

Ensino e Geografia

O perfil dos professores de Geografia da Rede Pública de Ensino da Educação Básica do Distrito Federal (BR): elementos formativos e áreas de interesse

The profile of Geography teachers in the Public School Network of Basic Education in the Federal District (BR): formative elements and areas of interest

El perfil del profesorado de Geografía en la Red de Escuelas Públicas de Educación Básica del Distrito Federal (BR): elementos formativos y áreas de interés

Rodrigo Capelle Suess^I , Cristina Maria Costa Leite^{II} 

^I Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) , Campinas, SP, Brasil

^{II} Universidade de Brasília , Brasília, GO, Brasil

RESUMO

Este artigo analisa o perfil dos professores de Geografia da Rede Pública de Ensino da Educação Básica do Distrito Federal em 2021, com foco em sua formação e áreas de interesse. A pesquisa se justifica pelo ineditismo e por fornecer dados essenciais para compreensão do cenário educacional distrital. Utilizando metodologia quali-quantitativa, a pesquisa combinou dados do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas da SEEDF com a aplicação de um formulário eletrônico respondido por 130 professores de Geografia que atuavam em sala de aula no segundo semestre de 2021. Logo, identificamos um perfil formativo caracterizado por alta taxa de especialização, baixos índices de mestrado e doutorado, distribuição geográfica desigual de professores com pós-graduação *Stricto Sensu* e tendências distintas na escolha das áreas de formação. Esta configuração reflete tanto as políticas de incentivo à formação continuada quanto as limitações estruturais e geográficas que afetam o desenvolvimento profissional docente no contexto do Distrito Federal. Assim, essa pesquisa oferece subsídios concretos para o planejamento de políticas públicas de formação que leve em conta o perfil formativo e as necessidades desse professorado. Além disso, a identificação das disparidades regionais na distribuição de docentes com formação avançada aponta para a necessidade de ações específicas que considerem o fator geográfico como elemento estruturante dessas políticas.

Palavras-chave: Perfil profissional; Formação de professores; Desenvolvimento profissional

ABSTRACT

This article analyzes the profile of Geography teachers in the Public Basic Education Network of the Federal District in 2021, focusing on their training and areas of interest. The research is justified by its originality and for providing essential data for understanding the educational scenario in the district. Using a quali-quantitative methodology, the research combined data from the Integrated Personnel Management System of SEEDF with the application of an electronic form answered by 130 Geography teachers who were working in the classroom in the second semester of 2021. Therefore, we identified a training profile characterized by a high rate of specialization, low rates of master's and doctoral degrees, unequal geographical distribution of teachers with *Stricto Sensu* postgraduate degrees, and distinct trends in the choice of training areas. This configuration reflects both the policies that encourage continuing education and the structural and geographical limitations that affect professional teacher development in the context of the Federal District. Thus, this research offers concrete subsidies for planning public training policies that take into account the training profile and needs of these teachers. Furthermore, the identification of regional disparities in the distribution of teachers with advanced training points to the need for specific actions that consider the geographical factor as a structuring element of these policies.

Keywords: Professional profile; Teacher training; Professional development

RESUMEN

Este artículo analiza el perfil de los profesores de Geografía de la Red Pública de Enseñanza de Educación Básica del Distrito Federal en 2021, con enfoque en su formación y áreas de interés. La investigación se justifica por su originalidad y por proporcionar datos esenciales para la comprensión del escenario educativo distrital. Utilizando metodología cuali-cuantitativa, la investigación combinó datos del Sistema Integrado de Gestión de Personas de la SEEDF con la aplicación de un formulario electrónico respondido por 130 profesores de Geografía que actuaban en el aula en el segundo semestre de 2021. Por lo tanto, identificamos un perfil formativo caracterizado por una alta tasa de especialización, bajos índices de maestría y doctorado, distribución geográfica desigual de profesores con posgrado *Stricto Sensu* y tendencias distintas en la elección de las áreas de formación. Esta configuración refleja tanto las políticas de incentivo a la formación continua como las limitaciones estructurales y geográficas que afectan al desarrollo profesional docente en el contexto del Distrito Federal. Así, esta investigación ofrece subsidios concretos para la planificación de políticas públicas de formación que tengan en cuenta el perfil formativo y las necesidades de este profesorado. Además, la identificación de las disparidades regionales en la distribución de docentes con formación avanzada apunta a la necesidad de acciones específicas que consideren el factor geográfico como elemento estructurante de estas políticas.

Palabras-clave: Perfil profesional; Formación docente; Desarrollo profesional

1 INTRODUÇÃO

O perfil dos professores de Geografia da Educação Básica no Brasil constitui um campo de investigação fundamental para compreender as dinâmicas educacionais e os desafios enfrentados no ensino desta disciplina. Conhecer quem são estes

profissionais, sua formação acadêmica, áreas de interesse e distribuição geográfica permite não apenas traçar um panorama da realidade atual, mas também identificar lacunas e potencialidades que podem orientar políticas públicas educacionais mais eficazes e consistentes. No contexto específico do Distrito Federal, esta análise ganha contornos particulares devido às características socioespaciais desta unidade federativa, que concentra o poder administrativo nacional e apresenta disparidades socioeconômicas significativas entre suas diferentes regiões administrativas.

A importância de se investigar o perfil dos professores de Geografia no Brasil, e particularmente no Distrito Federal, justifica-se por múltiplos fatores. Primeiramente, a Geografia, enquanto disciplina escolar, desempenha papel crucial na formação cidadã, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de compreender criticamente as relações entre sociedade e natureza, por meio de um olhar geográfico. Além disso, o conhecimento sobre o perfil formativo destes profissionais permite avaliar a adequação entre sua formação e as demandas contemporâneas do ensino de Geografia, que exige uma abordagem complexa, totalizante e espacial. No caso específico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, este estudo se reveste de ineditismo, uma vez que não existem pesquisas aprofundadas sobre o tema, constituindo-se, assim, em material de base para futuras investigações e para o planejamento de ações formativas direcionadas a este público.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o perfil dos professores de Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Geografia com enfoque na sua formação e áreas de interesse, dispondo com referência informações em banco de dados e pesquisa empírica realizado no segundo semestre 2021, período pandêmico. A partir deste objetivo, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: Qual é a configuração do perfil formativo e áreas de interesse dos professores de Educação Básica do componente curricular de Geografia na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal?

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa. A coleta de dados combinou informações do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGEP) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) de 682 professores a aplicação de um formulário eletrônico. O formulário foi respondido por 130 professores de Geografia que atuavam em sala de aula no segundo semestre de 2021. Os dados do SIGEP foram obtidos com devida autorização institucional e em conformidade com a Lei Distrital 4.990, de 12 de Dezembro de 2012, que regula o acesso a informações no Distrito Federal. Os dados foram tabulados e analisados estatisticamente, preservando o anonimato dos profissionais. O recorte temporal da análise baseou-se na modulação de professores de 2021, contemplando informações sobre a formação e áreas de interesse, entre outros aspectos relevantes para a compreensão do perfil destes profissionais.

Dessa forma, o presente artigo está estruturado em seções que permitem uma compreensão progressiva do tema. Inicialmente, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados. Em seguida, exploramos os resultados referentes à formação dos professores e suas áreas de interesse, analisando os níveis de formação (graduação, especialização, mestrado e doutorado) e sua distribuição geográfica nas diferentes Coordenações Regionais de Ensino (CREs) do Distrito Federal. Posteriormente, discutimos as implicações destes resultados para o ensino de Geografia e para as políticas de formação continuada. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os principais resultados da pesquisa e apontamos possíveis desdobramentos para estudos futuros.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

A construção do perfil do professor de Geografia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - RPE-DF caracteriza-se simultaneamente como pesquisa de base e aplicada. Configura-se como pesquisa de base por fornecer informações referenciais

não apenas para este estudo, mas também para futuras investigações que busquem explorar os meandros do ensino, da formação e do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia do DF. Inicialmente, a identificação do perfil docente assume características de pesquisa descritiva, pois visa delimitar e conhecer as características gerais do público-alvo, proporcionando uma visão aproximada do conjunto, como foi desenvolvida pelos autores em estudo complementar (Suess; Leite, 2025). Esta perspectiva telescópica é fundamental para uma aproximação e compreensão mais qualificada das esferas de vida do professor e de seus sistemas de valores. Salientamos, que a composição dessa pesquisa de base foi importante para a construção de uma pesquisa explicativa, a tese desenvolvida por Suess (2022), na qual as informações coletadas foram confrontadas e estratificadas conforme os objetivos e propósitos da investigação científica, podendo assim subsidiar o desenvolvimento de outras pesquisas dessa classificação.

Destacamos que esta pesquisa adotou abordagem quali-quantitativa, baseada em coleta de dados realizada no SIGEP da SEEDF. Os dados obtidos estão em conformidade com a Lei Nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta o acesso a informações no Distrito Federal. Este arcabouço legal estabelece, em seu artigo 33, que “o tratamento das informações pessoais deve ser feito de forma transparente e com respeito à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem das pessoas, bem como às liberdades e às garantias individuais”, e isenta de consentimento expresso da pessoa a que as informações se referem quando utilizadas para “II – à realização de estatísticas e pesquisas científicas de evidente interesse público ou geral, previstos em lei, sendo vedada a identificação da pessoa a que as informações se referem” (Distrito Federal, 2012, s. p.). Obtivemos, adicionalmente, autorização da Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), responsável pelos aceites de pesquisa, e da Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP), setor responsável pelo sistema de coleta de dados utilizado na pesquisa (SIGEP).

