).

As conversas não se dão entre qualquer pessoa, “[...] Há “raridades” reservadas aos mais íntimos. As “trocas de figurinhas” não se dão simetricamente entre o conjunto

de docentes de uma escola. A tendência parece ser a de trocar com os mais próximos, isolando os demais” (AZEVEDO, 2004, p. 12):

Felipe (2020): Amiga, eu já nem sei mais o que fazer... eu não me sinto bem apenas gravando vídeos e enviando para os alunos, juro! Me parece que de nada adianta!

Raquel (2020): Sim, amigo! Não fomos formados para isso. Além do mais, é aquela coisa né, não temos nem como saber o que os alunos estão compreendendo sobre o vídeo, já que não temos um retorno, em alguns casos.

Felipe (2020): Às vezes me sinto como se não estivesse ensinando da forma como fui formado para fazer... tenho me sentido muito angustiado com tudo isso.

Raquel (2020): Eu também tenho me sentido assim, e olha que nós ainda somos bastante inteirados neste ramo de tecnologias, imagina como estão se sentindo nossos colegas que não tem contato com os eletrônicos...

Trecho de uma conversa entre professores

Além de “trocar figurinhas” as conversas de professores trocam sentidos, afetos e angústias:

Gabriel (2020): Felipe, tem horas me desconheço na profissão. Cara, eu estou formando professores para atuarem como docentes em um trabalho que, nesse momento de pandemia, assumiu uma cara que eu desconhecia.

Felipe (2020): É amigo... tá brabo! Fico me perguntando que Geografia que eu tenho ensinado durante a pandemia. Algumas escolas têm utilizado boas plataformas de trabalho, mas outras escolas ainda estou com o envio de vídeos. Assim como você eu também me pergunto sobre o trabalho que estou fazendo... o difícil é encontrar uma resposta para isso.

Gabriel (2020): Tenho conversado muito com os professores da Educação Básica e te confesso uma coisa, nunca vi nossos direitos, a organização do nosso trabalho e o ensino serem tão sucateados como tenho visto.

Felipe (2020): Concordo plenamente. Acredita que a prefeitura da cidade onde moro até hoje não fez nada sobre o ensino remoto? Vamos para o final de 2020 sem nenhuma atitude da prefeitura.

Gabriel (2020): Isso é outro problema que tem me angustiado demais...

Trecho de uma conversa entre professores

Seja por angústia do momento vivido, seja pela dúvida no ser professor e no ensinar ou, até mesmo, pela necessidade de desabafar, as conversas são sempre esse ato de abrir-se para o outro e ser aberto por ele. Portanto, a conversa, enquanto diálogo é o reconhecimento de que se precisa de um caminho que o outro pode lhe direcionar:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p.46).

Assim, no caminho traçado com o outro, por meio das conversas, sentidos perdidos podem ser reestabelecidos. Contudo, a conversa, como já foi dito, não é qualquer troca de palavras, mas sim o diálogo no sentido do versar com o outro radical, com aquele que não sou eu, mas é tão legítimo quanto eu.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da angústia de ser professor e ensinar Geografia na pandemia, o nada tomou lugar em minha existência. O ensino não era mais o mesmo. O mundo era outro. O trabalho docente sequer era realizado na escola.

Essa situação revelou a carência de sentido e a necessidade de significar o que parecia não fazer mais sentido: escola, aula *on-line*, docência, ensino remoto, entre outros. E assim fui tentando passar por essa pandemia, entendendo pouco a pouco esse novo horizonte que se abria para a minha compreensão.

Embora os sentidos de ser professor e ensinar Geografia tenham permanecido os mesmos, houve a ressignificação do modo como esses sentidos são praticados. Percebi, pouco a pouco, que não bastava apenas querer ensinar Geografia. Pelo contrário, era preciso ensinar de acordo com as novas situações e ferramentas que estavam aparecendo no cotidiano docente. Então, antes de ensinar para a mudança e transformação, foi necessário que eu mudasse e transformasse a mim mesmo para realizar o meu trabalho com os sentidos que eu sempre atribui à docência.

De modo parecido, aos sentidos de ser professor e ensinar Geografia somou-se a necessidade de me abrir e estar aberto para os outros que convivem comigo, já que todos experienciamos instituições escolares e, portanto, possuímos nossos próprios modos de compreensão dos sentidos que pertencem a esses lugares. Assim, uma pergunta me apareceu: o que e como eu posso aprender com os outros professores?

As conversas que tive com meus amigos professores transpassaram as fronteiras da relação profissional e representaram tanto a necessidade de ter suporte afetivo e social quanto a possibilidade de ser suporte afetivo e social. Essas conversas me

AGUIAR, F. C. A angústia em meio a pandemia: a crise dos sentidos de ser professor e ensinar Geografia.

revelaram uma nova forma de aprendizado e formação continuada: o diálogo entre pares. Nesses diálogos surgiram dicas de aplicativos, sugestões de como me portar com as condições e organização do trabalho docente na pandemia e conselhos de como lidar com a equipe pedagógica.

