

UMA LEITURA ESPACIAL DO ADOECIMENTO MENTAL DE TRABALHADORES DOCENTES: ENSAIO TEÓRICO- METODOLÓGICO

*A Spatial Reading of Mental Illness Among Teachers - A Theoretical-
Methodological Essay*

John Carlos Alves Ribeiro
Universidade Federal de Jataí

RESUMO

Este ensaio resulta da revisão bibliográfica no âmbito da pesquisa de doutorado em andamento no PPGE0 da UFJ, na qual foram selecionados textos da geografia e da educação que contribuíssem para a abordagem do tema central do estudo. Seu objetivo é consolidar o arcabouço teórico-metodológico para a sequência dos estudos, ou seja, dar a base de interpretação geográfica das condições e situações que impactam a saúde mental ou o adoecimento dos professores em razão do trabalho. Até o momento os autores/textos apresentados apontam na direção de que, para estudar o adoecimento mental docente pela geografia, se faz necessário pensar sua espacialidade, entender como o adoecimento mental se desenvolve nas escolas enquanto lugares e o peso das relações de poder (nos territórios e territorialidades). Tal abordagem foi construída utilizando-se do conceito território, por meio de aproximações entre o materialismo-histórico-dialético e humanismo-existencialista.

Palavras-chaves: Trabalho docente; Adoecimento mental; Abordagem territorial.

ABSTRACT

This essay is the result of a literature review within the scope of ongoing doctoral research at the UFJ's PPGE0 program. Texts on geography and education that contribute to addressing the study's central theme were selected. Its objective is to consolidate the theoretical-methodological framework for further studies, that is, to provide a basis for a geographical interpretation of the conditions and situations that impact teachers' mental health or work-related illness. Thus far, the authors and texts presented suggest that, to study teacher mental illness through geography, it is necessary to consider its spatiality, understand how mental illness develops in schools as places, and the weight of power relations (within territories and territorialities). This approach was constructed using the concept of territory, through connections between historical-dialectical materialism and existentialist humanism.

Keywords: Teaching work; Mental illness; Territorial approach.

INTRODUÇÃO

Um propósito a alcançar

Pesquisar o adoecimento mental de trabalhadores docentes pela geografia é, por si só, um grande desafio. Nos primeiros levantamentos para elaboração de um estado da arte sobre o tema¹, não foi encontrado nenhum trabalho, em Geografia, que trate dessa relação de forma direta, ou seja, por uma análise geográfica a partir dos conceitos e/ou categorias da geografia, como se propõe neste texto e na pesquisa de doutorado em andamento.

O estado da arte elaborado buscou por pesquisas realizadas quanto a relação adoecimento mental e trabalho docente em geografia, em nível de mestrado e doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD e artigos publicados na página do repositório SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no Google Scholar. Na BDBTD foram encontrados apenas três estudos feitos em cursos de pós-graduação em Geografia, todos Programa de Pós-graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador da Universidade Federal de Uberlândia². Todos por uma abordagem mais da área da saúde, que da ciência geográfica propriamente dita. No repositório da SciELO, que disponibiliza artigos científicos publicados em periódicos, foram encontrados apenas 9 estudos, nenhum da Geografia. Os demais analisados foram encontrados no Google Scholar e abordam o tema pelas ciências da saúde, pela educação, a sociologia etc., sendo que apenas dois eram da Geografia: uma dissertação da UNESP, de 2019, e um Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, de 2021.

Os poucos artigos encontrados tratam de adoecimento mental docente em universidades, ou mesmo em escolas do nível básico, mas pelo olhar da educação ou da saúde coletiva. Há também estudos da sociologia e da psicologia, mas não há um olhar desenvolvido para e pela geografia. Sendo assim, identificou-se uma lacuna que apontou para a necessidade de reflexões geográficas da relação trabalho docente, realidade educacional e escolar contemporânea e avanços nas condições e situações de adoecimento mental.

Sem muitos estudos do tipo como referência, emergiram os seguintes questionamentos: como analisar geograficamente o adoecimento mental de trabalhadores docentes? Qual a contribuição da Geografia, ou

1 O Estado da arte foi elaborado durante os meses de janeiro e fevereiro de 2025 e será publicado em outro artigo, a partir do trabalho apresentado no XVII Encontro Regional de Geografia - Geografias Emancipatórias e Desigualdades Socioespaciais num mundo em transformação, ocorrido em Morrinhos-GO, entre 01 e 04 de maio de 2025.

2 Programa de mestrado profissional proposto em 2012 e aprovado em 2014 para atender a demanda dos trabalhadores da Saúde de Uberlândia e região que faziam um curso de extensão em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador na UFU. O curso e o programa tinham como objetivo consolidar a atuação do Centre de Referência em Saúde do Trabalhador - CEREST - Uberlândia, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, e o cumprimento do Plano Municipal de Saúde.

quais aspectos e dimensões do adoecimento ela revela com primazia em relação a outros campos do conhecimento? Que categorias usar? Quais conceitos? Analisar a partir de qual método? Em suma: há uma dimensão geográfica do adoecimento de professores e professoras?

Se pesquisar em geografia é olhar para a realidade visando entender, compreender ou explicar os fenômenos, ou fatos, ou objetos de estudos numa perspectiva espacial, utilizando-se de princípios lógicos da geografia e aplicando seus conceitos (Moreira, 2013). E se fazer isso exige que esse olhar se enquadre numa determinada perspectiva teórica e metodológica (Chaveiro, 2022); pesquisar geograficamente o adoecimento mental de trabalhadores docentes requer a análise de como tal fenômeno se dá espacialmente, o que se pretende fazer a partir dos conceitos de lugar e território.

O adoecimento mental de trabalhadores docentes é visto aqui como um fenômeno que se enquadra em um determinado contexto histórico, o do avanço das disputas entre interesses públicos e privados sobre a educação e a escola. Tal avanço se dá na esteira do processo de universalização da educação e de estruturação do sistema público de educação. Enquanto a Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação como parte dos direitos fundamentais, sendo papel do Estado a oferta e da família o acompanhamento, a legislação pós constituinte consolida a permissão³ a agentes da iniciativa privada a participação na sua oferta (vide o que traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei de nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, no artigo 3º, inciso V, e no artigo 7º).

