



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - DOUTORADO  
LINHA DE PESQUISA: PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO, RURAL E REGIONAL  
EIXO TEMÁTICO: ENSINO E MÉTODO EM GEOGRAFIA

RODRIGO CAPELLE SUESS

**EDUCAÇÃO (PESQUISADORA) PELO PROFESSOR  
(PESQUISADOR) EM GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
NO/DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO  
DO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA  
2022

RODRIGO CAPELLE SUESS

**EDUCAÇÃO (PESQUISADORA) PELO PROFESSOR (PESQUISADOR) EM  
GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO/DO ESPAÇO GEOGRÁFICO  
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Gestão Ambiental e Territorial

Linha de pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional

Eixo temático: Ensino e método em Geografia

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Maria Costa Leite

BRASÍLIA

2022

RODRIGO CAPELLE SUESS

**EDUCAÇÃO (PESQUISADORA) PELO PROFESSOR (PESQUISADOR) EM  
GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO/DO ESPAÇO GEOGRÁFICO  
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutor em Geografia.

Aprovado em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Maria Costa Leite  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Sergio Claudino  
Universidade de Lisboa - UL  
(Membro Externo)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Helena Copetti Callai  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ  
(Membro Externo)

---

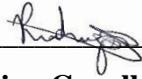
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Jussara Fraga Portugal  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
(Membro Externo)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Neio Lucio de Oliveira Campos  
Departamento de Geografia, Universidade de Brasília – UnB  
(Membro Interno)

Brasília, 21 de setembro de 2022

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.



---

**Rodrigo Capelle Suess**

Catálogo na publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Capelle Suess, Rodrigo

CS944e      EDUCAÇÃO (PESQUISADORA) PELO PROFESSOR (PESQUISADOR) EM GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO/DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL / Rodrigo Capelle Suess; orientadora Cristina Maria Costa Leite. -- Brasília, 2022.

368 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Geografia) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Perfil Docente. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Formação Cidadã. 4. Educação pela Pesquisa. 5. Ensino de Geografia. I. Maria Costa Leite, Cristina, orient. II. Título.

À minha mãe, Renata da Silva Capelle Suess, e ao meu pai, Luís Adalberto Suess pelo suporte e sacrifício;

Aos meus professores da Educação Básica e Ensino Superior que me permitiram chegar até aqui;

A todas e todos que acreditam na força de transformação da educação e lutam por uma sociedade justa, sustentável e solidária;

À Isabela Suess, irmã, a quem desejo deixar de herança um mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

Embora seja um elemento pré-textual, considero esse reconhecimento como último escrito desse trabalho doutoral, pois está sendo feito em um momento no qual as principais dificuldades foram superadas e os sentimentos de tranquilidade e gratidão se instalaram. Nesse aspecto, busquei identificar as principais forças, instituições e atores que compuseram e, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui com acolhida e sem rompimento. Assim, inicialmente, gostaria de agradecer à força que esteve comigo em todos os momentos, energizando-me e iluminando meu caminho, Deus, e minha família: Renata da Silva Capelle Suess, Luís Adalberto Suess e Vanessa Cristina Suess pelo acolhimento e os sacrifícios. À minha vó Ilda Suess (*in memoriam*) e meus padrinhos Paulo César Ceccon, Edicléia de Souza e Sheila Suess pelo suporte e encorajamento.

Na esfera afetiva, gostaria de agradecer aos amigos que estiveram comigo em importantes etapas de vida, mesmo que hoje distantes geograficamente, por ordem cronológica: Brayam Dias, Leandro Martins, Kaique Guimarães, Felipe Eduardo Teixeira, Rithiele Gonzaga, Ian Thomé, João Gabriel Gomes, Moises Pimentel, Andrade Nascimento, Lucas Porto, Raí de Melo, Divina Lúcia de Souza, Cláudia Abreu, Patrícia Folha, Renato Rodrigues, Fabio de Jesus, Christian Brito, Felipe José de Souza, Cláudia Mendonça, Luís Fernando da Costa, Vanessa Freitas, Raquel de Sá, Victor Moreira, Janaína Almeida, Leonardo Ramos e Vitor Hugo Reis. Incluídos nesse repertório, somados as contribuições intelectuais e formais, agradeço à Hugo de Carvalho Sobrinho, Alcinéia de Souza Silva, Marcos Vinícius Dourado e Leonardo da Cunha Mesquita Café.

Em minha esfera formativa, agradeço, especialmente, aos professores de Geografia que foram minhas referências: Maria Elenice, Grazielle Silva Paiva e Oberdam Quintino de Ataiades (Educação Básica); e José Vandério Cerqueira Pinto e Wagner Alceu Dias (Ensino Superior). Agradeço, igualmente, aos professores de quem tive oportunidade de ser estudante na Pós-Graduação em Geografia e na de Educação da Universidade de Brasília - UnB. Espelho-me em vocês no compromisso e na luta por uma educação pública de qualidade.

Gostaria de agradecer, de maneira muito especial, à minha orientadora, com quem estou desde o mestrado, pessoa que se tornou minha amiga. Agradeço pela paciência, tolerância, empatia, solidariedade, rigorosidade e amorosidade, mas, sobretudo, pelo respeito às minhas posições e liberdade para desenvolver o meu pensamento; você é exemplo para outros orientadores. Sob sua liderança, agradeço às contribuições de estudo do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia – GEAF/UnB.

Agradeço ao professor João Baptista Ferreira de Mello (UERJ) (*in memoriam*) pelos ensinamentos humanistas e seu exemplo de sabedoria e simplicidade e, na mesma linha, à professora Lúcia Helena Gratão (UEL) pelas riquíssimas contribuições em minha defesa de dissertação de mestrado; saibam que esse trabalho é uma continuidade!

Expresso minha gratidão pela banca que é composta por profissionais a quem admiro: Professora Helena Callai, pelo seu pioneirismo, grandeza e humildade na Geografia escolar; Professor Sérgio Claudino, pela sua habilidade diplomática de articulação intercontinental de um projeto de formação geográfica cidadã; Professora Jussara Portugal, pelo seu retorno fenomenológico à autobiografia do professor de Geografia como instrumento formativo; Professor Neio Lucio Campos, pela sua capacidade de ensinar aquilo a complexidade sem complicação. Igualmente, à professora Edileuza Fernandes da Silva pelas suas significativas contribuições em minha qualificação de doutorado que refletem seu trabalho incansável e inalienável por uma educação crítica e transformadora.

Profissionalmente, gostaria de agradecer a todos os colegas que me apoiaram em meus primeiros passos profissionais, entre 2015 e 2019, no Centro de Ensino Fundamental 04 e 05, em Sobradinho, e Centro de Ensino Médio Ave Branca, Centro de Ensino Fundamental 11 e Centro Educacional 04, em Taguatinga. Meus duradouros agradecimentos à melhor equipe de trabalho, a Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira, Arte-Educação – GEAPLA de 2019-2021 – nós resistimos!

Enquanto suporte técnico, agradeço a Secretaria de Educação do Distrito Federal, especialmente: à professora Hέλvia Paranaгуá e seu gabinete pela abertura institucional a essa pesquisa; aos (ex)subsecretários da Subsecretaria de Gestão de Pessoas – SUGEP, Kelly Cristina Ribeiro Bueno, Idalmo Santos e Ana Paula de Oliveira Aguiar, e suas respectivas equipes técnicas, bem como aos técnicos da Subsecretaria de Infraestrutura Escolar – SIAE e da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação - SUPLAV pelas autorizações e informações necessárias à representação do perfil de professor de Geografia e do espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do DF; à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE pelo afastamento remunerado para estudos, em especial, à assessora técnica Alzira Neves Sandoval. Agradeço à secretaria de Pós-Graduação em Geografia da UnB, especialmente, ao servidor Agnelo Camelo.

Não menos importante, e extremamente essencial, agradeço aos diretores de Ensino Fundamental e Ensino Médio que facilitaram a comunicação e contato com os professores de Geografia dessa rede e, sobretudo, aos professores e professoras que dispuseram de seus tempos para a participação desta pesquisa: a vocês, a minha eterna gratidão. Muito obrigado!

## RESUMO

O que foi defendido nesta tese é que o fomento ao professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e da Geografia, em específico, corrobora com um ensino e desenvolvimento profissional mais elaborado e complexo, autônomo e autor, portanto, de melhor qualidade. O tema abordado teve como ponto de partida o meu mundo herdado e vivido na busca de processos de aperfeiçoamento humano e profissional. Assim, a educação pesquisadora pelo professor pesquisador é uma conceituação para um ensino e desenvolvimento profissional mais criativo, autônomo, autoral e de maior relevância social pautada, sobretudo, pela pesquisa enquanto princípio científico e educativo. Dessa forma, o objetivo geral foi analisar os desafios e possibilidades dessa educação e professor no espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal – RPE-DF – SEEDF. Metodologicamente, recorremos à diversos métodos e abordagens. Como principal amostragem tivemos a análise de dados de 682 professores efetivos de Geografia da RPE-DF – SEEDF e a análise de conteúdo de 130 formulários eletrônicos respondidos por eles. Os resultados obtidos atestaram que o baixo estímulo ofertado pelo espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF aos professores reflete no desenvolvimento de uma atuação profissional, com pouca autonomia e autoria, e um processo de ensino-aprendizagem pouco elaborado e complexo. Dessa maneira, os principais desafios para a sua efetivação se relacionam à infraestrutura, às condições de trabalho, ao acesso a tecnologias e equipamentos tecnológicos, mas igualmente aos problemas de formação, à ausência de espaços e tempos que favoreçam a pesquisa no ensino e profissão, à desvalorização da carreira, às dificuldades no acesso à Pós-Graduação e à falta de políticas públicas de inclusão social e digital para os estudantes. Já as possibilidades estão relacionadas ao contexto histórico institucional favorável as inovações educacionais, ao perfil diversificado de professores, à escola de formação continuada, à coordenação pedagógica e à licença para estudos (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado). Ainda, embora apresentem poucas experiências de alta intensidade e desenvolvam atividades de baixa complexidade com a pesquisa, reconhecem a sua importância na educação e acreditam que o fomento do professor pesquisador corrobora com uma educação de melhor qualidade. Desse modo, por essas e outras razões, reforçamos a ideia da educação pesquisadora pelo professor pesquisador como um movimento progressista de defesa da melhoria da educação e qualidade do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Perfil Docente. Desenvolvimento Profissional. Formação Cidadã. Educação pela Pesquisa. Ensino de Geografia.

## ABSTRACT

What was defended in this thesis is that the fomentation to the researcher teacher of Basic Education, in general, and Geography, in particular, corroborates with a more elaborate and complex teaching and professional development a more elaborate and complex, autonomous and author education and professional development, therefore, of better quality. The theme addressed had as its starting point my inherited and lived world in the search for processes of human and professional improvement. Thus, the research education by the teacher researcher is a conceptualization for a more creative, autonomous, authorial and of greater social relevance teaching and professional development guided, above all, by research as a scientific and educational principle. Thereby, the general objective was to analyze the challenges and possibilities of this education and teacher at the geographic space of the Public Education Network, associated to the Education Department of District Capital – RPE-DF – SEEDF. Methodologically, we use different methods and approaches. As the main sampling we had the analysis of data from 682 effective teachers of Geography in the RPE-DF – SEEDF and the content analysis of 130 electronic forms answered by them. We The results obtained attested that the low offered stimulation provided to the teachers by the geographic space at RPE-DF – SEEDF reflects on their development and professional performance, with low autonomy and authorship, and on a less elaborated and complex teaching-learning process. Therefore, the main challenges are related to the infrastructure, the work conditions and the access to technology and technological equipment, but equally to problems resulted from their formation; from their initial and continued formation, the absence of spaces and times that favor the research at school and profession, the salary devaluation, the difficulties on the access to the Post-graduation and to the absence of public polices of social and digital inclusion for the students. Already, the possibilities are related to the favorable institutional historical context, favorable historical context, the diverse teachers' profile, the school for continued formation, the pedagogical coordination and license for studies (Master's, Doctoral and Post-Doctoral). Still, despite of few high intensity experiences and develop low-complexity activities with the research, they believe that the fomentation disposed by the researcher teacher corroborates with a better quality education. Therefore, for these and other reasons, we reinforce the idea of research education by the research teacher as a progressive movement in defense of education and the quality of teaching work.

**Keywords:** Citizen Formation. Docent Profile. Professional Development. Education through Research. Geography Teaching.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMB	Área Metropolitana de Brasília
BC/UnB	Biblioteca Central/Universidade de Brasília
BM	Banco Mundial
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEBRASPE	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CEL	Centro de Educação do Lago
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CET	Centro de Educação de Taguatinga
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE(s)	Coordenação(ões) Regional(is) de Ensino
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EAP	Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal- EAP
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ECs	Escolas Classes
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENB	Escola Normal de Brasília
ENEs	Escolas de Natureza Especial
EPS	Escolas Parques
E-SIC/DF	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão do Distrito Federal
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAA	Gratificação de Atividade de Alfabetização

GADEED	Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Ensino Diferenciado
GADERL	Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição de Liberdade
GAEE	Gratificação de Atividade de Ensino Especial
GAPED	Gratificação de Atividade Pedagógica
GAZR	Gratificação de Atividade em Zona Rural
GDF	Governo do Distrito Federal
GEAF	Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia
GO	Goiás
HIV/AIDS	Vírus da Imunodeficiência Humana / Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
IBFC	Instituto Brasileiro De Formação e Capacitação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFB	Instituto Federal de Brasília
IGU-UGI	International Geographical Education - Union Géographique International
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVS-DF	Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal
JGU	Johannes Gutenberg University Mainz
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOVA	Movimento Vozes e Ações
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não Governamentais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAAE	Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares
PcD	Pessoas com Deficiência
PE	Pernambuco
PG-RPE-DF	Professor(es) de Geografia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal vinculado(os) à Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	Federal vinculado(os) à Secretaria de Educação do Distrito Federal
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBIC

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA(s)	Região(ões) Administrativa(s)
RIDE-DF	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
RPE-DF – SEEDF	Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal
RS	Rio Grande do Sul
SA	Sistema de ações e a gestão de pessoas
SAA	Sala de Apoio à Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso na Ciência
SEDUH	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação
SEEC	Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal
SIAE	Subsecretaria de Infraestrutura Escolar
SIGEP	Sistema de Gestão de Pessoas
SO	Sistema de objetos
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOT	Serviço de Orientação para o Trabalho
SS	Sistema de significados e experiências
SUGEP	Subsecretaria de Gestão de Pessoas
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
U.Lisboa	Universidade do Porto
UEEs	Unidades Escolares Especializadas
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEs	Unidades Escolares
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFs	Unidades da Federação
UnB	Universidade de Brasília
USAM	Universidad Nacional de San Martín

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estudos múltiplos lançados para a construção da tese.....	26
<b>Figura 2</b> – Apresentação gráfica do percurso desta etapa de pesquisa.....	29
<b>Figura 3</b> – Etapas e método de pesquisa geográfico propostos pela pesquisa.....	37
<b>Figura 4</b> – Etapas realizadas para a análise de conteúdo da tese.....	43
<b>Figura 5</b> – Quadro geográfico de pesquisa (análise de conteúdo).....	46
<b>Figura 6</b> – Minha árvore genealógica e afetiva. ....	50
<b>Figura 7</b> – Conceitos formadores da educação pesquisadora. ....	78
<b>Figura 8</b> – Desenvolvimento da Educação Geográfica pelo ensino de Geografia. ....	100
<b>Figura 9</b> - Relação indissociável entre educação pesquisadora, professor pesquisador e estudante pesquisador. ....	127
<b>Figura 10</b> – A educação, o professor, o estudante e a educação geográfica que defendemos. ....	132
<b>Figura 11</b> – Construção da categoria de análise de espaço geográfico para a pesquisa. ...	143
<b>Figura 12</b> – Conceitos de paisagem e lugar, como categorias internas do espaço geográfico, para a pesquisa.....	144
<b>Figura 13</b> – Mapa das escolas da RPE-DF - SEEDF – 2022.....	149
<b>Figura 14</b> – Quantitativo de profissionais da educação ativos na SEEDF. ....	150
<b>Figura 15</b> – Mapa das escolas com necessidades de recuperação da rede física.....	154
<b>Figura 16</b> – Percepção dos professores de Geografia a respeito da estrutura física e serviços básicos nas unidades escolares. ....	156
<b>Figura 17</b> – Proporção por CRE de escolas com Laboratório de Informática e de Ciências. ....	159
<b>Figura 18</b> – Percepção dos professores de Geografia a respeito da Internet e ferramentas tecnológicas, laboratório de informática e laboratório de ciências. ....	160
<b>Figura 19</b> – Percepção dos professores a respeito da biblioteca e dos livros científicos disponíveis para o professor na escola para o desenvolvimento profissional. ....	161
<b>Figura 20</b> – Mapa da proporção de bibliotecas/sala de leitura por CRE. ....	163
<b>Figura 21</b> – Percepção dos professores de Geografia a respeito do espaço da sala de aula e dos materiais didáticos e de ensino.....	164
<b>Figura 22</b> – Proporção da população de professores efetivos de Geografia que estão nas escolas por raça/cor. ....	168
<b>Figura 23</b> – Mapa referente à origem geográfica dos professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no 1º semestre de 2021. ....	169

<b>Figura 24</b> – Mapa da distribuição e densidade de professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF por RA. ....	170
<b>Figura 25</b> – Mapa da distribuição e densidade de PG-RPE-DF (SEEDF) que estavam em escolas no 1º semestre de 2021 em relação ao local de moradia (RA/Município).....	171
<b>Figura 26</b> – Dados de pesquisa estratificados de acordo com a teoria de ciclos de desenvolvimento adulto de Levinson (1986).....	172
<b>Figura 27</b> – Fases da carreira dos professores de Huberman (1999) aplicadas aos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no 1º semestre de 2021. ....	178
<b>Figura 28</b> – Proporção de professores de Geografia que estavam exercendo função na Direção da escola no 1º semestre de 2021.....	180
<b>Figura 29</b> – Proporção de professores e seus graus de formação. ....	182
<b>Figura 30</b> – Mapa da Proporção e quantidade de professores Pós-Graduados da RPE-DF - SEEDF por CRE. ....	183
<b>Figura 31</b> – Mapa da Proporção e quantidade de professores de Geografia Pós-Graduados da RPE-DF (SEEDF) por CRE.....	185
<b>Figura 32</b> – Distribuição dos cursos de especialização dos PG-RPE-DF - SEEDF por área e subárea. ....	187
<b>Figura 33</b> – Distribuição dos cursos de mestrado dos PG-RPE-DF - SEEDF por área e subárea. ....	188
<b>Figura 34</b> – Distribuição dos temas das dissertações de mestrado dos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no ano de 2021. ....	189
<b>Figura 35</b> – Distribuição dos cursos de doutorado dos PG-RPE-DF- SEEDF por área e subárea. ....	190
<b>Figura 36</b> – Distribuição dos temas das dissertações de mestrado dos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no ano de 2021. ....	191
<b>Figura 37</b> – A formação inicial recebida foi suficiente para o desenvolvimento de um exercício profissional de qualidade?.....	191
<b>Figura 38</b> – Percepção dos professores a respeito da gestão de pessoas, gestão escolar e políticas públicas em Educação.....	197
<b>Figura 39</b> – Percepção dos professores a respeito do concurso público para o desenvolvimento profissional. ....	199
<b>Figura 40</b> – Percepção dos professores de Geografia pesquisados sobre Estrutura da Carreira e Tabela Salarial e Plano de Carreira. ....	206
<b>Figura 41</b> – Mapa e salários médios dos professores do secundário (salário inicial/qualificação mínima) – OCDE – 2021. ....	206
<b>Figura 42</b> – Mapa e salários médios anuais dos professores do secundário de 25 a 64 anos – 2021. ....	207
<b>Figura 43</b> – Mapa do salário médio dos professores por Estado – 2021.....	208

<b>Figura 44</b> – Percepção dos professores a respeito da formação continuada ofertada pela SEEDF e da coordenação pedagógica nas escolas. ....	227
<b>Figura 45</b> – Cursos de formação continuada ofertados pela SEEDF por etapas, modalidades e turno. ....	227
<b>Figura 46</b> – Cursos de formação continuada ofertados pela SEEDF por áreas de conhecimento/componentes curriculares. ....	228
<b>Figura 47</b> – Cursos de formação continuada ofertados pela SEEDF por tema I. ....	230
<b>Figura 48</b> – Cursos de formação continuada ofertados pela SEEDF por tema II. ....	231
<b>Figura 49</b> – Relação dos cursos de formação continuada com o interesse direto ou indireto do professor de Geografia. ....	232
<b>Figura 50</b> – Comparação da proporção de professores de licença para estudo (geral e específica em Geografia). ....	237
<b>Figura 51</b> – Percepção dos professores de Geografia a respeito do incentivo à cultura. ....	238
<b>Figura 52</b> – Percepção dos professores a respeito do ambiente de trabalho e da rede de professores e vivência na rede para o desenvolvimento profissional. ....	240
<b>Figura 53</b> – Qualidades humanas e profissionais reconhecidas pelos PG-RPE-DF. ....	242
<b>Figura 54</b> – Qualidade humanas/afetivas mencionadas pelos PG-RPE-DF. ....	243
<b>Figura 55</b> – Qualidades práticas/profissionais mencionadas pelos PG-RPE-DF. ....	244
<b>Figura 56</b> – Qualidades cognitivas mencionadas pelos PG-RPE-DF. ....	246
<b>Figura 57</b> – Percepção da paisagem escolar categorizada por elementos. ....	247
<b>Figura 58</b> – Elementos afetivos/estéticos da paisagem da escola descritos pelos professores. ....	248
<b>Figura 59</b> – Elementos organizacionais/profissionais da paisagem da escola descritos pelos professores. ....	249
<b>Figura 60</b> – Elementos físicos/materiais da paisagem da escola descritos pelos professores. ....	250
<b>Figura 61</b> – Elementos naturais/antropizados da paisagem da escola descritos pelos professores. ....	251
<b>Figura 62</b> – Elementos dimensionais da paisagem da escola descritos pelos professores. ....	252
<b>Figura 63</b> – Estado de ânimo dos PG-RPE-DF a longo prazo. ....	253
<b>Figura 64</b> – Estado de ânimo dos PG-RPE-DF a curto prazo. ....	254
<b>Figura 65</b> – Interesse dos professores e motivação que a SEEDF desperta no professor para o ensino, desenvolvimento profissional e avanço nos estudos. ....	256
<b>Figura 66</b> – Grau de importância que os PG-RPE-DF dão para a pesquisa na formação, o desenvolvimento profissional e o ensino de Geografia. ....	259
<b>Figura 67</b> – Experiências dos PG-RPE-DF - SEEDF com pesquisa em suas formações iniciais. ....	260

<b>Figura 68</b> – Experiências dos PG-RPE-DF - SEEDF com a pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. ....	264
<b>Figura 69</b> – Autoavaliação dos PG-RPE-DF - SEEDF do domínio teórico e técnico de saberes da Educação e da Geografia.....	268
<b>Figura 70</b> – Autoavaliação a respeito das autonomias que os PG-RPE-DF - SEEDF conseguem desenvolver na escola de atuação. ....	269
<b>Figura 71</b> – Autoavaliação a respeito do nível de elaboração e complexidade das atividades dos docentes. ....	270
<b>Figura 72</b> – Autoavaliação da frequência com que conseguem encontrar/criar respostas e soluções para as questões pedagógicas.....	271
<b>Figura 73</b> – Autoavaliação da frequência de processos cognitivos que os PG-RPE-DF - SEEDF conseguem desenvolver com os estudantes pelo ensino de Geografia. ....	273
<b>Figura 74</b> – Autoavaliação da frequência de atividades que os PG-RPE-DF - SEEDF conseguem desenvolver com os estudantes pelo ensino de Geografia.....	274
<b>Figura 75</b> – Disponibilidade de tempo dos professores para diversas atividades profissionais.....	276
<b>Figura 76</b> – Níveis de pesquisa que os professores desenvolvem com segurança. ....	278
<b>Figura 77</b> – Fases de professores pesquisadores com que os PG-RPE-DF - SEEDF se identificam. ....	280
<b>Figura 78</b> – Contextos que mais cabe o professor pesquisador segundo os PG-RPE-DF - SEEDF. ....	281
<b>Figura 79</b> – O senhor(a) (PG-RPE-DF – SEEDF) gostaria de ser chamado de professor pesquisador? .....	282
<b>Figura 80</b> – Resposta da pergunta principal da pesquisa: o(a) senhor(a) acredita que o fomento do professor pesquisador em Geografia corresponde ao fomento de um ensino de melhor qualidade?.....	287
<b>Figura 81</b> – O que precisa melhorar para se obter um bom ensino de Geografia. ....	292
<b>Figura 82</b> – Proposição dos professores para mudanças no espaço geográfico das escolas. ....	294
<b>Figura 83</b> – Proposição de políticas públicas para a melhoria da formação, das condições de trabalho e do ensino de Geografia na RPE-DF – SEEDF.....	295

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1</b> – Ano de admissão dos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no 1º semestre de 2021. ....	177
<b>Tabela 2</b> – Relação de quantitativo de professores ativos por padrão no ano de 2021. ....	213
<b>Tabela 3</b> – Proporção de professores de Geografia por Progressão Vertical e Horizontal. ....	213
<b>Tabela 4</b> – Comparativo da gratificação/retribuição por Titulação com o Magistério Federal, Estadual (GO) e Distrital (DF). ....	214
<b>Quadro 1</b> – Elementos que estruturaram a construção do formulário de pesquisa. ....	41
<b>Quadro 2</b> – Síntese de conceitos para a educação pesquisadora. ....	91
<b>Quadro 3</b> – Os nove sentidos básicos que ajudam a compor e a justificar a existência da ciência geográfica. ....	94
<b>Quadro 4</b> – Processos de desenvolvimento da educação geográfica. ....	100
<b>Quadro 5</b> – Sensibilidade e pensamento na Educação Geográfica. ....	102
<b>Quadro 6</b> – Síntese de conceitos para a educação pesquisadora. ....	107
<b>Quadro 7</b> – A pesquisa na Geografia acadêmica – Horizonte Lógico-formal. ....	117
<b>Quadro 8</b> – A pesquisa na Geografia acadêmica – Horizonte Crítico. ....	118
<b>Quadro 9</b> – A pesquisa na Geografia acadêmica – Horizonte Humanista. ....	119
<b>Quadro 10</b> – A pesquisa na Geografia Escolar – Geografia escolar e Educação geográfica. ....	120
<b>Quadro 11</b> – Fase de professor pesquisador conforme sua autonomia e autoria. ....	129
<b>Quadro 12</b> – Áreas obrigatórias especificadas pelo Nº 20.769/1999 para as respectivas etapas de ensino vinculadas. ....	151
<b>Quadro 13</b> – Comparativo dos últimos dois concursos realizados pela SEEDF. ....	200
<b>Quadro 14</b> – Proposição de nova tabela de avaliação de prova de títulos/ avaliação curricular e experiência profissional para os professores da Educação Básica do DF. ....	204
<b>Quadro 15</b> – Comparativo da média do vencimento básico entre as Carreiras de Servidores Públicos do DF que demandam ensino superior. ....	210
<b>Quadro 16</b> – Formulário de pontuação para escolha de turma. ....	218
<b>Quadro 17</b> – Sugestão de inclusão da seção VI no formulário de pontuação para escolha de turma. ....	222
<b>Quadro 18</b> – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do que é favorável e desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador na RPE-DF – SEEDF (Sistema de Objetos). ....	298

- Quadro 19** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do que é favorável e desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador na RPE-DF – SEEDF (Sistema de ações e gestão de pessoas). ..... 299
- Quadro 20** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do que é favorável e desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador na RPE-DF – SEEDF (Sistema de significados)..... 300
- Quadro 21** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do espaço da pesquisa, dos significados e sentimentos e das propostas que realizamos para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador (Sistemas de objetos). ..... 302
- Quadro 22** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do espaço da pesquisa, dos significados e sentimentos e da das propostas que realizamos para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador (Sistemas de ações). ..... 303
- Quadro 23** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do espaço da pesquisa, dos significados e sentimentos e das propostas que realizamos para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador (Sistemas de significados)..... 305

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 OS CAMINHOS DA PESQUISA, A PESQUISA DOS CAMINHOS .....</b>	<b>23</b>
1.1 EM BUSCA DOS SENTIDOS DA PESQUISA NO MEU MUNDO HERDADO E VIVIDO: PESQUISA FENOMENOLÓGICA E AUTOBIOGRÁFICA.....	28
1.2 A FUNDAMENTAÇÃO DAS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA POR MEIO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DISPONÍVEL: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	34
1.3 O DESVELAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS A RESPEITO DO PROBLEMA DA PESQUISA: COLETA DE DADOS, PESQUISA DOCUMENTAL, FORMULÁRIO ELETRÔNICO E ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	37
1.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA POR MEIO DE PERGUNTAS, CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES .....	47
<b>2 HISTÓRIA DE VIDA E PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL: A MOTIVAÇÃO .....</b>	<b>49</b>
2.1 HEREDITARIEDADE, PRIMEIRAS IMPRESSÕES E LOCALIZAÇÕES NO MUNDO .....	49
2.2 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	64
2.3 CAMINHOS E PERCURSOS DE UM JOVEM PROFESSOR E PESQUISADOR	69
<b>3 EDUCAÇÃO PESQUISADORA PELO PROFESSOR PESQUISADOR EM GEOGRAFIA A SERVIÇO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PELA FORMAÇÃO CIDADÃ .....</b>	<b>77</b>
3.1 EDUCAÇÃO PESQUISADORA EM GEOGRAFIA E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS, ELEMENTOS E FINALIDADES .....	77
3.2 TRABALHO DOCENTE, PROFISSIONALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PESQUISADOR COMO UM ELEMENTO FUNDAMENTAL NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PESQUISADORA EM GEOGRAFIA .....	108
<b>4 A GEOGRAFIA DO PROFESSOR PESQUISADOR EM GEOGRAFIA E SEUS SABERES NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>133</b>
4.1 ESPAÇO GEOGRÁFICO (LUGAR X PAISAGEM): CATEGORIA DE ANÁLISE ESPACIAL .....	133
4.2 A GEOGRAFIA DO PROFESSOR PESQUISADOR EM GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: OBJETOS, PESSOAS, AÇÕES E SIGNIFICADOS.....	145
4.2.1 Sistemas de objetos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal .....	145
3.2.2 Sistemas de ações e a gestão de pessoas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.....	197

4.2.3 Sistema de significados e experiências da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.....	239
4.3 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS PARA A EDUCAÇÃO PESQUISADORA PELO PROFESSOR PESQUISADOR DE GEOGRAFIA NA RPE-DF – SEEDF: RESPOSTA ÀS PERGUNTAS OPERACIONAIS DA PESQUISA.....	297
<b>5 CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PESQUISADORA PELO PROFESSOR PESQUISADOR EM GEOGRAFIA NA RPE-DF – SEEDF .....</b>	<b>307</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>330</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>349</b>
APÊNDICE A - FORMULÁRIO ELETRÔNICO .....	349
<b>ANEXOS.....</b>	<b>361</b>
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO SEEDF - PERFIL DOS PROFESSORES .....	361
.....	361
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO EAPE/SEEDF – PESQUISA COM OS PROFESSORES .....	362
.....	362
ANEXO C – ACEITE INSTITUCIONAL SEEDF - PESQUISA COM OS PROFESSORES .....	363
ANEXO D – ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CEP-CHS-UNB.....	364
ANEXO E – PEDIDOS DE INFORMAÇÃO .....	367

## APRESENTAÇÃO

O professor é por essência pesquisador (DEMO, 2001). Sua atividade envolve o processo de ensino-aprendizagem, pois sabe-se que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). Por isso, assumir a identidade de professor pesquisador é uma tarefa que implica a valorização e ressignificação desse adjetivo e, por consequência, desse sujeito, além de significar resistência e uma luta histórica em prol da valorização dos profissionais da educação e de um fazer pedagógico que possibilite a emancipação de seus sujeitos. Logo, “parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado em dar aulas, porque isto já não representa estratégia relevante de aprendizagem” (DEMO, 2001, p. 5). Nessa perspectiva, entendemos como professor pesquisador aquele que não apenas produz conhecimentos, mas que faz de seu fazer pedagógico um processo de investigação e descoberta.