As informações foram coletadas e tabeladas conforme interesse estatístico, preservando o anonimato dos profissionais, sem qualquer identificação pessoal ou informação que pudesse revelar suas identidades. O processo de tabulação foi realizado com auxílio de software específico para tratamento de dados tabulares (Excel). O recorte temporal da análise baseou-se na modulação de professores do 1º semestre de 2021. Neste processo, foram sistematizadas as seguintes informações: sexo; idade; ano de admissão; referência salarial; carga horária; região administrativa de residência; Estado de origem (naturalidade); cor/raça; área de formação na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); e quantitativo de professores ocupando cargos de direção (diretor, vice-diretor e supervisor). O recorte geral foi publicado em artigo específico (Suess; Leite, 2025), para essa produção focamos nos aspectos formativos e áreas de interesse desses professores.

Após tratar dessas fontes secundárias, nos reportamos a fonte primária de pesquisa, o formulário eletrônico, que foi divulgado nas unidades escolares desses professores, por meio de divulgação eletrônica (e-mail) e contato direto com os gestores das respectivas unidades escolares. Assim, obtivemos o retorno de 130 profissionais docentes de Geografia. Os dados coletados foram categorizados e transformados em estatísticas para compreensão de quantidade, porcentagem, distribuição, padrões e qualidades. Visto esses delineamentos da pesquisa, buscamos apresentar os resultados e discuti-los efetivamente na próxima seção.

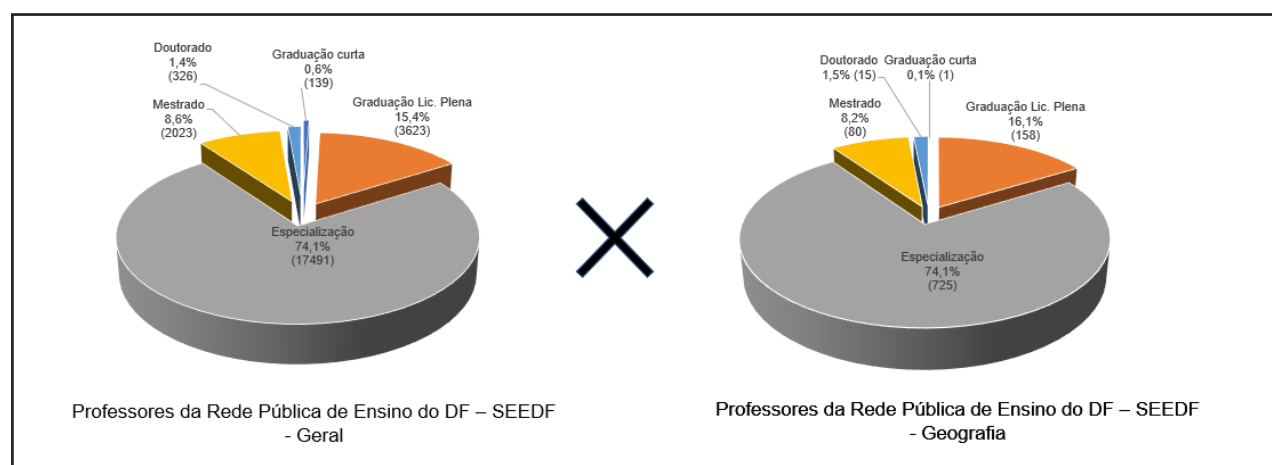
3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E ÁREAS DE INTERESSE

Um aspecto importante que corrobora para a compreensão do perfil do professor é a respeito de sua formação em diferentes níveis e áreas de interesse. Por isso, apresentaremos mais detalhes da pesquisa realizada com reflexões teóricas. Inicialmente, realizamos o comparativo entre a proporção de níveis de formação dos professores da Educação Básica, em geral, e os professores da Educação Básica em Geografia da RPE-DF - SEEDF, além de discutirmos quantitativo e qualitativamente as

áreas de formação e de interesse temático na pós-graduação. Por fim, analisamos as considerações dos professores que participaram de nossa pesquisa a respeito de sua formação inicial.

Ao considerar os dados de formação fornecidos pela SEEDF em 2022, temos o seguinte cenário (Figura 1): A maioria dos professores da rede dispunham do nível de especialização (74,1%), em seguida, 16,1% apenas graduação (Curta ou Plena); em número menores, temos 8,6% com mestrado e apenas 1,4% que apresentam o nível de doutorado. Em proporção similar, ao recortamos do dado geral os professores de Geografia, temos a mesma proporção para professores com especialização (74,1%). Em seguida, com proporção muito próxima, temos 16,2% com graduação (Curta e Plena), 8,2% dispondo de mestrado, proporção levemente menor do que a geral, e 1,5% dispondo de doutorado, número levemente maior do que a proporção geral.

Figura 1 – Proporção de professores e seus graus de formação



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Elaboração: Autor, 2022

Com isso, percebemos entre esses dois grupos uma proporcionalidade na formação, com pequenas diferenças, sendo, a mais significativa delas, a proporção de mais mestres no quadro geral do que no específico de Geografia. Outro aspecto que corrobora para o crescimento desse quadro é a licença para estudos: em período de pesquisa registrou-se 2% dos professores do quadro geral usufruindo esse direito, mesma proporção para os professores de Geografia, conforme dados oficiais.

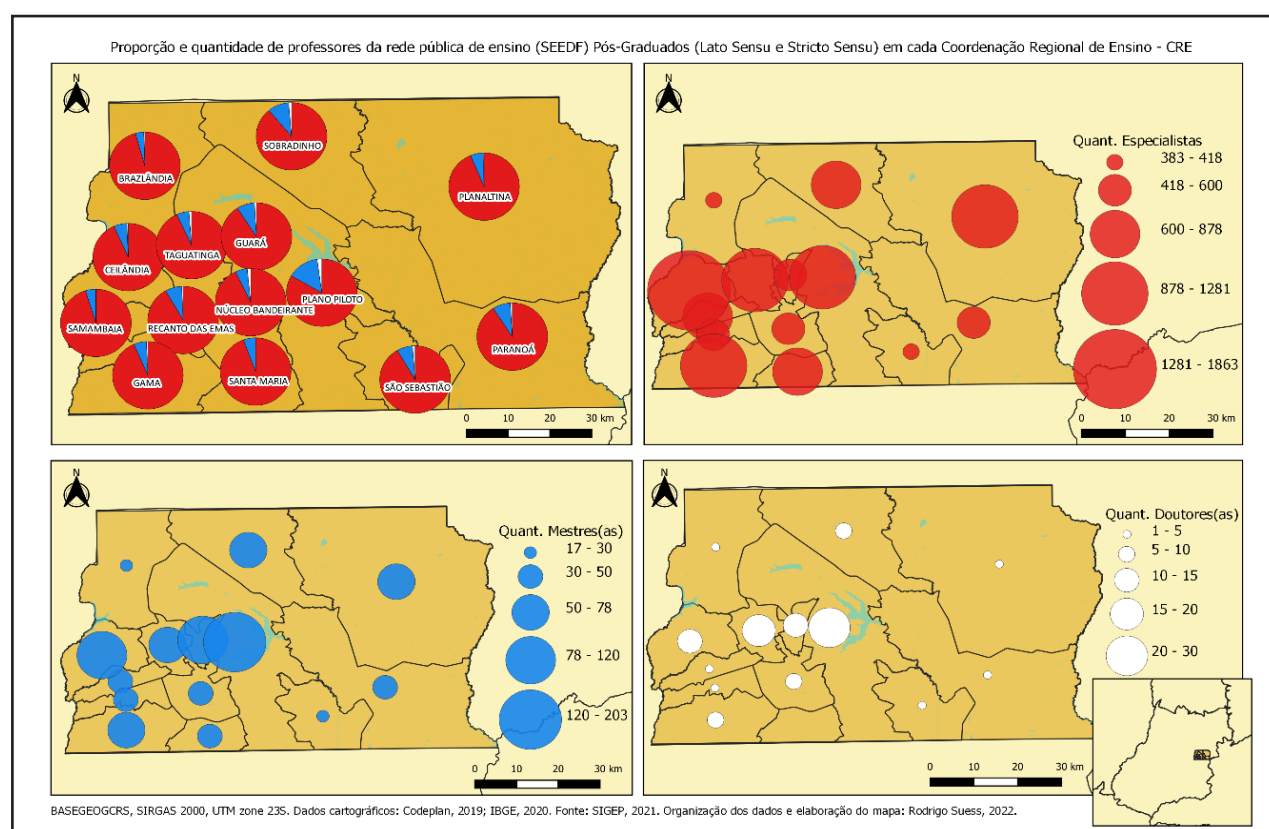
Essa configuração formativa, com forte predominância de especializações e baixo índice de mestres e doutores, convida a uma reflexão sobre o modelo de desenvolvimento profissional docente. Conforme aponta Demo (2011), a educação pela pesquisa é um princípio científico e educativo fundamental para a emancipação do sujeito. A formação em nível *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) potencializa a figura do professor pesquisador, capaz de superar a condição de mero reproduzidor de conhecimentos para assumir-se como autor de sua prática. Freire (1996) corrobora essa perspectiva ao afirmar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Nesse sentido, a baixa proporção de professores com formação avançada pode limitar as possibilidades de uma práxis pedagógica mais autônoma e complexa, elementos essenciais para o trabalho docente contemporâneo (Tardif; Lessard, 2014).