A abertura ampla do campo educação ao capital privado, pelo que as leituras apontam, é o novo marco da educação enquanto mercadoria (Freitas, 2018; Laval, 2019). A partir da implementação de ações de caráter neoliberalizante, como a implementação do PROUNI (Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos) e do FIES (Lei No 10.260, DE 12 DE Julho DE 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências), a educação de nível superior passou a ser ainda mais alvo de grupos privados. Não contente com apenas esse “nicho de mercado”, após a estruturação da rede pública (quase três décadas pós-implantação da LDB), há hoje propostas de privatização inclusive da rede básica de ensino. Assunto que precisaremos retomar adiante.

Com a entrada desses agentes como ofertantes da educação, esse direito fundamental transmuta-se em negócio. Há hoje, no mercado, uma infinidade de escolas, faculdades e universidades privadas, ofertando diferentes modalidades de ensino, presencial ou à distância. Grupos como Kroton Educacional, Cogna Educação, Ânima Educação, Ser Educacional, Yduqs entre outras compõem o conjunto de corporações e conglomerados

³ Cabe destacar que a iniciativa privada sempre teve parte na educação brasileira, desde seus primórdios com a educação Jesuítica, ainda no Brasil Colônia. Todavia, ao longo do século XX houve muito debate sobre a oferta exclusiva do Estado, ou a participação da iniciativa privada, o que culminou na ratificação no texto constitucional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996.

educacionais que operam a extensão da lógica financista para a educação pública. Tais referências metabolizam o sistema público, o transformando dia após dia.

Diante desse cenário, consolida-se um novo modelo de gestão da educação brasileira: o modelo gerencialista empresarial referenciado no paradigma da nova gestão pública (NGP). Modelo investigado por Gewirtz e Ball (2011) e abordado também por Stephen Ball (2006, 2012, 2018) e Ball, Maguire e Braun (2016). Outros autores que contribuem para compreensão desse cenário, com um olhar mais detido a essas políticas se enquadram dentro do avanço neoliberal são Freitas (2018) - quanto as reformas educacionais brasileiras - e Laval (2019) - sobre o processo de neoliberalização da educação francesa.

Pelas teses apresentadas especialmente em Ball (2012, 2018), Freitas (2018) e Laval (2019) podemos acompanhar as intensas disputas entre os profissionais da educação, suas representações políticas e trabalhistas (mobilizações, paralisações e greves) e os lobistas da educação empresarial neoliberal, em especial, no caso brasileiro, as fundações (Fundação Lehman, Fundação Itaú Unibanco, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura etc.) e demais grupos privados de menor peso. Isso é detalhado para o contexto internacional tanto por Ball (2012, p.34-44), com foco nos Estados Unidos, quanto por Laval (2019, p. 127-148), tratando do caso francês, como por Freitas (2018).

Por fim, pode-se perceber que, após a intensificação dos embates políticos de 2013-14 (as mobilizações de rua, o surgimento de movimentos de direita como o Movimento Brasil Livre e, com isso a guinada à direita, ou rumo à extrema direita que culminaram no golpe de 2016), derrotas e mais derrotas se seguiram (Freitas, 2018, p. 15). E nesse meio tempo, de 2014 para cá, foram aprovadas mudanças significativas nas políticas públicas educacionais, consolidando a lógica empresarial neoliberal. Os melhores exemplos são: a aprovação da Reforma do Ensino Médio (LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.), e a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Além disso tivemos alterações complementares geradas pela Reforma trabalhista (LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017.) que fez alterações da CLT - Consolidação das Leis Trabalhista Nacionais e a Reforma da Previdência (EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 103, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2019), que juntas impactaram toda a classe trabalhadora.

Portanto, na pesquisa em andamento, parte-se do pressuposto de que há uma relação direta entre as mudanças nas políticas públicas educacionais e o aumento de situações e condições de adoecimento mental de trabalhadores. Por essas mudanças seguirem o modelo gerencial, meritocrático, com pressões intensas por produtividade e com a transferência constante de responsabilidades relacionadas à educação (não só a formal, composta pelo ensino dos conteúdos e do processo de socialização, mas também, de assunção do papel da família na educação de crianças e jovens), foram criados arranjos para o cotidiano escolar. Surgem assim novas formas de realização do trabalho docente, do docente como máquina de desempenho máximo (Han, 2019, p. 43), e com isso novos ciclos de satisfação e frustração, de busca constante e realização ou

não do que se busca: um prato cheio para adoecimentos neuronais (Han, 2019, p. 16), ou seja, para os adoecimentos mentais.

Não bastasse isso, aumentam também as pressões por intensificação dos ritmos de trabalho, com aumento de carga horária total, cobranças por maior tempo na escola e até bônus para quem não faltar (vide o caso das políticas públicas da educação de Goiás, analisadas em Ribeiro; Dutra; Marques, 2023). Esse último ponto gera uma consequência problemática. Docentes em estado de adoecimento podem se colocar em condição de presenteísmo, ou seja, manter-se doente e trabalhando, ampliando a subnotificação de doenças relacionadas ao trabalho, inclusive os adoecimentos mentais. Essa prática usada para não correr o risco de perder o bônus, potencializa as condições e, podem até mesmo, agravar as situações de adoecimento mental entre trabalhadores docentes.

Na iniciativa privada, ocorre ainda o aumento do risco de perda de emprego como resultado da insegurança e instabilidade imposta pela concorrência típica do modelo de gestão empresarial. Isso chega também à escola pública, especialmente aos profissionais com vínculos precários (prestadores de serviços, contratos temporários etc.), tão presentes na rede pública estadual de Goiás⁴.

Ele, o trabalhador temporário, elo frágil da categoria docente, está sempre exposto e sequer pode se indispor com a gestão. Exemplo disso foi a demissão de uma professora temporária da rede estadual de Goiás, após ter feito uma pergunta à Secretária de Educação durante uma [live](#). Conforme nos mostra manchete do G1 de 30/10/2024,

Professora é demitida após perguntar para secretária de Educação por que professores não podem levar filhos ao médico e ter falta abonada. Professora de geografia foi demitida quatro dias depois de fazer questionamentos à secretária estadual de Educação, Fátima Gavioli. Seduc-GO nega perseguição. (Feitosa, 2024).

Nesse tipo de caso o Assédio Moral entra como ingrediente extra, potencializando as condições e situações que levam ao adoecimento mental.