Entretanto, deve-se reconhecer as diversas dificuldades para que essa perspectiva se converta em realidade nas escolas, devido, especialmente, às características de formação e as condições de trabalho nela. Além dessas dificuldades, ainda somos uma sociedade que se importa muito pouco com a ciência e tecnologia e que insipidamente desenvolveu o gosto pela produção de conhecimentos em sua perspectiva científica. Para contrapor esse cenário, então, defende-se uma educação pesquisadora, para mudar qualitativamente os processos escolares de aprendizagem e reformular o sistema por completo (DEMO, 2011a, 2011b, 2014).

A partir dessas considerações, consideramos essa pesquisa como importante pelas seguintes razões: dar visibilidade ao contexto da pesquisa na Educação Básica, por meio do trabalho do professor de Geografia; evidenciar possíveis lacunas no processo de formação inicial e continuada desses professores; evidenciar os desafios que encontram em sua vida profissional para efetivar uma prática transformadora na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal – RPE-DF – SEEDF; fortalecer o movimento de construção de uma sociedade do conhecimento, na qual a defesa do professor pesquisador é inexorável para a transformação da sociedade. Além do mais, acreditamos que o desenvolvimento dessa perspectiva os permite desenvolver a autoria e autonomia.

Particularmente, essa pesquisa é valiosa para mim, enquanto pesquisador, pois permite retribuir à educação todos os investimentos na minha formação, via universidade pública e seus subsídios, para resolução de um problema que é latente em meu cotidiano como professor de Geografia: a dificuldade em ser pesquisador e professor pesquisador trabalhando na RPE-DF -

SEEDF. Assim, ela dirige-se aos diversos sujeitos e propósitos: a mim, como um projeto de autodescoberta e autorrevelação; aos estudantes de Graduação e Pós-Graduação em Geografia e Geografia, com a intenção de corroborar com novos estudos e compreensões; aos professores de Geografia, com a ambição de se constituir como uma obra de reflexão que impulsiona a prática de novos ensinamentos; aos construtores de políticas públicas, como instrumento de sensibilização e de referência científica para a (re)formulação de quadros legais, que viabilizem uma educação de melhor qualidade e complexidade.

Metodologicamente, esta pesquisa recorre à utilização de métodos mistos ou multimétodos com a utilização de abordagens, quantitativas e qualitativas, e fundamentos filosóficos diferentes para a construção das informações pretendidas, conforme os nossos objetivos de pesquisa. Desse modo, inicialmente, utilizamos a fenomenologia para o desvelamento dos sentidos da pesquisa e, posteriormente, investimos na análise de conteúdo como principal método de análise das informações empíricas produzidas pela pesquisa. Como instrumentos de pesquisa, mobilizamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, as entrevistas informais com familiares, o relato de experiência e a aplicação de formulários eletrônicos com os professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF. Como principal amostragem tivemos a análise de dados de 682 professores efetivos de Geografia da RPE-DF – SEEDF e a análise de conteúdo de 130 formulários eletrônicos aplicados a esses professores.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios e possibilidades da educação pesquisadora pelo professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e de Geografia, em específico, no espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal – RPE-DF - SEEDF. Para isso, temos como objetivos específicos: refletir, desvelar e desenhar o método e os caminhos percorridos pela tese; identificar, por meio de minha história de vida e experiência pessoal, as razões e sentidos que me motivaram a desenvolver este trabalho; reconhecer, fundamentar e analisar a educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia em uma perspectiva de transformação social; conhecer o(s) perfil(s) de formação profissional dos professores efetivos de Geografia da RPE-DF – SEEDF; analisar a geografia da educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia por meio do quadro geográfico de pesquisa; analisar o nível de autoria, autonomia e complexidade das atividades dos professores pesquisados; e, por fim, propor estratégias para que a educação pesquisadora pelo professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e em Geografia, em específico, desenvolva na RPE-DF – SEEDF.

Entendo que as inquietações de pesquisa sempre estiveram latentes no meu percurso de formação: percorreram minha vida escolar como um desejo não compreendido, se estenderam

e ganharam, aos poucos, contornos mais claros em minha graduação; agora, as revivo como professor com meu ingresso na Carreira de Magistério no Distrito Federal. Tais problemáticas permaneceram comigo no mestrado, quando defendi uma atitude humanista no ensino de Geografia, estavam em meus artigos, em minhas falas, em minha busca acadêmica e timidamente em minha prática pedagógica. Hoje tenho mais clareza da finalidade e geograficidade desse percurso investigativo, pois, por seu intermédio, continuo o meu percurso de busca e descoberta no mundo, e formulo as questões centrais desta pesquisa: quais são os principais desafios e possibilidades do desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia no espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF? A motivação que o espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF desperta no professor de Geografia e os seus saberes e habilidades são favoráveis para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador? O professor reconhece a importância da pesquisa na Educação Básica?

O que estamos defendendo é que o fomento de um professor pesquisador da Educação Básica, em Geral, e de Geografia, em específico, na RPE-DF – SEEDF, corrobora com o desenvolvimento de um ensino e desenvolvimento profissional mais elaborado e complexo e, portanto, de maior qualidade. Desse raciocínio, se desdobra a seguinte suposição inicial de pesquisa: A Rede Pública de Ensino do DF apresenta muitos desafios e poucas possibilidades para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador da Educação Básica, em Geral, e de Geografia, em específico. Assim, mesmo que existam professores pesquisadores na rede, acreditamos que a lógica do espaço geográfico e das políticas públicas da RPE-DF – SEEDF provocam pouco interesse e motivação ao desenvolvimento de um projeto coletivo de transformação social por meio da educação pesquisadora, em geral, e pela educação geográfica pesquisadora, em específico. Provocando um ensino de Geografia pouco elaborado e complexo, autônomo e autor, de baixa capacidade de ascensão social.

Essa pesquisa segue um fluxo. Inicialmente, realizamos uma pausa no movimento e retornamos às coisas como elas são, à ancestralidade, à experiência, ao mundo vivido e a minha história de vida em busca dos sentidos e significados que me guiaram para a elaboração desse trabalho; posteriormente, realizamos o exercício científico de reconhecer, fundamentar e analisar os conceitos teóricos de base dessa pesquisa. Tal movimento revela-se, igualmente, em escolhas e delimitações teóricas que refletem minha identidade de pesquisa com a Geografia e com a Educação. Como forma de interpretação e construção de conhecimentos recorreremos a nossa categoria analítica de espaço flexionada por meio de perguntas. Isso posto, lançamo-nos com uma bússola, o coração, e com um sistema de informação geográfica - a Geografia, a Educação e os conceitos científicos - para buscarmos o alcance de nossos objetivos de pesquisa.

## 1 OS CAMINHOS DA PESQUISA, A PESQUISA DOS CAMINHOS

O objetivo deste capítulo é refletir, desvelar e desenhar o método e os caminhos percorridos pela tese, constituindo-se em um exercício fenomenológico, filosófico, lógico, artístico e metodológico. Fala-se muito na tese como um trabalho de expressiva originalidade, de tema único e bem delimitado, exemplo de organização e rigorosidade, que traz contribuições sólidas para o campo de pesquisa e para a temática abordada (SEVERINO, 2007; ABNT, 2011). Por isso, não temos dúvidas de que a construção da tese exige “pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados”, por meio da experiência de trabalho metódico (ECO, 2012, p. 25). Contudo, acreditamos igualmente que a sua construção exige um constante exercício da alma e se revela em uma importante oportunidade de o pesquisador encontrar a si mesmo, pois ao narrar o objeto pesquisado, traça tessituras próprias. Razão pela qual, se concorda integralmente com Conceição (2018):

A força de uma tese não está no fato de sua escrita ser concisa, sua base teórica inquestionável e muito menos nas quantidades de páginas produzidas. Sua relevância antes de ser externada por aquilo que pode ser apreciado, diz respeito às transformações que o pesquisador permitiu realizar em si. [...] A tessitura da tese estará presente no pesquisador o qual irá transmitir seu itinerário para outros. Portanto, a história do pesquisador tem a produção de uma tese, e não a tese uma história. Na segunda opção ela finda em si mesma e esse é seu limite (CONCEIÇÃO, 2018, p. 144).

Dessa forma, reconheço que a construção da tese tem a ver com a construção de minha história e do meu reconhecimento no mundo, bem como o mundo em que reconheço em mim. Ela será carregada em mim, pois me transformou, me provocou mudanças. E, apesar de parecer pouco, pode ser o primeiro passo para que ela possa causar mudanças no mundo, à luz das ideias de Mahatma Gandhi: “seja a mudança que você quer no mundo”. A tese é a ideia semente que carrega cada frase, parágrafo, texto e capítulo deste trabalho. No mundo vivido, plantamos sementes no sentido de que elas possam crescer, se tornarem plantas consistentes e saudáveis e que, em seu auge, possam nos dar alimento físico e/ou espiritual. Neste trabalho, as plantamos em seu sentido de nos darem uma teoria consistente e que seus frutos possam provocar saciedade e novas germinações. Portanto, a tese é a ideia-centelha cuja busca está presente no todo e nas partes, pois seu amadurecimento traz o gosto pela descoberta. Por isso, deve corroborar ideias e explicações aceitáveis e elucidativas, não conhecidas ou antes totalmente silenciadas e esquecidas.

Em continuidade, retornando à ideia de Eco (2012), para quem pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados exige a experiência de trabalho que seja metódico, entendemos que a construção da tese somente é possível por meio da construção do método, o qual entendemos como um “[...] percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (QUIVY; CAMPESHOUT, 1992, p. 14). Por isso, para além de diversas técnicas de pesquisa, combinadas e ordenadas, o método é um percurso percorrido pelo espírito em busca da ampliação da consciência de verdade, de um fato e seu contexto.

A discussão do método é uma preocupação que atinge todos àqueles que se comprometem com a busca de novas perguntas e respostas, por meio da ciência, para a solução de causas humanas. Foi assim, pelo menos mais intensamente, a partir das ideias iluministas, que tentaram distinguir o conhecimento sem contaminações da alma e das paixões (se é que é possível) ou por obscurantismos, sem margem para muitas explicações ou questionamentos. Sem querer discutir consenso, pode-se dizer que essa visão é uma das que pairou, e ainda paira, para se explicar a necessidade da ciência. O fato é que a ciência é um modo de produção de conhecimento que desperta mais confiança, pelo menos em sociedades mais cultas e escolarizadas, pelo fato de poder ser testada, pela razão de seus caminhos de produção serem conhecidos e poderem ser trilhados ou (re)adequados para novas situações.

Sabemos que o que não poderia ser testado e transcrito, por meio de um método, há dezenas ou centenas de anos não é o mesmo nos dias em que nos encontramos. A tecnologia amplia consideravelmente o que podemos enxergar, medir ou saber de sua existência. Os nossos limites estão sendo melhorados e ampliados, para fora e para dentro, do microscópio ao telescópio, do local ao global, em sentido linear, cíclico e caleidoscópico. Portanto, o método é entendido nesta tese como um caminho para reflexão que permite filtrar, dar coesão e coerência para se sentir/pensar/fazer os propósitos da pesquisa; trata-se de um caminho, sensível, organizado e rigoroso, necessário para a construção do conhecimento científico (SEVERINO, 2007; MARAFON e *et al*, 2013). O nosso método não deixa de refletir os avanços da ciência, da Geografia e da Educação, em particular, do movimento da história, em especial, da minha - dos meus gostos e preferências, das minhas visões e ambições, da minha vontade de deixar a minha marca no mundo, da minha sede de justiça social.

Descartes (2008) nos ensina que, como exercício do método e da construção do conhecimento científico, devemos limpar o espaço da mente de todo preconceito, questionando tudo, principalmente o que é visto como verdade absoluta. A meta é avançar, gradualmente, na busca da verdade, até o mais alto nível do conhecimento humano: ao analisar cada uma das evidências, parcelando-as em diversas formas possíveis; ao estabelecer ordem aos

pensamentos, iniciando do mais simples em direção ao conhecimento mais composto sem deixar de realizar uma revisão completa para que se tenha certeza de que nada foi omitido ou negligenciado.

Dessa maneira, o exercício de grafar os mecanismos invisíveis que estão incorporados ou que se encontram em processo de aprendizagem no meu modo de fazer ciência (instrumentos e habilidades científicas) é uma tarefa necessária quando se pretende defender uma ideia, uma trajetória, uma descoberta. Existem diversos caminhos para atingirmos um objetivo, os caminhos são diversos, múltiplos, multifacetados, simples, desafiadores, conhecidos e não conhecidos. No fim, são escolhas que qualificam positivamente, ou não, a obtenção de uma meta. Existem muitas razões para que possamos escolher um ou outro; todavia, igualmente, existem a intuição, a curiosidade e o gosto da descoberta que não podem ser totalmente grafados em letras pela sua natureza sensível. Sendo assim, diante de um conjunto de possibilidades que a ciência e os meus temas de pesquisa me disponibilizaram, identifico nesta seção o feixe de possibilidades que fiz de oportunidade para me direcionar ao sonhado ponto de luz desconhecido no imenso mapa do conhecimento humano.

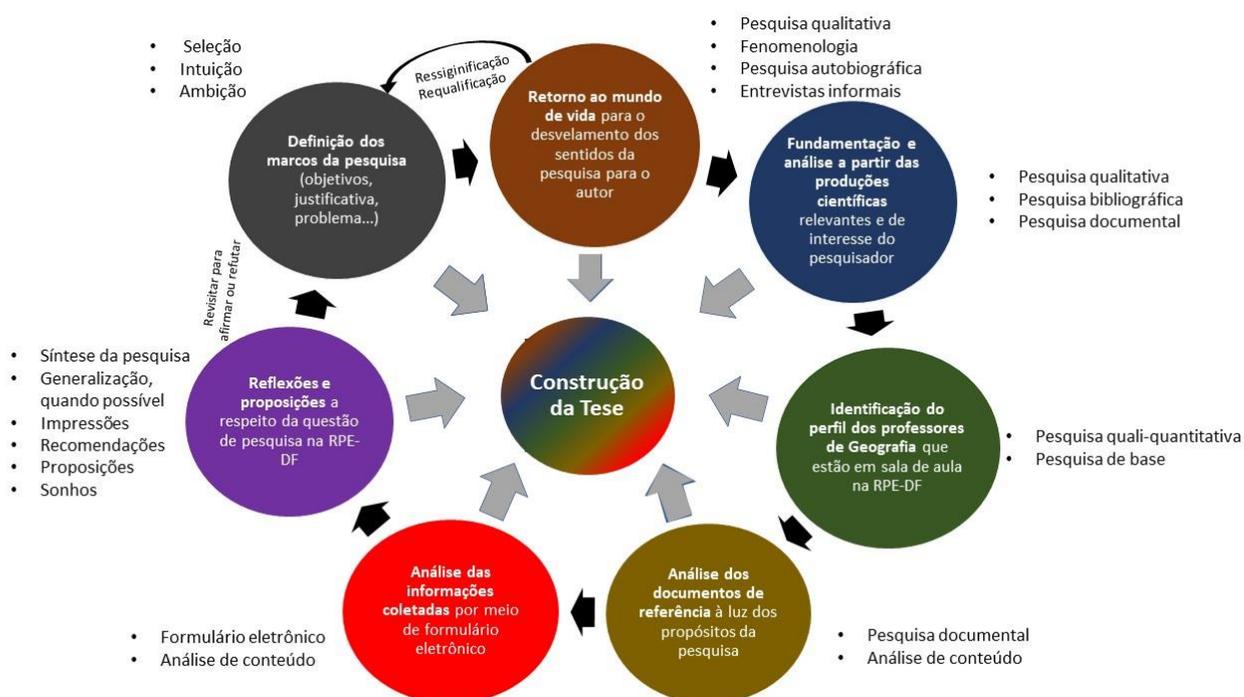
Os diversos modos e feições de se produzir ciência geraram uma infinidade de instrumentos de pesquisa, a própria Geografia, e suas múltiplas perspectivas oportunizam instrumentos aperfeiçoados de acordo com a lógica do espaço. Já a Educação oferta um outro leque de possibilidades e, esta tese, é herdeira dessa riqueza de habilidades ao mesmo tempo que é única pela sua combinação. Por isso, a descrição dos caminhos da pesquisa também é um exercício de transparência e comunicação do pesquisador com o leitor a respeito do mapa do tesouro.

Os caminhos escolhidos por esta tese são os estudos múltiplos, igualmente conhecidos como métodos mistos ou multimétodos. Esse tipo de escolha é reflexo da necessidade de combinação de instrumentos quantitativos e qualitativos de diversos matizes, para que o entendimento do fenômeno social estudado possa ser ampliado (identificação, interpretação e análise). Desse modo, o que muitos veem como incompatibilidade, nos consideramos como complementariedade. Existem preocupações nomotéticas na pesquisa na busca de algumas generalizações e na descoberta de regularidades, além de, especialmente, preocupações idiográficas na busca da interpretação de fatos e movimentos, da gama de subjetividade, valores e emoções dos quais eles são carregados (COSTA; RAMOS; PEDRON, 2019; MARAFON e *et al*, 2013; SANTOS FILHO, 2007). Por isso, concordamos com Demo (1998, p. 92) quando afirma que “pode-se, no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca insinuar que uma se faria às expensas da outra, ou contra a outra”.

A pesquisa parte de uma visão geral da infraestrutura, condições de trabalho e do quadro de professores de Geografia e, continuamente, se aproxima das experiências e significados construídos por eles em seus espaços profissionais. Logo, vemos que o manuseio de diferentes paradigmas de pesquisa compõe uma diversidade complementar, não necessariamente conflitiva, que coopera para uma unidade na diversidade no campo paradigmático da ciência. Isso posto, a expressão máxima dessa ideia pode refletir em um resultado de pesquisa mais considerável ao permitir a sua construção através de diversos pontos de vistas e ferramentas (SANTOS FILHO, 2007).

Pode-se dizer que esta investigação lança mão da pesquisa qualitativa e pesquisa quali-quantitativa. Em termos gerais, os estudos múltiplos nesta pesquisa se revelam das seguintes formas (FIGURA 1).

**Figura 1** – Estudos múltiplos lançados para a construção da tese.



Fonte: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

A linguagem que se utiliza nesta tese para estabelecer a comunicação entre o pesquisador e o leitor constitui-se em uma comunhão entre a vertente da linguagem técnico-científica com a expressiva, informativa e diretiva. Para a defesa de uma ideia forte e que tenha durabilidade ao intemperismo do tempo, impõe-se necessidades diversas, como a demarcação de posições, o assumir compromissos e riscos e a expressão de marca autoral – que colocamos como justificativas para o uso combinado da primeira pessoa do singular (eu), primeira pessoa

do plural (nós) e terceira pessoa do singular (Ele e Ela) e do plural (Eles e elas) – e todas as suas possíveis derivações, as quais, a partir de contribuições de Almeida e Miranda (2009) e Oliveira, S. (2014) podem ser exemplificadas a seguir:

- Primeira pessoa do singular (eu): utilizada para reflexões existenciais; para expressar e delimitar questões fortemente particulares e autorais e para indicar a participação pessoal do pesquisador no processo enunciativo. Trabalha com a força da subjetividade do pesquisador para comunicar a sua contribuição pessoal. Dessa maneira, ao flexionar a liberdade, a responsabilidade, a autenticidade, a autoridade e o compromisso, eu me coloco como um sujeito do discurso com melhores condições de envolver, convencer e compor com o leitor.
- Primeira pessoa do plural (nós): utilizada para reconhecer que com aquele pensamento, junto ao pesquisador, outras pessoas comungam e corroboraram de alguma forma para a sua formação. Associa-se ao que denominam plural de modéstia, de inclusão ou de justiça. Nessa perspectiva, posso destacar as contribuições de minha ancestralidade, da minha orientadora, do grupo de pesquisa ao qual pertença, de meus professores e colegas de trabalho. Outro uso do nós refere-se à autorreferência e universalização, bem como o do “nos” para representar um termo em comum. Representar uma ideia que une um grupo demanda muita responsabilidade e compromisso com a verdade dos fatos. Esse recurso linguístico expressa, ainda, o desejo de uma melhor conexão, comunicação e envolvimento do pesquisador com o leitor ao chamar a responsabilidade que nos cabe e indicar caminhos que podem ser construídos coletivamente. Por essa razão, esse termo ajuda a trabalhar com a intersubjetividade no texto.
- Terceira pessoa do singular (ele e ela) e do plural (eles e elas): utilizada para referir e delimitar as contribuições autorais de alguns autores, para referir-se a objetos e fatos por si mesmos, fazer referência ao que está posto, consenso acadêmico, mas, igualmente, para o afastamento científico e afetivo necessário que algumas situações demandam.

Em sentido mais amplo, podemos dividir esta pesquisa sob a óptica de três grandes unidades metodológicas: 1. De natureza fenomenológica, voltada ao desvelamento de significados, essências e sentidos; 2. De natureza bibliográfica e documental voltado à

fundamentação e caracterização da pesquisa; e 3. De natureza analítica e interpretativa, disposta na elucidação dos principais problemas de pesquisa. Sob o ponto de vista das finalidades de pesquisa podemos segmentar as seguintes feições deste trabalho: 1. A pesquisa de Base, ao fomentar informações que podem subsidiar essa e outras pesquisas; 2. A pesquisa exploratória, ao permitir uma visão mais ampla do espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF; 3. A pesquisa explicativa, ao procurar explicar a dimensão e a importância de pesquisa na educação e os desafios e possibilidades para a sua efetivação.

Dessa forma, como apresentação, no primeiro momento, recorreremos à pesquisa autobiográfica, às entrevistas informais e à consulta de documentos. Tratou-se da etapa essencialmente fenomenológica. Depois, recorreremos às pesquisas bibliográfica e documental para fundamentar o escopo teórico da investigação. As fontes foram predominantemente primárias, mas há recursos subtraídos de fontes secundárias; a exemplo, da coleta de informações em banco de dados da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Nesse momento, tratou-se dos dados que subsidiaram a identificação do perfil dos professores de Geografia que estão no contexto de escola na RPE-DF. Essa etapa constituiu-se em uma pesquisa de base, predominantemente descritiva, que subsidiou a construção do *core* da pesquisa de caráter explicativo, ou seja, a análise de conteúdo realizada por meio da pesquisa de documentos de referência e dos formulários eletrônicos respondidos pelos professores de Geografia da RPE-DF. Por fim, teve-se a pretensão de realizar reflexões e proposições a respeito da questão de pesquisa na RPE-DF. Esses meandros da pesquisa foram relatados nas próximas subseções.

### **1.1 EM BUSCA DOS SENTIDOS DA PESQUISA NO MEU MUNDO HERDADO E VIVIDO: PESQUISA FENOMENOLÓGICA E AUTOBIOGRÁFICA**

Falar do mundo vivido, dos elementos pré-reflexivos que ganham a existência na consciência, mesmo sendo os elementos pré-constitutivos de toda pesquisa científica, não é algo natural em pesquisas acadêmicas. Para mim, esse foi um exercício fundamental para o desenvolvimento e continuidade da pesquisa, pois me ajudou a preencher e compreender o quebra-cabeça com o mapa dos elementos que me moveram para a sua efetivação, contribuiu para o desvelamento de questões ainda não compreendidas, porém presentes em minhas intenções de pesquisa. Tratou-se de um exercício que gostaria de realizar em todas as minhas investigações, pois em muitas esse processo passou despercebido devido à urgência e necessidade de seus desenvolvimentos. Imergir no que dá sentido à pesquisa não é um trabalho

que se faz da noite para o dia, mas um exercício que exige uma temporalidade, uma pausa consciente e reflexiva do movimento. Devo agradecer a fenomenologia por me permitir esse processo de autoconhecimento, à medida que conheço o mundo e o outro, e pela contribuição que dá para a busca da cientificidade ante o cientificismo que permeia o nosso meio acadêmico.

Como termo, a fenomenologia pode ser associada a uma filosofia, um método, um paradigma, uma postura, uma atitude ou uma consciência de pesquisa. Ela aparece aqui da maneira que aparece em muitos outros lugares, como um método filosófico de pensamento que corroborou na escolha de caminhos particulares de pesquisa e como elemento fundador desta etapa de pesquisa. Por isso, se transformou em uma atitude e postura de pesquisa ao lado da postura crítico-reflexiva. Para a composição dos sentidos e significados que me constituem enquanto ser no mundo e que justificam as minhas relações nele e com ele, empreendi a pesquisa autobiográfica, por meio da recomposição da história da minha vida e dos meus ancestrais, a partir de entrevistas informais, relato de experiência, reflexões profissionais e pesquisa documental. Como demonstração gráfica desse percurso, apresentamos a Figura 2.

**Figura 2** – Apresentação gráfica do percurso desta etapa de pesquisa.



Fonte: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Assim, nos coube refletir, inicialmente, a respeito dos arcabouços filosóficos da fenomenologia. O seu contexto de surgimento no meio científico reflete a uma reação contrária ao domínio do positivismo, no qual o mundo de vida e a subjetividade foram claramente

ignorados ou marginalizados. Ela pauta a necessidade de considerarmos o mundo como ele é, como os fenômenos se manifestam e como eles nos ajudam a revelar as essências das coisas por meio de um esforço de intuição e compreensão dos sentidos que atribuímos a elas e dos significados que cercam a nossa existência. Essa reflexão filosófica visa desvelar ou contemplar as essências das coisas, partindo-se da reflexão do mundo natural (pré-reflexivo), também conhecido como o mundo da vida, em direção a interpretação de nossa experiência enquanto ser-aí e ser-no-mundo (SEAMON, 2000; GIL, 1999; MARANDOLA JR., 2013; SUESS; LEITE, 2017).

Assim, para compreendermos o que é a fenomenologia:

[...] devemos fazer uma distinção entre duas atitudes ou perspectivas que podemos adotar. Devemos distinguir a atitude natural da atitude fenomenológica. A *atitude natural* é o foco que temos quando estamos imersos em nossa postura original, orientada para o mundo, quando intencionamos coisas, situações, fatos e quaisquer outros tipos de objetos. A atitude natural é, podemos dizer, a perspectiva padrão, aquela da qual partimos, aquela em que estamos originalmente. [...] A *atitude fenomenológica*, por outro lado, é o foco que temos quando refletimos sobre a atitude natural e todas as intencionalidades que ocorrem dentro dela. É dentro da atitude fenomenológica que levamos a cabo as análises filosóficas (SOKOLOWSKI, 2012, p. 51, grifos do autor).

Portanto, por essas e outras razões, podemos dizer que a descrição fenomenológica se constitui em uma interpretação do mundo originário, anterior a qualquer concepção teórica (HEIDEGGER, 1986). "Consiste aqui no retornar ao mundo prévio às teorizações, a um mundo que é vivo, originário e de onde parte toda posterior idealização científica" (GOTO, 2013, p. 41). Trata-se de um exercício de retorno do mundo como ele é. O retorno "às coisas mesmas", também conhecido como redução fenomenológica, é o retorno a um mundo prévio das formulações científicas, ao mundo natural que por meio do processo de descrição minuciosa, sem preconceitos, livre das concepções e juízos sociais, se torna um mundo fenomenológico, o mundo natural tomando pela consciência (MERLEAU-PONTY, 2011).