A meta 16 do Plano Distrital de Educação (2015-2024), estabeleceu que, até o último ano de vigência do plano, a pretensão de formar a totalidade dos profissionais da educação que atuam na Educação Básica em nível de especialização, 33% em nível de mestrado e 3% em nível de doutorado. Essa meta não foi cumprida, ficando já evidente no período de realização da pesquisa, em decorrência da velocidade da trajetória e a ausência de eventos significativos que marcassem esse cenário, que não seria possível cumprir o estabelecido legalmente. Associados aos instrumentos existentes, como a licença para o estudo, acreditamos haver a necessidade de criação e/ou fortalecimento políticas públicas efetivas que valorizem a formação do professor e ofertem melhores condições para que esses profissionais realizem essas formações sem descartarem a possibilidade de parceria com as diversas instâncias da sociedade.

Ao georreferenciamos essas informações, podemos perceber a falta de equidade na distribuição de professores pós-graduados tanto no contexto geral como no específico da Geografia, especialmente de mestre e doutores (Figura 2 e 3). Em termos de proporção, o Plano Piloto (8,17%), Sobradinho (5,63%) e Recanto das Emas (4,09%) são as que possuem mais professores mestres em relação ao número de professores de cada CRE, enquanto Brazlândia (1,94%), Samambaia (2,69%) e Núcleo

Bandeirante (3,04%) são as que possuem menor proporcionalidade. Já em relação ao doutorado, temos em um extremo, Plano Piloto, Taguatinga (0,8%) e Sobradinho (0,75%) e em outro Planaltina (0,2%) e Santa Maria (0,06%). Observamos que, regionalmente, essas informações também se encontram bem abaixo do que foi a meta 16 (33% de mestres e 3% de doutores) embora as CREs do Plano Piloto e de Taguatinga, centros geoeconômicos do DF, sejam as que mais destoam, por apresentarem números proporcionais melhores de mestres e doutores.

Figura 2 – Mapa da Proporção e quantidade de professores Pós-Graduados da RPE-DF - SEEDF por CRE



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Elaboração: Autor, 2022

Em relação a distribuição do número total de professores(as) mestres(as), Plano Piloto (203), Ceilândia (120), Taguatinga (78) e Gama (64) são as CREs com os maiores quantitativos, 22,2%, 13,1%, 8,5% e 7% respectivamente, e, juntas, concentram mais de 50% desses profissionais. Já as CREs Brazlândia (17), São Sebastião (30) e Núcleo Bandeirante (35) possuem menos de 4%, cada. Em relação à distribuição do número

total de professores com doutorado, Plano Piloto (30), Ceilândia (13), Taguatinga (17), Sobradinho (10) e Núcleo Bandeirante (10) são as CREs que mais concentram esses professores, 26%, 15%, 11,5%, 8,8% e 8,8%, respectivamente, e, juntas, concentram 69,6% dos(as) doutores(as) da rede. Já a CRE de Santa Maria não dispõe desse profissional e as que menos concentram são Samambaia (1), Brazlândia (2), Planaltina e Recanto das Emas (4 cada), 1,8%, 0,9%, 3,5% nessa ordem.

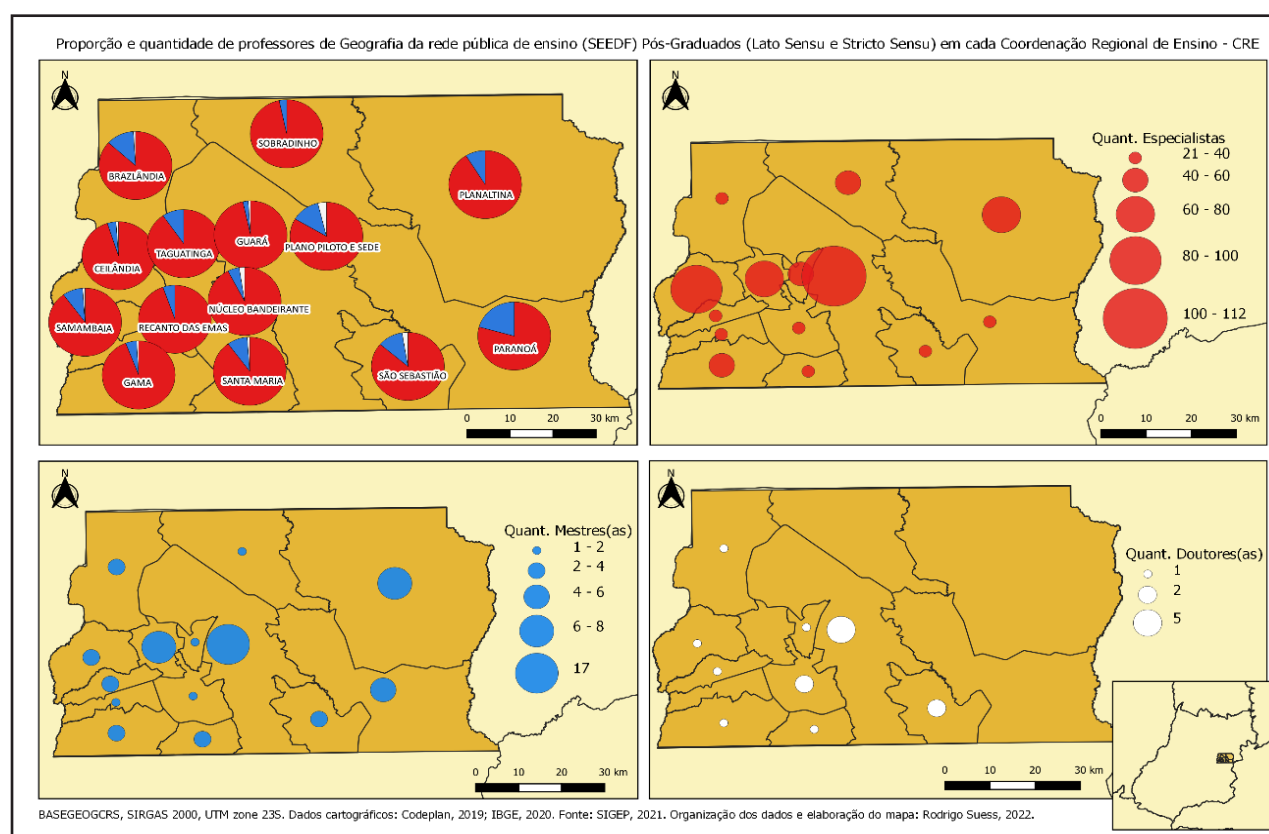
Tanto o quantitativo de mestres quanto o de doutores representam números muitos baixos em relação à totalidade e estão mal distribuídos e concentrados em poucas CREs. Como visto, quatro (4) CREs concentram mais de 50% dos professores mestres e cinco (5) concentram quase 70% dos professores doutores. Outro aspecto que podemos observar no mapa é a existência de um eixo concentrado de professores mestres e doutores, que se inicia no centro (Plano Piloto) e vai em direção oeste (Ceilândia), abarcando, assim, o Plano Piloto, centro administrativo e geoeconômico do DF, o Guará, em contiguidade, Taguatinga, o segundo centro geoeconômico do DF e Ceilândia, a RA mais populosa do DF.

Em consideração aos professores de Geografia, especificamente, temos o seguinte retrato (Figura 3). Em termos de proporção de mestres em relação ao montante de professores de Geografia da CRE, as maiores proporções são Plano Piloto (10%), Paranoá (18,2%) e Brazlândia (11,5%) e as com menores são Guará (2%), Sobradinho (2,9%) e Ceilândia (3,2%). Sobre a proporção dos professores com doutorado temos, Plano Piloto (3%), Núcleo Bandeirante (1,9%) e São Sebastião (1,9%) e sem presença desses professores temos o Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Sobradinho e Taguatinga. Regionalmente falando, embora proporcionalmente maiores do que o comparativo geral, a proporção de mestres(as) e doutores(as) ainda é muito baixa em relação à meta 16 do Plano Distrital de Educação - PDE, 33% e 3%, respectivamente (Distrito Federal, 2015).

Sobre a distribuição de professores de Geografia com mestrado em relação ao número total de professores de Geografia, temos Plano Piloto (21% - 17), Taguatinga

(10% - 8), Planaltina (8,8% - 7) e Paranoá (7,5% - 6) com maiores concentrações e Guará (1,3% - 1), Núcleo Bandeirante (2,5% - 2) e Sobradinho (2,5% - 2) com a menores. Já em relação a distribuição de professores de Geografia com doutorado, temos o seguinte resultado: Plano Piloto com 33,3% (5), Núcleo Bandeirante e São Sebastião com 13,3% (2) cada e Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Samambaia e Santa Maria com 6,7% (1) cada. Conforme mencionado, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Sobradinho e Taguatinga não têm esse professor. Novamente observamos a concentração de mestres(as) e doutores(as) em poucas CREs, nas quais quatro (4) delas concentram quase 50% dos mestres e quatro (4) delas apresentam mais de 50% dos doutores.

Figura 3 – Mapa da Proporção e quantidade de professores de Geografia Pós-Graduados da RPE-DF (SEEDF) por CRE



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Elaboração: Autor, 2022

Já o eixo de concentração geográfica de professores mestres(as) e doutoras(as) não se aplica para o contexto da Geografia, pois, geograficamente, o que vemos é concentração de professores com mestrado em dois polos (Plano Piloto e Taguatinga)

e um centro de concentração de professores com doutorado (Plano Piloto). Além dessa questão, nos chamou a atenção o baixo quantitativo de professores de Geografia com doutorado e a ausência deles em 35% das CREs.