Uma consequência também marcante da presença desse novo modelo de gestão é a pressão constante por qualificação profissional entre os trabalhadores docentes. Para ascender a melhores condições (normalmente via concursos, para os contratos temporários ou docentes da iniciativa privada) ou para acessar premiações por mérito, progressões e ascensão na carreira, dentre os servidores públicos, o trabalhador docente vive pressionado. Esse cenário compõe também as situações e condições que podem levá-los ao adoecimento mental.

Sendo assim, a pesquisa possui como pressuposto básico o fato de que a escola contemporânea se converteu em um espaço ou ambiente educacional com alto potencial para o adoecimento. Ser professor nessa

4 Notícia da rádio CBN Goiânia de 28 de julho de 2023 e o Boletim Estratégico do Tribunal de Contas do Estado de Goiás, sobre a Composição do Quadro de Pessoal Poder Executivo de maio de 2024, o percentual ultrapassa os 40% no serviço público de Goiás, com peso para os servidores da educação.

realidade é, portanto, estar sujeito a diversos riscos de adoecimento físico e mais especificamente, de adoecimento mental.

METODOLOGIA

Planejamento da abordagem geográfica do tema

Como etapa inicial, este texto resulta de uma parte da revisão bibliográfica, a partir da seleção de artigos e livros que abordam as seguintes temáticas: adoecimento mental de trabalhadores docentes; as políticas públicas educacionais e o novo formato do trabalho docente; elaborações teóricas sobre a escola enquanto espaço, lugar, território e ambiente nos quais se materializa o trabalho do docente; e as possibilidades de leitura geográfica da relação trabalho docente e adoecimento mental docente.

O objetivo dessa revisão é mapear as possibilidades de abordagem geográfica do tema de estudo. Situar na geografia as ferramentas conceituais e teóricas que possam contribuir para a elucidação das situações e condições de adoecimentos mentais relacionadas ao trabalho docente. Por essa busca se pretende pavimentar o caminho para uma abordagem geográfica da relação adoecimento mental e trabalho docente na escola e na educação contemporâneas.

Nesse ponto, e para esse recorte do trabalho de revisão bibliográfica em andamento, serão apontados nos tópicos a seguir os conceitos geográficos mais apropriados para a sequência dos estudos na pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia, na Universidade Federal de Jataí-GO⁴. Serão estabelecidos os que darão maior sustentação à análise da escola e da educação contemporâneas em sua relação com o adoecimento mental do trabalhador docente. Serão destacados, ainda, as múltiplas dimensões e escalas que atravessam o espaço e o cotidiano escolar que podem condicionar a proteção da saúde do trabalhador docente, bem como impactá-la, causando adoecimentos mentais.

Por fim, serão elaborados caminhos para a análise por meio da leitura e sistematização de resultados de pesquisas já divulgados. Serão utilizados também os principais dados sobre o adoecimento mental docente, como os divulgados pela FUNDACENTRO (Fundação Jorge Duprat Figueiredo, de Segurança e Medicina do Trabalho) e pela Pesquisa do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) em parceria com o Departamento Intersindical de

4 A pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí-UFJ já concluiu a etapa de elaboração de Estado da Arte, está avançando na leitura teórica e metodológica do tema, principal pretensão deste ensaio, e segue com a coleta de dados relevantes para a elucidação da relação trabalho docente e adoecimento mental em escolas públicas de Goiás. Este ensaio, portanto, é apenas um recorte, um retrato momentâneo (elaborado a partir do início do terceiro ano de curso) dos estudos teóricos e metodológicos do tema. Seu foco é consolidar o arcabouço necessário para a sequência do estudo.

Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese). Serão buscados ainda dados semelhantes para o Estado de Goiás.

Outro caminho necessário é o do acompanhamento de notícias sobre o avanço de casos de adoecimento mental entre docentes por todo o país e, em especial, na rede pública de educação do Estado de Goiás, foco da pesquisa de doutorado. Por ele, almeja-se buscar os principais tipos de adoecimentos mentais e seus impactos na profissão, carreira e na vida do trabalhador docente, o que nos ajudará a fechar a proposta de uma abordagem territorial da escola e da educação, bem como dos problemas de saúde mental que tem se tornado cada dia mais recorrentes.

Vamos então aos caminhos possíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o caminho a seguir

Para seguirmos, cabe uma questão inicial: como lidar com essa temática geograficamente? A princípio, foi necessário buscar enxergá-la em sua relação com a espacialidade. Buscou-se ainda entender que aspectos do espaço escolar impactam o trabalho docente a ponto de torná-lo potencialmente adoecedor. E que aspectos (dimensões da vida, condições de trabalho, intensidade do trabalho, relações interpessoais, satisfação e frustração com o andamento do trabalho ou com seus resultados, resistência às pressões da gestão, das famílias e da sociedade em geral quanto ao papel do docente e da escola, avanço do conservadorismo etc.) do trabalho podem levar ao adoecimento mental do trabalhador docente.

Tais investigações e questões desembocaram em outras. O espaço escolar que impacta a saúde mental, o faz de que forma? Na dimensão do lugar? A escola é em si um lugar adoecedor? Passemos a busca por um caminho teórico para aprofundamento do tema e que permita a sequência do esforço por respostas a tais questionamentos.

A escola enquanto lugar

Pensando essa escola para além das localidades, ou seja, do bairro em que ela se encontra, de qual região da cidade, se mais ou menos valorizada, a quais públicos/comunidades atende, o que é possível dizer sobre sua relação com o adoecimento mental docente na dimensão do lugar? Pensando-a, porquanto, como espaços vividos, experienciados, nos quais podem ocorrer diversas relações e interações sociais e afetivas, que geram identificação, que possuem significados (Tuan, 1983; Almeida, 2022); não parece correto relacioná-la, por si só, direta e exclusivamente aos possíveis adoecimentos. Isso porque na dimensão do lugar, visto aqui conforme Tuan (1980; 1983); Vargas (2020; 2021); e Almeida (2022), a escola pode tanto criar situações de potencialização da saúde como de doenças, a depender do grau de identificação e dos laços simbólicos estabelecidos entre os sujeitos trabalhadores com tais lugares.

Se ao chegar à escola o trabalhador docente conseguir se sentir bem, acolhido, satisfeito com as possibilidades de realização concreta de seu trabalho, com os processos e resultados, ela pode ser apontada como lugar de promoção e proteção da saúde mental. Cabe destacar que as relações de amizade, de afetividade e de respeito mútuo, se presentes na constituição dessa escola enquanto lugar, ela terá ainda menos potencial para causação de adoecimentos mentais. Todavia, sabemos que as escolas, como qualquer outro ambiente profissional, possuem suas contradições, conflitos e complexidades. Nelas, por melhores lugares que sejam, nem tudo serão flores.