Tornar consciente o mundo natural é um exercício que flexiona a intencionalidade, pois é ela que revela a qualidade da relação de consciência que temos com um objeto. Cada ato de consciência e experiência que temos é sempre relativa a alguma coisa, por isso são consciência e experiência "de". Por meio da intenção, fica demonstrado o interesse de tornar conhecido o desconhecido pelo gosto da descoberta. Busca-se a realização subjetiva da verdade, a enunciação de um estado de coisas ou a verificação de uma proposição por meio da correspondência ou descoberta. Por essa razão, a evidência se constitui na revelação da

consciência das coisas, na verdade da descoberta (SOKOLOWSKI, 2012; MERLEAU-PONTY, 2011).

Ao retornamos o mundo da vida assim como ele é, diante da identidade em multiplicidades, da compreensão das partes e todos, das presenças e ausências, podemos realizar a síntese de identidade e do reconhecimento do que é fundamental para constituição daquele fenômeno. Em vista disso, abrimos espaço para intuirmos os sentidos, significados e as essências das coisas. O processo de intuir uma essência, intuição eidética, parte-se em um primeiro nível da experiência de um número de coisas e da busca de similaridades entre elas; posteriormente, percebe-se que os predicados não são apenas similares, mas que eles podem compartilhar o mesmo significado. Dessa maneira, reverte-se um esforço de síntese de identidade, constituindo-se em um universal empírico. Em um estágio final, empenha-se em alcançar uma característica ou feição que seria inconcebível de ser retirada da coisa sem alterar a sua constituição. Se podemos afastar alguns elementos e ela permanecer a mesma, então esses elementos não são essenciais (SOKOLOWSKI, 2012). A exemplo disso, temos um copo: sua cor, suas dimensões e seu material de composição podem ser afastados ou alterados sem mudar o que o copo é; já a característica de servir como recipiente de acondicionamento de líquidos ou sólidos é algo que não pode ser mudado, pois se assim fosse, o copo seria outra coisa.

Dessa forma, a contribuição da fenomenologia é trabalhar com elementos poucos valorizados pela ciência tradicional como a percepção, a experiência, a recordação, a memória, a intuição, a descoberta, a imaginação, os sentidos, as feições, os retratos, os símbolos, as essências e os significados. O modo como o indivíduo lida com a sua existência, assim como a reconstrução de um mundo em comum de significados, compartilhado com outros indivíduos, são capazes de nos revelar como o mundo é. Por esse motivo, tanto a subjetividade como a intersubjetividade são de absoluto interesse da fenomenologia, permitindo essa última que não seja apenas o "mundo-para-mim", mas, também, "o mesmo mundo-para-os-outros" (SCHUTZ, 1979; DE PAULA, 2010, p. 49).

Se levarmos ao máximo a ideia de “retornar às coisas mesmas”, o efeito regressivo mais longo que a fenomenologia empreende, estamos diante de questões mais universais do ser, implicando em uma ontologia. Acreditamos que o rigoroso processo filosófico fenomenológico subsidia o desvelamento do sentido do ser, em termos gerais, ou “[...] a questão da unidade do sentido do ser na multiplicidade de suas acepções” (ZUBEN, 2011, p. 86). Trata-se de reconhecer, igualmente, que o ser é um conceito geral de difícil delimitação, pois se encontra presente “em todo enunciado a propósito de qualquer ente” (ZUBEN, 2011, p. 90). Nessa óptica, o mundo, em Geografia melhor descrito como espaço geográfico, se torna um conceito

fundamental para a compreensão e desocultamento do ser em um contexto de ocultamento e desvirtuamento das essências. Consequentemente, esse exercício realizado por esta etapa de pesquisa é igualmente um trabalho de geografia experiencial e existencial (DAL GALLO; MARANDOLA JR. 2016).

Podemos dizer que a volta as coisas mesmas, a descrição fenomenológica, a revelação, a evidência, a intuição eidética, a intersubjetividade e a ontologia se constituem em instrumentos filosóficos fornecidos pela fenomenologia, que perpassaram a construção dessa etapa de pesquisa. O passo inicial é o retorno ao mundo natural, às aparências, em busca de evidências que possam revelar as suas essências em direção à compreensão de como essas essências se conectam e dão sentido ao nosso mundo de significados compartilhados. Como regressão máxima e inconclusa, podemos falar de questões que transcendem todos os seres, retornando à questão de existência que permeia o nosso mundo vivido. Diferente das etapas e segmentos propostos pelo pensamento lógico e dialético, a fenomenologia prefere trabalhar com um gradiente de interpretação, degradês do real e do imaginário, um *continuum* ao invés de uma conclusão ou obra acabada. Por isso, a fenomenologia é sempre uma busca contínua e inacabada do que fomos, somos e podemos ser, uma tecelagem de colcha de retalhos (BAILLY; SCARIATI, 2001; LÉVY, 1981; HOEFLE, 2012).

Coopera-se aqui com as concepções de Seamon (2000), que defende que o estudo deve envolver um contato direto do pesquisador com o fenômeno, tornando-se o pesquisador como um instrumento direcionando para a retratação da experiência: o *core* do método fenomenológico e todos os métodos de investigação específicos é o ser humano. Dado isso, na investigação fenomenológica em primeira pessoa, o pesquisador utiliza a sua própria experiência do fenômeno, em primeira mão, como uma base para examinar características e qualidades específicas. Sendo assim, oferece clareza e discernimento fundamentados no próprio mundo vivido. Contudo, apesar dessa experiência ser fruto de uma pessoa, o investigador deve encontrar maneiras de envolver o mundo dos outros (SEAMON, 2000). Esse é um desafio que se lança para as próximas subseções.

A pesquisa (auto)biográfica é uma pesquisa especialmente fenomenológica, pois permite regressar ao que nos compõe de fato, aquilo que desvelamos para nós mesmos e revelemos para o mundo de nossa trajetória e experiência de vida. Refere-se, portanto, a um exercício reflexivo e filosófico de elementos pré-reflexivos que nos acompanham desde sempre. Aqui, a busca é das nossas essências, da força que nos move, dos sentidos que nos constroem.

Essa pesquisa demanda do indivíduo que a empreende, capacidade antropológica de narrar a si mesmo, de escrever a sua própria vida revelando singular experiência do mundo fenomenológico, histórico e social. Para contar a própria história exige-se (re)conhecimento e (re)apropriação dela própria, possibilitando a consciência de nossa identidade através do tempo. Dessa maneira, ao nos tornarmos sujeitos e atores da nossa própria história, não empreendemos apenas a realização pessoal, mas almejamos igualmente reconhecimento social por meio de um posicionamento que, também, é político (DELORY-MOMBERGER, 2021).

Observamos que não é apenas a narração de si que ocorre nesse tipo de pesquisa, mas a nossa própria transformação. Ao exercitar o pensamento, o discurso, a sensibilidade, a imaginação, a emoção, a apreciação, a projeção e o acolhimento próprio, nos tornamos conscientes de formas e sentidos múltiplos a respeito das heranças, das continuidades e rupturas, dos projetos de vida, dos encontros e desencontros, das vivências e experiências, das expressões e representações que contribuem para compreendermos melhor a nossa formação identitária, além de revelar potencialidades para a sua (re)invenção. Esse trilhar nos desvela situações formadoras e fundadoras, conformadoras ou diferenciadoras, retrospectivas e prospectivas de nossa existencialidade continuamente singular-plural, criativa e inventiva. Por essa existencialidade, dizemos que é singular, por retratar as individualidades e feições particulares de nossa existência no mundo, mas também plural, pois compartilhamos contextos, significados e experiências com outros seres sociais (JOSSO, 2007).

Esse percurso existencial envolve, principalmente, a construção de uma narrativa capaz de expressar o sentimento de nossa existência, a formação de nossa história de vida e a atribuição de sentido para a nossa recém escrita da história. Trata-se de um esforço de biografização (hermenêutica prática) em busca da biograficidade (qualidade de nossa vida revelada pelas experiências). Reconhecemos, assim, que “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341, grifos do autor).

Concordamos que “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2012. p. 21). Por isso, esse percurso é de autointerpretação ao referenciar posições e posturas existenciais, conscientes ou não, e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural que integra a nossa intersubjetividade. Para isso, “necessitamos ir além do que os olhos veem”, reparar para transcender em uma intersecção entre experiência, sensibilidade, essência e conhecimento (PORTUGAL, 2013, p. 308; PORTUGAL, 2015).

Da mesma maneira como Portugal (2005) se sentiu “[...] uma pesquisadora em busca de sua própria história” na elaboração de sua tese, me senti, constantemente, em todas as partes desta pesquisa, em busca de minha própria história. Dessarte, esta pesquisa (auto)biográfica, é sinônimo de pesquisa geo(bio)gráfica, pois se revela em uma forma de geografar a minha ancestralidade e trajetória, constituindo-se em um exercício de desvelar para mim, o que eu gostaria de desvelar para os outros. Um exercício que tem como ponto de partida o olhar para dentro, para depois poder olhar de fora e compreender o que não era claro quando eu apenas olhava de fora para dentro. Dessa forma, é uma forma de me traduzir para estabelecer uma comunicação efetiva com a pesquisa e com os leitores. Em função disso, como mencionado, o nosso caminho é da recomposição da minha história de vida e dos meus ancestrais a partir de entrevistas informais, pesquisa documental, relato de experiência, reflexões pessoais e profissionais.

As entrevistas informais se deram com os meus familiares a partir de fontes orais fornecidas por meio de ligações telefônicas e gravações de áudio em aplicativos de mensagens, as quais foram complementadas por mensagens de texto enviadas por esses aplicativos. Essa estratégia se deu devido a possibilidade interatividade com as fontes de informação e por ofertar oportunidade de expressão de um grupo que, devido à baixa escolaridade, não teria condições plenas de participar por escrito (SOARES, 2011).

Por meio das entrevistas informais, obtivemos diversos documentos que contribuiriam para elucidar questões incertas e imprecisas apresentadas pela história oral, como os documentos de identificação pessoal (identidade, passaporte, certidão de nascimento), passe militar, certidões de casamento, certificado de naturalização, certidão de óbito, recortes de jornais e fotografias. Alguns demandaram a tradução da língua alemã e francesa.

Após esse regresso ao mundo herdado, adentrei no relato de minha experiência pessoal e profissional de vida ao descrever minhas vivências, os fatos que me marcaram, as pessoas que compuseram e compõem a minha vida, as aprendizagens, os sentimentos e os sentidos que dei para cada uma dessas observações. O relato de experiência vem acompanhado de reflexões pessoais e profissionais que ajudam a desvelar a essência de minha vida e desta pesquisa, bem como os sentidos que me movem, a movem.

## **1.2 A FUNDAMENTAÇÃO DAS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA POR MEIO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DISPONÍVEL: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL**

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio de artigos acadêmicos, capítulos de livros, livros, monografias, dissertações e teses. Em muitos momentos, ela esteve associada à pesquisa documental, especialmente, de leis e documentos de referência. Ambas corroboraram para a definição do sistema conceitual da pesquisa, a fundamentação teórica e, de certa forma, apesar de serem escolhas pessoais, evidenciam o estágio em que se encontram os conhecimentos a respeito do tema em que foi investigado. Nesta fase atentamos para os arcabouços teóricos substanciais para a pesquisa e buscamos subtrair grandes retomadas históricas, repetições e contextualizações muito amplas (GIL, 1999; SEVERINO, 2007).

A seleção do roteiro de leitura e das referências citadas se deu por meio de dois caminhos complementares: 1. Leituras em Geografia e Educação, realizadas em minha trajetória acadêmica desde a graduação, que marcaram/marcam a minha identidade profissional e que se relacionam com o tema de pesquisa; 2. Leque de leituras específicas demandadas pelo tema e ambição de pesquisa. Os materiais consultados foram oriundos do arquivo de referências acumulados desde a época da graduação, como cópias e livros adquiridos; da consulta em banco de dados da Biblioteca Central – BCE/UnB e dos diversos periódicos brasileiros em Educação e Geografia; da troca de conhecimentos possibilitados pelo Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em Geografia – GEAF; da aquisição de novos materiais bibliográficos e por meio das indicações de fontes nacionais e internacionais recomendadas pela banca de qualificação.

Optou-se pela diversidade de fontes temporais e paradigmáticas e se trabalhou pela sua comunicabilidade. Desse modo, podemos falar da consulta de clássicos, como Paulo Freire, Milton Santos, Yi-Fu Tuan e Tardif, até a consulta de pesquisas e reflexões mais recentes. Nota-se que a produção realizada por mim, ao longo de minha trajetória acadêmica, serviu de base e como fonte de consulta para a estruturação de seções e ideias. Apesar das fortes marcas que esses clássicos deixaram no trabalho, nem toda citação se comporta, necessariamente, com o compromisso com a totalidade da obra citada, pois a diversidade de fontes se direciona tanto para a formação de conceitos de pesquisas claros, objetivos e consistentes, como para corroborar com uma leitura robusta dos contextos e vertentes apresentados pelas informações produzidas pela pesquisa.

Essa etapa da pesquisa foi direcionada com importante rigor; vejo que a delimitação de um sistema de conceitos foi fundamental para a análise e interpretação das informações coletadas pela pesquisa. Realizou-se a leitura dos materiais bibliográficos com os seguintes focos: exploratório (para conhecer a ideia geral da obra e do autor); seletivo (anotar e extrair do texto as informações e citações diretas que pudessem corroborar com a pesquisa); analítico e

interpretativo (reflexões e leituras realizadas por meio de citações indiretas que pudessem corroborar com a pesquisa). Dessa forma, confeccionou-se uma ficha de referências bibliográficas e apontamentos por meio de quadro eletrônico indexado em nuvem digital. Essa ficha foi estratificada de acordo com as etapas planejadas do trabalho de tese. Como subdivisão, foram identificados temas/abordagens gerais, por exemplo, “conhecimento, ciência, pesquisa, pesquisador, universidade, processo de ensino-aprendizagem”, dentro dos quais havia o registro da ideia central do termo referenciado e a citação direta ou indireta, como em “ciência e senso comum” e “a ciência é uma metamorfose do senso comum”. Registros tais quais, “sem ele, ela não pode existir. E essa é a razão por que não existe nela nada de misterioso ou extraordinário” (ALVES, 2013, p. 15) ou “Chega-se à ciência a partir do senso comum [...] Nenhuma sociedade do mundo começou do cientista” (FREIRE, 2014c, p. 303). Nota-se que muitas dessas referências não foram diretamente utilizadas, mas serviram de base para ampliar a compreensão do pesquisador em relação aos temas estudados. Desse modo, optou-se por utilizá-las diretamente na estrutura do texto mediante marcação em cor para realce.

Por essa razão, observa-se que a redação do texto se deu a partir da estruturação de tópicos e utilização da ficha de referência que, posteriormente, sofreu modificações por meio de recomendações da orientadora e da banca de qualificação. A profundidade buscada nessa etapa foi a adequada para estabelecermos bases de sustentação sólidas por meio de conceitos e entendimentos da pesquisa, capazes de sustentar a construção do edifício que queremos construir, os novos conhecimentos.

Os verbos de ações que resumem essa etapa são reconhecer, fundamentar e analisar. O reconhecer é invocado no sentido de identificar as principais qualidades teóricas para a pesquisa; de valorizar a diversidade de possibilidades teóricas e de explorar o tema da pesquisa. O fundamentar se reverte na necessidade de se constituir um ponto de partida teórico que reflete a identidade do pesquisador na necessidade de definir os conceitos de pesquisa, e, também, o desejo de delimitar o que é importante para a pesquisa. Como exercício mais complexo, o analisar se constituiu em um esforço de decomposição e síntese (recomposição) dos conceitos de pesquisa delimitados no projeto de pesquisa.

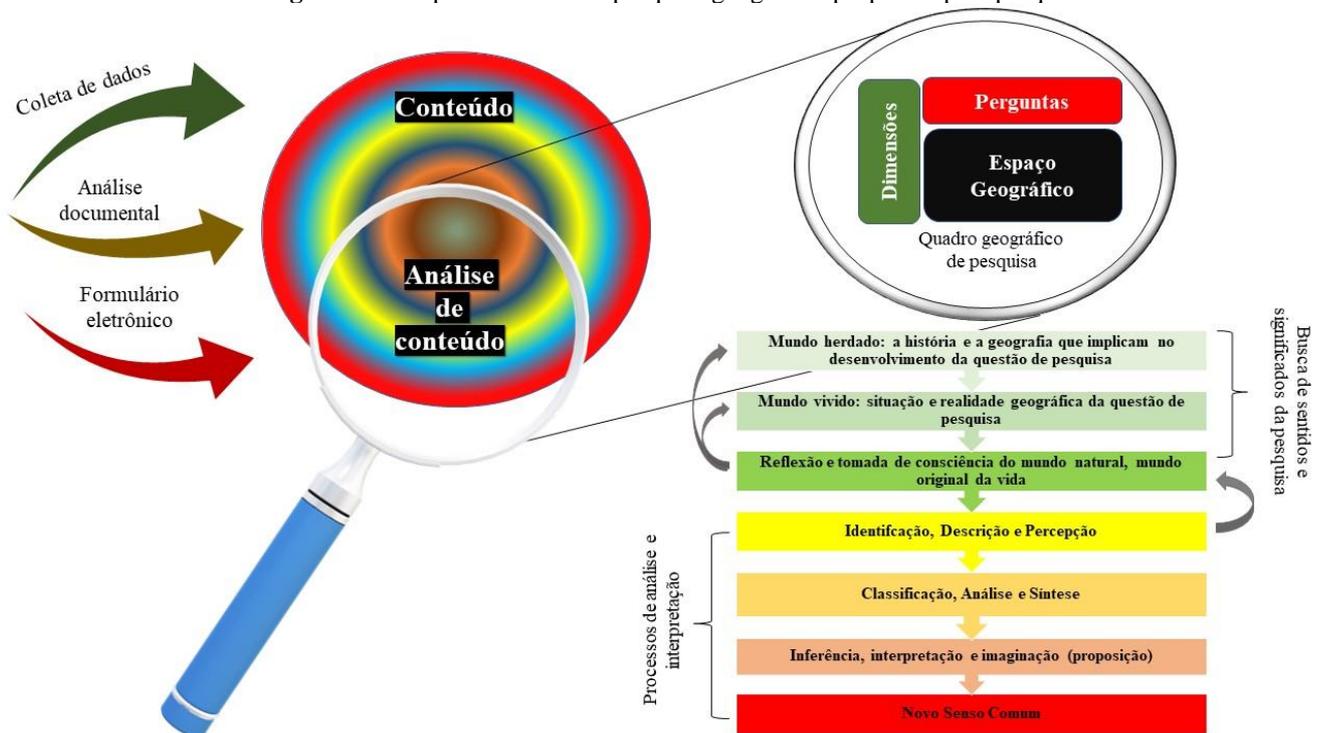
Nesse aspecto, são reconhecidos, fundamentados e analisados os conceitos de Educação pesquisadora, professor pesquisador e transformação social como eixos teóricos estruturantes desta pesquisa, bem como os seus subprodutos como a Educação pesquisadora em Geografia; educação geográfica pesquisadora; professor pesquisador em Geografia e formação integral para/pela justiça social, diversidade e desenvolvimento sustentável.

### 1.3 O DESVELAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS A RESPEITO DO PROBLEMA DA PESQUISA: COLETA DE DADOS, PESQUISA DOCUMENTAL, FORMULÁRIO ELETRÔNICO E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os caminhos anteriormente percorridos e os esforços empreendidos somente se justificam em razão da expectativa que se criou no desvelamento e na construção de novos conhecimentos a respeito do problema de pesquisa. Dessa maneira, a coleta de dados, a pesquisa documental e o formulário eletrônico são procedimentos metodológicos executados a fim de produzir uma série de conteúdos e submetê-los ao filtro da análise de conteúdo.

A nossa ordem, apesar do retorno da dialética, parte do mais simples em direção ao mais complexo, do pouco elaborado ao muito elaborado, do tangível ao intangível, do irrefletido ao refletido; do concreto aos limites da imaginação. Foi assim que escolhemos construir este capítulo e boa parte dos demais. A coleta de dados, a análise documental e o formulário eletrônico foram caminhos percorridos para a composição do conteúdo de estudo da tese. A análise de conteúdo, portanto, se encontra como o processo mais elaborado dessa etapa. A exemplo disso, realizamos a seguinte representação (FIGURA 3).

**Figura 3** – Etapas e método de pesquisa geográfico propostos pela pesquisa.



Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2021.

Sabe-se que o perfil dos professores da Educação Básica da RPE-DF - SEEDF ainda não foi objeto de estudo aprofundado, muito menos os de Geografia. Sendo assim, esse trabalho se justifica pelo seu ineditismo e pela sua utilidade, não só para minha própria pesquisa, mas para as demais enquanto material de base. A meta é conhecer e analisar o perfil profissional dos professores efetivos de Geografia que estão atuando em sala de aula, direção ou coordenação, nas escolas públicas da RPE-DF. O nosso principal questionamento para essa etapa de pesquisa é: qual(is) é(são) o(s) perfil(s) dos professores de Geografia que atuam nas escolas públicas do Distrito Federal?

A constituição do perfil do professor de Geografia da RPE-DF se constituiu tanto em uma pesquisa de base, como também em uma pesquisa aplicada. Pesquisa de base, pois subsidia informações de referência não apenas para esta pesquisa, mas para outras que busquem desvendar e explorar os meandros do ensino, da formação e do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia do DF. A princípio a identificação do perfil dos professores assume o papel de uma pesquisa descritiva, pois sua meta é delimitar e conhecer as características gerais do público-alvo da pesquisa, nos permitindo uma visão aproximada do todo. Posteriormente, essas informações foram aplicadas para qualificar a interpretação e a compreensão das informações obtidas por meio dos formulários eletrônicos. Essa visão telescópica é necessária para uma aproximação e compreensão mais qualificada das esferas de vida do professor e dos seus sistemas de valores. Desse modo, essa etapa subsidia a construção de uma pesquisa explicativa, na qual as informações coletadas serão confrontadas e estratificadas conforme os objetivos e propósitos de nossa pesquisa científica com vistas a desvelar os contornos sociais e as demandas profissionais que cercam a questão da pesquisa na RPE-DF - SEEDF.

Nesse sentido, essa etapa da pesquisa foi de caráter quali-quantitativo com base em coleta de dados realizada no Sistema Integrado de Gestão de Pessoas – SIGEP da SEEDF. Os dados obtidos estão em conformidade com a Lei Nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, que regula, especialmente, o acesso a informações no Distrito Federal. Tal arcabouço legal, em seu artigo 33, difere 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 elas se refiram desde que 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). Obteve-se,

igualmente, a 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 indicado pela pesquisa (SIGEP) (ANEXO A).

Dessa forma, as informações foram coletadas e tabeladas conforme interesse estatístico, ou seja, sem identificação pessoal ou qualquer outra informação que pudesse revelar a identidade pessoal desses profissionais. Essa tabulação envolveu o trabalho em *software* específico de tabelas (Excel). O recorte temporal dessa análise de dados se deu como base na modulação de professores do 1º semestre de 2021. Nesse caminho, foram tabeladas as seguintes informações: sexo; idade; ano de admissão; referência salarial; região administrativa de residência; Estado de origem (naturalidade); cor/raça; área de formação na pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado; carga horária e o quantitativo desses professores que estão ocupando o cargo de direção (diretor, vice-diretor e supervisor). Realizamos a seguinte observação a respeito do marcador sexo: consideramos que a categoria Gênero pode melhor evidenciar as questões sociais que afetam aos corpos (LOURO, 1997), como dos professores e professoras de Geografia da RPE - SEEDF. No entanto, seguimos aqui usando a categoria sexo para manter a fidelidade aos dados gerados pelo SIGEP e outros documentos que utilizam esse marcador binário.

Essas informações foram categorizadas e transformadas em estatísticas com a finalidade de compreender a quantidade, porcentagem, distribuição, padrões e qualidades. Elas subsidiaram igualmente a produção de mapas, principalmente, em relação ao estado de origem (naturalidade), à Região Administrativa de residência e à Região Administrativa de trabalho dos professores.

Outra etapa percorrida é a da pesquisa documental. A ideia de documento em que fazemos referência neste estudo é a de material escrito, registro histórico e legal, testemunha de um arcabouço teórico e jurídico, constituindo-se em uma fonte confiável que serve de meio de comunicação, consulta, estudo ou prova. Nessa ordem, a pesquisa documental possibilita comparar conhecimentos e criar formas de se compreender os fenômenos (KRISKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015; FLICK, 2009). O primeiro exercício para a delimitação dos documentos se baseou em respostas de informações solicitadas por meio do Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC) à Administração Pública do Distrito Federal. A primeira solicitação se deu em 18/12/2018 e a última em 08/03/2022, totalizando vinte e dois pedidos (ANEXO E). As respostas dessas solicitações pela administração pública geraram documentos

oficiais com quantitativos, informações qualitativas e indicações de arcabouços teóricos e legais que serviram de base para a seleção dos documentos que foram aprofundados nessa pesquisa.

Com a leitura minuciosa das informações solicitadas e o amadurecimento da pesquisa pudemos descartar algumas informações e selecionar os documentos de nosso interesse. Por isso, pode-se dizer que, sob o crivo de nossa questão de pesquisa, os documentos dessa pesquisa se caracterizam por serem dados estatísticos e instrumentos legais que regulam a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e retratam o espaço geográfico desse meio, questões de ensino e gestão de pessoas; são eles: memorandos, despachos, leis, decretos, portarias, avaliações institucionais, editais de concurso e documentos de referência.

Após a exploração da diversidade de documentos que poderiam ser úteis para os propósitos de pesquisa e a seleção do material, buscou-se realizar nova leitura do material com objetivo de captar as ideias centrais, a lógica e o contexto do texto. Nota-se que o adequado processo de extração de informações e interpretação dos documentos, somente foi possível, devido à estrutura teórica desenvolvida por essa tese e o conjunto de saberes e valores que são reflexo da vida e busca desse pesquisador que vos fala. Como processo, consideramos a pesquisa documental como uma etapa percorrida com a finalidade de subsidiar um processo mais complexo, o de análise de conteúdo. Na análise documental, muitas vezes, os fins são as ideias centrais do texto, a sua síntese e a sua contextualização. Em análise do conteúdo, por meio da pesquisa em documentos, os fins estão para além, pois abarcam as perguntas que se fazem ao texto e aquilo que o autor quer subtrair de acordo com seus interesses de pesquisa (MENDES; MISKILIN, 2017; SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Após tratar dessas fontes secundárias, nos reportamos a respeito de nossa principal fonte primária de pesquisa, o formulário eletrônico. Essa fonte captou informações diretamente dos professores de Geografia, a respeito deles próprios e da dimensão da pesquisa no espaço da RPE-DF, os nossos objetos de pesquisa. A sua construção foi uma das últimas etapas realizadas no processo de construção do projeto de qualificação. Isso se deu com o objetivo que esse instrumento refletisse a estrutura de ideias e conceitos desenvolvidos pela pesquisa. Portanto, trata-se de um dos produtos mais elaborados e próprios do trabalho de tese. Ele reflete as principais preocupações e ambições da investigação do pesquisador.

Inicialmente, propus um formulário eletrônico de sessenta questões a serem aplicados para um grupo menor de professores, dez, em três etapas. Após orientações da banca de qualificação e aplicação do formulário de teste, reduzi o quantitativo de questões para 27 (vinte e sete) e ampliei a expectativa do quantitativo de participantes (todos os professores efetivos, que estivessem em contexto de escola no primeiro semestre de 2021). Para redução das questões

optamos pela categorização do formulário em seções a fim de obter questões centrais sem perder as essências desenhadas inicialmente. Buscou-se refletir sobre todo o processo de construção da tese: iniciamos com as questões afetivas que envolviam o professor, posteriormente partimos para questões mais técnicas e objetivas e, por fim, buscamos entender o posicionamento do professor a respeito da pesquisa e qual proposições ele faria para melhorar o espaço da escola, o ensino e o seu desenvolvimento profissional.

O formulário-teste foi aplicado aos integrantes do GEAF, grupo composto sobretudo por estudantes e ex-estudantes da Pós-graduação em Geografia da UnB. Trata-se de coletivo composto por professores do Distrito Federal e dos estados da Bahia, Minas Gerais, Paraíba e Piauí, das esferas pública e privada, ativos e aposentados. Preencheram o formulário, entre os dias de 12/07/2021 aos de 26/07/2021, um total de 13 (treze) pessoas. A intenção foi analisar a formulação das perguntas, se as respostas recebidas eram as esperadas e que pontos poderiam ser subtraídos ou melhorados, levando em consideração as questões pontuadas pelos participantes. Na parte final do formulário, disponibilizou-se uma avaliação para os participantes. É importante salientar aqui que, para a execução dessa etapa de pesquisa, obtivemos a autorização da Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa da EAPE (ANEXO B), o aceite Institucional da SEEDF (ANEXO C) e a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais CEP/CHS da Universidade de Brasília – UnB (ANEXO D). Dessa forma, propomos um formulário eletrônico (APÊNDICE A) que se estruturou da seguinte forma (QUADRO 1).