Tanto a distribuição de professores, de modo geral, como a distribuição de professores de Geografia, de modo específico, com poucas exceções, evidencia que os professores com melhores formações (quantidade e proporção) estão localizados nos principais eixos geoeconômicos do Distrito Federal. Ademais, reparamos que quanto mais nos distanciamos desses no mapa, mais a quantidade e proporção de professores com mestrado e doutorado diminui, chegando, como é o caso do doutorado, ao número zero. Assim, identificamos que, se quisermos oferecer igualdade e com equidade de condições a presença desses profissionais para que todas as regiões possam desenvolver uma boa qualidade de ensino público, o fator geográfico deverá se constituir em um elemento estruturante na composição de políticas públicas em Educação; aqui, especificamente falando, a que remete à formação e ao desenvolvimento profissional do professor.

Para compreendermos melhor as raízes dessas questões, precisamos conhecer a dimensão espacial do problema e as especificidades do Distrito Federal. Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021, realizada pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF), o DF apresenta marcantes disparidades socioeconômicas. Regiões de renda alta, como o Plano Piloto, possuem renda domiciliar média de R\$ 15.159,22, enquanto regiões de renda baixa, como Planaltina e Paranoá, apresentam média de R\$ 2.860,08 (IPEDF, 2022).

Para compreender a distribuição espacial dos professores com pós-graduação no Distrito Federal, é imperativo caracterizar a dinâmica socioespacial desta unidade federativa. Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021, realizada pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF), o DF apresenta marcantes disparidades socioeconômicas. Regiões de renda alta, como o

Plano Piloto, possuem renda domiciliar média de R\$ 15.159,22, enquanto regiões de renda baixa, como Planaltina e Paranoá, apresentam média de R\$ 2.860,08 (IPEDF, 2022).

Essa configuração não é acidental, mas reflete a lógica de organização do espaço para a manutenção de desigualdades. Conforme analisa Santos (1979), o espaço geográfico contemporâneo não é um conteúdo e continente neutro, mas uma estrutura ativamente produzida para cumprir funções específicas na economia capitalista. No contexto de países subdesenvolvidos, a concentração de infraestrutura e investimentos em polos específicos atua como um mecanismo de drenagem de recursos da periferia, criando enclaves modernizados que se conectam aos circuitos superiores da economia, enquanto marginalizam as áreas periféricas e aprofundam a desintegração territorial.

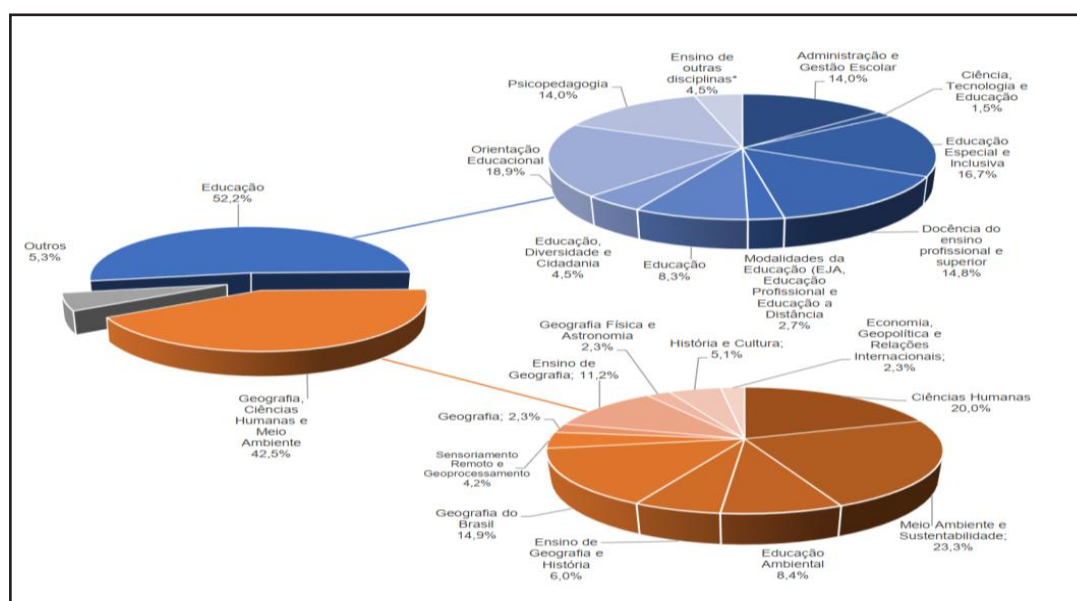
No mesmo sentido, a compreensão dessa disparidade exige observar como a urbanização atende às necessidades de acumulação e reprodução de privilégios. Harvey (2005) argumenta que a produção capitalista do espaço urbano cria e aprofunda a segregação socioespacial ao direcionar investimentos e valorização para áreas centrais em detrimento das margens. A cidade se reorganiza não para cumprir um plano racional de bem-estar coletivo, mas para abrir novas frentes para a valorização do capital e a extração da renda da terra. Assim, a concentração de profissionais altamente qualificados em regiões de maior renda reflete a cristalização espacial dessas relações de poder, onde o Estado frequentemente atua mediando e reforçando a exclusão por meio de suas políticas de alocação de recursos e infraestrutura.

Complementando essa análise, é fundamental reconhecer o papel ativo do território nas relações de dominação e subordinação. Brandão (2007) destaca que o território não é um palco neutro, mas um regulador ativo das relações sociais, onde a heterogeneidade estrutural e as dinâmicas de centro-periferia se manifestam de forma multiescalar. A polarização espacial, evidenciada pela concentração de professores com mestrado e doutorado no Plano Piloto e em Taguatinga (áreas de renda alta e média-alta) e a escassez ou ausência desses profissionais em regiões de renda baixa,

demonstra como as desigualdades territoriais do DF impactam diretamente a alocação de capital humano qualificado na rede pública de ensino. Essa integração hierárquica exige, portanto, políticas públicas que considerem o fator geográfico como elemento estruturante para romper com esse padrão histórico de exclusão.

Após percorremos aspectos gerais e mais quantitativos da formação, veremos seus aspectos mais específicos e qualitativos. Desse modo, apresentamos as áreas de formação dos professores em seus cursos de especialização, mestrado e doutorado. Para esses dois últimos níveis, veremos também a instituição de formação. Iniciaremos a apresentação pelo nível de pós-graduação *Latu Sensu* (especialização) (Figura 4).

Figura 4 – Distribuição dos cursos de especialização dos professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF por área e subárea



Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Autor, 2022

Conforme a coleta de dados de 682 professores de Geografia no ano de 2021, classificamos os cursos em áreas e subáreas e identificamos que 52% desses cursos foram realizados na área de Ensino, 43% em Geografia, Ciências Humanas e Meio Ambiente e 5% em outras. Em Educação, a proporção se deu na seguinte ordem: Orientação Educacional (18,9%); Educação Especial e Inclusiva (16,7%); Docência do Ensino Profissional e Superior (14,8%); Administração e Gestão Escolar (14,0%); Psicopedagogia

(14%); Educação (8,3%); Educação, Diversidade e Cidadania (4,5%); Ensino de outras disciplinas (4,5%) e Modalidades da Educação (EJA, Educação Profissional e Educação a Distância...) (2,7%). Nas áreas de Geografia, Ciências Humanas e Meio Ambiente registramos a seguinte ordem: Meio Ambiente e Sustentabilidade (23,3%); Ciências Humanas (20%); Educação Ambiental (8,4%); Geografia do Brasil (14,9%); Ensino de Geografia (11,2%); Ensino de Geografia e História (6%); História e Cultura (5,1%); Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento (4,2%) e Geografia (2,3%).

Observamos que a formação mais buscada pelos professores para a realização de seus cursos de especialização foi na área de educação, sendo que as três principais subáreas formadas possibilitam o professor a atuar em posições e espaços diferentes de educação, como é o caso de Educação Especial e Inclusiva, Orientação Educacional e Psicopedagogia, ou até mesmo em decorrência da limitação da oferta de mercado, uma vez que significativa parte desses cursos de pós-graduação *lato sensu* foram realizados em instituições privadas. Sinal que a escolha de diversos professores se deu na perspectiva de diversificarem suas atividades profissionais ou para especializarem em questões pouco abordadas na graduação como Educação Especial e elementos psicológicos da aprendizagem. Já no que se refere aos cursos de Geografia e áreas afins, observamos um percentual maior em cursos mais interdisciplinares como Ciências Humanas (20%), Meio Ambiente e sustentabilidade (23,3%) e Educação Ambiental (8,4%). Da Geografia, em questões teórica, destaca-se o curso em Geografia do Brasil (14,9%) e em questões pedagógicas, os cursos de Ensino de Geografia (11,4%) e Ensino de Geografia e História (6%).

Esse movimento em direção à Educação Especial e à Psicopedagogia pode ser compreendido a partir de Saviani (2009), que identifica uma tensão histórica na formação docente brasileira entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. As especializações escolhidas sugerem uma tentativa de compensar, na formação continuada, a histórica secundarização do preparo

pedagógico nos cursos de licenciatura, nos quais os aspectos didáticos e psicológicos da aprendizagem tenderam a ser tratados como apêndices de menor importância.

No campo da Geografia, chama atenção a predominância de cursos interdisciplinares em detrimento de formações centradas na epistemologia da própria disciplina, dado que dialoga com Lopes (2010) ao indicar que os saberes profissionais do professor de Geografia envolvem não apenas o domínio do conteúdo geográfico, mas também sua articulação às demandas sociais contemporâneas.