Outrossim, se a escola for constituída de relações tóxicas, onde ocorrem pressões e cobranças em excesso, beirando ou ultrapassando o limite do assédio moral, por exemplo, ela será um lugar de adoecimento. As relações que se derem nesse lugar poderão marcar o dia dos sujeitos trabalhadores docentes como as horas mais frustrantes ou angustiantes do dia. Sem a satisfação, a realização profissional, a valorização e o reconhecimento do que se faz, o corpo docente (neste caso o corpo físico do trabalhador docente) poderá reagir com uma resposta emocional negativa. Daí os quadros de depressão, ansiedade, síndrome do pânico, *burnout* e outros tipos de adoecimentos neuronais e psicoemocionais entre os trabalhadores docentes.

Vista por este prisma, a escola lida a partir do lugar, ou seja, analisada por meio do conceito geográfico de lugar, tal como nos apresentam Tuan (1980, 1983), Vargas (2020, 2021) e Almeida (2022), consegue apenas mostrar os dois lados do trabalho docente na educação contemporânea. O trabalho como categoria ontológica do ser social o constitui tanto como fator de saúde, quanto como de doença. Pode ser a sua salvação ou a sua perdição. Dessa forma esse conceito só consegue nos apresentar alguns elementos do problema do avanço das situações e condições de adoecimento mental na escola.

Voltaremos depois a tratar a escola na dimensão do lugar. Partamos, então, para uma alternativa: pensar a escola pelo conceito de espaço geográfico, produto e produtor da vida em sociedade.

0 espaço escolar: um produto social

Mais adequado, aparentemente, seria pensá-la apenas enquanto espaço geográfico, produto da vida em sociedade, produzida e reproduzida por meio das relações sociais de produção que caracterizam a vida nas sociedades capitalistas. Essa abordagem é mais próxima das visões de Carlos; Souza; Sposito (2017); Harvey (2005); Santos (1996; 2012) e Moreira (2018; 2020), derivadas de Lefebvre (2006, original de 1974), levando-se em conta as diferenças e até mesmo as contradições entre as tais abordagens. Contudo, mesmo sob esse aspecto, considerando os arranjos de vida em sociedade, pareceu algo abstrato, longe da realidade concreta que faz da escola o lugar (*locale*) em que atua o trabalhador docente.

A escola enquanto produto social, parte do espaço geográfico como um todo, mas marcada por suas singularidades, pode ser lida como: a

institucionalidade do processo educativo, o espaço de socialização (fazer amizades e aprender as regras de convivência em sociedade), o *lócus* de formação/instrução do trabalhador (mas também da classe dominante, a depender do perfil da escola), o lugar de desenvolvimento do humano. Todos esses elementos que a constituem, a partir dessa dimensão, ou seja, abordando-a a partir do conceito de espaço geográfico, fazem da escola uma generalização. Nela podem ocorrer tanto processos prejudiciais, como benéficos à saúde mental do sujeito. Nela se dão processos variados que potencializam a condição de trabalhador do sujeito docente, mas que também a espremem, a diminuindo ou desconfigurando.

Dela, por exemplo, saem os sujeitos que comandarão e que serão comandados na vida em sociedade (dentre os alunos), bem como sairão os servidores dóceis e permissivos e os que serão engajados, da luta por direitos e melhores condições de trabalho. Mas nessa dimensão, pouco se pode dizer de quem exatamente assumirá tais lugares na vida em sociedade ou no cotidiano da própria escola. O que se pode dizer é que, cada escola e a educação como um todo, são palco de disputas e tensões que a tornam o que são, mas dentro de uma lógica ou racionalidade que perpassa/atravessa toda a vida em sociedade, bem como os tensionamentos frente a tal racionalidade.

Na escola e na educação veremos elementos ideológicos tanto da busca por manutenção da sociabilidade capitalista atual (o discurso empreendedor, meritocrático, da eficiência e eficácia, da disciplina imposta, do conservadorismo etc.), como os de seu enfrentamento (liberdade de pensamento, a busca por autonomia, o enfrentamento da desigualdade social, capacidade de pensamento crítico, a superação da dominação de classe etc.). Para ficar somente nesses exemplos, podemos dizer que a escola e a educação, vistas como generalizações através das quais se materializam tanto o processo educativo, tão caro a vida em sociedade, quanto o trabalho docente, sua base de realização, ou seja, vistas enquanto espaço geográfico, acrescenta camadas à análise, mas não dá o alcance buscado neste estudo.

E vamos aos esclarecimentos.

Vista a partir do conceito de espaço geográfico a escola poderá ser alcançada ou pensada considerando os atravessamentos de múltiplas dimensões, dentre as quais:

- A Histórica - os acúmulos de marcas do tempo histórico, que transformaram o contexto legal, que melhoraram ou deterioraram a infraestrutura, que constituíram paisagens, relações sociais, laços comunitários etc. Essa dimensão é intrínseca e imbricada com o próprio processo de produção e reprodução do espaço, como o atestam, por exemplo, Pereira (2020, p. 112), Santos (2012, p. 64-86) e Lefebvre (2006, p. 27-30).
- A Cultural - a escola vista como o lugar da cultura, no qual são adquiridas e desenvolvidas as potencialidades do humano acumuladas ao longo do tempo histórico sobre qualquer área do conhecimento. Neste aspecto, ou por essa dimensão, a escola se faz um elemento de coesão social, mas também de hierarquização. Se mostra como propícia à produção

e reprodução da sociabilidade necessária ao funcionamento metabólica da sociedade, bem como se mostra pelo potencial de transformação e superação do *status quo*.

- A Política – especialmente no que se refere às questões mais gerais, como mudanças legislativas, regulamentações e normatizações. Mas também nas questões mais cotidianas, das disputas discursivas ou narrativas sobre aspectos culturais (religiosos, valores, ideologias) e até de interesses pessoais (projetos pessoais de poder). Ou seja, essa dimensão alcança a escola, também, de maneira genérica, sendo uma das dimensões que carece de aprofundamento.

Como pode ser visto, aqui já se trabalha com a possibilidade de avanço rumo a abordagem territorial como forma de aprofundar não só o olhar para essa dimensão, mas como forma de inter-relacionar esta dimensão a outras tantas da vida em sociedade, para seu entendimento da e pela espacialidade.