**Quadro 1** – Elementos que estruturaram a construção do formulário de pesquisa.

Seção	Modos	Metas
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1)	- Pergunta de resposta curta;	- Informar sobre a pesquisa e registrar o aceite ou não do professor em participar da pesquisa
Qualidades, sentimentos e motivação dos professores (2)	- Pergunta de resposta longa; - Grade de múltipla escolha; - Pergunta objetiva com opção de comentário; - Escala linear;	- Reconhecer as qualidades humanas e profissionais, os sentimentos com a escola e a motivação profissional
O espaço da pesquisa na formação e na atuação profissional do professor (3)	- Grade de múltipla escolha;	- Identificar o espaço e a importância da pesquisa na formação, no desenvolvimento profissional e no ensino;

Condições de trabalho para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador (4)	- Pergunta de resposta longa; - Grade de múltipla escolha;	- Conhecer as condições de trabalho para o desenvolvimento de processos mais elaborados de ensino;
Perspectivas, domínio técnico, autonomia e autoria do professor de Geografia (5)	- Pergunta de resposta longa; - Grade de múltipla escolha;	- Conhecer o entendimento do professor em relação ao ensino de Geografia e, por meio da autoavaliação, o grau de sua autonomia e autoria em suas unidades escolares;
Elaboração e complexidade do professor de Geografia (6)	- Grade de múltipla escolha;	- Reconhecer o nível de elaboração e complexidade de processos de ensino e pesquisa desenvolvido pelo professor;
Tempo, nível de pesquisa e espaço do professor pesquisador (7)	- Caixas de seleção; - Pergunta de múltipla escolha; - Pergunta objetiva; - Pergunta de resposta curta e longa.	- Reconhecer o uso do tempo profissional, o nível de pesquisa desenvolvido pelo professor, bem como sua concepção e percepções a respeito do termo professor pesquisador;

Fonte e elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

A coleta de dados, a pesquisa documental e o formulário de pesquisa foram instrumentos de pesquisas que forneceram as tessituras textuais e numéricas que foram interpretadas e analisadas pelo mecanismo da análise de conteúdo. O arcabouço teórico e metodológico para a operacionalização desse feito foi aprendido, especialmente, a partir de obras de Bardin (1977) e Franco (2005). De acordo com a definição clássica de Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Como mecanismo, a entendemos enquanto instrumentos metodológicos combinados e organizados que se aplicam com o objetivo de produzir inferências acerca de discursos, dados verbais e/ou simbólicos, extraídos a partir de questionamentos e observações de interesse da pesquisa e do pesquisador.

Com isso, busca-se tanto elementos objetivos e concretos do texto como o desvelamento de seus meandros, o que se encontra escondido, oculto, de difícil acesso, o não dito, no qual a objetividade e subjetividade, a quantidade e a qualidade se encontram e se entrelaçam. Essa busca exige do pesquisador uma constante vigilância, leitura, verificação e interpretação críticas, atentas, prudentes e producentes. O investigador maneja desde informações simples a informações complexas e combinadas por meio de técnicas de análises. Como uma lupa, e com as operações adequadas, é possível observar, descrever, analisar, inferir e interpretar os fenômenos e contextos, suas causas e efeitos. Trata-se de uma importante ferramenta de seleção, organização, classificação, codificação, categorização, inferência, interpretação e respaldos para a busca de sonhos possíveis, territórios desconhecidos.

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem e o caminho é o desvelamento de significados e sentidos, seus padrões, tendências e singularidades, além de explorar as suas condições contextuais de produção. Enquanto o significado capta os contornos essenciais de determinado objeto ou fenômeno, os sentidos estão em uma posição particular de visão desses contornos, refere-se à atribuição de um significado pessoal e toda sua amálgama de subjetividade. Sendo assim, a graduação e gradiente de técnicas estão para a descoberta da diversidade de graduação e gradiente de sentidos. Para isso, recorre-se às combinações de possibilidades em uma busca descritiva, analítica e interpretativa (FRANCO, 2007). Ciente das possibilidades de análise de conteúdo de Bardin (1977) e de Franco (2007) e de acordo com o meu percurso e a minha identidade de pesquisa, proponho a seguinte versão para a investigação (FIGURA 4).

O primeiro passo, a Identificação, Descrição e Percepção, se reverteu em identificar o que escolhemos trabalhar, tratando-se de uma visão geral e exploratória do objeto ou fenômeno por meio da descrição dos seus principais aspectos. A descrição, nessa lógica, se mostra em uma arte de grafar o que foi abstraído, sentido e pensado pela pessoa que descreve. Quanto mais rica será quando maior for o universo de palavras e de experiências do descriptor; quanto maior for o seu estágio de consciência, sua riqueza de conceitos e entendimentos. A descrição precede a necessidade da explicação, pois ela compõe tudo aquilo que precisa ser caracterizado e identificado para a formulação de uma compreensão. A descrição sempre é seleção e exclusão e pode referir-se desde a apresentação daquilo que se percebe ou que se sente até a o relato de uma realidade seguindo uma régua de critérios e filtros. Por essa razão, a descrição é uma leitura dos elementos visíveis dos objetos e fenômenos pesquisados e “[...] são úteis instrumentos para pensar quando criam quadros no quais os elementos observados são organizados de forma sistemática” (GOMES, P., 2017, p. 126). Em diversas questões debatidas por esse trabalho, trazemos também a percepção dos professores a respeito do(s) elemento(s) avaliados.

**Figura 4** – Etapas realizadas para a análise de conteúdo da tese.



Fonte: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

No próximo passo, deslumbra-se o rompimento com o que é apenas aparente e evidente por meio da divisão, organização, decomposição e (re)composição do objeto ou fenômeno que se estuda. Nos referimos à classificação, análise e síntese. O exercício de realizar classificações revela-se como uma atividade de organização, no qual é possível dividir, separar, agrupar e (re)agrupar. Com isso, melhora-se o tratamento das informações disponíveis, cria-se um ordenamento, no qual outras informações podem se desvelar por meio do processo de indução, dedução e intuição. A classificação esteve presente em diversos momentos, como na constituição no perfil dos professores em que foram classificados os dados sobre as características biológicas (sexo e cor); históricas (data de nascimento e admissão na RPE-DF); geográficas (onde nasceram, onde moram e onde trabalham), de formação e profissionais (área das formações, carga horária e funções). Para as questões subjetivas, utilizamos diversas classificações para análise e apresentação dos dados conforme o conteúdo inquerido.

A classificação possibilitou diversos processos de codificação por meio do tratamento do material e transformações de dados brutos em unidades. As unidades variaram conforme cada combinação e conteúdo explorado, mas podemos destacar as que se referem ao: tema, contexto, palavras-chave, valores, atitudes, crenças, tendências, direções, emoções e sentimentos, estados psicológicos, avaliações, frequência, intensidade, pensamentos, representações e construções mentais, acontecimentos e singularidades. Esse passo contou com o tratamento informático por meio de tabelas (Excel). Alguns mapas foram elaborados a fim de representar a espacialidade das informações coletadas e como produtos mais elaborados de representação e análise. Após o processo de decomposição do objeto, buscou-se por sua recomposição e (re)construção a partir do que foi revelado, e a partir do que se objetivou com a sua análise, para a construção da síntese.

A classificação preparou terreno para a análise. Essa se esforça para penetrar no objeto, se empreende violar o limite do observável e tangível. Busca-se a decomposição do objeto ou fenômeno, do todo em partes, ao quebrar, isolar, segmentar, peneirar, decantar, filtrar, reduzir, ampliar, desacelerar, acelerar... (LEFEBVRE, 1991; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Para facilitar a análise, decompor o conteúdo e extrair informações de interesse da pesquisa e do pesquisador, recorreremos à formulação de categorias de análises. Por meio delas o conteúdo é enquadrado e filtrado em estruturas lógicas e interpretativas que ajudam direcionar o tratamento das informações para os propósitos da pesquisa.

Escolhemos como categorias de análise temática diversos questionamentos sob inspiração de Freire e Faundez (2017), que defenderam a pedagogia da pergunta. “[...] O início

do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas” (FREIRE e FAUNDEZ, 2017, p. 67). Dessa forma, as perguntas ajudam a inquirir o conteúdo a respeito das respostas que se quer obter em relação à realidade pesquisada. A categoria de análise do espaço corroborou com a divisão, distribuição e análises específicas da Geografia (seu desenvolvimento teórico se deu no subcapítulo 4.1). E a categoria dimensional permitiu a exploração e o aprofundamento de feições do espaço e temas da pesquisa. Justapostas, ao lado dos mapas e gráficos, compõem o nosso quadro geográfico de pesquisa. (Figura 5).

Fazer parte do quadro significa estar exposto ao mesmo ambiente, encontrar conexões múltiplas pelo jogo de posições, partir da localização para pensar relações, julgar proximidades ou distâncias. [...] O quadro coloca variáveis no mesmo plano e demonstra a multiplicidade de possibilidades de análise com diferentes considerações sobre os outros aspectos que aí figuram (GOMES, P., 2017, p. 36)

Dessa maneira, os quadros geográficos são instrumentos de raciocínio e refletem uma forma geográfica de pensar, pois organizam o pensamento a partir da localização das coisas, pessoas e fenômenos. Montamos esse quadro na seguinte perspectiva: em linha vertical, realizamos seis (6) perguntas operacionais (categorias temáticas), sendo elas: 1. O que existe de favorável nessa dimensão para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador de Geografia? 2. Existe alguma característica que é desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador? 3. Qual é o espaço da pesquisa? Pode-se fazer inferência ou existe menção direta a ela? 4. Quais são os significados e sentimentos que envolvem o espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF? 5. quais são os principais pontos e a contribuição do espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF e do professor de Geografia para uma educação pública de melhor qualidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador? 6. O que propomos para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor na RPE-DF - SEEDF?

**Figura 5** – Quadro geográfico de pesquisa (análise de conteúdo).



Fonte: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Elas se cruzaram com dimensões pertencentes ao sistema de objetos (Infraestrutura e condições de trabalho, professores e estudantes); ao sistema de ações e gestão de pessoas (Requisitos básicos para o ingresso na carreira, Concurso público, Tabela salarial, Carga horária, Formação continuada, Incentivo aos estudos e à cultura) e o sistema de significados (Qualidades, sentimentos e motivação dos professores; Percepções, experiências e concepções de pesquisa na educação; Autoavaliação do professor a respeito de si mesmo e de suas unidades escolares; Concepção de pesquisa e de professor pesquisador e Posicionamento e proposições dos professores) conforme podemos ver na prática no final de nosso trabalho. Enquanto as quatro primeiras perguntas foram respondidas em quadros (QUADROS 18, 19, 20, 21, 22 e 23), a primeira pergunta foi utilizada como síntese dos resultados encontrados, e as duas últimas foram utilizadas como recursos de fechamento deste trabalho (CAPÍTULO 5).

No último passo instrumental, realiza-se a inferência, interpretação e imaginação (proposição). Quando falamos em inferência, nos referimos à capacidade de realizar a indução a partir dos fatos, ao observar regularidades, tendências, registrar e captar retratos e movimentos. Por se tratar de objetos e fenômenos sociais, o que tentamos desvelar não são leis exatas, mas aquilo que reflete o mundo vivido, o cotidiano, o movimento e as singularidades. A interpretação se encontra na ordem de realizar leituras e conexões com outros contextos

possíveis. Nos referimos a um esforço de decifração, de compreensão, leitura e releitura do texto e do contexto (DARDEL, 2011; FREIRE, 2011)

A interpretação abre espaço para a imaginação, tratada especificamente nessa pesquisa como proposição. Como diria Bachelard (1978, p. 235), “é preciso que todos os valores tremam” e a imaginação faz com que isso aconteça, pois amplifica os nossos sentidos, conecta o real com a utopia, desenha espaços ainda não construídos ou pensados. “Nunca a imaginação chega a dizer: é só aquilo. Há sempre mais que aquilo” (BACHELARD, 1978, p. 253). Por ela antecipamos a projeção da experiência de nós mesmos em uma nova situação, em um novo mundo a ser trabalhado (SOKOLOWSKI, 2012). Nessa perspectiva, acreditamos que é a imaginação que nos move, que nos projeta e eleva a nossa alma para um novo amanhã, pois “enquanto há sonhos, há vida” (GRATÃO, 2018, p. 5). Em continuidade, síntese, inferência, interpretação e imaginação, em busca de um novo senso comum, são etapas finais da análise de conteúdo dessa etapa, porém são também elementos fundadores da nossa última etapa de pesquisa.

#### **1.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA POR MEIO DE PERGUNTAS, CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES**

Nesta etapa da pesquisa realizamos o esforço de síntese de todas as etapas de pesquisa. Constituiu-se momento da realização do processo de unidade na diversidade da pesquisa. Após montar todas as peças do quebra-cabeça da pesquisa, restou o esforço de descrever o que se vê após a visualização do todo e como cada parte coopera com essa visualização. Da mesma forma, buscou-se entender o que existe no todo que pertence as partes e o que há do todo nas partes.

Nesse percurso, busca-se destacar os sentidos, os movimentos, as pausas os seus significados. Pelo lado mínimo da pesquisa, o lado nomotético e quantitativo, fez-se generalizações quando possíveis e identificou-se tendências por meio de um volume considerável de informações; pelo lado majoritário da pesquisa, o lado idiográfico e qualitativo, trabalhamos na esfera dos sentidos e significados, realizamos o tratamento das informações para obtenção das qualidades, como particularidades e feições e tentamos identificar como a posição social e geográfica interferem no conteúdo de cada questão de pesquisa (SANTOS FILHO, 2007).

Buscamos realizar, igualmente, o registro das impressões do pesquisador em relação aos resultados da pesquisa. Como demonstração da atuação ativa do pesquisador na pesquisa, realizamos algumas reflexões, recomendações e proposições para questões que são evidentes e

latentes, mas também para aquelas que estão no imaginário do pesquisador e são fruto de suas utopias e esperanças.

Refletimos, por fim, a respeito de um sistema de valores humanos qualificadores do professor pesquisador em um projeto social transformador. Sugerimos a reformulação e criação de novas políticas públicas que deem respaldo a uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador e que, conseqüentemente, resultaria em melhorias para a qualidade de ensino da RPE-DF. Nessa mesma linha, propomos uma nova forma-conteúdo de espaço geográfico para as unidades escolares da RPE-DF – SEEDF.

## **2 HISTÓRIA DE VIDA E PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL: A MOTIVAÇÃO**

O objetivo desta seção é descrever e analisar como os elementos da minha história e da minha experiência vão ao encontro dos propósitos defendidos por este trabalho - que o fomento de um professor pesquisador em Geografia corresponde, necessariamente, no fomento de um ensino mais elaborado e complexo, portanto, de maior qualidade. Trata-se, assim, de apostar no investimento na capacidade buscadora da educação que ganha em profundidade com a instrumentalização do conhecimento e com a pesquisa enquanto princípio educativo e científico. Entende-se que a essência fundadora do ser humano e, conseqüentemente de sua educação, se constitua na busca; o ser humano só busca porque é um ser incompleto, sempre em formação. Trata-se por outras lentes, da nossa capacidade permanente de criar/buscar sentidos para a nossa existência e o que fazemos dela. Dessa forma, pretendo apresentar o meu caminho de busca, as experiências e a história de vida que me fizeram chegar a esse entendimento como elementos anteriores à formação de conceitos mais elaborados e complexos, como o de ciência e pesquisa. Tratou-se do processo de reconhecimento de minha ferramenta fenomenológica de pesquisa, a capacidade de busca e a constituição de um ser buscador.

Dessa feita, entendemos que, por essência, o ser humano/professor antes de ser um pesquisador, é um buscador. Para isso, foram utilizados diversos documentos e realizadas entrevistas informais com meus familiares. Importante ressaltar que optei por usar a primeira pessoa do singular para abordar o resgate das experiências e memórias que contribuem para contar a minha própria história a partir da qual se vinculam as ideias desta tese.

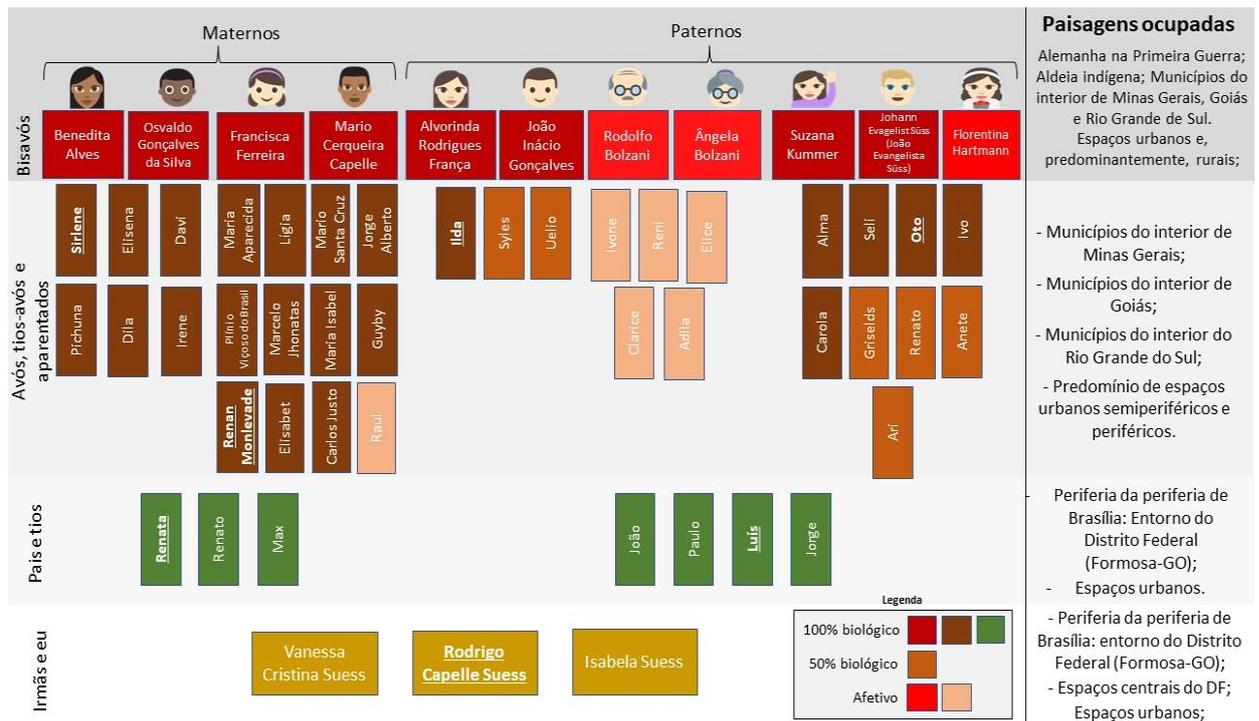
### **2.1 HEREDITARIEDADE, PRIMEIRAS IMPRESSÕES E LOCALIZAÇÕES NO MUNDO**

As diversas defesas, teóricas e práticas, traçadas nesse trabalho de doutoramento me fizeram refletir sobre a necessidade de contar um pouco sobre a minha história. Ao realizar esse esforço de narrativa, defrontei-me com as seguintes questões: O que conheço da minha própria história? Quem sabe dela? O que sei é suficiente para uma narrativa? Quem deve contá-la? Quais informações devo buscar? Quais são as causas do ocultamento de alguns acontecimentos?

As histórias são válidas somente se me encaixar em extremos de condições sociais e psicológicas?

Apresento, inicialmente, a minha árvore genealógica e afetiva (FIGURA 6). Esse exercício me fez refletir sobre como conhecia e ainda conheço muito pouco em relação a minha história familiar; que devo procurar saber mais a respeito dela, pois considero importante o reconhecimento social de nossas histórias de vida. Por outro lado, se essa história não é valorizada, devemos assumir, também, a responsabilidade de poder contá-la. Se não contamos a nossa própria história, o outro não o fará, principalmente, se pertencermos a estratos não dominantes desta sociedade. Apesar de um devido desconforto social, faço a seguinte pergunta: que dificuldades, preconceitos, fragilidades e vulnerabilidades sociais vivenciadas pela nossa ancestralidade devem ser trazidas à luz para o enfrentamento e superação de variadas questões cotidianas vividas que ainda são reflexos de nossa herança histórica?

Figura 6 – Minha árvore genealógica e afetiva.



Fonte: documentos e informações prestadas pelos familiares de Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Essa necessidade existencial e da pesquisa me fizeram buscar, em mim e na memória de outras pessoas, os elementos básicos para a composição do conjunto de ideias apresentados a seguir. A busca por essas questões atribui mais sentido para o enredo de minha vida e para a tese defendida neste trabalho e permitiu quebrar o que divide a história do meus pais e a história

da humanidade, da história de minha própria existência. Tenho a certeza de que carregamos conosco a síntese do que fomos até então, mas também todo o leque de possibilidades daquilo que podemos ser enquanto indivíduos e sociedade; essa junção de passado e futuro, singular e universal nos ajuda a reconhecer o que somos nesse presente. Não se trata de uma binaridade humilhado e humilhante ou superado e superante, mas de complexas relações e trajetórias de seres humanos que são históricos. Todo ser humano tem, faz e deve ter o direito de ser reconhecido enquanto sujeito histórico. Com isto, eu, Rodrigo Capelle Suess, enquanto ser humano, reivindico e uso o direito de contar a minha história.

O meu recorte familiar e temporal, para contar a minha hereditariedade, começa pelos meus bisavós, pois suas escolhas também tiveram influência em minha vida. Começo a narrar brevemente a respeito de dez pessoas, que são pais dos meus avós, avós de meus pais e, por fim, meus bisavós. Pelo materno são: Benedita Alves da Silva, Osvaldo Gonçalves da Silva, Francisca Ferreira, Mario Cerqueira Van Capelle, e pelo lado Paterno são Alvorinda Rodrigues França, João Inácio Gonçalves, Suzane Kummer, João (Hans) Evangelista Süß (Süß), Bolzani e Ângela Bolzani (pais adotivos da avó Ilda). Começo pela origem materna.

#### *De origem materna*

Benedita Alves da Silva e Osvaldo Gonçalves da Silva são pais de minha avó Sirlene e avós maternos de minha mãe Renata; já Francisca Ferreira e Mario Cerqueira Van Capelle são pais de meu avô Renan e avós paternos de minha mãe. Apresento primeiro a história de Benedita e Osvaldo. O meu bisavô nasceu em Minas Gerais e se mudou para o estado de Goiás, onde se casou com a minha bisavó, na cidade de Alexânia. Ela morava e trabalhava na área rural de Goialândia, possuía duas irmãs e um irmão, era empregada de uma fazenda na qual apanhava café e cuidava da roça. Meu bisavô era negro e minha bisavó era indígena, segundo um relato de uma tia-avó “ela falava para nós que era índia, que ela foi pega no laço, ela tinha todos os traços de uma índia, era bem morena do cabelo lisinho” (ENTREVISTADA - PARTE MATERNA, 2020, sic!). Mudaram para Alexânia e, posteriormente, para a cidade de Anápolis. Na cidade meu bisavô trabalhou de pedreiro e minha bisavó de lavadeira. Não possuíam estudos, eram analfabetos, seus seis filhos tiveram poucas oportunidades de escolarização, uns não chegaram a ir para o banco escolar, outros atingiram o primário, como é o caso da minha avó Sirlene. O ingresso prematuro no mercado de trabalho se aliou à falta de oportunidades na efetivação desse feito.

De pais muito pobres, meus tios-avôs não conseguiram romper com essa lógica: um deles cresceu com deficiência de hormônio de crescimento e não teve condições de seguir um tratamento, já os outros seguiram ofícios como pintor, pedreiro, dona de casa e empregada doméstica. Houve processo de traição e separação desses meus bisavôs, além do desgaste da relação devido o abuso alcoólico do meu bisavô, o que levou a minha bisavó a cuidar sozinha dos filhos. Um dos maridos de uma tia-avó se mudou para o Japão, melhorando, um pouco, a qualidade de vida de sua família. Uma de minhas tias-avós foi expulsa de casa devido a uma gravidez precoce, teve outros filhos e muitos foram criados por outras famílias devido à pobreza e problemas com o alcoolismo.

Apresento a seguir os meus bisavós Francisca e Mário. O sobrenome Van de Cappelle é de origem belga-holandês, em tradução livre significa “da Capela”, familiarmente temos a sua expansão no território brasileiro por meio do meu tataravô, Jorge Van de Cappelle, que nasceu na cidade de Paris, mudou-se para o Brasil, exerceu a profissão de artista e relojoeiro e faleceu em Juiz de Fora em 1924. Seu filho Mario Cappelle casou com a minha bisavó, Francisca Ferreira, conhecida como dona Chiquinha. Ele nasceu no distrito de São Pedro de Alcântara em Juiz de Fora-MG, em 1911, e ela em Alvinópolis-MG, em 1909. Meu bisavô era negro, alto e de olhos castanho escuro e a minha bisavó era branca, baixa e cabelos claros. Ele abandonou o seminário e se formou em engenharia, já a minha bisavó não teve muito estudo devido a sua condição de mulher e condições financeiras, tratava-se de uma pessoa bem humilde.

Muitos parentes contam que ele ganhou na loteria esportiva em MG e ficou rico. Se conheceram em João Monlevade-MG e mudaram de Belo Horizonte para Anápolis, pois acreditavam que Goiás era uma “terra de promessa”. Por muito tempo tiveram uma boa vida, sendo aceitos na alta sociedade Anapolina da época. Não soube administrar o dinheiro e logo perdeu tudo, separou-se de minha bisavó e a deixou sozinha com os filhos. Tiveram sete filhos, quatro homens e três mulheres. Em um dos nascimentos acabou desenvolvendo a surdez. Uma dessas filhas morreu cedo e deixou dois filhos; o filho homem foi cuidado e tratado pelos meus tios-avôs como irmão, a sua irmã foi cuidada por outra família.

Os meus tios-avôs não tiveram as mesmas oportunidades de estudo de seu pai; pelo contrário, quase não tiveram estudo. Depois do abandono do pai, passaram muitas dificuldades: a minha bisavó trabalhou de camareira, ela e seus filhos dormiram por muito tempo no hotel em que ela trabalhava e conseqüentemente os filhos acabaram exercendo ofícios de taxista, mecânico, pintores e lanterneiros de carros; as filhas se envolveram com a costura, produção de salgados e ensino.

Meu avô Renan nasceu em João Molevade-MG e conheceu a minha avó Sirlene em Anápolis. Mecânico e lanterneiro, se casou com a minha avó que trabalhava de doméstica na casa de alguns médicos da cidade. Ela chegou a estudar como bolsista em uma das melhores escolas de Anápolis, mas sua formação não passou do primário. Era uma moça que chamava muita atenção, em sua juventude, por causa de sua beleza.

Nessa cidade tiveram três filhos, a minha mãe e mais dois tios. Meu avô se apaixonou rapidamente por minha avó, mas isso não foi o suficiente para terem uma vida de tranquilidade. Mudaram-se para Formosa-GO com a esperança de uma vida mais próspera. Meu avô começou a beber muito jovem e esse vício causou sérios problemas na família e no trabalho, como um grave acidente e a demência em sua velhice. Meus tios, igualmente, se envolveram com álcool e suas vidas foram intensamente marcadas por esse mal, falecendo um deles em decorrência da depressão e do abuso dessa substância. Minha avó, pessoa extremamente esforçada, trabalhadora, direita e responsável sofreu muito com essas questões; morreu muito nova em decorrência de um aneurisma cerebral. Criou por um bom tempo dois filhos de uma de suas irmãs, justamente a que tinha menos condições.

A minha mãe nasceu nesse contexto, viveu sua infância e início da adolescência em Anápolis e a metade de sua adolescência em Formosa-GO. Teve uma criação muito rígida e desde muito cedo teve que assumir muitas responsabilidades com questões domésticas, com a criação de seus irmãos e com o trabalho em suporte, por exemplo, a uma lanchonete que meus avós tinham em Anápolis. Muito magra sofreu *bullying* na escola; estudou continuamente até a 8ª série quando conheceu o meu pai. Casou-se muito nova, aos 15 anos, em decorrência de uma paixão e, também, como fuga de um ambiente familiar complicado em decorrência dos exageros relacionados ao alcoolismo do meu avô e de seu exacerbado controle.

A mudança para Formosa implicou em uma nova rotina, sem familiares próximos, a construção do pertencimento à cidade foi lenta. Há 28 anos teve a sua primeira filha e um ano depois o seu primeiro filho, Vanessa e Rodrigo. Quando casou, recebeu um lote de presente de meu avô paterno e mudou-se para a casa ainda em construção. Parte significativa de sua vida foi trabalhando em casa e em diversos comércios em Formosa. Em 2010, minha avó paterna lhe ajudou a montar uma loja de locação de ternos, o que faz desde então. Teve muitas dificuldades e desenvolveu depressão após a perda de minha avó Sirlene e de meu tio Max. Entretanto, recentemente em 2019, em uma gravidez inesperada, gerou a terceira filha 26 anos após o seu último filho. Trata-se da Isabela, a esperança de novos tempos e de renovação geracional.

### *De origem Paterna*

Da parte paterna herdei o sobrenome Suess. Suess, Sühs, Süss e Suss são sobrenomes derivados da família alemã Süß. Em tradução literal significa doce, fofo e afável. Meu bisavô Johann Evangelist Süss, nasceu na cidade de Altheim em 1898 na Alemanha. Serviu na Primeira Guerra Mundial na “Techn. Betriebs-Btl. München A. Kompagnie”. Fugindo dos horrores de uma das guerras mais sangrentas do mundo contemporâneo, viajou em um navio desacompanhado, realizando serviços em troca da viagem. Chegou ao Brasil em abril de 1918, por meio do porto de Recife-PE. Em 11 de novembro daquele ano foi assinado o Armistício de Compiègne que colocou fim a essa guerra. Ao chegar ao país foi informado que a colônia alemã se localizava no sul do país e assim realizou uma longa viagem. Chegou muito doente na colônia de Gerisa, no Rio Grande do Sul, onde foi cuidado pela enfermeira Suzanna Kummer, mulher com quem se casou e teve quatro filhos.