Por outro lado, o percentual modesto de especializações voltadas ao Ensino de Geografia aponta para a tensão identificada por Callai (1995), entre formar o geógrafo e formar o professor, o que pode explicar por que parte dos docentes investigados optou por aprofundar aspectos pedagógicos gerais em vez de investir na didática específica da disciplina, perpetuando a dissociação entre conteúdo e forma que Saviani (2009) demonstra permanecer sem solução consistente na história da formação docente brasileira.

Em nível de mestrado, dos professores efetivos que estavam em sala de aula no 1º semestre de 2021, identificamos que as áreas de formação eram, principalmente: a Geografia (57,1%); seguida por Educação (21,4%); Sensoriamento Remoto (2,4%); Desenvolvimento Sustentável (2,4%); Planejamento e Gestão Ambiental (2,4%); Extensão Rural (2,4%); Transportes (2,4%); História (2,4%); Sociologia (2,4%) (Figura 5). Os locais de formação, conforme podemos observar na Figura 5, revelam que o padrão é de universidades predominantemente brasileiras, federais ou estaduais, localizadas na Região Centro-Oeste, sendo a UnB a principal instituição. Observamos que os professores também realizaram essa formação em outros países como Argentina (Universidad Nacional de San Martín - USAM) e Alemanha (Johannes Gutenberg University Mainz - JGU) e Portugal (Universidade do Porto - U.Porto). Consideramos importante essa diversidade e a troca de saberes com outras instituições para a qualidade do conhecimento do professor que se forma.

Como problemática, identificamos que a grande maioria das áreas de formação em mestrado são em áreas técnicas, o que contrasta com o principal trabalho do professor que é o pedagógico. Embora não se tenha nenhuma objeção em proibir que o professor de Geografia realize suas pesquisas em áreas mais técnicas da ciência geográfica e áreas afins, defendemos que os programas de Pós-Graduação, e a própria SEEDF, possam incentivar e orientar esses profissionais a participarem de programas e desenvolverem temas referentes a suas realidades profissionais.

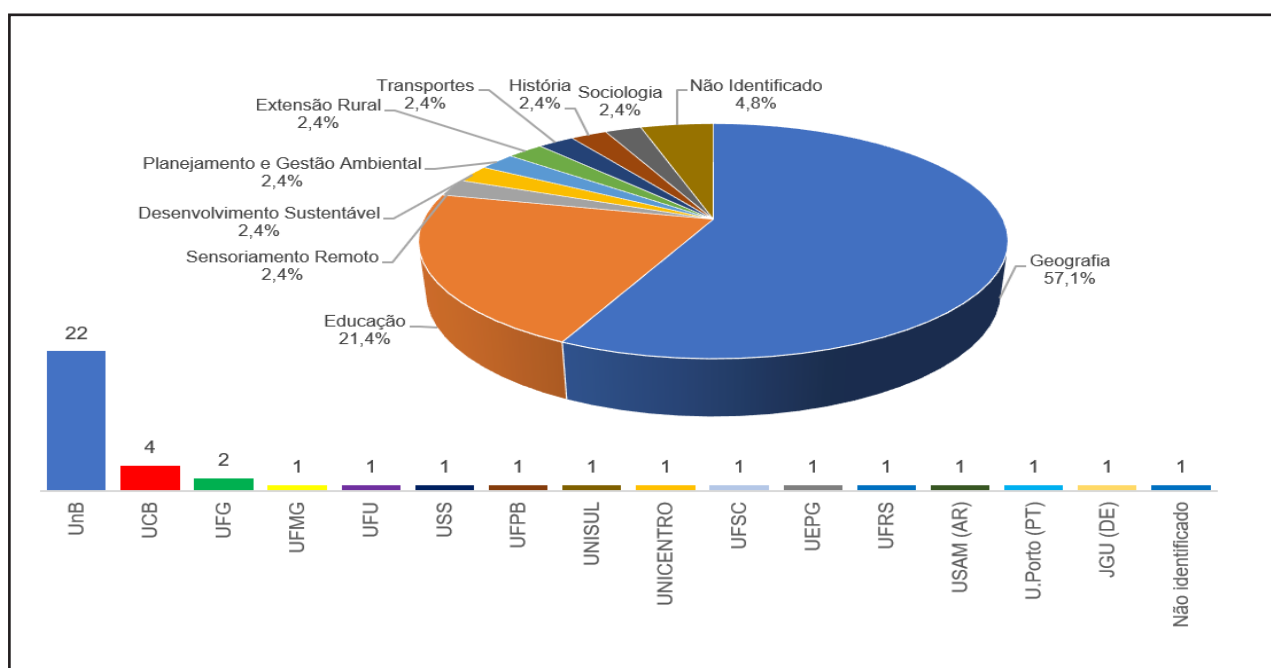
Nesse aspecto, desde 2019, a SEEDF vem exigindo que o afastamento remunerado para estudos deverá compreender pesquisas com foco na Educação Básica, em diferentes temáticas (Distrito Federal, 2019). Essa questão, além de desenvolver habilidades de pesquisa e desenvolvimento de conhecimentos pedagógico-geográficos (Lopes, 2010), possibilitaria um uso mais efetivo da pesquisa para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional desse sujeito.

A predominância de pesquisas em áreas técnicas da Geografia, em detrimento de temáticas voltadas ao ensino e à educação, revela uma dicotomia histórica e estrutural na formação do geógrafo, que frequentemente atua como um reprodutor de dicotomias. Cavalcanti (2012) e Callai (2012) alertam para o profundo distanciamento entre a Geografia Acadêmica, voltada prioritariamente para o bacharelado, a pesquisa técnica e a produção de conhecimento estrito, e a Geografia Escolar, que acaba sendo relegada a um papel secundário de transposição didática na licenciatura. Essa fragmentação formativa perpetua a separação entre o conteúdo específico e o saber pedagógico, dificultando a construção de uma identidade docente autônoma e reforçando um modelo educacional onde o professor é visto apenas como um transmissor de conhecimentos produzidos por terceiros, e não como um autor de sua própria prática.

Consequentemente, quando o professor opta por especializar e/ou pesquisar temas distantes de sua realidade de sala de aula, perde-se uma oportunidade valiosa

de investigar os próprios dilemas pedagógicos e de transformar a escola em um espaço de produção científica. O aprofundamento, nesse contexto, não deve ser uma atividade externa ou alheia ao ensino, mas atuar como um princípio educativo e um instrumento de reflexão crítica sobre a prática. É através da assunção da postura de um professor pesquisador (Suess, 2022) que se promove o que Nóvoa (2003) define como desenvolvimento profissional contínuo, um processo ancorado na experiência vivida, na colaboração entre pares e na reflexão-ação. Superar essa dicotomia exige, portanto, a consolidação de uma educação pesquisadora (Suess, 2022), capaz de emancipar o docente e ressignificar o ensino de Geografia como uma práxis transformadora.

Figura 5 – Distribuição dos cursos de mestrado dos professores de Geografia dos RPE-DF - SEEDF por área e subárea



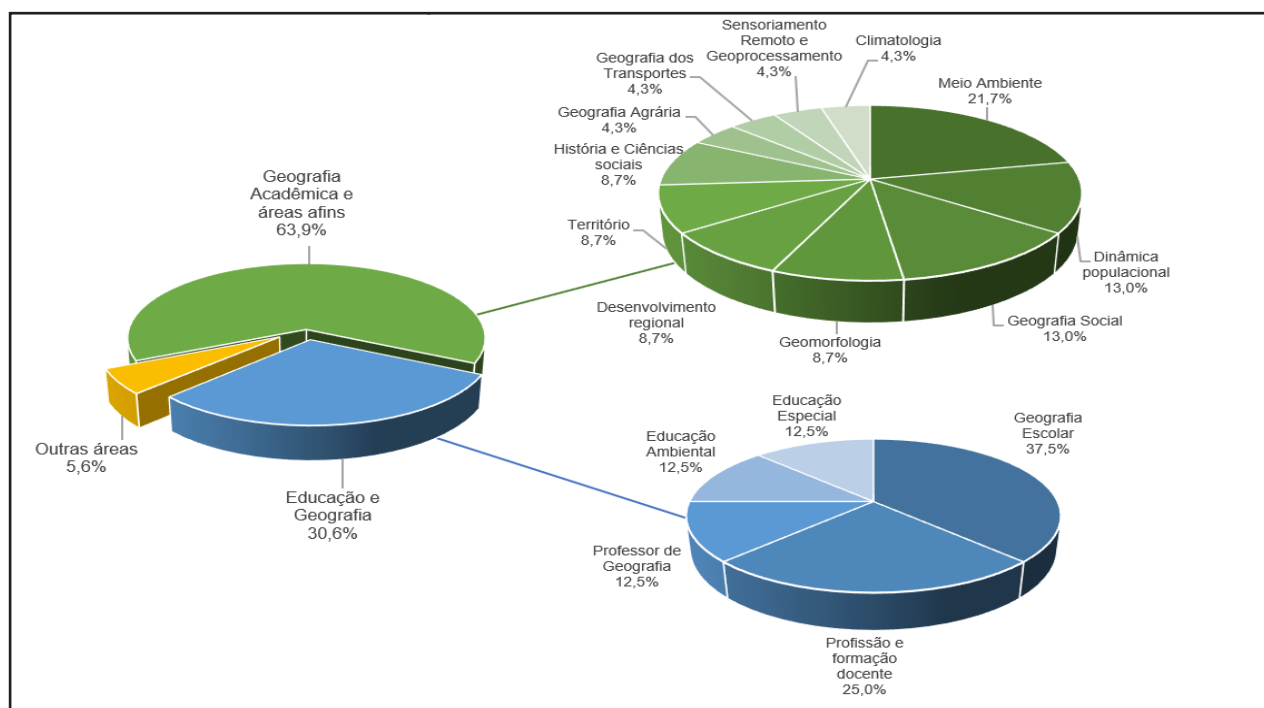
Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Autor, 2022

Dos temas dessas dissertações de mestrado, 63% foram relacionados a Geografia Acadêmica e áreas afins, 30,6% em Educação e Geografia e 5,6% em outras áreas. Em análise, podemos verificar a seguinte distribuição dos temas das dissertações dos Professores da RPE-DF - SEEDF na Figura 6. Desse conjunto mais amplo, 27% dos trabalhos concentraram-se na temática de Meio Ambiente; 13%

em Dinâmica Populacional; 13% em Geografia Social; 8,7% em Geomorfologia; e 4,3% em Geografia Agrária. As áreas de Geografia dos Transportes, Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento e Climatologia corresponderam, individualmente, a 4,3% dos trabalhos. Por sua vez, Desenvolvimento Regional, Território e História e Ciências Sociais representaram, cada uma, 2,4% das produções analisadas. Já em Educação, os temas se relacionam com: Geografia Escolar (37,5%); Formação e profissão docente (25%); Professor de Geografia (12,5%); Educação Ambiental (12,5%) e Educação Especial (12,5%).