Nota-se, portanto, que a escola enquanto espaço geográfico é, nada mais, nada menos, que a escola como generalização, como resultado dos múltiplos papéis que podem ser exercidos por ela. Dessa forma, ela tanto se mostra como instituição social, instância de formação do sujeito social, com uma forma-conteúdo exercendo uma função específica no modo de produção vigente, mudando sempre, de acordo com a demanda de funcionamento do próprio sistema (Santos, 2023, p. 12).

Cabe destacar que esse olhar para escola nos interessa, mas é insuficiente. É preciso aprofundar algumas das relações que se dão nesse espaço, correlacionando-as com os sentidos-significados que lhes são dados. Se faz necessário ler os atravessamentos das relações de poder que estão por trás e que constituem o próprio processo de produção e reprodução do espaço, ou seja, se faz necessário desvelar a multiplicidades de interações, os campos de forças, que tornam a escola e a educação o que são hoje. Enfim, os estudos feitos até aqui nos levam a crer que é preciso avançar para uma abordagem territorial, que se utilize das dimensões aqui apresentadas e de outras e que permita uma análise da e pela espacialidade.

Mas antes disso, uma última possibilidade de abordagem conceitual. E a escola enquanto ambiente. Há aqui um caminho para análise?

O ambiente escolar – uma possibilidade

Para tentar avançar nesse ensaio teórico-metodológico, recorreu-se, então, também ao conceito de ambiente. Esse conceito podendo ser utilizado para ampliar a visão da escola enquanto espaço de reprodução da vida e das relações sócio-metabólicas (ou ecológico-metabólicas) que regem as sociedades capitalistas, visão apreendida a partir de Souza (2019, 2022). A escola e a educação brasileiras de hoje podem ser lidas como ambientes típicos, que caracterizam uma escola e uma educação específicas, a escola da educação empresarial neoliberal. Independentemente se esta escola é pública, privada, confessional,

conveniada ou militarizada (ou qualquer outro formato), ela é influenciada por essa lógica e tem algo dessa formatação.

Mas para seguir, um adendo sobre o conceito de ambiente. Uma elaboração conceitual aprofundada do ambiente para e pela geografia é coisa nova. Apenas recentemente, com o avanço da Ecologia Política, passa-se a considerar sua importância real para a ciência e a produção de conhecimento geográfico (Souza, 2022).

Mesmo a geografia sendo considerada por muitos, ao longo de sua história, como uma ciência ponte, meio ou como de síntese entre o natural e o social, esse conceito passava ao largo, ficando muito restrito a aplicações de outras ciências naturais e com pouca relevância geográfica. Porém, se considerarmos que a relação homem-natureza é dada historicamente e que, conforme ela é estabelecida diz muito sobre como nos compomos enquanto sociedade, pensamos que cabe, em algum momento, uma análise da escola e da educação a partir do conceito de ambiente. Todavia, entende-se que isso deverá ser feito de uma outra forma, para pensá-la em um contexto mais amplo e talvez não caiba na pesquisa que vem sendo realizada.

Todavia, preliminarmente e já adicionando camadas de análise, propôs-se aqui a utilização do conceito de ambiente, na perspectiva de Souza (2019; 2022), pelo qual a escola pode ser vista enquanto parte do conjunto da sociedade, do espaço urbano, do espaço de formação humana, de socialização e ressocialização, do espaço em que se dão relações sócio-metabólicas que contribuem para a conformação da sociedade capitalista como a conhecemos. Ela é um ambiente constituído sócio-histórico-culturalmente. Sendo assim, os contornos dados à educação, às práticas sociais (ensino, gestão, relações interpessoais, afetos, desejos) e demais dimensões do espaço e da vida escolar, vista como ambiente educacional, compõem esse metabolismo que a torna parte da sociedade enquanto totalidade.

Essa escola e essa educação poderiam ser vistas como células que compõem um tecido (no sentido biológico do termo), a humanidade. Tecido esse que se desenvolveu ao longo do tempo geológico, se constituindo como o que é, a história humana. Seu desenvolvimento ao longo da história estabeleceu ou contribuiu para o estabelecimento das bases de relações entre as sociedades humanas e o restante da natureza, isso levando em conta as perspectivas *ecocentrista humanista* e *antropocentrista cosmoafílica* de Souza (2019, p. 77-78). Por esse caminho, a escola e a educação são tanto parte do ambiente, como são também um ambiente próprio, pois o ambiente não é o que nos envolve, mais somos também nós, histórica e culturalmente situados (Souza, 2019, p. 79).

A escola e a educação, sob esse enfoque, assumem as marcas da sociedade de seu tempo. São ambientes que carregam todo o conjunto de relações possíveis desse tempo histórico, dentre as pessoas que dela fazem uso, das pessoas que a pensam teoricamente, das que nela possuem interesses econômicos, dos papéis a ela atribuídos, do que se espera que nela aconteça ou que não aconteça, enfim, de toda a sua complexidade. Como podemos ver, uma abordagem ainda mais generalizante do que as

apresentadas anteriormente, mas que, todavia, nos apresenta elementos importantes para uma abordagem territorial.

Por essa abordagem cada escola é um espaço específico, se convertendo em lugar para os sujeitos que o vivenciam. Ao mesmo tempo em que se mostra com um modelo institucional, que carrega a marca de seu tempo, da sociedade a que pertence, com seu funcionamento, seus valores e princípios éticos e estéticos, demarcados historicamente. Cada sujeito vivencia esse espaço e cria suas próprias percepções e representações dele, partindo da ideia que se tem de qual seja o papel da escola na formação da sociedade e na própria constituição do que se almeja para a humanidade.

Eis um dado importante: pelo conceito de ambiente consegue-se vislumbrar os processos históricos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (TDR), conduzidos na relação sociedade-natureza e sociedade-sociedade, que compõem o processo mesmo de produção do espaço capitalista (a partir do que existia antes) e que influencia a produção das paisagens e as relações de identificação e simbolismo a partir dos lugares. Isso porque, para Souza (2019, p. 79), cabe a repetição, o ambiente “não é algo que ‘nos envolve’, um envoltório: o ambiente *somos também nós*, histórica e culturalmente situados. Quem sabe assim, em algum momento caiba o que o autor afirma que já esteja sendo feito por outros geógrafos para a análise também da escola, considerar “a interpenetração de ambientes e territórios, na esteira dos conflitos e lutas que, a todo momento, emergem em torno da permanência de modos de vida, sentimentos de lugar e estratégias de sobrevivência”, o que cabe para uma leitura da educação e da escola.