Da guerra carregava um ferimento na perna que exigia cuidados contínuos, tratava-se de estilhaços de uma granada que havia estourado perto de sua trincheira. No Brasil, exerceu a profissão de professor e complementou a sua renda com a abertura de uma pequena venda. Em registro de presença denominado “Aula pública subvencionada pelo Município de Carazinho-RS”, no mês de dezembro de 1931, meu bisavô assinou como João Ev. Suess. Suzanne faleceu de câncer e deixou cinco filhos órfãos. Em 1937, João se casou com Florentina Hartmann, também descendente alemã, sua segunda esposa com quem teve mais quatro filhos.

A sua descrição é de um homem alto e magro, de olhos azuis, carinhoso, bondoso, meigo e com forte sotaque alemão. No país foi colunista do Jornal Brasil Post, publicado em língua alemã e destinado ao público alemão no país, com o codinome de “Kampvogel”, em tradução, “Pássaro do campo”. Apenas em 1951, consegui rever alguns parentes por meio de uma viagem que realizou à Alemanha. Viveu parte significativa de sua vida em Carazinho, Itapera e Almirante de Tamandaré do Sul no Rio Grande do Sul. No decorrer de sua vida teve problemas com o alcoolismo. Faleceu em 1973, aos 75 anos, vítima do câncer de bexiga. Sua morte foi lamentada por esse jornal em seu número 1209, página 17 com o seguinte título “Unserem ‘Kampvogel’ zum Gedächtnis”, em tradução: Em memória do nosso Pássaro do campo.

Entre as minhas tias-avós, a maioria se casou e dedicou-se à vida doméstica e à costura, tendo uma delas formação técnica em contabilidade de empresas. Os meus tios-avôs seguiram como relojoeiro, pedreiro, caminhoneiro, agricultor e com a prestação de serviços voltados à agricultura. Um deles se tornou prefeito por dois mandatos no município de Carazinho-RS.

Uma prima de 2º grau relatou a seguinte questão: “[...] só em determinada idade eu me perguntei: ‘eu deveria ter perguntado mais, saber mais de nossa história, mas o meu contato com vô’ [...] eu era muito pequena, foi tão bom, mas se eu tivesse perguntado mais para ele, eu saberia mais coisa”. Reconhecendo que as fontes orais são limitadas e se perdem no tempo.

A história de vida de minha avó paterna é uma história de superação e contestação. Seus ancestrais se constituem em platinos, poloneses, italianos e brasileiros; a chegada dos primeiros antepassados provavelmente esteve relacionada à Guerra do Paraguai. Do seu pai herdou o sobrenome Gonçalves, abasileiramento do nome *González*. O seu avô materno, conhecido como “Seu Alvinho França”, era um grande dono de terras no Rio Grande do Sul que cultivava fumo, pinhos de corte e pimenta, criava gado e possuía uma fábrica de charuto. A gravidez de minha bisavó criou uma grande expectativa de um herdeiro que pudesse cuidar dos negócios. Segundo relatos de minha avó “[...] ele comentava que eu teria que me vestir de homem e que iria cuidar da lavoura com ele” (ENTREVISTADA - PARTE PATERNA, 2020, s. p.). Contudo, morreu enquanto ela era criança em um trágico acidente de cavalo. Deixou como herdeiras apenas mulheres que não puderam aproveitar de toda riqueza deixada, pois diversos parentes não aceitaram as suas posses às terras herdadas. Aqui, mais uma vez, o particular reflete o conteúdo do contexto nacional de machismo e patriarcado que se constitui ainda como um grave problema da sociedade brasileira, mas fortemente desenvolvidos na segunda metade do século XX (COSTA, A., 2005).

Nos primeiros anos de vida, minha avó teve pouco contato com o seu pai, que também era um agricultor de fumo, pois ele era visto pelo meu tataravô como uma má influência devido ao consumo do álcool, impedindo a sua filha, minha bisavó, de permanecer com ele. Minha bisavó, após essa perda trágica de seu pai, casou-se novamente e teve mais dois filhos. Impedida uma vez de viver com a sua primeira paixão, não resistiu à frustração de uma traição no seu segundo relacionamento e cometeu suicídio. Com cinco anos de idade, minha avó foi morar com vários familiares: até os dez anos morou com uma bisavó, depois do seu falecimento, foi criada por um tio e pelo próprio pai. Sofreu diversas restrições materiais e afetivas nesse último período. Aos 14 anos foi adotada por um casal de pessoas de meia-idade, que possuía boa parte de seus filhos formados e independentes. Trata-se do casal Bolzani, donos de uma fábrica de camas, que a adotou e conseguiu atender suas necessidades afetivas e materiais. Frequentando os clubes tradicionais de Carazinho, com forte vigilância dos seus pais adotivos, conheceu o meu avô, casando-se aos 18 anos e ele com 25 anos.

Nos primeiros anos de casamento, morou em uma chácara e, posteriormente, com o nascimento dos quatro filhos, mudou-se para a cidade. Meu avô possuía curso de contabilidade

e adquiriu muita experiência com máquinas agrícolas; mesmo sem estudo formal, compôs a engenharia de duas grandes fábricas de máquinas agrícolas do Rio Grande do Sul com destacada contribuição na projeção de implementos agrícolas. Com o trabalho nessas empresas e sem herança, conseguiu comprar a sua primeira propriedade rural. Com o tempo começou a cultivar soja, milho, arroz e feijão e a criar gado, porco e galinha. No ano de 1985, vendeu a sua propriedade no RS e comprou a fazenda Cana Brava em Serra Bonita, hoje o município de Vila Boa-GO. Devido à falta de infraestruturas mínimas, como energia elétrica, a trocou por outra propriedade agrícola no município de Simolândia-GO. Com a aposentadoria em 1989, mudou-se completamente para o Estado de Goiás. Na nova cidade, Formosa-GO, a minha avó paterna abriu uma loja de locação de roupas para festas na década de 1990 e a família a mantém até hoje como um ramo familiar tradicional na cidade.

Meu pai nasceu em 1964, na cidade de Passo Fundo-RS, e com oito anos foi morar com a família em Caxias do Sul por causa de uma nova oportunidade de emprego que havia surgido para o meu avô. Pessoa de natureza tímida, interrompeu os seus estudos na 8ª série devido às responsabilidades que assumiu com as atividades agrícolas da família. Conseguiu concluir dois cursos técnicos, um de Mecânica Geral e o outro de Desenho Industrial, chegando a estagiar e ser empregado nessas áreas, mas tão breve interrompeu sua trajetória, após a mudança para o Estado de Goiás. Impossibilitado de trabalhar com o que havia estudado, em seu tempo livre, realizou a pintura de diversas telas de cunho paisagístico e religioso. De 1985 a 1990 trabalhou como tratorista e agricultor na fazenda Cana Brava. Posteriormente, após uma breve experiência profissional com solda e estofamento de carros, abriu uma estofaria de carros em Formosa a qual conseguiu manter até 2018. Certamente não foi um dos negócios mais lucrativos em um tempo que progressivamente se viu aumentar a aquisição de veículos novos e a redução do tempo de troca de veículos. Em 1990 conheceu a minha mãe e logo se casou, como relatado acima.

Confesso que a expectativa causada por ser neto de um produtor rural e por ter como principais sobrenomes palavras de origem estrangeiras pesou mais do que a realidade. Meu pai, como estofador de carros, e minha mãe, como doméstica e trabalhadora, conseguiram me dar uma boa formação, mas muito simples, bem distante da imaginada por muitos. Uma qualidade de vida razoável se deu muito recentemente com a abertura de uma loja de locação de roupas por parte de minha mãe. Atualmente a família se encontra saindo de uma grave crise devido a pandemia, que acertou em cheio o setor de festas. Para mim, o que importa, realmente, é o fato de ter otimizado quase todas as coisas que me foram ofertadas.

### *Acesso à educação*

O que tem a ver a história da educação e da sociedade brasileira com a história da minha família e com a minha história? Primeiro que, como seres históricos, estamos sempre em um contexto, que ora desempenha mais influência nas tomadas de decisões, ora menos. No caso aqui apresentado o universal reflete no particular e o particular se constitui em enredos autorais, desenvolvendo possibilidades dadas pela esfera da educação e sociedade do período. É tempo de questionar a fala simples de nossos antepassados que justificam a sua falta de escolarização com a seguinte resposta “eu não gostava muito de estudar” ou “eles não gostavam muito de estudar”. O Estudo não se trata apenas de gosto, mas de um direito e uma necessidade humana. Esse discurso é muito conveniente para o Estado e para as elites que ocuparam o comando desse país, pois transferem a culpa totalmente para o indivíduo e se esquecem da responsabilidade fundamental do Estado, que é a oferta de uma boa educação para todos. Os nossos ancestrais, quando perguntados a respeito de quanto estudo possuíam, não deveriam se sentir envergonhados ou recuados, mas deveriam compreender que essa responsabilidade, conhecendo a história da educação no Brasil, é, sobretudo, do Estado brasileiro que ainda é incipiente, em muitos aspectos, na promoção de uma aprendizagem digna.

A geografia da educação no Brasil se desenvolveu, por muito tempo, ao ritmo dos interesses das oligarquias e do poder religioso; seu retrato ainda hoje é reflexo das profundas desigualdades sociais e regionais que coexistem no território brasileiro. O acesso universal à Educação Básica ainda não se concretizou e, em termos de qualidade, o problema é ainda maior, principalmente, em referência ao serviço prestado às camadas mais populares. Mesmo para classes dominantes, que tiveram acesso aos melhores níveis de educação, o conhecimento adquirido se mostrou muito mais apto ao interesse de adaptação do Brasil ao cenário internacional do que um conhecimento criativo e inventivo para problemas nacionais (SAVIANI, 2012; PIANA, 2009; LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012; GREMAUD; VASCONCELLOS; TONETO JÚNIOR, 2017; FREIRE, 2014a, 2014b; SANTOS; SILVEIRA, 2011; MOREIRA, 2014a).

Entende-se também o porquê desse discurso ser comum entre os meus antepassados e de muitos outros brasileiros. Na época em que essas pessoas estavam em idade escolar, era necessário gostar muito para estar na escola e, mesmo com esforços extraordinários, nem sempre era possível ir até ela, pois é conhecida a insuficiência de escolas nas cidades e a inexistência desses espaços no campo, sem contar com a inserção precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho no Brasil para ajudar suas frágeis famílias. Esse é um fato

histórico amplamente conhecido. Sabe-se que a posição geográfica e a posição de classe sempre foram marcadoras de acesso à educação, sobretudo, no século XX no Brasil. Consideramos muito injusto atribuir a responsabilidade da educação a uma questão de “querer” em contextos nos quais a maioria das pessoas não possuía condições mínimas de acesso, permanência e conclusão de estudos. Acreditamos que a desumanização é um aspecto latente quando se nega o acesso à educação, pois julga que para alguns sujeitos esse processo não é necessário ou representa um gasto elevado para o Estado, negando e invisibilizando, conseqüentemente, as suas existências, os colocando à margem da sociedade e do acesso aos direitos básicos (SANTOS, B., 2004).

Entre os meus bisavôs o perfil de estudo é muito baixo, os homens de descendência europeia foram os que tiveram acesso às melhores condições de estudo, como é o caso isolado de um dos meus bisavôs que possuía ensino superior. Entre os meus avôs e tios-avôs, a situação é pior ainda, pois o maior nível alcançado foi o técnico. Deve-se ressaltar que, se o nível geral de estudo entre os membros familiares, por muito tempo, foi muito baixo, a situação das mulheres deve ter sido certamente muito pior. Embora haja o relato que uma de minhas bisavós tenha sido enfermeira, muito provavelmente exerceu a profissão sem qualquer tipo de formação em nível superior. O perfil das mulheres da família foi de uma educação informal doméstica e em alguns casos com o acesso à educação formal de nível primário por muito tempo. Esses relatos evidenciam, igualmente, a desigualdade de acesso dos escassos recursos sociais, no qual as mulheres ocuparam posição secundária aos homens historicamente no país. Notamos que essas mulheres não foram muito beneficiadas pelas conquistas dos movimentos feministas, que se intensificaram no Brasil, especialmente após a década de 1970, não refletindo em melhores ofertas de trabalho e estudo para elas. Contudo, devemos considerar que essas fazem parte de gerações durante as quais surgiram importantes focos de resistência (COSTA, 2005).

As questões da oferta de quantidade e qualidade de Educação Básica e do acesso ao ensino superior ainda não foram resolvidas com os meus pais e com os meus tios, com exceção de um tio que conseguiu se formar no Ensino Superior pela Educação a Distância - EAD e minha mãe, que concluiu o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A minha mãe e meu pai não foram pessoas que não quiseram estudar, mas pessoas que tiveram que interromper o estudo por diversas estruturas sociais mais fortes que eles, como é o caso do trabalho e do machismo.

Esse acesso para os meus primos segundos foi maior do que meu núcleo familiar mais próximo, mas ainda muito restrito; todavia, temos casos de professores, engenheiros, enfermeiros, advogados e farmacêuticos e uma prima que chegou ao nível de doutorado. Para

parte significativa dos meus primos, o acesso à Educação Básica parece ter sido sanado. Porém, mais de um terço não teve, ainda, acesso ao nível superior. O que reflete as melhorias gradativas, mas lentas, em nossa educação no século XXI (SAVIANI, 2012).

Com essa pesquisa, pude conhecer melhor meus familiares e, conseqüentemente, a mim mesmo também. Ao tentar resgatar os elementos da memória que são essenciais para contar e recompor a minha própria história de vida, pude perceber o quanto o sofrimento e as desavenças familiares tiveram peso para colocar a história desses grupos humanos nos escombros e a construção do sentimento de que a narrativa do percurso individual e coletivo não era importante. Muito do que se captou em alguns momentos, foi a ideia de que “eu não tenho muito a contribuir”, “não sei se essa história é relevante para as outras pessoas”, “deixa isso para lá, é muito triste”. Em muitos momentos que vivi, concomitante, ao processo de construção dessa tese, cheguei a me questionar a respeito da relevância de contar a minha história e de minha família. A sociedade, às vezes, com um discurso progressista, nos coloca em dúvida sobre relevância e necessidade desse movimento de olhar para trás quando aponta para um possível ato de individualismo e soberba. Entretanto, no processo de recompor o que não deveria estar fragmentado, o direito ao conhecimento não só da história, mas da verdade e reflete o tanto que os elementos relatados por familiares são questões de humanidade compartilhada no espaço e no tempo em diversas escalas e períodos, na unidade e diversidade com outros seres humanos. Essa recomposição, feita por meio da história oral, que correu o risco de desaparecer com a morte natural desses sujeitos (JOSSO, 2010), fortaleceu e conectou muitas de minhas buscas a elementos mais concretos e reais, um movimento necessário para a ampliação de minha consciência sobre a humanidade que reina em mim.

### *Minha infância e adolescência*

O meu nascimento seu deu no ano de 1993, na cidade de Formosa, de um parto natural em um hospital local. Meu primeiro lar foi a casa de meus avós paternos, pois meus pais não possuíam um local próprio para morar quando se casaram ainda, fato que foi se concretizando com a construção e expansão de alguns cômodos no decorrer de minha infância em um lote que pertencia aos meus avós maternos e, posteriormente, foi dado aos meus pais. Com o muro inacabado, o cerrado vizinho também compunha o meu quintal por causa dos vários lotes baldios, cuja vegetação nativa compartilhava a paisagem complementada pelo capim braquiária; essa composição fez da minha relação com a natureza um espaço lúdico também.

Em minha infância, faltou em casa o exemplo do estudo. Minha mãe até certo período não tinha formação básica completa e nem meu pai. Minha mãe se casou muito cedo e foi impedida de retornar aos seus estudos por um certo tempo, uma questão de machismo que predominou em uma época que não permitia às mulheres casadas retornarem à escola. Sempre incentivei a minha mãe a estudar, o retorno às aulas com uma de suas vizinhas foi um momento importante para ela e também para nós. Mesmo havendo esse movimento, em casa eu não possuía exemplo do hábito de estudo e a atividade sempre foi ligada a algo penoso e difícil. Mesmo não havendo exemplos, a ordem era o estudo, mesmo que sem quase nenhum processo de efetivo acompanhamento.

A minha primeira escola foi particular, a qual meus avós paternos custearam desde a pré-escola até a 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Meu pai nunca gostou de depender financeiramente de ninguém, mesmo passando por dificuldades financeiras por vezes. Assim, logo me transferiu para a escola pública. Meus padrinhos foram muito presentes em minha infância, as fotos que tenho hoje dessa época são deles.

Desde cedo presenciei casos de *bullying* na escola, os mais marcantes se referem à homofobia e ao racismo. O preconceito com o meu modo de ser sempre me acompanhou em todo o meu percurso escolar. Um dos anos que mais sofri *bullying* foi a 5º série do antigo Ensino Fundamental. Sentia-me culpado, tinha a impressão de que não podia contar para os meus pais e nem para a direção da escola. Eu ainda guardo na memória um em que um vizinho relatou a meu pai o fato de eu estar brincando em uma grade protetora de bujões de gás, ao lado de uma mercearia, muito alegremente, parecendo um homossexual. Fui duramente reprimido pelos meus pais, tive que prometer que iria mudar o meu jeito e que não iria mais passar aquela vergonha.

Uma situação que ficou na minha memória e, é reativada quando me lembro da escola, foi o meu primeiro “a”. Ali eu fui desafiado a superar uma dificuldade, minha primeira letra escrita, fui um dos estudantes que mais demorou a cumprir a tarefa. Estava diante do quadro negro com um giz e todos em volta me incentivando; a professora saiu da sala para me deixar menos tenso e para que eu usasse o tempo necessário para cumprir a tarefa. Quando eu consegui foi um gol para mim e para os meus colegas. Iniciou-se ali o desenvolvimento do meu gosto pelo desafio e pela descoberta.

Fiquei nessa escola até a 2ª série do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Meus pais matricularam, a mim e minha irmã, em uma Escola Municipal. A mudança foi um choque de realidade, principalmente quando serviram o lanche sem custos e eu não sabia o que fazer com a vasilha de plástico. A distribuição de livros gratuitos também me chamou a atenção, pois não

tinha mais o constrangimento de ser um dos últimos a comprar a apostila. Não tive dificuldades em me adaptar à escola pública, já que tive bons professores e desenvolvi boas amizades.

Em casa, meu pai tinha uma coleção de livros do período em que ele e seus irmãos estudavam no Rio Grande do Sul. Eram cerca de 50 livros, com capa grossa, de cor vermelha e azul, predominantemente, preto e branco, com destaque a enciclopédia, belas-artes, dicionário e botânica. Agregavam-se a esses, alguns livros mais novos, como os livros didáticos, provavelmente, herança do período em que meus tios, por parte de mãe, estudavam. Esse contato foi fundamental para o meu despertar pelo gosto da leitura desde criança. Ficava tardes lendo e folheando esses livros, eles eram minha fonte de pesquisa em um tempo que a internet era ainda uma criança. Em determinado período, eu e minha irmã fundamos a “biblioteca”, um patrimônio que era zelado pelos dois. Associado a essa questão, brincávamos de professor, ensinávamos os bonecos e brinquedos que possuíamos.

Na escola, pude perceber que o estudo permitia uma aproximação física e afetiva com os meus professores, com isso me sentia mais protegido. Perante meus colegas de turma, além de permitir uma aproximação em contextos mais difíceis, se tornou uma questão de empoderamento e respeito. Mais tarde, pude perceber que o estudo poderia me fornecer as respostas que eu buscava, da pessoa que sou e do mundo que iria se abrindo, uma forma de resistência, descoberta, aceitação e transformação.

Por essas respostas que sempre busquei, me tornei um estudante muito questionador (em casa, na escola, no estudo e nas relações que estabelecia com as pessoas) e isso me permitiu aprofundar mais nas problemáticas. Permitiu-me, igualmente, sempre me colocar em uma posição de humildade, pois mesmo com a aquisição de novos conhecimentos, sabia que muito mais questões teriam que ser respondidas. Percebi que o fato de ser questionador não era um atributo que todos gostavam, causava um certo desconforto, pois muitas questões não tinham respostas fáceis e iam de encontro aos valores estabelecidos ou retirava a pessoa de sua zona de conforto. Tive que aprender a lidar com essa questão para não me tornar um opressor, uma pessoa desagradável; contudo, da minha forma, muitas perguntas não deixaram de ser feitas.

A morte de minha avó materna e posteriormente de meu avô paterno, causaram um grande choque na família, especialmente, em minha mãe. Para mim, essas pessoas se constituíam em referências de valores e responsáveis por proporcionar boas experiências em minha infância e início da adolescência. Foram as primeiras vezes em que tive que aprender a conviver com a ausência. Dessa maneira, os movimentos da vida me ensinaram muitas coisas e me subsidiaram em muitos pré-requisitos sem os quais seria impossível aprender complexas teorias. Pude compreender que a ausência ensina.

O meu gosto pela democracia e pela participação social na escola se deu em um contexto de falta. Em geral, os estudantes possuíam poucos espaços de fala e decisão. O mecanismo mais elaborado nesse período era a representação de turma, mesmo assim ele parecia ser algo mais pró-forma, do que uma vivência verdadeiramente democrática. Ainda continuo acreditando que há muito o que ser melhorado na participação estudantil nas escolas do país, como mecanismo integrado ao direito à educação. A vivência de diversas experiências na escola me faz reconhecer que a democracia, a participação social e o compromisso com os estudantes nesse tempo não eram levados a sérios.

Nesse período, as disciplinas escolares que mais gostava eram Ciência, História, Geografia e Matemática, muito fortemente marcado pelos meus professores. O gosto pela Geografia foi sendo construído por causa do gosto pelo estudo, pela vida, pela diversidade e pela descoberta. Tinha muito interesse em conhecer os aspectos naturais e sociais do Brasil e de outros países. O espaço geográfico, sem eu ter noção do que isso significava naquele momento, foi me apresentado dessa maneira, mesmo com uma dimensão pouco crítica, mas muito bem saboreado por mim. Tive uma professora que foi decisiva para que esse gosto ganhasse mais contornos; suas aulas eram bastante atrativas, tinha muita liberdade para participar e questionar o conteúdo. Os trabalhos em grupo, e o protagonismo que ela nos dava, me permitiu desenvolver diversos conhecimentos geográficos.

Lembro-me que durante a 8ª série, em casa, em nossa biblioteca mais especificamente, já tinha lido por conta própria cinco livros didáticos de Geografia e História que não aqueles distribuídos por minha escola. Tinha interesse, igualmente, pelas capitais dos países, não apenas pelo seu nome, mas também pela sua configuração territorial e pela sua história. Pelo computador pesquisava suas informações básicas e suas fotografias, visitava muito o site do IBGE, especialmente, as estatísticas e uma seção georreferenciada de países; o *Google Earth* também me ajudava a descobrir mais sobre o espaço geográfico nacional e internacional. Era para mim uma forma de diversão, conhecimento e passatempo.

Nos nove anos que fiquei da pré-escola ao Ensino Fundamental, tive a oportunidade de conhecer diversos professores. Alguns eu tenho uma memória muito viva, outros eu tenho que fazer um esforço maior para recordar. Os que mais me marcaram, por assim dizer, foram aqueles que conseguiram desenvolver uma relação mais afetuosa comigo e com a sala, acompanhado de uma admiração pelo profissionalismo, construída pela autoridade do conhecimento e não pela imposição.

A 8ª série, último ano do Ensino Fundamental, foi um ano muito especial para os meus estudos. Esse contexto somente foi possível por uma relativa estabilidade nas relações

familiares e nas amizades constituídas com os meus colegas de turma e com os meus professores, aspecto que refletiu em boas notas em Geografia, por exemplo.

No Ensino Médio – EM, fui estudar em um Colégio Estadual. Senti que naquela fase as pessoas estavam se definindo, adquirindo perfis identitários mais contornados. Uma das minhas melhores experiências na adolescência foi a oportunidade de participar da Rádio no Colégio em que estudava. Essa participação certamente favoreceu o protagonismo, o desenvolvimento da comunicação em público e a disciplina, além de reconhecer o papel social de uma rádio dentro do contexto escolar e o processo de identificação e conhecimento de diversos gêneros musicais, aspecto que contribuiu para a constituição de minha identidade. Esse período, mesmo não tendo liberdade suficiente para explorar minha sexualidade, foi importante para o reconhecimento de muitos aspectos dela em mim.

No EM, houve uma mudança significativa em nossa vida financeira pelo fato da minha mãe, por meio de ajuda familiar, ter aberto uma loja de locação de roupas para festa. Esse aspecto nos trouxe mais estabilidade financeira e permitiu uma melhoria em nossa qualidade de vida. O meu convívio na Educação Básica foi com escolas que incentivaram muito pouco a leitura e, conseqüentemente, com estudantes que liam muito pouco também. O meu processo de leitura se dava mais por uma busca pessoal do que por alguma recomendação de meus mestres.

Nessa etapa da educação, retornei à minha atividade política depois de ficar um tempo sem me envolver por certa decepção e desmerecimento da função dos estudantes na escola em que estudei. Nesse período, pude ser representante de classe na 1ª série e representante dos estudantes no conselho de classe na escola. A minha atuação se concentrou no campo de provocar sempre os professores, a gestão da escola e a subsecretaria de Educação Estadual em Formosa para a garantia de melhorias no processo de ensino-aprendizagem e no nosso ambiente escolar.

Tive professores inspiradores no EM - um dos quais reforçou ainda mais o meu interesse pela Geografia - mas também tive muito professores que estavam cansados das condições de trabalho e da pouca valorização da profissão. Um aspecto que me prejudicou muito foi a rotatividade de professores, pois muitos eram contratos temporários. Perdi vários professores para o Sistema de Educação do Distrito Federal devido à questão salarial.

Nesse cenário, sai dessa etapa com uma visão muito negativa das circunstâncias que cercavam a profissão docente, como greves longas e com poucos resultados, condições de trabalho precárias, desvalorização econômica e desvalorização social por parte dos estudantes, da família e da sociedade em geral, além de muita indisciplina dos estudantes no espaço escolar.

Embora nunca tenha sido um estudante com dificuldades de aprendizagem, não vivia em um *ethos* social e escolar que me motivava e preparava para atingir os melhores cursos no vestibular, ou até mesmo me preparasse minimamente para a vida. Na verdade, posso contar com os dedos as pessoas de minha turma da 3ª série que tiveram acesso ao ensino superior público e privado.

O município em que vivi até os 21 anos, Formosa, no período em que estava realizando vestibular e Enem, dispunha de poucas opções de cursos na rede pública, constando apenas cursos de licenciaturas, aspecto que depois de alguns anos começou a mudar em virtude de outros cursos ofertados pelo Instituto Federal de Goiás. No meu primeiro Enem, não atingi uma nota satisfatória; contudo fui aprovado para Geografia e Biologia em instituições públicas de Formosa, optei pela primeira, dado meu maior interesse. Posteriormente, me preparei melhor para o Enem e obtive aprovação em universidades públicas para cursos como Relações Internacionais, Ciências Políticas e Ciências Econômicas e, em instituições privadas, para os cursos de Direito, Arquitetura e Urbanismo, mas a essa altura já estava bastante envolvido com o curso de Geografia. Com o tempo, pude afastar a pressão social por realizar outro curso fora das licenciaturas e pude ter mais clareza das minhas preferências e escolhas.

## **2.2 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

A minha graduação se deu na Licenciatura em Geografia, na antiga Unidade Universitária de Formosa, hoje Campus Formosa da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Nesse período, aprendi muitas coisas e pude desenvolver e aperfeiçoar diversos hábitos e habilidades, entre eles, a leitura. Infelizmente, como ocorria na Rede Estadual de Educação Básica, a Rede Estadual de Ensino Superior também apresentava diversas falhas em questões de infraestrutura, falta de concurso público, desvalorização do professor universitário e excesso de professores temporários que impactavam diretamente no tripé universitário ensino, pesquisa e extensão.

O primeiro ano da faculdade foi repleto de descobertas, entre elas a de que a Geografia que viria ali poderia ter pouco ou quase nada de conexão com a Geografia que havia visto em sala de aula nas minhas trajetórias escolares. Inicialmente, demonstrei maior interesse por disciplinas acadêmicas do que escolares, dado ao próprio contexto de valorização que o curso desenvolvia para uma formação mais técnica, mesmo estando em um curso de licenciatura.

No final do segundo semestre, mesmo não sabendo qual eram os caminhos a serem trilhados, estávamos na universidade em diversos sábados à tarde e à noite, eu e dois colegas de curso (Hugo e Rithiele), pensando naquele que seria o nosso primeiro projeto de pesquisa. Tratava-se da espacialidade do estigma social do Vírus da Imunodeficiência Humana – HIV/ HIV/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS, no município de Formosa-GO. Fizemos diversos estudos bibliográficos e chegamos a produzir um elaborado questionário a ser aplicado em duas escolas do município. Devido a diversas demandas, acabamos nos envolvendo em outros projetos e esse trabalho final acabou não ocorrendo, mas o esforço e as aprendizagens de pesquisa foram úteis para os pesquisadores que nos tornamos posteriormente.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, consegui desenvolver uma relação mais topofílica do que topofóbica com o curso. A diversidade de abordagens e leituras, a liberdade que as saídas de campo me ofertavam, além das metodologias e linguagens espaciais que faziam com que cada descoberta realizada fosse, também, uma descoberta que falava muito sobre mim e o mundo que estava sendo desvelado. A Geografia, por meio das saídas de campo, me convidava a conhecer melhor a minha cidade, sua vegetação e clima, bem como outras unidades geográficas (Estado de Goiás, Distrito Federal e outras unidades federativas como Rio de Janeiro Maranhão). Acredito que tenha sido essa a principal contribuição da Geografia em minha vida, o olhar e a análise dos aspectos da realidade sob a égide do sistema de pensamento da Geografia e do avanço do estágio de consciência da espacialidade das coisas, ambos sempre em processo de aperfeiçoamento.