Em continuidade à análise, verificamos, igualmente, que os temas abordados nas dissertações privilegiam conteúdos de natureza mais técnico-científica em detrimento de questões propriamente pedagógicas. No campo da Geografia, identificam-se temáticas de caráter mais interdisciplinar, como Meio Ambiente, História e Ciências Sociais, ao lado de abordagens vinculadas a campos específicos da Geografia Humana, a exemplo de Dinâmica Populacional, Geografia Social, Desenvolvimento Regional, Território, Geografia Agrária e Geografia dos Transportes. Também se destacam temas associados às dimensões físico-naturais e técnico-operacionais da Geografia, como Geomorfologia, Climatologia, Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento. Em menor proporção, encontram-se aqueles que optaram por desenvolver pesquisas mais diretamente relacionadas aos seus contextos profissionais, concentrando-se, sobretudo, em temas vinculados à Geografia Escolar, à formação de professores e a questões transversais, como educação ambiental e educação especial.

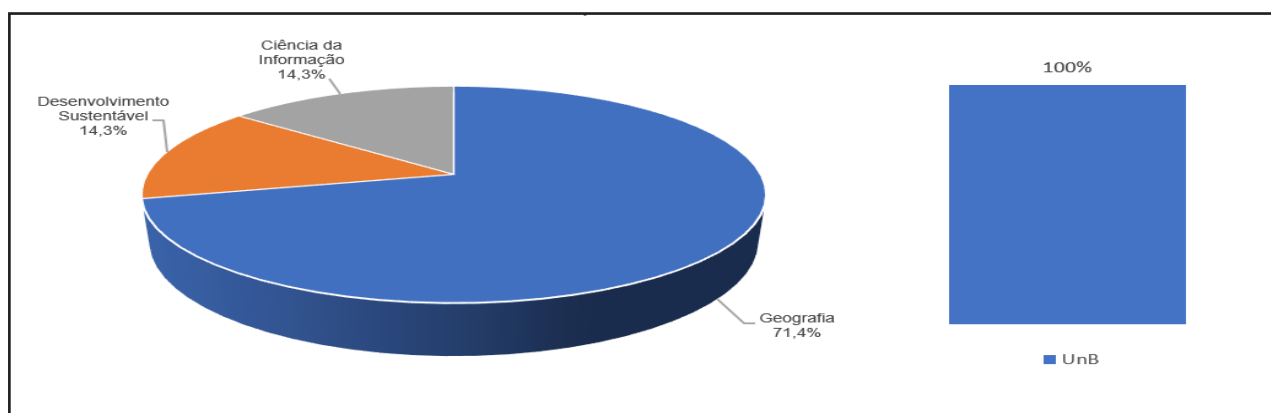
Figura 6 – Distribuição dos temas das dissertações de mestrado dos professores da RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no ano de 2021



Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Autor, 2022

Quando analisamos os resultados referentes às áreas de formação em nível de doutorado desses professores de Geografia identificamos o seguinte cenário: Geografia (71,4%), Desenvolvimento Sustentável (14,3%) e Ciência da Informação (14,3%). Todos os doutorados foram realizados na Universidade de Brasília (UnB), conforme apresentado na Figura 7. Em relação aos temas de suas teses de doutorado, identificamos que 57,1% se relacionaram à Geografia Acadêmica e áreas afins e 42,9% à Educação e Geografia. Geografia Econômica, Dinâmica populacional, Território e Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento compuseram os quadros blocos de 25% dentro da Geografia Acadêmica e áreas afins enquanto, em Educação e Geografia, 100% desses temas são em Geografia Escolar (Figura 8).

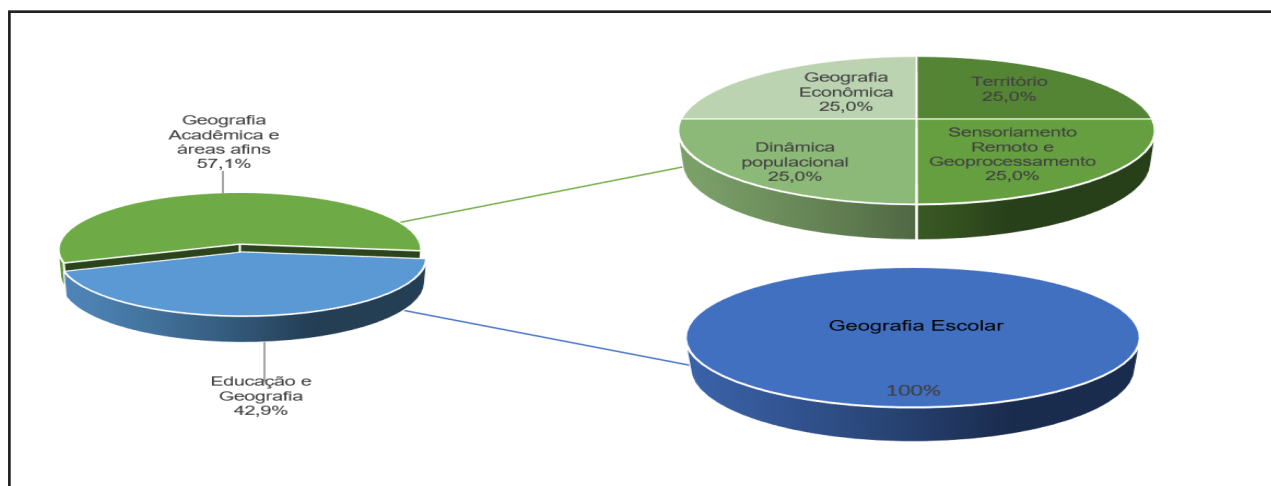
Figura 7 – Distribuição dos cursos de doutorado dos professores de Geografia da RPE-DF- SEEDF por área e subárea



Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Autor, 2022

Destarte, os temas de destaque no doutorado são da própria Geografia e em áreas relacionadas ao meio ambiente e à gestão de informações geográficas. Dentro da Geografia acadêmica, 75% são voltados à Geografia Humana e 25% à Geografia Técnica. De modo geral, os dados revelam que a maioria dos temas de trabalhos de mestrado e doutorado estão distantes da realidade profissionais desses professores, o que cabe investigar a razão que leva esses professores a tomarem esse caminho e o porquê os espaços institucionais e acadêmicos não fomentarem um diálogo maior entre estudo, trabalho e educação.

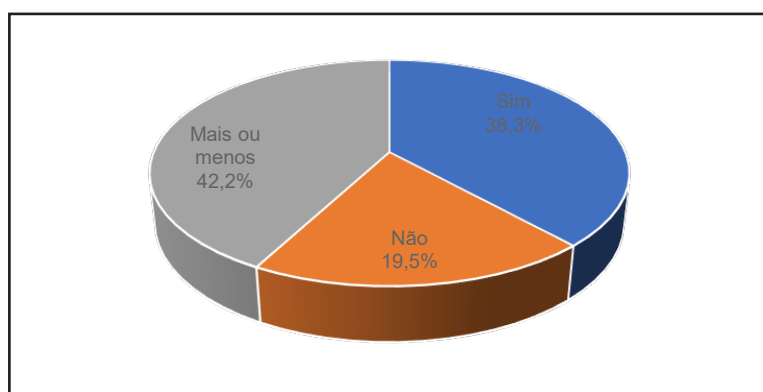
Figura 8 – Distribuição dos temas das teses de doutorado dos professores de RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no ano de 2021



Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Autor, 2022

Dessa forma, após conhecer esses aspectos mais quantitativos e qualitativos da formação de professores, analisamos o que disseram sobre suas formações iniciais. Ao serem indagados se a formação inicial que receberam foi suficiente para um exercício profissional de qualidade, a maior parte respondeu que foi mais ou menos (42,2%), seguido de 38,3% que disseram que sim e 19,5% que disseram que não (Figura 9).

Figura 9 – A formação inicial recebida foi suficiente para o desenvolvimento de um exercício profissional de qualidade?



Fonte: Formulário de Pesquisa aplicados aos professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF, 2021.
Elaboração: Autor, 2022

Sobre as justificativas dessas respostas realizamos os seguintes apontamentos. A respeito da formação inicial em cursos superiores para o ingresso na Carreira Magistério, diversos professores realizaram considerações no que poderia ter sido mais bem trabalhado. Uma das questões mais pontuadas faz referência à concentração do curso em teoria e, conseqüentemente, em pouca prática.