Todavia, neste estudo, tais percepções e representações isoladamente não permitem a compreensão das condições que levam ao adoecimento, ou talvez a tornem abstratas demais. Tampouco a visão da escola como generalização, como instituição, como um tipo específico de recorte do real, daria conta das singularidades que afetam o sujeito e o podem manter saudável ou torná-lo adoecido mentalmente.

Os territórios escolares ou a escola e a educação vistas territorialmente

Inicialmente, para esboçar uma análise territorial da escola e da educação, partamos da premissa de que exista uma escola e uma educação próprias de seu tempo histórico. Com variações, claro, mas com uma estrutura e formas típicas que permitem sua identificação como instituição social com papel importante para as sociedades e para o que entendemos como humanidade. Partamos também do princípio de que, mesmo nas escolas públicas, o modelo de escola voltada à lógica do mercado, para atendimento das demandas e dos arranjos de vida em sociedade do capitalismo contemporâneo (informacional, neoliberal, financeirizado, flexível, de plataforma etc.) esteja presente. E, ainda da premissa de que, diferentemente das escolas da rede privada, nas escolas públicas a educação empresarial neoliberal chega especialmente enquanto modelo de gestão - gerencialismo, meritocracia, burocratização, tudo isso sem maiores aportes orçamentários ou contratação de pessoal para adequação

aos novos tempos (vide Ball, Maguire e Braun, 2016; Freitas, 2018; e LAVAL, 2019).

Partindo destas premissas, cabe lembrar que o território emergiu aqui como conceito necessário para explicar as relações de poder intra e extraescolares. Conforme Raffestin (1993) e Souza (2015; 2019), a despeito das diferenças de abordagem e contextos, o conceito é discutido a partir das relações de poder enquanto fundamentais para a abordagem geográfica da realidade. Por meio de seu uso será possível analisar as disputas em torno das políticas públicas educacionais, os conflitos em torno das formas de prescrição curricular, às mudanças quanto à aplicação dos recursos, aos tipos de escola desejados, bem como as tensões entre gestão e trabalhadores docentes, entre colegas de trabalho e entre estes trabalhadores e a comunidade atendida.

Essa abordagem da escola a vê enquanto espaço em que se materializam as relações institucionalizadas, que tem formatação estabelecida em leis, regulamentos e normativas, e que se constituem enquanto recortes possíveis do real e no real. Parte-se da ideia de que as leis educacionais e a forma como que elas chegam ao espaço escolar moldam a escola de um tempo histórico, essa escola enquanto forma-conteúdo (Santos, 2023, p. 12). Suas mudanças são o resultado do jogo político, da interação entre poderes hegemônicos e contra-hegemônicos. Sua aplicação e execução no dito chão-da-escola, também se dá por meio da tensão entre poderes autônomos e heterônomos (Haesbaert, 2014; Souza, 2019). Expliquemos.

Qualquer normativa que alcance a escola (lei, diretriz, norma técnica, resolução etc.), será o resultado de tensões políticas, perspectivas culturais e interesses econômicos – relações de poder – que se dão no tecido social como um todo, mas que giram em torno de um tema: a educação formal, que se realiza na escola (Brandão, 2013). Essas disputas não cessam quando da aprovação e implementação das normas enquanto documento de referência ou lei. Ao chegar nas escolas, o *lôcus* da materialização da institucionalidade educacional, as normas sofrem a tensão da realidade concreta, das existências que lhe darão vida.

As relações entre alunos, professores e gestores, ou seja, o metabolismo próprio da escola, vivido em seu cotidiano, enquanto espaço geográfico, enquanto lugar, ou mesmo enquanto ambiente, dão mostras da necessidade da abordagem territorial. Cada sujeito dentro dessas três categorias pode se impor diante da norma recebida. E sua implementação vai, aos poucos, passando por transformações ou gerando novos desgastes, o que se aproxima do que nos apresenta Haesbaert (2014, p. 06), quanto as práticas políticas de transformação territorial.

A maneira como cada uma dessas categorias (docentes, discentes e gestores) e mais a comunidade atendida diretamente por esta ou aquela escola, estabelecerá o nível e a intensidade que essa norma impactará as relações e o metabolismo próprio desta espacialidade. Ou seja, o aspecto territorial, notadamente, as interações entre os poderes autônomos (organizados coletivamente, ou mesmo as resistências individuais) e heterônomos (as pressões exercidas pela gestão desde o ministério da educação, passando pelas secretarias de educação, até

chegar à gestão local), impacta diretamente como a escola se constituirá, para o docente, enquanto espaço geográfico, lugar ou ambiente. Nos arriscamos a dizer que o conceito de território se coloca como fundamental e fundante dos processos que situam os trabalhadores docentes espacialmente na escola, bem como dentro da educação enquanto processo e enquanto sistema.

Mais uma vez, esclareçamos.

Dizer que o conceito de território é fundamental e fundante implica considerá-lo como componente e como resultado das relações que tornam a escola uma parte do espaço geográfico como um todo (espaço apropriado para e por relações de poder), que tem um processo de produção típico, dentro de uma totalidade e momento histórico. Vê-lo como componente e como resultado dos processos sócio-metabólicos que constituem um modelo de sociedade, em seu funcionamento sócio-ecológico-metabólico, ou seja, se impõe às formas como interagimos com o restante da natureza, nos colocando como entes transformadores, impactados pelas próprias ações de criação e transformação. Ou seja, a dimensão territorial está contida e contém dimensão ambiental e vice-versa (Souza, 2019).

Por último, cada lugar, para gerar identificação, significado, simbolismo, terá de sofrer tensões das relações autônomas e heterônomas, dos poderes hegemônicos e contra-hegemônicos. Com isso se quer dizer que o espaço vivido, antes de se tornar lugar, é interpelado pelas relações de poder. E com isso, seu significado e simbolismo, será resultado (estará constituído) pelas relações de poder instituídas (Souza, 2015, p. 121).