Tive a oportunidade de estagiar na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa Cerrados, no segundo semestre do primeiro ano de curso e por lá fiquei um ano e oito meses. A minha área de estágio era a de recursos hídricos, mas estabeleci contato também com outras áreas como pedologia, climatologia, geoprocessamento e agronomia. O estágio foi muito relevante, pois foi a primeira inserção em um meio profissional de pesquisa. Ali pude me identificar como pesquisador e iniciar o meu processo de construção de minha identidade de pesquisa, inclusive por meio de processos com os quais não me identifiquei. Nesse período, nas horas do estágio e no tempo livre, pude desenvolver melhor os meus conhecimentos mais próximos à Geografia física e ao Cerrado. Por meio desse estágio, realizei a escrita e a apresentação do meu primeiro resumo em um concurso de Jovens Talentos. Posteriormente, o transformei em um resumo expandido, que foi apresentado no Evento anual da Sociedade Brasileira para o Progresso na Ciência - SBPC. Esses acontecimentos foram extremamente importantes para minha inserção na ciência e, nesse contexto, para minha produção científica.

Do primeiro resumo ao primeiro artigo, foram dados diversos passos. Posso lembrar o quanto são pertinentes as palavras de Freire (1991) ao dizer que se aprende a nadar, nadando e a escrever, escrevendo. Lembro que foram passos dados em um ambiente universitário pouco produtivo academicamente e no qual a ciência era vista como um privilégio para poucos na academia. Muitos trabalhos foram desenvolvidos em parceria com dois colegas de curso e um amigo que estudava biologia em outra instituição pública da cidade. Não era comum os estudantes produzirem e publicarem seus trabalhos em eventos científicos e revistas acadêmicas. Na verdade, não sabíamos que poderíamos ter esse espaço. Descobrimos com diversos trabalhos rejeitados, mas, principalmente, com artigos nossos sendo aceitos em revistas bem-conceituadas.

Nesse contexto, os trabalhos realizados eram produto colaborativo e coletivo, representavam, em parte, o meu interesse pelo lugar e pela Geografia Humanista; eram, sobretudo, diversos, pois também eram reflexo das diversas disciplinas cursadas, das experiências profissionais em projetos vivenciadas, das leituras efetuadas e do processo de maturidade acadêmica que ia se construindo. Desse modo, pode-se destacar a abordagem das seguintes temáticas: percepção ambiental; espaço escolar; Educação de Jovens e Adultos; cultura; Geografia cultural; paisagem; lugar; estágio supervisionado; identidade docente; revolução verde; fome; trabalho e significado no meio rural; Geografia agrária; educação no campo; cidade e ensino; Parâmetros Curriculares Nacionais em Geografia; mesorregião, região, território; agricultura; serviços; Cerrado; Geografia e Literatura; Geografia e música; representações da escola; percepções do ensino médio; cidadania e habitação.

A participação em eventos científicos na graduação era um dos principais motores de encantamento e descoberta em áreas como Ciência, Educação e Geografia. Ao lado das aulas na universidade e das leituras recomendadas e autônomas, os eventos constituíam a base de minha formação para ser professor de Geografia. Por meio deles, conheci diversos estudantes, professores universitários, livros e novas teorias. Muito incipiente na universidade em que estudava, pude participar dos primeiros projetos de pesquisa, mesmo sem bolsa. No segundo ano, participei de um Projeto de Iniciação Científica que me permitiu aprofundar os estudos sobre dois conceitos básicos da Geografia, Lugar e Paisagem, e aplicá-los ao contexto de Formosa-GO. Nascia, daí, o meu interesse pelo conceito de Lugar e pela Geografia Humanista, os quais reverberaram em diversos trabalhos acadêmicos, como minha monografia de graduação e a minha dissertação de mestrado.

Após a minha experiência mais técnica, que ocorreu na Embrapa, e o processo de reconhecimento da importância da educação em minha formação, busquei experiências que

estivessem mais relacionadas à Licenciatura. Inclusive, fui aprovado para um projeto de pesquisa nessa temática, mas não houve a liberação de recursos para a sua execução. Após essa frustração, pude ser bolsista de um Projeto de Extensão que contava com o apoio do Ministério da Educação: tratava-se de um trabalho de formação de professores das escolas do campo do município de Formosa-GO e pesquisa era relacionada à Geografia Agrária e à Geografia Escolar. A oportunidade de trabalhar nesse projeto foi extremamente importante, pois além de estar em minha cidade realizando formação e pesquisa, aprendi muito sobre a educação do campo, diversidade e questões agrárias de meu município.

Devo destacar a importância do Estágio supervisionado em minha formação. Por acontecer em dois anos, tive a oportunidade de desenvolver experiência e formação em uma perspectiva mais tradicional, o estágio com fichas, e em uma perspectiva voltada ao projeto de pesquisa como projeto interventivo de ensino, como proposto por Pimenta e Lima (2011). Nesse aspecto, reforço o ganho qualitativo que essa segunda proposta causou em minha formação e, também, em sala de aula com os estudantes. Em dupla, trabalhamos a Geografia do Estado de Goiás, por meio de músicas; como avaliação final foi proposta a produção de paródias sobre as diversas mesorregiões do Estado de Goiás. O resultado do estágio foi bem significativo, pois pudemos levantar dados no processo, avaliar o ensino-aprendizagem e propor a produção de novos conhecimentos por meio do protagonismo dos estudantes, além de possibilitar a produção de um artigo científico com a análise de todo material coletado e produzido.

Devo destacar o meu privilégio em ser bolsista em sete dos oito semestres de curso. As bolsas e qualquer incentivo de permanência na universidade eram incipientes e estavam no início, pois ter a oportunidade de ser bolsista durante a realização do meu curso, me fazia destoar da maioria dos colegas que não tinham outra escolha, a não ser recorrer ao mercado de trabalho. Era esse o quadro de estudantes de licenciatura naquele momento: pessoas adultas que trabalham o dia todo e, apesar da gratuidade do curso, não contavam com subsídio para estarem ali. A minha última bolsa na universidade foi a bolsa da Pró-licenciatura, uma estratégia institucional para a melhoria dos processos de aprendizagem nos cursos regulares de Licenciatura e um instrumento de qualificação do Estágio Supervisionado da instituição (UEG, 2013). Logo, era um programa que aproximava o estudante da escola de estágio, oportunizando uma melhor vivência com a escola e o desenvolvimento de habilidades profissionais necessárias à docência.

Na universidade, estava muito focado em estudar e inicialmente tinha como meta não me envolver ativamente com o movimento estudantil. Contudo, fui provocado pelo contexto extremo de precarização das condições materiais e profissionais da instituição. Nesse aspecto,

minha movimentação junto a alguns colegas de turma, foi o de reivindicar e cobrar melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Logo, as primeiras manifestações se relacionavam à falta de professores, ao processo seletivo desses profissionais, à falta de projetos de pesquisa e de laboratórios no curso. Sofremos muita repressão pelo corpo administrativo do campus, mas conseguimos alguns avanços, como a reabertura do laboratório de Geografia e, por meio da greve, a abertura de concurso público e melhoria na assistência estudantil. Nunca imaginei que participar de uma greve poderia ser tão gratificante e construtivo. Fiquei responsável pela parte da comunicação do movimento grevista e tive a oportunidade de me comunicar com diversos setores da sociedade. Participar das assembleias, das reivindicações, do movimento de rua, das formações, dos grupos de estudos, tudo isso me fez desenvolver uma capacidade de escutar, de posicionar, de analisar, de estabelecer estratégias, de lidar com conflitos e de propor soluções, oportunidade única que pude viver muito cedo em minha vida e que, de certa forma, a marcou positivamente.

Como resultado da greve, constituímos o Movimento Vozes e Ações – MOVA, que se constituía em um movimento de discussões políticas e de defesa da educação pública na universidade. Com um de seus desdobramentos, desenvolvemos o Projeto Pintando a Diversidade - ciclo mensal de formações e palestras que contribuíram para a quebra de dogmas, preconceitos e desinformação no campus - além de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e atuante. Tratou-se de um trabalho pioneiro no ensino superior em Formosa nas discussões das relações de trabalho, gênero, sexualidade e diversidade. Embora vivêssemos em um ambiente universitário, havia hostilidade frente aos diferentes modos de ser, estar e se manifestar; por essa razão, me orgulho das importantes discussões das quais pudemos participar. Além do mais, a gestão e participação do projeto me fizeram avançar sobre diversas questões de sexualidade, que ainda não estavam formadas em minha cabeça.

Minha monografia do trabalho final de curso objetivou descortinar os significados construídos, ao longo do tempo, a respeito do local de moradia, pelos moradores de um conjunto habitacional localizado na periferia de Formosa. Trata-se de um trabalho onde pude colocar em prática os conceitos e ensinamentos da Geografia Humanista. Particularmente, foi um dos trabalhos mais satisfatórios e prazerosos que pude realizar em minha vida acadêmica. Fiquei diversos dias entrevistando os moradores, observando a dinâmica do mundo vivido local e pude até mapear os pontos de comércio formais e informais da comunidade. Para realizar essa investigação, tive que enfrentar alguns professores no colegiado, especialmente, um que se opunha ao horizonte humanista e desacreditava que aquele trabalho teria o mesmo valor científico do horizonte crítico ou até mesmo do horizonte positivista. Conteí com a orientação

de uma professora de Letras da Universidade, professora Émile Cardoso Andrade e a coorientação de um professor de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, professor João Baptista Ferreira de Mello.

Em meu percurso formativo na graduação, tive a oportunidade de conhecer todos os horizontes geográficos, em especial, os horizontes crítico e humanista. No meu mestrado, direcionei o interesse para a relação da Geografia Humanista e ensino de Geografia em Formosa-GO, consolidando a Geografia escolar como minha principal área de interesse. Poder participar da Pós-Graduação *Stricto Sensu* foi uma grande oportunidade de vida e a realização de um sonho, rompendo barreiras geográficas, familiares e sociais. Tive a oportunidade em passar em dois programas de Pós-Graduação em Geografia conceituados no Brasil, o da UERJ, referência em Geografia Cultural, e o da UnB, reconhecido pelos seus trabalhos no ordenamento territorial e ambiental. Devido a questões de logística, optei por ficar em Brasília de onde realizei o mestrado.

Pertencer à pós-graduação me permitiu conhecer diversas pessoas que trabalhavam em áreas afins e abriu diversos caminhos e possibilidades de pesquisa. Um espaço privilegiado para essas interações foi a participação do Grupo de Pesquisa da UnB Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia – GEAF. Mesmo ainda muito marcante o distanciamento entre a universidade e as escolas de Educação Básica, esse grupo tem o diferencial de reunir, majoritariamente, professores da Educação Básica na reflexão e proposição de temas em comum. Em continuidade à área de geografia escolar e desenvolvimento profissional de professores de Geografia, pude, em 2018, ingressar no Doutorado. Ciclo que se encerra com a defesa deste trabalho.

A formação e a experiência que tive no tempo da universidade foram múltiplas, diversas e enriquecedoras para o início de minha inserção no mundo do trabalho em educação e para o reconhecimento da importância da pesquisa na formação de professores. Essa continuidade foi relatada nesta próxima seção.

### **2.3 CAMINHOS E PERCURSOS DE UM JOVEM PROFESSOR E PESQUISADOR**

A primeira intenção de entrar como professor efetivo da SEEDF se seu deu por meio da realização de concurso em 2013. No ano de 2014, como ainda cursava a licenciatura, fui nomeado e não pude assumir, condição que me fez pedir a posição de final de fila. Essa questão afastou a nomeação efetiva para o ano de 2017, período que realizei o mestrado e trabalhei como contrato temporário na RPE-DF – SEEDF. Nesses anos de espera, fui aprovado em dois

outros concursos, professor de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Formosa-GO e novamente como professor de Geografia da SEEDF.

A minha experiência como docente se inicia na RPE-DF – SEEDF, como professor temporário em uma unidade escolar de Ensino Fundamental, na Região Administrativa de Sobradinho. As minhas primeiras turmas de estudantes foram do 6º ano. Antes de minha primeira atuação autônoma em sala de aula, como professor regente, fui aconselhado pela vice-diretora dessa escola a não sorrir, ou dar muita confiança para os estudantes, pois eram indisciplinados e de origens geográficas periféricas. Uma frase que me marcou e, de certa forma, me traumatizou: “[...] se você sorrir, eles vão subir na sua cabeça”. Essa recomendação teve impacto direto na minha atuação em sala de aula, pois o que estava colocado ali era que as teorias que havia estudado na universidade, como as de Paulo Freire, Vigotsky e Wallon, não tinham nenhuma utilidade prática.

Por isso, a minha atuação inicial foi extremamente técnica, rígida e com pouco vínculo emotivo com os estudantes. Características que foram sendo desconstruídas no percurso da experiência conforme o conhecimento vivido demonstrava outras direções e alguns insucessos em atingir os objetivos de aprendizagens com públicos diversificados. Contudo, foi uma fase que deixou marcas em minha identidade docente; tenho a impressão de que é algo que impacta parcela significativa dos jovens professores e é de difícil desconstrução.

Muito cedo, fui levado para o que muitos chamariam de elevado nível de estresse na profissão. Tratou-se da experiência de docência que, na ocasião, era conhecido como Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares - PAAE, política voltada à recuperação das aprendizagens e distorção idade-ano. Essa experiência foi uma das mais marcantes que tive e me exigiu elevada capacidade de reinvenção e criatividade. O que estava imposto naquele contexto era um sistema que não conseguia atrair, convencer e cativar aqueles estudantes. Eram meninas e meninos que possuíam elevadas dificuldades de aprendizagens e/ou diversas situações vividas, problemáticas, que remetiam a graves problemas familiares e sociais. Claramente se trata da população escolar que mais necessita das políticas públicas do Estado para a garantia das aprendizagens, manutenção à vida e bem-estar. Evidenciou-se a falta de políticas públicas intersetoriais e, também, da própria SEEDF.

Em muitas situações, tínhamos medo do que poderia acontecer com a segurança de outros estudantes e a nossa. Nesse ano, tive a minha primeira experiência de homofobia explícita enquanto professor. Com apoio da supervisão, tive a oportunidade de propor um trabalho de educação à família e ao estudante em vez de qualquer outra medida punitiva. Tive um bom retorno, já que o estudante demonstrou outro comportamento no decorrer do ano letivo.

Com o apoio da coordenação, começamos a trabalhar com o diálogo mais aberto, tratamos, mais especificamente de questões cotidianas desses estudantes e apostamos na pedagogia de projetos.

Enquanto professor, pude relacionar os conteúdos geográficos com questões vividas. Dessa forma, as linhas do tempo, o mapa mental e as narrativas de vidas se tornam protagonistas nas aulas. Na feira de ciência, pudemos divulgar para a escola produções artísticas e artesanais dos estudantes; o tema gerador “regiões brasileiras” foi a grande atração, bem como o curta metragem que pude produzir, conjuntamente, com os estudantes. Refiro-me ao Vidas PAAE; nele os estudantes falavam sobre quem eram, onde moravam, o que faziam, o que gostavam, seus lugares e a sua interação com a escola. A escola fez uma avaliação muito positiva do que aquela produção causou na autoestima e autoimagem desses estudantes e, igualmente, na desconstrução de imagens negativas que eles possuíam da instituição. Quando deixamos de tratar a educação enquanto questão puramente técnica e incorporamos a afetividade, pudemos receber retornos mais efetivos da aprendizagem.

A efetivação no concurso me deu mais segurança para realizar o meu trabalho e defender as minhas ideias pedagógicas. Esse fato marcou uma nova fase em minha vida. A relativa estabilidade me permitiu concretizar ambições e ampliou os meus sonhos profissionais e pessoais. Nesse momento em que vivemos no país é superimportante relatar a relevância do concurso público e da estabilidade, não como uma questão de comodidade, mas de estabilidade aos profissionais do campo do conhecimento para lhes dar continuidade e possibilidade de desenvolver com mais autonomia o seu trabalho de ensino com vistas ao desenvolvimento da cidadania e da justiça social por meio da educação fundamentalmente.

Posso falar que nesses anos que tive experiência com a docência na SEEDF pude me surpreender e me encantar com o trabalho e com a pessoa de diversos professores. Pude conviver e aprender com a diversidade de pensamentos pedagógicos e políticos dos professores da RPE-DF - SEEDF. Observo que os trabalhos de referências desenvolvidos na escola são pouco divulgados e valorizados. Por isso, defendo o fortalecimento de uma rede positiva de comunicação interna e externa, que possa promover a divulgação e o reconhecimento de boas práticas educacionais em nossas escolas.

No meu primeiro ano como efetivo, mesmo com essas questões de contexto e de avaliação direta, por parte da direção e, indireta, por parte dos professores, pude propor e desenvolver diversas ideias pedagógicas. Por exemplo, trabalhei com o 1º e 2º ano do Ensino Médio a construção de materiais, maquetes, vídeos, fotografias e conteúdos que exigiram dos

estudantes a elaboração própria e pesquisa, como foi o caso do Projeto Nós Propomos - Taguatinga-DF.

Esse projeto, de proposição inicial do professor Sérgio Claudino da Universidade de Lisboa, tem como principal objetivo a dinamização do estudo de caso e a promoção da autonomia dos estudantes por meio do desenvolvimento de eixos de ação como: a identificação dos problemas locais, a execução de trabalho de campo e a apresentação de sugestões de intervenção, referindo-se, em último caso, como uma proposição pedagógica que visa o desenvolvimento da cidadania territorial (CLAUDINO, 2014; PROJETO NÓS PROPOMOS, 2017). O projeto é uma iniciativa que destoa das demais práticas realizadas nas escolas, pois atribui ao aluno um papel importante de protagonismo, demanda outros espaços que ultrapassam a sala de aula e, como produto mais elaborado, visa à produção de novos conhecimentos a partir de métodos científicos.

O projeto demandou muito esforço pessoal e coletivo, uma vez que foi desenvolvido em diversas etapas, como a vivência com espaços democráticos do DF, formação, identificação de problemas, a alfabetização de pesquisa, a elaboração e reelaboração por meio da orientação. Como resultado final, tivemos a produção e apresentação de 36 pôsteres científicos que foram apresentados para avaliadores convidados. A realização e reflexão dessa proposta pedagógica foi transformada em dois artigos científicos: “Do Centro de Ensino Médio Ave Branca para o Distrito Federal: identificando problemas e propondo soluções - a experiência de uma educação científica por meio do projeto Nós Propomos (SUESS, 2019a) e “Nós Propomos! Taguatinga-DF: retrato, percepções e desafios de uma proposta de educação científica em Geografia no Ensino Médio” (SUESS, 2019b). Questões mais específicas do desenvolvimento do projeto podem ser consultadas nesses artigos.

No entanto, faço algumas considerações a respeito do projeto para o meu desenvolvimento e amadurecimento enquanto professor de Geografia. A experiência com o Projeto Nós Propomos permitiu que eu tivesse a experiência mais elaborada em pesquisa na Educação Geográfica, a experiência de realizar essa educação pela pesquisa. Enquanto sujeito profissional, pude amadurecer a principal qualidade que me faltava, a de pesquisador na prática de ensino. Foi por meio dessa vivência que pude aperfeiçoar e apresentar o meu projeto de pesquisa para o ingresso no doutorado no ano seguinte. Nesse aspecto, esse projeto foi uma importante motivação para o interesse desse tema de doutorado.

No segundo ano, por não possuir lotação definitiva, dividi a minha carga horária em duas escolas, uma de Ensino Fundamental e a outra de Ensino Médio, por sinal a mesma que havia atuado no ano anterior. Com os estudantes do 8º ano, pude introduzir a leitura e a

apresentação de textos científicos e informativos mais curtos. Com os estudantes do ensino Médio, pude desenvolver a proposta do que chamei de Roda de Ideias Geográficas. Esse projeto tinha como objetivo corroborar para o desenvolvimento de estruturas cognitivas, como a capacidade de analisar, sintetizar, pesquisar, resumir, considerar, comparar, aproximar e diferenciar. Assim, recomendávamos a leitura de textos científicos, como artigos e capítulos de livros, com o objetivo que os estudantes realizassem um fichamento respondendo questões problematizadoras. Ao final, tivemos a apresentação, o debate e a produção de um vídeo, paródia ou apresentação cultural. Em relação à escala dos temas, a 2ª série se relacionou ao Brasil e ao Distrito Federal e, a 3ª Série, às questões Continentais e mundiais.

O fichamento e os apontamentos de leitura possuíam os seguintes tópicos: Referência da Obra; Tema central do texto; Objetivo do texto; Autor do texto (currículo); Ideias e conceitos importantes do texto (resumo); Conceitos principais utilizados no texto; Conclusões do texto; Notícias relacionados ao tema; Relação do texto com a realidade brasileira (3ª série), do Distrito Federal e local (2ª série); Pesquisa e discussão a respeito do tema que o texto não aborda; Curiosidades e descoberta com a leitura do texto; Pontos importantes para o debate e importância do temas abordados. Os estudantes foram orientados também a respeito do formato e conteúdo do slide, do tempo da apresentação e de discussão com a turma. Orientou-se o uso de mapas e imagens, além da necessidade de abordagem das questões do fichamento.

O resultado pedagógico foi positivo, pois observei um grau de aprofundamento e interação maior do que em outros trabalhos tradicionais de seminário e apresentação em grupo. Verificou-se diversas dificuldades dos estudantes na construção da proposta, especialmente, relacionadas à baixa autonomia escolar e intelectual, inexperiência com tecnologias, baixo nível de leitura, falta de contexto favorável para a iniciação científica, timidez e problemas de comunicação em público; aspectos no quais a proposta colaborou positivamente. Apesar das dificuldades, o meu objetivo pessoal foi atingido, o de transformar as aulas em um espaço mais dialógico, científico, construtivo e interativo entre o professor e os estudantes. Assim, essa intervenção pedagógica foi uma importante experiência para o amadurecimento e fortalecimento dos propósitos defendidos por esse trabalho, que cooperam com a defesa da pesquisa no professor de ensino-aprendizagem em Geografia.

No primeiro ano de profissão, tive o meu segundo caso explícito de homofobia. Dessa vez, não tive o amparo necessário da escola, que o julgou como uma situação de normalidade aceitável, razão pela qual a escola não deu suporte para o convite dos pais do estudante para tratar a questão. Tive que resolver a situação sem a ajuda da instituição, o que para mim atestou

a permissividade da escola a respeito da homofobia, que me fez questionar se isso não seria um caso de homofobia institucionalizada.

A minha ida para a sede da SEEDF se relaciona com uma busca do aperfeiçoamento e contato direto com alguns dados necessários para a constituição deste trabalho. Fui trabalhar em uma gerência que cuida da supervisão da rede pública, além de questões como a escrituração escolar e normas de ensino. Fiquei poucos meses lá, porém pude aprender muito sobre a dimensão e alguns desafios da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Contudo, não me identifiquei com a natureza do trabalho, pois - por ser o núcleo que supervisiona o cumprimento de normas - senti falta dos processos criativos e de autonomia que tinha em sala de aula.

Nesse processo, recebi o convite para compor a equipe de Educação Patrimonial em outra subsecretaria, de natureza mais pedagógica, no qual encarei essa nova abertura profissional com muito interesse. O trabalho que desenvolvi nesse espaço da Educação Patrimonial, embora interdisciplinar, permitiu o fortalecimento e mobilização de diversas questões teóricas conhecidas por mim por meio da Geografia, especialmente, os que referem ao campo da cultura e do pertencimento, além de, em cada ação e projeto, poder ter valorizado a ciência, o diálogo e a construção coletiva. Tratou-se de uma atuação que potencializou o aperfeiçoamento de minhas ideias pedagógicas. Considero-me uma pessoa privilegiada por ter vivido o contexto de sala de aula e ter participado, ativamente, na proposição, articulação e acompanhamento de diversas políticas públicas educacionais. Acredito que, em cada ação, pude colaborar e deixar a marca de meu percurso histórico, acadêmico, teórico, prático, metodológico e filosófico, assim como outras pessoas também.

Nesse processo de doutoramento, senti na pele a dificuldade de ser professor e estudante devido a carga horária de 40 horas de compromissos profissionais e a necessidade de tempo para realizar atividades de leitura, estudo, escrita e reflexão. Tal período desencadeou impactos na minha produtividade e saúde psicológica/física, principalmente, em processos que aumentam a ansiedade, a angústia, o medo, a exaustão e a depressão, relacionados à autocobrança e a pressão social, acadêmica e profissional. A legislação do Distrito Federal exige três anos para o cumprimento do estágio probatório e mais um ano, ou seja, quatro anos de efetivo exercício no concurso para adquirir o direito de afastamento remunerado para estudos (DISTRITO FEDERAL, 2013a). Por esse motivo, só pude usufruir desse direito a partir do 4º ano de doutorado, momento essencial ao desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Essas narrativas de tempos e espaços permitem diversas análises da espacialidade do problema desta pesquisa, particularmente a vivida pelo pesquisador. A construção desses exemplos se liga aos aportes teóricos selecionados para esta investigação. Dessa forma, a

seleção de cada autor e, conseqüentemente, das ideias que esses intelectuais apresentam, possuem uma razão, um critério e intenção de que se vinculam ao que foi vivido e ao projeto de educação e sociedade que acredito.

O lugar por mim revelado é envolvido por uma complexidade de significados que remetem a contextos de dificuldades, superação e aprendizagem. Ao compreender a história de vida dos meus ancestrais, pude perceber que a eles foram dadas poucas oportunidades de educação, emprego e renda. Aspecto que se relaciona à importância dada às classes mais populares na história da educação e da sociedade brasileira no século XX e início do século XXI. Ao estudar mais de perto a história de meus pais e a minha, pude perceber que ainda não tínhamos rompido com a herança familiar e história da negação ao direito à educação. Contudo, pude perceber que todos, ao seu modo, lutaram pela sobrevivência e buscaram por ela. Aspecto que estava em mim quando, mesmo sem ter consciência plena do que estava fazendo, lutava na escola por um ensino de melhor qualidade e melhores condições para que ele se efetuassem. Na universidade, mesmo com condições ainda precárias de ensino, pude conhecer a importância da pesquisa para a formação de professores e, teoricamente, de sua importância na Educação Básica. Na minha prática profissional, pude sentir, por meio de meus dilemas profissionais, a sua real necessidade. Desde então, busco aperfeiçoar esse processo por meio de experiência e pesquisa. Por isso, reforço que a minha história pessoal, formativa e profissional orienta a minha tese.

Em resumo, as coisas mudaram significativamente quando mais consciente a minha busca se tornou, quanto mais científica e pesquisadora. Isso posto, em sentido fenomenológico, considero a busca como um atributo da sobrevivência e existência humana direcionada ao projeto que podemos ser e o amor, enquanto componente universal e energia vibrante que dá sentido e direção para a vida, como minhas principais essências que, como tal, guiam este trabalho.

Assim, através do desvelamento de minha história herdada e vivida, sinalizo os seguintes processos de conscientização que me deram força para a realização desta pesquisa, ao ressaltar a sua importância para o nosso contexto social:

1. Sobre a minha história herdada, o reconhecimento de que a necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho e a falta de oportunidade e condições de permanência na educação foram os principais entraves no processo de desenvolvimento de meus familiares;

2. O reconhecimento que o direito à educação renegado a esses familiares expressa o descaso histórico do estado brasileiro com os mais vulneráveis, resultando em prejuízos para a dignidade humana;
3. Sobre a minha história vivida, reconheço que recebi um cenário melhor, embora ainda bastante precarizado, e que essas oportunidades me permitiram chegar até aqui e poder reafirmar o papel transformador e libertador da educação;
4. O reconhecimento que a educação e a ciência tornaram mais consciente a minha busca e assim pode tornar a busca dos demais;
5. O reconhecimento da potência da pesquisa na educação através de minhas experiências profissionais;
6. A revelação que esse trabalho se configura como continuidade de minha história herdada e vivida: como uma expressão científica de minha luta na educação por melhor qualidade e condições.
7. O reconhecimento que o movimento dessa tese é um aperfeiçoamento desse processo, sendo o termo “educação pesquisadora pelo professor pesquisador” uma roupagem teórica criada para abrigar esses sentimentos e ideias de educação em um sistema de pensamento conceitual.

Após esse exercício regressivo ao mundo vivido como esforço de corporeificação da tese pelo exemplo, inspirado em Freire (1996), pode-se evidenciar a sensibilidade desta pesquisa, no qual esse exercício se compõe enquanto objeto estético e ético deste trabalho acadêmico. Dado esse passo, tenho as condições de apresentar os conceitos de pesquisa e os autores de referência no próximo capítulo.