Agora, ao final deste trabalho, concluo que os sentidos de ser professor e de ensinar Geografia estão para além deles, ou seja, se ligam a toda a rede de remissões a qual esses sentidos se interconectam. Por isso, tantas questões e angústias me surgiram nesse período, até porque esses sentidos foram tensionados na rede de remissões a qual se interconectam em minha existência. Do mesmo modo, eles podem fazer nenhum sentido para pessoas que estão em outras redes de remissões e significações.

Portanto, no que se refere à formação de professores de Geografia, uma direção se desvelou para mim: a necessidade fundamental de formarmos professores capazes de se aterem aos seus próprios cotidianos e, por meio dos mecanismos que dispõe à mão, encontrarem soluções para os seus problemas, torando-se autônomos e, por consequência, verdadeiramente críticos.

Por fim, uma nova questão bate à minha porta: se professores e professoras, que vivem experiências parecidas em sua profissão, não conversarem e se ouvirem, quem irá fazê-lo?

6 – REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. G. De abobrinhas e troca de figurinhas. In: AZEVEDO, J. G; GUIMARÃES, N. A. (Org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 11-26.

CASEY, E. Between Geography and Philosophy: What Does It Mean To Be in the Place-World? **Annals of the Association of American Geographers**, v. 91, nº3, 2001.

CASTELLAR, S; VILHENA, J. **Ensino de Geografia.** São Paulo; CENCAGE, Learning, 2009.

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.

DOS SANTOS, E.; LIMA, I. DE S.; DE SOUSA, N. J. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 29 dez. 2020.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

AGUIAR, F. C. A angústia em meio a pandemia: a crise dos sentidos de ser professor e ensinar Geografia.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 01, p. 09-16.

GUERRERO, A. L. A. Contribuições da Teoria da Atividade para a formação continuada de professores de Geografia. In: Castellar, S.M.V.. (Org.). **GeoUsp 5. Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes.** 1ed. São Paulo: Contexto, 2005, v. 01, p. 113-136.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Trad. de Fausto Castilho. Editora da Unicamp; Vozes, 2012.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **10 Lições sobre Heidegger.** Petrópolis: Vozes, 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos.** São Paulo: Parábola, 2006.

MALPAS, J. The Place of Phenomenology and the Phenomenology of Place. In: CHAMPION, Erik (Orgs.). **The Phenomenology of Real and Virtual Places.** New York and London: Routledge, forthcoming 2019, vii-xii.

MALPAS, J. The remembrance of place. In: AZUCENA, Cruz-Pierre; LANDES, Donald A. (Orgs.). **Exploring the Work of Edward S. Casey: Giving Voice to Place, Memory, and Imagination.** London: Bloomsbury Academic, 2013, 63-72.

OLIVEIRA, A. U. **Para Onde Vai O Ensino de Geografia?** São Paulo: Editora Contexto, 1989.

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.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo: Papyrus, 1991. p. 101-124.

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

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007. 383p.

AGUIAR, F. C. A angústia em meio a pandemia: a crise dos sentidos de ser professor e ensinar Geografia.

ROMANO, S. M. M. A construção dos conceitos de Visão Vertical e Oblíqua e a Formação de Professores. In: CASTELLAR, Sonia Maria V.. (Org.). **Educação Geográfica teorias e práticas docentes**. São Paulo- São Paulo: Contexto, 2005, v. 05, p. 157-167.

SADALA, M. L. A. O cuidar que é educar: o olhar fenomenológico. In: CAPPELLETTI, I. F; NORMANHA, L. A. (Org.). **Formação de Educadores: estudos e pesquisas qualitativas..** São Paulo: Olho d'água, 1999.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, 25 (89), 1203-1225.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SARAMAGO, L. Como ponta de lança: o pensamento do lugar em Heidegger. In: Eduardo Marandola Jr; Werther Holzer; Livia de Oliveira. (Org.). **Qual o espaço do lugar?**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2012, v. 1, p. 193-225.

SILVA, R. M. O. DA; SITJA, L. M. Q. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1649-1663, 29 dez. 2020.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho. Educação. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, Jan. 2021.

VALLADARES, M. T. R. A Geografia e a Propaganda: para ler o mundo e escrever a vida. In: PORTUGAL, J. F; OLIVEIRA, S. S; PEREIRA, T. R. D. S. (Org.). **(Geo)grafias e Linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 285-295.

VASQUES-MENEZES, I; GAZZOTTI, A. A. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em burnout. In: CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, v. 1, p. 261-266.

VASQUES-MENEZES, I; SORATTO, L. Burnout e suporte social. In: CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, v. 1, p. 261-266.

VESENTINI, J. W. Ensino da geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989, v. 1, p. 109-117.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

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.