Aqui, cabe mais um detalhamento, a título de explicação. A escola enquanto lugar só tem sentido se considerarmos, antes, as relações de poder que lhe tornam possíveis. Mas antes, a escola como ambiente é o palco de relações de poder típicas de um momento da história humana (o capitalismo, a era moderna etc.), que por sua vez, permite a constituição de espaços geográficos específicos, com suas formas-funções, estruturas e conteúdo (Santos, 2012). É palco tanto porque é resultado da projeção espacial das relações de poder (Souza, 2019, p. 83) que a fazem ser o que é e como é, quanto por estabelecer ou permitir a reprodução de relações sociais, culturais, econômicas etc. próprias de um modelo de sociedade/humanidade, ou que interessa a determinados grupos dentro dessa sociedade/humanidade.

Dito tudo isso, o caminho teórico aqui proposto passa tanto pelo entendimento do processo de produção e reprodução social do espaço (de Lefebvre, 2006; Santos, 2012; Pereira, 2020), das teorias que levam em conta a experiência e o sentido/simbolismo dos lugares (Tuan, 1980, 1983; Vargas, 2020, 2021; Almeida, 2022), quanto das relações de poder que constituem e transformam territórios, ou seja, por uma abordagem territorial (aqui sustentada em Haesbaret, 2014, 2023; e Souza, 2015, 2019).

Falemos um pouco mais sobre a abordagem territorial propriamente dita.

Abordagem territorial da escola e da educação: possibilidades analíticas

Essa abordagem territorial da educação e da escola precisa considerá-la enquanto instituição social responsável pela educação, seja como instrução (ensino) ou reprodução social (socialização e formação cultural geral). Por essa abordagem levaremos em conta as relações sociais de caráter pessoal e profissional (relações interpessoais de amizades, afetos, realizações e frustrações), as relações de trabalho e suas implicações (sucesso, realização profissional, lutas trabalhistas, organizações coletivas, relações entre trabalhadores e entre estes e a gestão etc.), as questões locacionais e socioespaciais relevantes (localização da escola, sua história nesse lugar, infraestrutura etc.). Isso levando-se em conta a escola como espaço materializado, ou seja, com forma, como parte da estrutura, que compõe uma unidade educacional dentre de uma rede.

Levaremos em consideração também a escola enquanto abstração, como um lugar possível para o exercício da docência, da realização do processo educativo, ou ainda como utopia, o lugar da educação possível, a desejada por docentes e estudiosos da educação, pois entende-se que essa visão da escola impactará a construção dessa abordagem. Isso porque não é possível pensar a escola concreta sem os parâmetros de uma e de algumas utopias educacionais. Nesse aspecto a abordagem territorial será feita tanto da educação como direito garantido pela constituição federal e regulado e regulamentado por leis, resoluções e instruções normativas, quanto por um espaço simbólico voltado ao engajamento no mundo, ao desejo de transformação da realidade e contribuição singular (Sartre, 1970).

Além disso, por essa abordagem serão levadas em conta também as relações sociais, econômicas e culturais que atravessam a escola. Tais relações serão estudadas como dimensões próprias da escola e da educação. A escola será vista como o lugar aonde se vai para a realização do processo educativo, visto aqui como um direito humano (próximo ao que defendem Giroto e Giordani, 2021), que compõe a base do funcionamento das sociedades capitalistas e que tem arranjos variados (escola e educação públicas, privadas, conveniadas, confessionais, militarizadas, técnicas, integradas, integrais etc.).

Sendo assim e para finalizar, a escola será tratada geograficamente, considerando as principais dimensões que a atravessam e que, por meio das relações de poder (heterônomas e autônomas), ou seja, entre os grupos dominantes com suas normas, regras e imposições e entre os dominados que as vivenciam e/ou enfrentam no cotidiano (Souza, 2015, 2019; Haesbaert, 2014, 2023). Serão levados em conta como as dimensões sociais, econômicas e culturais chegam à escola e como impactam as interações entre diferentes grupos sociais que a constituem (alunos, docentes e gestão) e destes com o espaço. Sejam elas a partir de movimentos hegemônicos ou contra-hegemônicos, essa abordagem pretende identificar de que forma essa escola e essa educação tem se tornado possível, para, a partir disso, pensar qual o seu peso nos processos, nas situações e nas condições de adoecimento mental de trabalhadores docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os próximos passos e onde se quer chegar

Dessa maneira, com base na revisão de literatura realizada até aqui e nas análises de informações a respeito da relação adoecimento mental e trabalho docente, chegou-se ao entendimento de que o método materialista histórico-dialético, pela perspectiva crítica de análise das contradições que compõem as sociedades capitalistas, é o mais adequado para desvelar as relações de poder intra e extraescolares. Bem como é o mais adequado para explicar o funcionamento da escola enquanto ambiente, fruto de um processo de produção do espaço, que remete a constituição de lugares para seus sujeitos, o que impacta diretamente as dinâmicas territoriais.

Todavia, não sem o suporte de uma aproximação com o existencialismo-sartreano, que nos permite entender o que do trabalho docente e da escola e educação contemporâneas está contido na sua relação com a saúde-doença na realização do seu trabalho. Mais uma vez, para que tenhamos condições de entender as múltiplas dimensões que compõem a escola e educação de hoje, focaremos as relações de poder, as disputas, os campos de força que a atravessam. Isso porque entendemos que tais atravessamentos constituem as existências dos sujeitos que a tornam espaço, lugar, ambiente e/ou território.

Se somos trabalho, conforme Chaveiro e Vasconcelos (2018, [p. 36](#)), por sermos vida, ou se, nas suas palavras: “pessoas são trabalho não por serem trabalhadoras, são trabalho por serem vida”, cada professor, no exercício da docência está se fazendo, enquanto ser engajado no mundo, parte do todo do processo de trabalho que faz a escola e a educação contemporâneas o que elas são. Que constituem o seu papel atual. Ou seja, ao sermos trabalho por sermos vida, nos fazemos espacialmente, nos constituímos da e pela espacialidade, e somos parte dos espaços, lugares, ambientes e territórios com os quais interagimos, os quais vivenciamos.

E neste aspecto e retomando a abordagem territorial como fundante e fundamental, defende-se aqui a ideia de que somente indo além de uma base materialista-dialética e alcançando a devida proximidade com o existencialismo-humanista de Sartre (1970), será possível completar esse quadro. A abordagem territorial da escola e da educação que aqui se propõe, para se chegar ao entendimento das condições e situações de adoecimentos mentais de trabalhadores docentes, precisa olhar para as relações de poder que fazem a escola e o trabalhador docente de hoje. Necessita mirar as políticas públicas e como elas são vivenciadas na escola, o momento histórico, os interesses econômicos, os embates políticos, as questões culturais e como isso afeta as vidas, as existências dos docentes na escola.