### **3 EDUCAÇÃO PESQUISADORA PELO PROFESSOR PESQUISADOR EM GEOGRAFIA A SERVIÇO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PELA FORMAÇÃO CIDADÃ**

Após reconhecer que a essência humana que mais me define é a busca, e como tal, me possibilitou processos de libertação e compreensão de mim mesmo e do mundo que me cercava, passo para a etapa da fundamentação científica das ideias em que acredito. Neste aspecto, a essência do que defendo é a essência humana da busca como elemento inerente do processo de aperfeiçoamento do ser humano e de seu mundo. Assim, quando me refiro ao professor pesquisador, a qualidade de buscador já é algo que precede a qualidade de pesquisador, pois o professor somente se torna pesquisador por ser um buscador. Trata-se de entender a busca como um estágio inicial e permanente da qualidade e do desenvolvimento do ser humano, do desenvolvimento de um profissional, que por essência é o principal executor/construtor de um processo intencional de busca permanente do aperfeiçoamento/formação integral do ser humano. Esse sujeito que, com forma, (de)forma, (re)forma, e (trans)forma permanentemente outros seres humanos por sua necessidade de sobrevivência e existência terrestre. Nessa linha de pensamento, cabe entender que não há professor sem educação; nesse aspecto, não há sentido na defesa de um professor pesquisador fora de um sistema elaborado de intenções. Esse sistema é a educação adjetivada aqui como educação pesquisadora, buscadora por essência, pesquisadora por excelência. Sendo assim, entendemos e desenvolvemos a educação nessa pesquisa ao destacar e reforçar sua lógica buscadora, científica, pesquisadora e transformadora.

Por essas razões, este capítulo tem como objetivo reconhecer, fundamentar e analisar a educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia em uma perspectiva de transformação social. Para isso, discorreremos, inicialmente, a respeito dos fundamentos, elementos e finalidades de uma educação pesquisadora em Geografia que visa a transformação social e, posteriormente, reconhecemos a pesquisa em educação como característica essencial na composição do trabalho e da profissão docente em que o professor pesquisador é um elemento fundamental na constituição dessa educação.

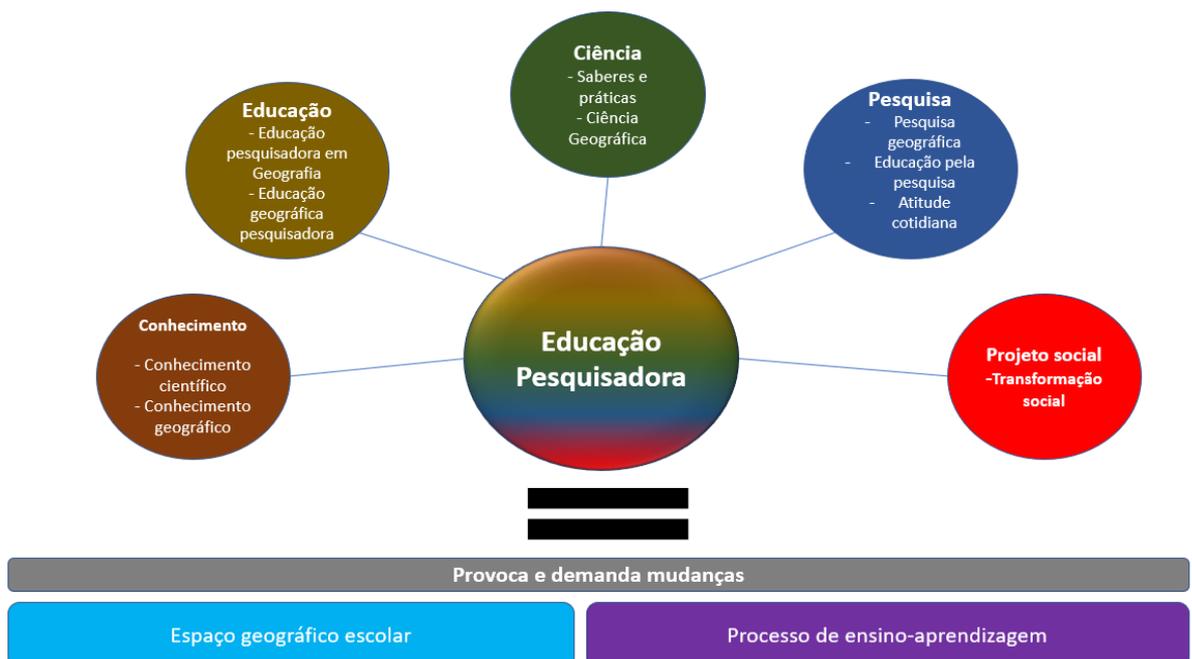
#### **3.1 EDUCAÇÃO PESQUISADORA EM GEOGRAFIA E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS, ELEMENTOS E FINALIDADES**

Para atingirmos a meta de fundamentar e analisar a educação pesquisadora em Geografia para a transformação social, realizamos os seguintes esforços cognitivos:

- a) Identificação do conhecimento, educação, ciência, pesquisa e projeto social como fundamentos da educação pesquisadora e qualificação desses fundamentos para a transformação social;
- b) Defesa de um projeto de transformação social para a educação pesquisadora;
- c) Reconhecimento do contexto e de desafios para a sua efetivação;
- d) Identificação de como esses fundamentos podem provocar mudanças por meio de uma reorientação científica e política no espaço geográfico da escola e no processo de ensino-aprendizagem;
- e) Síntese da finalidade desses propósitos para a Educação pesquisadora em Geografia.

Para tanto, entendemos como fundamento “[...] aquilo que fornece a alguma coisa sua razão de ser” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 82). Sendo assim, reconhecemos a educação, o conhecimento, a ciência, a pesquisa e o projeto social como fundamentos de qualquer educação pesquisadora, pois acreditamos que são eles que fornecem os alicerces e os princípios dessa educação. Para explicitar que nem toda educação pesquisadora se coloca a serviço da transformação social e, portanto, não útil para a compreensão e solução de problemas sociais, fizemos o exercício de qualificar esses fundamentos e de explicitar que transformação social defendemos. Desse modo, realizamos o esforço de compreender as partes (Conhecimento, Educação, Ciência, Pesquisa e Projeto Social) e seus componentes para compreender o todo (Educação Pesquisadora) (FIGURA 7).

**Figura 7** – Conceitos formadores da educação pesquisadora.



Iniciamos pelo conceito de conhecimento. Pode-se dizer que ele se dá a partir da necessidade de existência e sobrevivência do ser humano; o conhecimento é reflexo e legado do trabalho humano ao representar a sistematização e abstração de alguns elementos da realidade (AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2015; LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2012). Ele pode ser colocado a serviço da transformação e da mudança, como pode ser utilizado para contê-las. A concepção de conhecimento adotada nesta tese perpassa pela ideia de “energia maior das transformações por que passa o mundo; energia principal de inovações” (DEMO, 2011b). Ele é, no contexto da educação brasileira, entendido como importante força motriz para sua transformação.

Não há conhecimento absoluto que não possa ser renovado ou transformado como resultado da interação do ser humano com o seu meio, pois há historicidade nele: passado, presente e futuro (FREIRE, 2012). Concordamos que “todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação” (FREIRE, 2014b, p. 35). Pensando de modo semelhante, Demo (2015) afirma que a única maneira de acumular conhecimento é por meio de sua renovação permanente. Essa concepção progressista de conhecimento reforça a necessidade da educabilidade dos seres humanos que, por não serem completos, buscam. Nesse aspecto, a educação não é absoluta, mas de caráter permanente, pois todos nós sabemos, em algum grau, alguma coisa (FREIRE, 2014b). Já aquilo que não sabemos, podemos produzir em novo conhecimento, pois como Freire (2012, p. 29) mesmo diz “sei que sei que não sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente”.

Em termos gerais, enquanto força de transformação e inovação, reconhecemos a necessidade da superação de um conhecimento que tem como ponto de chegada a ordem hegemônica e unitária, excludente e autoritária (conhecimento-regulação) em favor de um conhecimento que almeje a solidariedade (conhecimento-emancipação). Dessa forma, esse último conhecimento tem como função a elevação do outro da condição de objeto para sujeito, herdeiro, mas também produtor de conhecimento. Trata-se de reconhecer o conhecimento como multicultural e contextualizado, fruto de uma pluralidade de vozes e capaz de constituir-se em vetor de transformações sociais significativas para a sociedade (SANTOS, B., 2009). Por isso, defendemos que o conhecimento, como fundamento da educação pesquisadora, se constitua enquanto força de transformação e inovação que guarda em si a renovação permanente, possibilitando que o ser humano se emancipar e solidarize.

O segundo fundamento proposto se trata da educação. Não podemos nos esquecer que, assim como o conhecimento, a origem da educação remete diretamente à essência do ser humano, relacionada à busca pela sobrevivência e transformação do mundo (PINTO, 2013). Dessa forma, fica inviável refletir o que é a educação sem antes entender o que é próprio do homem, o que é de sua natureza. Para Freire (2014b), o que remete a natureza do ser humano e se constitui em um núcleo fundamental para entender o que sustenta a educação, é inacabamento ou inconclusão do ser humano. Dessa forma, para Freire (2014b), tal busca deve implicar em um processo de ser algo, especificamente, em ser mais; é uma busca permanente de si mesmo, um processo que envolve o reconhecimento dos seres humanos enquanto seres históricos e detentores de historicidade.

Para Sartre (1987), a essência precede a existência de quase todos os seres, com exceção ao ser humano. Não há um ser humano definido antes de existir, pois ele se define ao longo de sua existência: "O homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquele que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. [...] O primeiro passo do existencialismo é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência" (SARTRE, 1987, p. 6). Dessa forma, o ser humano não é apenas responsável pela sua individualidade, mas igualmente por todos os seres humanos. Parte-se, daí, um dos pressupostos de Freire (2011), qual seja, o ser humano não é, ele está sendo, logo ele é projeto de si mesmo. Nesse sentido, a educação reflete um projeto de ser humano e de sociedade a serem construídos. Embora haja condicionantes, o ser humano não é um ser determinado por questões naturais e sociais.

Dessa maneira, entre as diversas formas de definir a educação, a entendemos como um processo de busca permanente para o aperfeiçoamento do ser humano, movido pela consciência de sua inconclusão e pelas necessidades de sobrevivência e transformação do mundo. Historicamente, Luckesi (1994) identifica três tendências sociais da educação: 1. Educação como redenção da sociedade; 2. Educação como reprodução da sociedade e 3. Educação como um meio de transformação da sociedade. A primeira e a segunda se colocam a serviço da adaptação ao contexto social. Como seres históricos, podemos eleger a direção do leme pelo qual a nossa educação deve seguir. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que podemos ser. Se o resultado que queremos é o aperfeiçoamento do ser humano e sabemos - pelo passado e presente que não somos seres acabados - que precisamos de mudanças, o caminho a ser adotado é o da transformação social. Assim, a educação, como um processo de busca permanente pelo aperfeiçoamento do ser humano, instrumentalizada pelo conhecimento

científico e pela pesquisa, além de guiada por um projeto de transformação social, se constitui como um fundamento da educação pesquisadora.

Parte-se para a compreensão e função do terceiro fundamento, a ciência. Devemos reconhecê-la como um campo de saberes e práticas sistematizados e organizados a partir de um método científico, construído no decorrer da história, em resposta às necessidades de explicação e transformação da natureza e da sociedade. Sua composição se dá por um conjunto de operações intelectuais que objetiva a compreensão racional, objetiva e subjetiva da realidade. O processo de sua construção, mais elaborado, se realiza por meio da pesquisa instruída por um especialista, o pesquisador. Em relação ao social, podemos dizer que ela não se constitui como um elemento estranho à sociedade, mas em um fenômeno humano, fruto do trabalho de mulheres e homens, corroborando para o desvelamento do sentido lógico e das verdades em torno do mundo (AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2015; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; DEMO, 2011a; FREIRE, 2013, 2017).

Deve-se reconhecer que o senso comum e ciência não são contraditórios, mas diferentes formas de saber que se complementam. O senso comum é um ponto de partida para a construção do conhecimento científico e, portanto, a ciência se revela como metamorfose do senso comum. Dessa maneira, podemos dizer que o senso comum e o conhecimento científico não possuem nada de misteriosos ou extraordinários porque partem da necessidade básica de compreender e melhor viver o mundo. Nesse estado das coisas, ser bom em ciência e no senso comum é ter capacidade de inventar soluções. Por essa razão, é mais que legítimo repensar o ensino da ciência ao reconsiderar o papel do senso comum e aperfeiçoar a sua capacidade como ponto de partida para compreendermos e resolvermos nossos problemas cotidianos (FREIRE, 2014a; ALVES, 2013).

Contudo, devemos lembrar que “[...] a ciência está apresentando sérias ameaças à nossa sobrevivência” (ALVES, 2013, p. 22). Por isso, o nosso papel de humanidade é resgatar a sua responsabilidade, a posicionando a serviço da vida das pessoas por meio da “preservação da natureza, a saúde dos pobres, a produção de alimentos, o desarmamento [...], a liberdade, enfim, essa coisa indefinível que se chama felicidade” (ALVES, 2013, p. 234). Com isso, reconhecemos a necessidade da ciência se reposicionar a serviço da transformação social ao lado da bondade e à serviço das pessoas. Como fundamento da educação pesquisadora, identificamos a ciência como um campo de saberes e práticas que possibilita a construção do conhecimento científico à serviço de explicações aceitáveis da realidade e que possui a capacidade de transformar essa realidade. Assim, como próximo passo, cabe conhecer a pesquisa como outro fundamento, um processo de construção do conhecimento científico.

A pesquisa pode ser considerada um processo social, um diálogo inteligente com a realidade que parte da problematização do senso comum como parte de um questionamento reconstrutivo. Processo esse que tem a capacidade de transformar as relações de poder ao se comunicar com o cotidiano das pessoas e ao construir novos conhecimentos (DEMO, 2011a, 2015). Nesse sentido, podemos internalizar a pesquisa como uma atitude cotidiana ante a uma “[...] atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais” (DEMO, 2015, p. 15).

Entre educação e pesquisa há um trajeto coincidente, ambas se postam contra a ignorância, valorizam o questionamento, se dedicam ao processo reconstrutivo, incluem a confluência entre teoria e prática, se opõem, terminantemente, à condição de objeto, a procedimentos manipulativos e a cópia. Como elemento criativo, essa última está presente desde o primeiro dia de vida da criança e se estende por toda a sua vida social; por isso, não faz sentido a sua restrição à pós-graduação (DEMO, 2015, 2011a).

Na escola, a pesquisa pode se constituir em um princípio científico e educativo. Como princípio científico, se volta para a construção de novos conhecimentos científicos e para a solução de demandas e necessidades sociais. Enquanto princípio educativo, trata-se de assumir uma atitude de pesquisa como uma conduta estrutural no processo educativo. Ambas devem se encontrar a serviço da emancipação, da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, que se encontram na raiz da consciência crítica. Assim, não é o caso de buscarmos um profissional de pesquisa que seja professor, mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 2011a).

Dessa forma, por ser um processo da ciência, a pesquisa reveste-se de ações, técnicas e instrumentos com validade científica que possibilitam a (re)construção de conhecimentos científicos e escolares. Como fundamento da educação pesquisadora, é vista como caminho e etapa a ser percorrida por professores e estudantes para a reconstrução e elaboração própria de novos conhecimentos e soluções para os problemas vividos e compartilhados. Assim, a pesquisa se constitui em um elemento criativo, uma atitude cotidiana, um princípio científico e educativo da educação pesquisadora.

Por fim, o último fundamento elencado refere-se ao projeto social. De modo geral, o projeto é um plano que designa a realização de intenções, ações e propósitos. Trata-se de uma forma humana de prever e planejar o futuro visando um melhor controle e resultado da ação. O projeto social se reverte de um esforço solidário que visa mudanças positivas, efetivas e duradouras em um ou mais aspectos de uma sociedade. Os projetos sociais surgem do desejo de mudar uma realidade, por isso partem da reflexão e do diagnóstico sobre determinada

problemática sobre a qual buscam contribuir para um outro mundo possível. Por esse motivo, entendemos o projeto social como um conjunto de compromissos e ações organizados em torno de um horizonte possível, uma realidade a ser construída (FLACSO, 2006; STEPHANOU; MÜLLER; CARVALHO, 2003; CARVALHO SOBRINHO; SUESS, 2020).

Como amplamente defendido por Freire (2014a), também não concordamos que possa existir uma educação neutra justamente por esse processo ser um processo intencional, planejado e de base social. Dessa maneira, o projeto social da educação pesquisadora que defendemos nesta investigação é nitidamente um projeto de transformação social que não se encontra isolado ou desconectado de problemáticas sociais. O projeto que estamos falando começa pela educação e tem como objetivo a transformação da sociedade brasileira. A principal problemática que o justifica é a de que a educação e o conhecimento no Brasil historicamente se postaram, especialmente, ao papel de adaptação social e ao controle comportamental e nunca compuseram o carro chefe do Estado brasileiro. Mesmo apresentando significativas mudanças a partir da década de 1930, a posição da educação e do conhecimento científico ainda parecem refletir ao papel de adaptação do Brasil às exigências do mercado externo. Entretanto, um dos caminhos apontados para a superação da realidade concentrada e excludente é o investimento em educação, ciência, tecnologia e inovação que contribua para o aumento da capacidade do país de inventar soluções próprias para sua economia e para seus problemas sociais. Nesse sentido, outra defesa necessária é a de que o país possa aumentar seu grau de investimento sem comprometer os recursos das políticas sociais (SAVIANI, 2012; PIANA, 2009; LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012; GREMAUD; VASCONCELLOS; TONETO JÚNIOR, 2017; FREIRE, 2014a, 2014b; SANTOS; SILVEIRA, 2011; MOREIRA, 2014a).

Esse projeto social, em termos gerais, entende o ser humano como um ser inconcluso e em constante busca; tem o conhecimento científico como principal fonte de explicação da realidade, força motriz de transformação e inovação, além de principal instrumento de tomada de decisões; possui como meta a transformação da sociedade brasileira em uma sociedade do conhecimento, uma sociedade científica, e o reposicionamento da ciência e da educação à serviço da justiça social, democratização do conhecimento e humanização do ser humano; à serviço também do bem estar e da qualidade de vida das populações; do desenvolvimento social, cultural, econômico e ambiental sustentáveis e da diversidade cultural.

Entende-se que não há um único projeto de transformação social, da mesma forma que não há agentes históricos únicos e nem uma única forma de dominação. Por isso, defendemos que a teoria, exposta até o momento, não representa uma solução perfeita capaz de resolver todos os problemas em educação, mas que se possa constituir como uma teoria de tradução, que

consiga dialogar com outras teorias, sujeitos e práticas e que seja capaz de se reinventar (SANTOS, B., 2009).

Então, a defesa que realizamos aqui é a da educação pesquisadora como um importante processo social de desenvolvimento de autoria e autonomia dos sujeitos sociais por meio do conhecimento e da prática científica. Educação essa para que esses sujeitos sejam detentores da consciência, método e atitude necessárias para encontrar ou criar soluções aos problemas vividos e compartilhados, contendo em si um projeto de aperfeiçoamento do ser humano e transformação da sociedade.

Por consciência, entendemos aquilo que o ser humano tem de clareza em relação a sua existência, uma noção do que acontece em si mesmo e para além do ser. Revela o que somos e podemos ser em totalidade. Como a consciência é sempre consciência de algo ou alguma coisa e o processo de educação sempre é um processo intencional, um processo que pretende chegar a algum lugar, compreendemos que a consciência a ser desenvolvida em educação é a consciência de si, do outro, do mundo e da integração e relação entre essas instâncias. A consciência da complexidade humana é a consciência do inacabamento do ser humano que o move para uma busca permanente de seu aperfeiçoamento (avanço nos estágios de consciência – conscientização), ao mesmo passo que ela é a compreensão do outro e do mundo. Desse modo, o processo de conscientização em educação deve favorecer o desenvolvimento de qualidades humanas e o seu processo de humanização do ser humano implica a necessidade do conhecer o conhecer, existir para conhecer, conhecer para existir (MERLEAU-PONTY, 2011; FREIRE, 1980, 1996, 2012, 2014b; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; BARRETO, 2004; MORIN, 2005; MATURANA; VARELA, 2001). Assim, concordamos com Freire (2014a), para qual o papel da educação é conscientizar o estudante de sua condição de oprimido para que possa se emancipar e se libertar para libertar e transformar o mundo, por meio de uma alfabetização libertadora.

Consideramos que o desenvolvimento de método em educação possa seguir as essências do método científico ao possibilitar o estudante a construção de caminhos metodológicos para a resolução de problemas de sua realidade. Assim, compreendemos o método como um caminho para a reflexão, uma escolha de conjuntos de conceitos, procedimentos e de técnicas operacionais que permite a análise e interpretação da realidade a partir de um ponto de vista, de uma construção intelectual. A explicitação dessas escolhas metodológicas confere maior legitimidade aos resultados na produção do conhecimento ao possibilitar a sua testagem e verificação. Por meio do método, as ciências estabelecem a sua organização interna e os pontos de interfaces com outros saberes. Podemos dizer que suas visões de mundo e suas principais

preocupações condicionam os processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações; estabelecem espaços e tempos com ritmos e etapas próprios de pesquisa; elegem sistemas conceituais básicos como forma de leitura e intervenção no mundo; definem critérios de cientificidade e validade científica e estabelecem posições diferentes entre o sujeito e objeto da pesquisa (LEFEBVRE, 1991; GAMBOA, 2007; SPOSITO, 2004). Na educação, dessa forma, o método estrutura o como fazer, guiado pelo processo de conscientização e realizado por uma atitude investigadora e transformadora.

Por outro lado, o desenvolvimento de atitude em educação envolve desde operações mais simples, como a efetivação de uma intenção ou propósito ou realização de uma atuação consciente, às operações mais complexas, como a construção de valores, a formação do caráter, o desenvolvimento de uma postura corporal/social e o desenvolvimento de uma conduta. Esse processo trabalha, especialmente, na construção de sentidos na educação e reforça o porquê estudar ao se fazer como um processo motivacional da aprendizagem e, igualmente, da construção do conhecimento e técnicas. Para desenvolver atitudes em sala de aula, a escola e os professores devem ensinar pelo exemplo, para que os estudantes desenvolvam uma atitude humana, crítica, ética, solidária, emancipatória, motivadora, cidadã, amorosa e transformadora para o enfrentamento de problemas, intervindo e sustentando as transformações que são urgentes e necessárias na sociedade, aperfeiçoando, em última instância, uma conduta ética e estética, justa e democrática. Os aguçamentos da autonomia, da responsabilidade, da empatia, da autoconfiança, da autoestima, da flexibilidade, da perseverança, da fé, da autodisciplina, paciência, da assertividade, do companheirismo, do respeito à diversidade, da iniciativa positiva e construtiva, do realismo, da imaginação, da utopia, do sonho e da luta, conectam e retroalimentam o desenvolvimento concomitante das atitudes com o processo de conscientização e método (OLIVEIRA, L., 2017; ZABALA e ARNAU, 2010; FREIRE, 1980; 1996; 2011; 2012; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2017).

Após esse esforço de compreensão das partes e da síntese do que entendemos e defendemos como educação pesquisadora, apresentamos alguns desafios e necessidades para que ela cumpra com o objetivo de transformação social: 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 (FREIRE e GUIMARÃES, 2011b; FREIRE, 2014a; ALVES, 2013; DEMO, 2011a, 2011b; TARDIF, 2014; RIBEIRO, 2015; IMBERNÓN, 2006; ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2012). Como continuidade, entendemos que a educação pesquisadora e seus fundamentos devem demandar e provocar mudanças significativas no espaço geográfico escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do conceito de espaço de Santos, M. (2012), podemos dizer que o espaço escolar se constitui em sistemas de objetos e ações (e significados), dispostos com a finalidade de promover a interação entre profissionais da educação e estudantes, com intuito de construir aprendizagens de saberes, métodos e atitudes, dispondo de forma-conteúdo próprio. Enquanto espaço de trabalho, como endossam Tardif e Lessard (2014), não é apenas espaço físico, mas espaço social que reflete como o ofício do professor é repartido, realizado, supervisionado, planejado, remunerado e valorizado pela sociedade.

Sua organização social e física tem como núcleo um dispositivo simples e bastante estável, “as classes, ou seja, espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa. Podemos qualificar a divisão do trabalho por classes como ‘celular’” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 61). O seu tempo, o tempo escolar, é constituído tanto por um tempo mensurável, quantificável, administrável, repartido, planejado e ritmado de acordo com o currículo, avaliações e ciclos regulares, como por um tempo subjetivo e fenomenológico que reflete as expectativas, as representações e a vivências da comunidade escolar (TARDIF; LESSARD, 2014).

Boa parte de sua composição foi pensada na época da sociedade industrial e, até hoje, apresenta poucas mudanças, além de apresentar dificuldades para se integrar às transformações em curso. Aspecto que faz Tardif e Lessard (2014) a considerarem como um dinossauro. Assim, “o que nós temos que fazer não é fechar as escolas, mas torná-las melhores, quer dizer, reorientá-las científica e politicamente” (FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 86).

No sentido da orientação científica, a escola pautada pela ciência apresenta a responsabilidade de cultivar a noção da instituição escolar como um patrimônio social e comunitário e o professor como um patrimônio público, assumindo-se enquanto um espaço cultural da comunidade onde sejam incentivados processos educativo-emancipatórios guiados pela pesquisa, pelo progresso científico e pelos desafios da sociedade (DEMO, 2011a). Do ponto de vista de sua reorientação política, deve ser orientada ao combate das desigualdades, das injustiças sociais, do analfabetismo e a favor da qualidade de vida das populações, do

desenvolvimento sustentável, sendo capaz de “[...] explicar e textualizar as novas leituras de vida” (CASTROGIOVANNI, 2012, p. 12). Devemos, em consequência disso, construir uma escola feliz: “a escola que se fala, que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece” (FREIRE, 2017, p. 132).

Após refletir brevemente a respeito das provocações que a educação pesquisadora pode produzir no espaço escolar, ainda nos referindo a respeito da função social da escola, refletimos a respeito do processo de ensino-aprendizagem, especialmente, ao que se refere à sua razão de ser, os sujeitos envolvidos, e os desafios e possibilidades para a sua efetivação pela educação pesquisadora. Do ponto de vista sociogênico, de acordo com Tardif e Lessard (2014), há um predomínio desse processo sobre as demais esferas de ação formativa, pois, atualmente, não existem profissões sem ensino escolar. Ensinar envolve perseguir a busca por fins e finalidades; para isso, delimita-se e opta-se por meios (TARDIF, 2014). Dessa forma, os fins e finalidades estão diretamente relacionados a um projeto de ser humano, de sociedade. Segundo Freire (2017), ensinar e aprender se dão de tal forma que:

[...] quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2017, p. 55).

Freire (2017, 2013) alerta para o fato de que no ato de ensinar também se aprende; isso não pode significar que a pessoa que ensina, o faça sem competência para tal, pois essa atividade demanda seriedade, compromisso, preparo científico, físico, emocional e afetivo, orientados aos processos de (re)construção e produção de saberes. Uma das tarefas fundamentais do professor, nesse contexto, é ensinar a aprender. Logo, os processos de elaboração própria, reelaboração, questionamento reconstrutivo, argumentação, releitura, construção de textos, linguagens e experiências favorecem a autonomia e a autoria do estudante (DEMO, 2011a, 2015).

Nesse processo, a pesquisa no ensino é fundamental, pois sem ela o ensino vira reprodução imitativa, aspecto pelo qual Demo (2011b) defende o ensino como a razão da pesquisa e a pesquisa como a razão do ensino. Freire (1996) complementa tal argumento ao afirmar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois ambos são constantes de busca, indagação, constatação, descoberta, comunicação e novidade.

No processo de ensino-aprendizagem há sempre a inter-relação, não rígida, de no mínimo um sujeito que ensina e outro que aprende, ocupando um espaço específico, a sala de

aula, dispostos a atingirem alguns objetivos. Para isso, estabelecem relações profissionais, afetivas, pessoais e de poder, que invocam, por exemplo, respeito, autoridade, conflito, colaboração, alegria, tristeza, dilemas morais, controle e engajamento pessoal (TARDIF; LESSARD, 2014; TARDIF, 2014). Freire (1996) defende a horizontalidade entre professor e estudante, aspecto que não anula sua autoridade e competência: “[...] se fossem iguais, um se converteria no outro” (FREIRE, 2011, p. 162). Essa perspectiva contribui para a desconstrução da educação bancária, da hierarquia entre os espaços que produzem conhecimentos e dos que reproduzem ao abrir espaço de diálogo entre os sujeitos do conhecimento.

Desse modo, a educação pela pesquisa supõe cuidados propedêuticos: desenvolver a capacidade de saber pensar, em especial, voltada à resolução de problemas e ao enfrentamento de situações novas; aprender a aprender, direcionada a uma matriz que envolve conhecimento inovador e a cidadania competente; saber avaliar e autoavaliar com consciência crítica e procedimento metodológico essencial; intervenção inovadora com qualidade formal e política, todos demandando uma escolha metodológica direcionada à ética, participação, inovação, conhecimento e mudança (DEMO, 2015).

Defendemos que o processo de ensino-aprendizagem favoreça o desenvolvimento do pensamento complexo e elaborado ou simplesmente da complexidade conforme desenhado por Morin (2005), como um pensamento que exercita a união entre unidade e a multiplicidade, a necessidade de pensarmos em conjuntos as noções de ordem, de desordem e de organização, na complementaridade, coerência e antagonismo, na sua certeza ou incerteza, frente a uma heterogeneização em categorias separadas ou a uma homogeneização numa totalidade indistinta. Assim, exercitar a complexidade se desvela como um exercício de comunicação, convivência, interação, trabalho mútuo e multidimensional contra o paradigma da simplificação. Por elaborado compreendemos como resultado de um processo que parte dos elementos mais simples para os elementos mais complexos, preparação lenta e minuciosa de algo, construção de uma estruturação lógica, rico em detalhes, preparado, composto, organizado e formado (AULETE, 1980, SIMPSON, 2017). Dessa maneira, defendemos a elaboração e complexidade como processos essenciais da educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Entendemos, igualmente, que a educação pesquisadora em sala de aula deva transcender o sentido de aula instrucionista e fechada ao modelo tradicional bancário. Dessa forma, é de fundamental importância compreender a aula como ambiente natural e crítico de aprendizagens capaz de despertar a atenção e curiosidade do estudante. De modo dinâmico, consideramos importante que esse espaço-tempo disponha como ponto de partida o estudante sem perder de vista um resultado final que seja produto de uma construção e reconstrução colaborativa do

conhecimento científico, da construção coletiva de compromissos e responsabilidades, da superação de preconceitos e de experiências diversas de aprendizagem, além de não se limitar às tradicionais linhas de uma sala de aula tradicional (DEMO, 2011b).