Sobre as justificativas dessas respostas, realizamos os seguintes apontamentos. A respeito da formação inicial em cursos superiores para o ingresso na Carreira Magistério, diversos professores realizaram considerações sobre o que poderia ter sido mais bem trabalhado. Uma das questões mais pontuadas faz referência à concentração do curso em teoria e, conseqüentemente, em pouca prática. O distanciamento dos conteúdos acadêmicos do contexto escolar gera um choque de realidade, expresso nas falas dos docentes: “estudei conteúdos que nunca usarei em sala de aula” (PG-RPE-DF – SEEDF 65, 2021, s. p.) e “o que estudei estava distante da

realidade pedagógica, dos dilemas da sala de aula” (PG-RPE-DF – SEEDF 33, 2021, s. p.). Essa fragmentação formativa afasta-se do desenvolvimento da práxis, postura essencial para uma educação pesquisadora transformadora.

A superação da dicotomia teoria-prática é um desafio central na formação de professores. Pimenta e Lima (2005) identificam essa dicotomia como um dos grandes problemas da formação de professores, especialmente das áreas específicas. Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento da práxis na formação e na atuação profissional do professor é uma postura essencial para uma educação pesquisadora transformadora.

Podemos dizer que a teoria sem a prática é atividade espiritual pura que não se materializa, na mesma linha que a prática sem reflexão teórica é apenas uma atividade puramente material. Por isso, enquanto relação indissociável entre teoria e prática, pensar e agir, a práxis supera essa dicotomia ao intervir conscientemente na realidade, buscando a sua transformação social (Vázquez, 2007). Logo, uma das formas mais concretas de operacionalizar essa práxis transformadora é através da valorização da pesquisa com o cotidiano, uma abordagem que reconhece a escola e a sala de aula como espaços legítimos de produção de conhecimento, superando a hierarquia que historicamente coloca a universidade como única detentora do saber (Ferraço, 2007).

Sobre disciplinas exclusivas da licenciatura, os professores destacaram a necessidade de serem feitas mudanças no ensino de didática, uma melhor aprendizagem em educação especial, a compreensão de como as idades e diferentes realidades impactam na aprendizagem e da necessidade de se conhecer exemplos de experiências satisfatórias no ensino-aprendizagem. Nota-se que existe um pensamento muito presente nas discussões dos professores que pode ser expressado pela fala da professora 84 (PG-RPE-DF – SEEDF 84, 2021, s. p) e do professor 45 (PG-RPE-DF – SEEDF 45, 2021, s. p.): “na faculdade não se ensina a dar aulas”; “faltou a formação para aprender a lidar com os conflitos em sala de aula”. Nesse aspecto, parece ser consenso que a formação recebida foi conteudista, focada em disciplinas

teóricas da Geografia em prejuízo às disciplinas pedagógicas e práticas, evidenciando a falta de práxis.

Diante desse cenário, apresentamos alguns desafios e necessidades para que a formação e o ensino de Geografia numa perspectiva pesquisadora se realize: a desmistificação da ciência e do pesquisador como atividades especiais e superiores; a necessidade da escola superar o rótulo de mera executora e se constituir, igualmente, ao lado da universidade em uma produtora de conhecimento, superando a lógica da divisão do trabalho em manual e intelectual; a urgência da unidade na diversidade dos espaços de conhecimento, como a escola e a universidade; a necessidade social e histórica de uma formação inicial e continuada do professor que aposte em um papel de autonomia e autoria na Educação Básica e, portanto, a necessidade da incorporação/reconhecimento da formação e pesquisa como componentes essenciais para o desenvolvimento profissional do professor (Suess, 2022; Freire, 2014; Alves, 2013; Demo, 2011).

Uma solução apontada por uma professora destaca uma ação bastante discutida na universidade e em espaços de excelência em Educação como uma medida fundamental para melhoria da formação de professores e da qualidade da educação no Brasil: trata-se da escola de aplicação ou da residência pedagógica. Inicialmente, inspirada no modelo de residência médica, a residência pedagógica, conhecida também como residência docente, residência educacional ou imersão docente, corrobora com a integração dos professores em relação ao contexto de sala de aula, melhorando a formação do professor e, conseqüentemente, favorecendo um ensino de melhor qualidade. Pesquisas caminham para o fortalecimento dessa fase formativa na formação inicial e, complementarmente, na formação continuada para os professores que não tiveram a oportunidade na inicial. Atualmente, se discute o modelo do Colégio Pedro II, que propõe 1600 horas de duração, com bolsa de estudo, o que demandaria 8 horas diárias, sendo 4 delas para atividades de magistério e as outras 4 para estudos (Borges; Leite; Freitas, 2020).

As primeiras experiências no Brasil já somam uma década. Embora bem longe do ideal, a partir de 2018, com a criação do Programa de Residência Pedagógica pelo Ministério da Educação (MEC), ampliaram-se as possibilidades de implementação de novas experiências de formação docente no país (Faria; Diniz-Pereira, 2019; Borges; Leite; Freitas, 2020). Desse modo, concordamos com essa ação para a melhoria da formação do professor de Geografia e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino na escola. Igualmente, entendemos que a proposta abre espaço e fortalece o professor pesquisador na Educação Básica.

Apesar do reconhecimento do professorado de que a formação de professores no Brasil se constitua em um dos “grandes gargalos da Educação” (PG-RPE-DF – SEEDF 71, 2021, s. p.), um grupo significativo destacou uma formação inicial adequada para um desenvolvimento profissional de qualidade. Como justificativa, mencionaram a qualidade da instituição de ensino superior de formação, a qualidade de seus professores e, também, os esforços dedicados para que essa formação ao fornecesse uma base adequada para atuação desses profissionais em diversos contextos escolares.

A universidade pública foi mencionada como uma instituição de referência. Contudo, deve-se ressaltar que muitos relataram dificuldades para obtenção do diploma, para compartilhar trabalho e estudo e para custear o curso. Assim, para muitos, a formação não foi completa: “a minha formação da faculdade foi fraca” (PG-RPE-DF – SEEDF 52, 2021, s. p.); “fiz licenciatura curta, busco sempre me atualizar” (PG-RPE-DF – SEEDF 78, 2021, s. p). Esse último contexto, reflete à flexibilização do Estado, em nome da urgência e carência de professores na Educação, que permitiu a formação em Licenciatura Curta para o atendimento dessa demanda. Observa-se que isso não se aplica para a formação de profissionais como médicos e engenheiros, profissões que possuem alta demanda social, o que reflete como imprudência e descaso da classe dirigente do país com a Educação (Campos, 2011).

Para alguns professores a formação inicial somente se completou com a experiência profissional por considerarem-na uma aprendizagem única e que a

vivência prática traz: “diversos fatores que não são trabalhados na graduação” (PG-RPE-DF – SEEDF 9, 2021, s. p), ou como complementa uma professora: “aprendi a ser professora de verdade no decorrer dos meus 20 anos de magistério” (PG-RPE-DF – SEEDF 34, 2021, s. p.). Dessa forma, alguns pontuam que a formação inicial demandou experiência profissional para o desenvolvimento profissional de qualidade, assim como o reconhecimento que foram as dúvidas que surgiram em sala de aula que os motivaram para pesquisar e aprender novos conhecimentos. Para outros, o desenvolvimento profissional de qualidade somente se realiza pela formação permanente e constante do professor.

Conforme aponta Rocha (2000), a formação inicial frequentemente esbarra em uma estrutura inadequada na graduação, onde ainda prevalece uma forte orientação bacharelesca, o que acarreta em uma formação que não capacita adequadamente o professor na atuação de problemas da vida diária das escolas. Esse modelo prioriza as disciplinas específicas em detrimento das disciplinas de caráter pedagógico, o que reforça o modelo 3 + 1. Para superar essa deficiência estrutural, a formação continuada assume um papel central no desenvolvimento docente.

Em continuidade, esses profissionais expressaram que “[...] o professor precisa estudar e se aperfeiçoar continuamente” (PG-RPE-DF – SEEDF 21, 2022, s. p.) e destacaram que as oportunidades de formação continuada que obtiveram “[...] foram muito importantes” (PG-RPE-DF – SEEDF 73, 2021, s. p.). Outro aspecto que poderia amenizar a percepção de que o professor foi colocado em sala de aula sem nenhum amparo aponta para a formação continuada na forma de acolhimento do professor recém-empossado, como recomendado por esses profissionais; aspecto que possui previsão legal por meio da Lei Distrital Nº .5.105, de 03 de Maio de 2013 (Distrito Federal, 2013).

A formação na pós-graduação é, recorrentemente, lembrada por eles como um dos requisitos para um desenvolvimento profissional e para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Outro aspecto que os fazem acreditar que a formação inicial sempre demanda de novos conhecimentos é o fato de a Geografia ser uma

área de conhecimento que se atualiza constantemente: “a Geografia muda dia a dia e precisamos estar nos atualizando” (PG-RPE-DF – SEEDF 102, 2022, s. p.). Dessa forma, as formações e os cursos realizados na formação continuada foram atividades que permitiram trazer mais segurança em relação à profissão.