Tal abordagem nos permite olhar para o metabolismo social do capitalismo contemporâneo e como este se dá na escola e na educação. Talvez seja o mais adequado também para compreensão das relações de trabalho dos docentes, enquanto trabalho imaterial, intelectual, que contribui para constituição e consolidação das sociedades capitalistas.

Todavia, talvez ainda lhe escape alguns aspectos que caracterizam o próprio estado de sofrimento e adoecimento. O que certamente seguirá sendo buscado ao longo da pesquisa.

Isto posto, a pesquisa continuará com os olhos no sujeito e em sua relação com a realidade concreta, enquanto trabalhador docente, cidadão, pai, filho, irmão, amigo, cônjuge etc.; entendendo que nessas instâncias de vida em sociedade, pode haver mais elementos que potencializem ou amenizem condições de saúde/doença. Diante disso, encaminha-se uma possibilidade teórico-metodológica. A defesa de que a análise do adoecimento mental de trabalhadores docentes precisa se pautar pelo materialismo histórico-dialético, para dar conta da realidade concreta da vida em sociedade enquanto totalidade, mas precisa se pautar também por abordagens geoetnográficas, da perspectiva existencial, para dar conta da subjetividade e de seus desdobramentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. de. Uma Leitura Etnogeográfica do Brasil Sertanejo. **GeoTexto**. v. 18, n. 2, dez. 2022. p. 231-254

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, p.10-32, Jul-Dez 2006.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília- DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. de.; SPOSITO, M. E. B. (Orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios.** São Paulo: Contexto, 2017.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Metabolismo do Saber Geográfico. In.: **A geografia que fala ao Brasil: XIV Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia/ANPEGE.** Marília: Lutas Anticapital, 2022. 580 p.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; VASCONCELOS, Luiz Carlos Fadel de. (Org.). **Uma ponte ao mundo - cartografias existenciais da pessoa com deficiência e o trabalho.** Goiânia: Kelps, 2018.

FEITOSA, Larissa. Professora é demitida após perguntar para secretária de Educação por que professores não podem levar filhos ao médico e ter falta abonada. **G1, Goiás.** 30 out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2024/10/30/professora-e-demitida-apos-perguntar-para-secretaria-de-educacao-por-que-professores-nao-podem-levar-filhos-ao-medico-sem-falta-abonada.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2025.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROTTI, E. D.; GIORDANI, A. C. C. A educação pública como um direito territorial: notas para o debate. In: OLIVEIRA, Márcio Piñon de; HAESBAERT, Rogério; RODRIGUES, Juliana Nunes (Orgs.). **Ordenamento territorial urbano-regional: territórios e políticas.** 1ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2021, v. 1, p. 252-272.

GEWIRTZ, Sharon.; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mundo educacional. In.: BALL, Stephen.; MAINARDIS, Jeferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HAESBAERT, Rogério. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária.** Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-17, jun. 2014.

HAESBAERT, Rogério. Territórios. Conceitos fundamentais da geografia. **GEOgraphia,** Niterói-RJ. v. 25, n. 55, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4 ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

MOREIRA, R. **A formação espacial brasileira**. A contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

MOREIRA, R. Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino de geografia. In: MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 105-118

MOREIRA, R. **Mudar para manter exatamente igual**. Os ciclos de acumulação. O espaço total. Formação do espaço agrário. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

PEREIRA, C. S. S. A teoria da produção do espaço e a Geografia. In.: SPOSITO, E. S.; CLAUDINO, G. dos S. (Orgs.). **Teorias na Geografia: avaliação crítica do pensamento geográfico**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2020. p. 107-140

RIBEIRO, J. C. A.; DUTRA, R. D.; MARQUES, A. C. de O. Trabalho docente neoliberal e adoecimento mental sob o enfoque da geografia da saúde do trabalhador. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v.13, n. 1, p. 100-118, jan. 2024 – Dossiê: Espaço, Sujeito e Existência-Dona Alzira.

RAFFETIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradutora: Rita Correia Guedes. Fonte: *L'Existentialisme est un Humanisme*. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SOUZA, M. L. de. **Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SOUSA, M. L. de. Ambientes. Conceitos fundamentais da geografia. **GEOgraphia**, Niterói-RJ. v. 24, n. 53, 2022.

TCE-GO. **Boletim Estratégico da Composição do Quadro de Pessoal do Estado de Goiás**, Secretaria de Controle Externo – Serviço de Informações Estratégicas. v. 04, n. 02, mai. 2024. Disponível em: <https://portal.tce.go.gov.br/-/tce-go-divulga-novo-boletim-estrategico-do-quadro-de-pessoal>. Acesso em: 10 fev. 2025.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VARGAS, M. A. M. O exercício da observação no estudo da paisagem: redundâncias e essencialidades. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia-MG v. 21, n. 76, ago. 2020, p. 98-115.

VARGAS, M. A. M. O contexto social e a construção da identidade no sertão nordestino/Brasil – releituras do filme *Narradores de Javé*. **Ateliê Geográfico** - Goiânia-GO, v. 15, n. 3, dez. 2021, p. 162-173.

44% DOS SERVIDORES estaduais são temporários, aponta TCE. **CBN Goiânia**. FOLHA DE PAGAMENTO. 28 jul. 2023. Disponível em: <https://www.cbngoiania.com.br/programas/cbn-goiania/cbn-goi%C3%A2nia-1.213644/44-dos-servidores-estaduais-s%C3%A3o-tempor%C3%A1rios-aponta-tce-1.2689066>. Acesso em: 10 out. 2025.

AGRADECIMENTOS

Deixo meus agradecimentos especialmente ao meu orientador: Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro, pelos direcionamentos e pela atenção dada ao trabalho realizado ao longo do doutorado; ao Prof. Dr. Willian Ferreira, que ao longo da disciplina Formação do Pensamento Geográfico contribui com indicações de leituras e com apontamentos quanto aos caminhos de método que iam se delineando; agradeço ainda a Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques, por realizar uma leitura final e recomendar ajustes no texto antes da submissão; e, por fim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que permitiu a condução da pesquisa até o momento e garantiu, inclusive, as condições necessária a esta publicação.

Contato do autor

autor: John Carlos Alves Ribeiro
e-mail: john.ribeiro@ifg.edu.br

Manuscrito aprovado para publicação em: 14/07/2025