Assim, de modo geral, podemos identificar que a formação inicial desses professores pouco apostou no desenvolvimento da autonomia e autoria desses profissionais. Da mesma forma, podemos observar a clássica separação entre teoria e prática. No caso avaliado, os professores reclamam de uma formação conteudista sobreposta a uma formação prática. A situação se agrava devido à distância entre os conteúdos ministrados e a realidade do campo de atuação do professor. Dessa forma, reconhecemos a necessidade de superação das dicotomias na formação desses profissionais (teoria e prática, pesquisa e ensino, pesquisador e professor, conteúdo específico e pedagógico), a superação do perfil de formação de professores que o considera como um reproduzidor de conteúdos e a consideração da necessidade de saber e saber/fazer com a valorização da pesquisa e dos saberes da experiência, dos saberes científicos, dos saberes pessoais e dos saberes pedagógicos (Almeida e Biajone, 2007; Rosa, 2006; Libâneo, 2014; Pimenta; Lima, 2005).

Assim, esses dados de pesquisa refletem as deficiências de formação dos professores, e contribui com a linha de pensamento desenvolvida por Suess (2022), na qual considera a formação do professor pesquisador enquanto desenvolvimento profissional como indissociável a uma educação de maior qualidade, autônoma e autora. As falas dos professores sobre a insuficiência da formação inicial reforçam a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas. A excessiva teorização desvinculada da prática escolar gera um ‘choque de realidade’ no ingresso na carreira. Pimenta (2005) destaca que o estágio supervisionado e a aproximação precoce com a escola são vitais para a construção da identidade docente. Além disso, Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais e temporais, construídos na amálgama entre a formação acadêmica e a experiência cotidiana. Portanto, a

formação inicial deve ser compreendida não como um produto acabado, mas como o primeiro passo de um contínuo processo de tornar-se professor, exigindo políticas públicas que garantam tempo, espaço e fomento (como a licença capacitação) para o aprimoramento constante.

Dessa maneira, as informações compartilhadas aqui contribuem para a compreensão do perfil dos professores de Geografia da RPE-DF – SEEDF, tendo como fotografia o cenário de 2021. Logo, visualizamos esse grupo como composto, principalmente, por professores do sexo masculino, com idade média superior aos 48 anos, tempo médio de admissão de mais de 17 anos, de maturidade média ou em penúltima fase profissional, antes do encerramento da profissão. Sua formação predominante é em pós-graduação *Latu Sensu* (especialização), as áreas de seus trabalhos em níveis de mestrado e doutorado giram em torno da Geografia e da Educação. A maior parcela acredita ter havido uma formação mais ou menos eficiente para a sua atuação profissional. Entendemos, o que foi trazido pelos professores, como aspectos que possibilitam conhecer melhor quem eles são, seu perfil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do perfil dos professores de Geografia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal revelou aspectos significativos sobre sua formação e áreas de interesse. Os resultados evidenciam que, embora a maioria dos professores (74,1%) possua especialização, os percentuais de mestres (8,2%) e doutores (1,5%) ainda estão muito aquém da meta 16 do Plano Distrital de Educação, que estabelece 33% de mestres e 3% de doutores até 2024. Identificamos também uma distribuição geográfica desigual desses profissionais com formação mais avançada, havendo concentração nos principais eixos geoeconômicos do DF, especialmente no Plano Piloto e Taguatinga. Esta disparidade regional demonstra que o fator geográfico deve ser considerado como elemento estruturante na formulação de políticas públicas educacionais, visando garantir equidade na distribuição de professores com formação

avançada em todas as regiões administrativas.

Quanto às áreas de formação, observamos que a maioria dos professores de Geografia busca especialização em áreas relacionadas à Educação (52%), seguidas por Geografia, Ciências Humanas e Meio Ambiente (43%). Este dado sugere uma tendência à diversificação profissional, possivelmente motivada pela busca de novas oportunidades dentro do sistema educacional, como orientação educacional, educação especial e gestão escolar, ou até mesmo em decorrência da limitação da oferta de mercado. Por outro lado, quando analisamos a formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), percebemos uma inversão dessa tendência, com predominância de formação nas áreas específicas da Geografia e Ensino de Geografia. Tal configuração indica que, nos níveis mais avançados de formação, os professores tendem a aprofundar conhecimentos em suas áreas de origem, contribuindo potencialmente para a qualificação do ensino de Geografia nas escolas onde atuam.

Consideramos que o objetivo geral deste trabalho foi alcançado, uma vez que conseguimos analisar o perfil dos professores de Geografia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em 2021, com enfoque em sua formação e áreas de interesse. A questão de pesquisa também foi respondida, revelando uma configuração de perfil formativo caracterizada por alta taxa de especialização, baixos índices de mestrado e doutorado, distribuição geográfica desigual de professores com pós-graduação *Stricto Sensu* e tendências distintas na escolha das áreas de formação conforme o nível de pós-graduação. Esta configuração reflete tanto as políticas de incentivo à formação continuada quanto as limitações estruturais e geográficas que afetam o desenvolvimento profissional docente no contexto do Distrito Federal.

As contribuições desta pesquisa são múltiplas e significativas para o campo educacional. Primeiramente, o mapeamento inédito do perfil formativo dos professores de Geografia do DF oferece subsídios concretos para o planejamento de políticas públicas de formação continuada mais eficazes e equitativas. Além disso, a identificação das disparidades regionais na distribuição de professores com formação

avançada aponta para a necessidade de ações específicas que considerem o fator geográfico como elemento estruturante dessas políticas.

Diante desse cenário, reafirmo a minha defesa da formação inicial e continuada de um profissional que tenha o perfil de professor pesquisador. Dessa maneira, a formação desse docente não deve ser compreendida como um adereço ou como mais um elemento que sobrecarrega os currículos e intensifica disputas por espaços de poder. Trata-se, ao contrário, de uma necessidade fundamental para a qualificação do trabalho pedagógico, na medida em que possibilita incorporar maior complexidade às práticas educativas e contribuir para a superação da dicotomia entre universidade e escola.

Tal dicotomia, entretanto, mostra-se insustentável diante das transformações observadas na educação geográfica nas últimas décadas, marcadas por avanços qualitativos significativos no âmbito da geografia escolar. A própria configuração do perfil docente evidencia esse movimento, embora aquém do esperado, não podemos deixar de registrar a crescente presença de professores mestres e doutores nas redes de ensino, o que tensiona e redefine os lugares de produção do conhecimento.

Contudo, não se trata apenas de formar professores que realizam pesquisas, mas de afirmar a centralidade do professor pesquisador da Educação Básica, cuja prática investigativa se desenvolve no interior da escola e em diálogo com seus desafios concretos. Assim, coloca-se como horizonte a necessidade de ressignificar os processos de formação continuada e pós-graduação, de modo que ultrapassem a lógica da titulação e se configurem como instrumentos de produção de conhecimentos situados, capazes de fomentar práticas pedagógicas críticas e processos efetivamente emancipatórios nos contextos em que se inserem.

Como encaminhamentos futuros, sugerimos a realização de estudos comparados entre o perfil dos professores de Geografia do DF e de outras unidades da federação, o que permitiria compreender se as tendências identificadas são particulares ao contexto do DF ou refletem um panorama nacional. Recomendamos

também investigações qualitativas que busquem compreender as motivações dos professores na escolha de suas áreas de formação continuada e os impactos dessas formações em suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para um entendimento mais profundo da relação entre formação docente e qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- BORGES, V. J.; LEITE, L. S.; FREITAS, M. H. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de Geografia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 618-638, edição especial, 2020.
- BRANDÃO, C. **Território e desenvolvimento**: as múltiplas escalas entre o local e o global. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- CALLAI, H. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v.20, p. 39-41, dez., 1995.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**: O professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
- CAMPOS, R. R. **Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.
- DISTRITO FEDERAL, Governo do. Lei Nº 4.990, de 12 de Dezembro de 2012. **Regula o acesso a informações no Distrito Federal e dá outras providências**. Brasília: CLDF, 2012.
- DISTRITO FEDERAL, Governo do. Lei Nº 5.105, de 03 de maio de 2013. **Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências**. Brasília: CLDF, 2013.
- DISTRITO FEDERAL, Governo do. Lei Nº 5.499, de 14 de Julho de 2015. **Aprova o Plano Distrital de Educação- PDE e dá outras providências**. Brasília: CLDF, 2015.
- DISTRITO FEDERAL, Governo do. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2020**. Brasília: SEEDF, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 210, de 19 de junho de 2019. **Altera os artigos 41 a 67 da Portaria nº 259, de 15 de outubro de 2013, que trata do afastamento remunerado para estudos dos servidores da Carreira Magistério Público da SEEDF.** Brasília, DF: SEEDF, 2019.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA; Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FERRAÇO, C. E. Pesquisar com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

IPEDF - Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal: **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021**: Relatório Institucional. Brasília: IPEDF, 2022.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Pensar a Prática**, Goiânia: FEF/UFG, v. 1, n. 1, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2003.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

ROSA, D. E. G. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, L. S. (org.). **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: E. V., 2006.

SANTOS, M. **Economia espacial**: críticas e alternativas. São Paulo: Edusp, 1979.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

SUESS, R. C. **Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia**: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2022. 367 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. O perfil dos professores de Geografia da rede pública de ensino da Educação Básica no Distrito Federal: características gerais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 15, n. 25, p. 05–28, 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Contribuições de autoria

1 – Rodrigo Capelle Suess

Doutorado em Geografia pela Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0003-0716-0480> • rsuess@unicamp.br

Contribuição: Escrita – primeira redação, Conceituação, Investigação

2 – Cristina Maria Costa Leite

Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-9424-5935> • criscostaleite@gmail.com

Contribuição: Escrita – revisão e edição, Metodologia

Como citar este artigo

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. O perfil dos professores de Geografia da Rede Pública de Ensino da Educação Básica do Distrito Federal (BR): elementos formativos e áreas de interesse. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 30, e93605, 2026. Disponível em: 10.5902/2236499493605. Acesso em: dia mês abreviado. ano.