“É na classe que ocorre, realmente, o bem-estar ou o mal-estar do trabalho cotidiano” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 277). Assim, o que devemos fazer é repensar os espaços-tempos das aulas. Isso permite descentralizar a ação dos professores e a compartilhar com os estudantes. Trata-se de um esforço de reposicionar a autoridade intelectual dos professores em favor da produção intelectual dos estudantes. Dessa forma, as aulas podem se constituir em espaços e tempos de estudo, elaboração e criação. O espaço da aula pode ir além do convencional da sala de aula, somando outros espaços-tempos da escola, espaços públicos e privados que possibilitam o diálogo, o encontro e o conhecimento (DEMO, 2011b).

Além de novos espaços, como as bibliotecas, laboratórios de informática, ciências e outras temáticas, devemos pensar a sala de aula de cada componente ou área de conhecimento. O mobiliário e a concepção do espaço devem refletir o que é mais moderno e consensual nessas áreas, tanto em questões mais técnicas, como no que diz respeito ao que é mais adequado para o ensino daquele componente curricular.

Reforçamos que o processo de elaboração própria carece de clima, ambiente, espaços e estímulos que implicam etapas de maturação (DEMO, 2015). A maioria dos currículos considera os estudantes como consumidores de conteúdo, ao passo que - para a viabilidade das escolas pesquisadoras - precisamos de um currículo que considere o que Demo (2015) chama de estudantes artistas, isto é, produtores, criadores, propositores e reconstrutores dos conhecimentos que tocam o chão de sala de aula.

Para que esse projeto de educação seja viável, além de espaços e tempos reformulados, é necessário um novo projeto pedagógico, uma política que proporcione e incentive o constante aperfeiçoamento do professor; que nessa formação o professor seja incentivado a desenvolver habilidades, que lhe permita construir textos científicos e material didático próprios, inovações didáticas que levem os estudantes a desenvolverem autonomia e autoria.

Nesse sentido, com o tempo, é fundamental ocorrer uma reorganização curricular que tenha como superação o currículo extensivo – aquele que prioriza pouco aprofundamento dos componentes curriculares sem estabelecer relações significativas entre os saberes, que impõe ao espaço escolar um tempo extremamente fragmentado – em prol de um currículo intensivo e integrado, que represente a tradução curricular da educação pela pesquisa ao adotar a pesquisa como princípio científico e educativo, orientado à formação da autonomia, criticidade e criatividade do estudante. Defende-se que, em cada unidade escolar, o currículo seja também

um espaço de pesquisa (DEMO, 2015; MOREIRA; CANDAU, 2007). Algumas das características desse currículo são a preferência do “[...] aprofundamento vertical à horizontal; ritmo sustentado de trabalho, em vez de aula picada; organização alternativa do tempo; flexibilidade curricular; tratamento das individualidades; combater sistematicamente o fracasso escolar e seus riscos” (DEMO, 2015, p. 42).

Associado a essas mudanças, devemos pensar em formas alternativas de avaliação, entendida como acompanhamento qualitativo da evolução do estudante, que tenha como base alguns indicadores, como o interesse por pesquisa, elaboração própria e participação ativa. Devemos desconstruir a perspectiva que forja a avaliação como forma de punição e construir a noção de avaliação como ferramenta que pode viabilizar a melhoria das ações e a formação dos estudantes (DEMO, 2015; FREIRE, 2017).

Por essas e outras razões, defendemos que, entre as diversas demandas sociais que são exigidas da escola, a educação pesquisadora possa corresponder em uma possibilidade efetiva de resposta para as demandas sociais emergentes, para a construção de um desenvolvimento social e econômico sustentável e para uma escola feliz à medida que esteja alinhada aos valores humanos, à ciência e aos processos educativos-emancipatórios. Como processo que envolve fins, finalidades e meios, o ensino-aprendizagem deve possuir esse horizonte e enxergar a pesquisa como um meio. Por isso, se fala na educação pela pesquisa, o conhecimento científico como fim e a educação pesquisadora transformadora como uma finalidade.

Isso evidencia a necessidade de um novo projeto pedagógico para a educação e o aperfeiçoamento e surgimento de novas políticas, a exemplo do currículo e da avaliação. Nota-se que o projeto que defendemos reflete uma historicidade na educação, implica em uma continuidade positiva do pensamento e demanda diversos desdobramentos sociais coletivos para a sua efetivação, compondo o bojo maior de ideias progressistas em educação.

Nesse aspecto, realizamos a síntese desses propósitos para a Educação Pesquisadora (Quadro 2).

**Quadro 2** – Síntese de conceitos para a educação pesquisadora.

<b>Educação pesquisadora</b>		
<b>Pilares</b>	<b>Como se fundamenta essa educação?</b>	<b>Formação do conceito de educação pesquisadora</b>
<b>Conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como uma necessidade humana para a sobrevivência e continuidade;</li> <li>- como uma força de transformação e inovação que guarda em si a renovação permanente que possibilita o ser humano se emancipar e se solidarizar.</li> </ul>	<p>Processo de busca permanente/formação integral do ser humano a partir da ciência e da pesquisa que tem como objetivo o desenvolvimento de autonomia e autoria para buscar a compreensão da existência humana e desenvolver conscientização, método e atitudes transformadoras.</p>
<b>Educação</b>	- como um processo de busca permanente pelo aperfeiçoamento do ser humano/formação integral, instrumentalizado pelo conhecimento científico e pela pesquisa, guiado por um projeto de transformação social.	
<b>Ciência</b>	- como um campo de saberes e práticas sistematizados por um método que possibilita a construção do conhecimento científico a serviço de explicações aceitáveis da realidade e com a capacidade de transformar essa realidade.	
<b>Pesquisa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como caminho e etapas a serem percorridos por professores e estudantes para a reconstrução e elaboração própria de novos conhecimentos e soluções para os problemas vividos;</li> <li>- como um elemento criativo, um princípio científico e educativo, uma atitude cotidiana.</li> </ul>	
<b>Projeto social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como um esforço solidário que visa mudanças positivas, efetivas e duradouras em um ou mais aspectos de uma sociedade;</li> <li>- projeto de transformação da sociedade que coloca a educação e a ciência a serviço da/do: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação integral do ser humano;</li> <li>➤ Formação cidadã;</li> <li>➤ Justiça social que diminua as diferenças sociais e respeite as diferenças humanas;</li> <li>➤ Democratização do conhecimento;</li> <li>➤ Humanização do ser humano;</li> <li>➤ Bem-estar e da qualidade de vida das populações;</li> <li>➤ Desenvolvimento (social, cultural, econômico e ambiental) sustentável;</li> <li>➤ Diversidade cultural;</li> <li>➤ Desconstrução de estruturas de poder como o machismo, racismo, lgbtqiap+fobia e do patriarcado.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Instância</b>	<b>Provoca e demanda mudanças:</b>	
<b>Espaço geográfico escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente favorável: professores valorizados e felizes; gestão pesquisadora e propositiva; espaços e tempos adequados; estudantes estimulados e motivados; comunidade integrada;</li> <li>- Espaços para professores e estudantes para o estudo com disponibilidade de tecnologias e livros filosóficos, científicos, literários, históricos e geográficos;</li> <li>- Reformulação do tempo e espaço aula: forma, função e materiais para uma educação geográfica pesquisadora;</li> <li>- Tempo menos fragmentado e um currículo intensivo e integrado pela pesquisa;</li> <li>- Construção/reformulação de espaços para laboratórios tecnológicos e espaços de conhecimento em diversas áreas</li> </ul>	

	do conhecimento, entre elas a ciências humanas e/ou a Geografia; - Reorientação científica e política: a educação pesquisadora pelo professor pesquisador como transformação social; - Espaço geográfico (re)construído pelos valores humanos, pela ciência e pelos processos emancipatórios da pesquisa.	
<b>Processo de ensino-aprendizagem</b>	Que permita tanto o professor como o estudante a desenvolver autonomia e autoria, refazer-se permanentemente, contribuindo para a compreensão do ser e do mundo, da condição humana, de sua identidade terrena com o desenvolvimento da complexidade do pensamento, da capacidade de pesquisa, de criar soluções, de saber avaliar e autoavaliar-se com propósitos de emancipação, libertação, tolerância, democratização e humanização (MORIN, 2005). Dispondo a Geografia da contribuição voltada à aprendizagem de formas de sentir, pensar, fazer, agir e atuar geograficamente com conscientização da espacialidade humana pelos conceitos geográficos e com conduta científica e pesquisadora ao formar uma intelectualidade transformadora.	

Fonte: diversos; Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2021.

No que se trata da Geografia, a consideramos como importante saber específico que compõe a educação formal, pois se refere em um dos principais saberes em ciências humanas, ao se fazer como um componente curricular que ocupa espaço e tempo na Educação Básica. Como componente da educação pesquisadora corrobora com o propósito geral da educação e, enquanto saber específico, oferta contribuições particulares. Dessa forma, a seguir desenvolvemos as particularidades da Geografia na perspectiva da educação pesquisadora.

### *Educação geográfica pesquisadora*

O conhecimento trabalhado pela educação pesquisadora em Geografia é o conhecimento geográfico. O entendemos como uma abstração da realidade, uma operação da mente humana que nasce no momento que o ser humano começa a organizar informações a respeito das condições do meio ambiente e da espacialidade das coisas no intuito primeiro de garantir a sua sobrevivência e continuidade. Conhecimento que possui, como forma mais elaborada, a sua versão científica: o saber da espacialidade humana sistematizado por um método da ciência. Assim, o consideramos como um legado de entendimentos da compreensão geográfica da sociedade e da espacialidade humana, uma força de transformação e inovação do espaço geográfico.

Pode-se entender, também, o conhecimento geográfico como um conhecimento que contém a qualidade de ser da Geografia. Dessa maneira, o “geográfico”, enquanto qualificador

do conhecimento, resguarda em si cinco domínios ou formas: 1. “[...] uma certa maneira de sermos invadidos pela terra”, uma feição, um acolhimento, um poder, uma criação, uma aventura, uma descoberta, uma imaginação, uma consciência, um meio pelo qual o ser humano realiza a sua existência (DARDEL, 2011, p. 39); 2. uma forma de sensibilidade, uma impressão causada pela dimensão espacial que envolve uma capacidade de situar, orientar e constituir traçados do mundo e de si mesmo; 3. uma forma de inteligência, uma inteligência espacial que é composta por conhecimentos e comportamentos espaciais, respostas e perguntas a respeito do “onde” das sociedades humanas; 4. um ramo do conhecimento do porquê da lógica das localizações, da explicação dos sistemas de lugares, da dimensão espacial dos fenômenos naturais e sociais e 5. uma forma autônoma de estruturar o pensamento, uma forma original de pensar (GOMES, P., 2017).

Esse conhecimento não é de produção e uso exclusivos de uma disciplina, a Geografia, pois, em seu percurso histórico, o seu desenvolvimento também se deu pelo intercâmbio disciplinar por meio da multidisciplinaridade (somativa), pluridisciplinaridade (contiguidade), interdisciplinaridade (interação) e transdisciplinaridade (unificação). Já como conhecimento da existência humana, tem força metadisciplinar (libertação) do conhecimento (ZABALA, 2002). Contudo, é no âmbito disciplinar que esse conhecimento ganha maior profundidade e especificidade. Assim, o conhecimento geográfico surge da experiência geográfica. Percola-se ao conhecimento filosófico e histórico, aparece enquanto disciplina escolar e, por último, forja um ramo específico do conhecimento e se constitui em principal conhecimento produzido por esse saber – a Geografia se constitui enquanto ciência (SPOSITO, 2004; GOMES, P., 2017; CAVALCANTI, 2012a, 2012b; CALLAI, 2000);

Isso posto, pode-se falar da Geografia enquanto ciência quando: se reconhece a necessidade de criar um campo específico do saber; o conhecimento começa a ser sistematizado em torno de métodos científicos; se constrói uma identidade própria de ser e fazer; se estabelece a necessidade de constituir um profissional específico – geógrafo bacharel ou licenciado; se consolida como um campo de saberes e práticas capaz de explicar e qualificar a espacialidade humana (CALLAI, 2000); se mostra útil e necessária para a compreensão e intervenção do ser humano na realidade, pois se “[...] pressupõe que o mundo seja conhecido geograficamente” (DARDEL, 2011, p. 33).

Esse entendimento de ciência geográfica muda com o movimento da filosofia, da história, da ciência e do grau de consciência da sociedade. Na maioria deles (o ser) e (o mundo) parecem como o *core* dessa “grafia”, da Geo-grafia. Em seu processo de maturação permanente dispôs de diversos objetos de estudos, mas, atualmente, o que se mostra mais adequado e

aceitável é o espaço geográfico (MOREIRA, 2014b; DARDEL, 2011; SANTOS, M., 2012a; OLIVEIRA, L., 2017).

Nessa perspectiva, a nossa defesa é que a Geografia seja uma importante forma de conhecimento a respeito do espaço e, nesse contexto, de nós, dos outros e do mundo em que vivemos (SUESS, 2017a). Por isso, pode-se dizer que a sociedade permanentemente (re)organiza os seus saberes e os traduz em torno de sentidos teóricos e práticos. Dessa forma, elencamos nove sentidos básicos, que cooperam com a composição e a justificativa da existência da ciência geográfica, são eles: o existencial (1); o afetivo e simbólico (2); imagético (3); o lógico e sistêmico (4); dimensional (5); o crítico (6); o prático (7); o escolar (8) e o poético (9) (QUADRO 3).

**Quadro 3** – Os nove sentidos básicos que ajudam a compor e a justificar a existência da ciência geográfica.

Sentido	Entendimento/agrega valor/demanda da ciência geográfica	Referências
<b>Existencial</b>	- A Geografia como linguagem de interpretação dos signos geográficos do mundo para neles encontrar a condição humana e terrestre que dá sentido à nossa vida.	DARDEL (2011); BESSE (2011); PORTUGAL (2015) [...]
<b>Afetivo e Simbólico</b>	- A Geografia como estudo da Terra como o lar das pessoas; - A necessidade de entendimento da dimensão espacial da emoção e do sentimento, do mundo vivido e da experiência; - A compreensão de como o afetivo e o vivido constroem sistemas de significados que compõem o espaço e a cultura do ser humano; - Compreensão de nós mesmos, dos outros e do mundo que compartilhamos, a necessidade de ver e ser reconhecido na geografia; - Estudo do sentido que a sociedade atribui ao espaço.	TUAN (2012, 2013); BUTTIMER (1985); MELLO (1990); SUESS (2017); COSGROVE (2012); BERQUE (2012); CLAVAL (2007); CORRÊA e ROSENDAHL (2012) [...]
<b>Imagético</b>	- Na Geografia clássica: ver, enxergar, olhar, contemplar, assistir e descrever; - Na Geografia moderna, a imagem é uma forma de comunicação, compreensão e construção do mundo; torna o visível o antes invisível; - Ciência que estuda as representações espaciais; - Desenvolve e demanda o aprender a ver; a geografia e o espaço seriam formas de ver; - Imagens, desenhos, quadros, tabelas, mapas mentais, mapas cartográficos, construção de imaginário, desenvolvimento da imaginação geográfica seriam os instrumentos de ver, formas de ver a geografia; - Para a educação, a preocupação é como o estudante representa mentalmente o espaço; - A Geografia deve olhar para além das aparências, o real como síntese das múltiplas determinações ou para além das aparências, aprender a olhar o que não se vê, despertar a imaginação.	COSTELLA, (2008); TUAN (2005); GOMES, P. (2017); LOWENTHAL (1982); MOREIRA, (2014a, 2017); GOMES e RIBEIRO (2013) [...]
	- A Geografia como um campo que estuda, interpreta e analisa: ➤ As razões e os porquês das posições e situações espaciais;	GOMES, P. (2017);

<b>Lógico e sistêmico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A ordem espacial das coisas, pessoas e fenômenos;</li> <li>➤ O sistema de localização com elemento explicativo;</li> <li>➤ O arranjo espacial e sua relação com a troca metabólica entre homem e natureza;</li> <li>➤ A interação e interdependência entre os sistemas naturais e sistemas sociais;</li> <li>➤ Matriz da espacialidade (espaço concebido, percebido e vivido x Espaço absoluto, relativo e relacional);</li> </ul> <p>- Como conhecimento que permite o desenvolvimento da representação mental do espaço de noções básicas para complexas (topológica, projetiva e euclidiana), a parte e o todo, o todo e a parte, a totalidade espacial;</p> <p>- Como ciência que dispõe de um sistema próprio de pensamento e de leitura do mundo.</p>	<p>MOREIRA (2014b);          PIAGET e INHELDER (1977);          OLIVEIRA, L. (2017);          COSTELLA (2008);          HARVEY (2012, 2015);          CHRISTOPHER SON (2012)          [...]</p>
<b>Dimensional</b>	<p>- Como ciência da multiescalaridade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O local, regional, nacional e internacional;</li> <li>➤ Do lugar para o mundo, do mundo para o lugar, o lugar no mundo, o mundo no lugar, o lugar-mundo e mundo-lugar;</li> <li>➤ A lugarização e a globalização, local-global;</li> <li>➤ Qualidade pluri/trans/inter/meta/escalaridade;</li> <li>➤ Das partes para o todo, do todo para as partes, das partes para as partes, as partes em outras partes;</li> <li>➤ Escala cartográfica e escala geográfica;</li> <li>➤ Desenvolvimento de noções de centro/margem/periferia; interno/externo; interior/exterior; internalização/exteriorização; perto/longe; pertencente/não pertencente;</li> <li>➤ Social, cultural, filosófico, econômico, político, histórico, físico, natural, afetivo, concreto, abstrato, numérico...</li> </ul>	<p>LACOSTE (1997);          HAESBAERT (2014);          SANTOS, M. (2012a);          TUAN (2012, 013);          CASTRO (2017);          SOUZA (2013)          [...]</p>
<b>Crítico</b>	<p>- A Geografia como um estudo comprometido com a radicalidade dos problemas sociais e espaciais;</p> <p>- Corrobora para uma teoria crítica radical ao capitalismo pelo estudo do espaço e das formas de apropriação da natureza por meio da análise e de ajustes espaciais, barreiras espaciais, diferenciações geográficas, globalização/desenvolvimento geográfico desiguais, desterritorialização, divisão territorial do trabalho;</p> <p>- Leva as lutas de classes para a discussão do direito ao espaço.</p>	<p>DINIZ FILHO (2013);          HARVEY (2012, 2015);          QUAINI (2007);          MOREIRA (2014b);          [...]</p>
<b>Prático</b>	<p>- Representa uma explicação aceitável da realidade, um ponto de vista;</p> <p>- Constitui-se em uma forma de produzir respostas para os problemas sociais;</p> <p>- Uma tecnologia da localização, cada vez mais, utilizada na construção de ferramentas tecnológicas que estão transformando as relações comerciais e formas como o ser humano se relaciona;</p> <p>Um saber necessário para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ o exercício e espacialização da cidadania;</li> <li>➤ o bom convívio em sociedade;</li> <li>➤ a inserção e aperfeiçoamento no mundo trabalho;</li> <li>➤ a transculturalidade e respeito à diversidade;</li> <li>➤ a transformação social;</li> </ul> <p>- Corrobora com a habilidade cognitiva espacial e social de se localizar, se orientar, saber posições, entender formas, dimensões e as suas relações, trata-se da capacidade do ser humano se entender no espaço, se movimentar nele e ele movimentar.</p>	<p>COSTELLA (2008);          LEITE (2012);          CLAUDINO (2014);          CALLAI (2000);          CAVALCANTI, (2012b)          KAERCHER (2007);          SPINDOLA, (2010)          [...]</p>
<b>Escolar</b>	<p>- A Geografia como lógica de tradução e construção dos saberes e sentidos geográficos para a formação integral do ser humano pela compreensão geográfica da sociedade e pela análise da espacialidade humana, que se almeja pelo processo intencional da educação, que ocorre na escola.</p>	<p>CALLAI (2018);          CAVALCANTI (2012a);          PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE (2009);</p>

		[...]
<b>Poético</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Geografia para além da ciência, como ambiência da alma/expressão da geograficidade do ser;</li> <li>- Contribui para o desenvolvimento da sensibilidade artística, intuição, criatividade, ludicidade e reflexão crítica e existencial do espaço;</li> <li>- Superação da separação entre sensibilidade e racionalidade;</li> <li>- Como fenomenologia da alma: expõe às exuberâncias do espírito e às profundezas da alma; desvela e transcende os sentidos;</li> <li>- Rompe com a linearidade e funcionalidade do pensamento moderno e segue o poder criador e a liberdade da imaginação;</li> <li>- Como inovação, retroalimenta todos os sentidos;</li> <li>- Geopoética: no fim, somos pó e ética, solo, terra, espaço mais filosofia, consciência e geografia.</li> </ul>	BACHELARD (1978); LOWENTHAL, (1982); MARINHO, (2010); HAESBAERT, (1997); GRATÃO (2002); MARANDOLA JR. e GRATÃO (2010) [...]

Fontes: diversos; Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Pode-se dizer que todos esses sentidos demandam e corroboram com a educabilidade do conhecimento geográfico. A Geografia no sentido escolar, ou o escolar no sentido da Geografia, forma o que conhecemos como Geografia escolar. Atualmente, podemos falar na Geografia Escolar como um campo de conhecimento da Geografia, um campo do conhecimento escolar e uma linha de pesquisa que, juntas, expressam os saberes e práticas para a sua realização e construção na escola e os saberes e práticas necessários para a formação do professor de Geografia.

Assim, a Geografia escolar também é sinônimo de: disciplina escolar; currículo de Geografia na Educação Básica (conteúdos, objetivos, competências, habilidades, atitudes); conjunto de conhecimentos estruturados e veiculados na prática docente; conhecimento escolarizável; conhecimento geográfico que foi mobilizado, veiculado, ensinado, pesquisado e construído em sala de aula; prática escolar; geografia da/em sala de aula; experiência do professor de Geografia na escola; aspectos pedagógicos da Geografia; conhecimento didático do conteúdo (conhecimento da matéria + conhecimento pedagógico e didático para o ensino); metodologias de ensino em Geografia; Conhecimento profissional do professor de Geografia; Competências e habilidades profissionais necessários para a docência em Geografia (CAVALCANTI, 2012a; 2012b, 2019; CALLAI, 1999, 2012, 2018; LEITE, 2012; KAERCHER, 2013; LESTEGÁS, 2012; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; COSTELLA, 2008; CASTROGIOVANNI; TONINI; KAERCHER, 2013; KAOULE; SOUZA, 2013).

É a Geografia escolar, enquanto campo do conhecimento, que pode refletir sobre a função e o propósito do conhecimento geográfico na escola, o qual é entendido como um saber necessário a ser ensinado para a condução da vida cotidiana, uma filosofia a ser construída em sala de aula sobre a nossa existência terrestre. É ela que recomenda quais são as melhores

formas de construção desse conhecimento específico com o reconhecido valor do mundo vivido e do lugar para a mediação e construção de conhecimentos científicos como pontos de partida para a compreensão e conexão da realidade. É ela que desdobra, cientificamente, os caminhos e possibilidades para se compreender e construir, pedagogicamente, o espaço geográfico. É ela que lidera processos de pesquisa que corroboram para o desenvolvimento da sensibilidade geográfica, do pensamento espacial/geográfico, do raciocínio espacial/geográfico dos professores e estudantes. Assim, apesar de dispor como base a Geografia acadêmica, está para além dela, pois produz saberes e sentidos próprios (CAVALCANTI, 2012a; CALLAI, 2018; LEITE, 2012; KAERCHER, 2013; LESTEGÁS, 2012).

Dessa maneira, a Geografia escolar deve encontrar formas de avançar o conhecimento geográfico do estudante: de um conhecimento pouco elaborado para um conhecimento complexo; de um conhecimento sincrético para um conhecimento sintético; de um conhecimento desordenado para um conhecimento ordenado; de um conhecimento organizado para um conhecimento elaborado; do conhecimento cotidiano para o um conhecimento científico; de informações sem sentido para conhecimento útil e necessário; de informações sem localidade para conhecimentos espaciais; de noções corporais e espaciais para um conhecimento cartográfico; de um conhecimento cartográfico para um conhecimento geográfico; da sensação e percepção para a cognição e conduta; da progressão da representação de imagens e símbolos para a representação social (percepção, representação, imaginação e operacionalização) que estabeleça relações concreto-abstrato e abstrato-concreto e se constituía em um processo de conscientização e desenvolvimento de habilidades, métodos e atitudes (VIGOTSKY, 1989; PIAGET; INHELDER; 1977; OLIVEIRA L., 2017; CALLAI, 2012; CASTROGIOVANNI, 2012; PASSINI, 2012; COSTELLA, 2008).

O amadurecimento da Geografia escolar no âmbito da ciência identificou que diversos temas da Geografia são comumente apresentados no espaço escolar sem nenhuma conexão sistemática com os objetivos e sentidos da Geografia e da escola. Dessa forma, os espaços e fenômenos são fragmentados e isolados, vistos de modo superficial, naturalizado, acrítico, apático, sem relevo ou emoção (CALLAI, 2018; 2012; CAVALCANTI, 2012b). Trata-se de motivo de preocupação a respeito da consistência epistemológica dos professores de Geografia e, conseqüentemente, da Geografia. Aspecto que levou Kaercher (2007) a questionar se a Geografia escolar não se constituiria em uma gigante (devido a sua importância e relevância) de pés de barro (em relação a uma epistemologia pobre que compõe uma pedagogia confusa) comendo pastel de vento (com forma, mas com pouco conteúdo) em um Fast Food (saciação rápida, embalagem atrativa, mas pouco nutritiva e reflexiva).

Entendemos que esse é ainda um questionamento a ser feito, porém acreditamos que diversos avanços aconteceram a partir do final do século XX, especialmente teóricos, na educação, em termos gerais, e na Geografia, em termos específicos. Na Geografia, se reconhece que o fortalecimento da Geografia escolar é uma das principais responsáveis por esse processo justamente porque é ela que dispõe para os professores o conjunto de teorias e práticas a serem tratadas e desenvolvidas na escola. Assim, podemos dizer que é a Geografia escolar é um campo do conhecimento da Geografia e, também, da escola; uma linha de pesquisa que direciona a educação geográfica que acontece na escola. Nesse sentido, se lhe falta clareza, ordenamento e instrumentos robustos de construção e reconstrução do conhecimento, a educação geográfica só poderia refletir em um processo confuso, desordenado e sem método.

Por isso, para defender a ideia da Geografia escolar como bússola da educação geográfica, recorreremos a analogia da Geografia escolar a ser superada com o conteúdo do diálogo entre Alice e o gato, contido no livro *Alice no País das Maravilhas*:

‘Gatinho de Cheshire’ [...] ‘O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?’, ‘isso depende muito de para onde você quer ir’, respondeu o Gato. ‘Não me importo muito para onde...’, retrucou Alice. ‘Então não importa o caminho que você escolha’, disse o Gato. ‘Não me importo muito para onde...’, retrucou Alice. ‘Então não importa o caminho que você escolha’, disse o Gato. ‘... contando que dê em algum lugar’, Alice completou. ‘Oh, você pode ter certeza que vai chegar’, disse o Gato, ‘se você caminhar bastante’. Alice sentiu que isso não deveria ser negado, então ela tentou outra pergunta. ‘Que tipo de gente vive lá?’. ‘Naquela direção’, o Gato disse, apontando sua pata direita em círculo, ‘vive o Chapeleiro, e naquela’, apontando a outra pata, ‘vive a Lebre de Março. Visite qualquer um que você queira, os dois são malucos’. ‘Mas eu não quero ficar entre gente maluca’, Alice retrucou. ‘Oh, você não tem saída’, disse o Gato, ‘nós somos todos malucos aqui. Eu sou louco. Você é louca’. ‘Como você sabe que eu sou louca?’, perguntou Alice. ‘Você deve ser’, afirmou o Gato, ‘ou então não teria vindo para cá’ (CARROL, 2002, p. 58-59).

A Geografia escolar a ser superada é aquela como forma de conhecimento que não sabe onde quer chegar ou onde quer levar o estudante aceitar qualquer direção, inclusive, nenhuma ou a do caos; é a disciplina enfadonha, cansativa e interminável, sem utilidade e sem orientação. A Geografia escolar a ser construída é o campo do conhecimento que tem clareza da sua razão de ser e de seu propósito social, a que sabe onde, como e o porquê se quer chegar, onde se quer levar o estudante. Assim, se reconhece que a razão de ser da Geografia escolar se constitui em realização efetiva da educação geográfica na escola. Por meio da Geografia escolar, a educação geográfica sabe onde chegar e onde não quer chegar. É o corpo epistemológico necessário para o desenvolvimento do pensamento espacial do estudante, da compreensão geográfica da sociedade, da conduta geográfica cidadã. É a bússola, no sentido menos elaborado e simples, e

sistema de informações geográficas, no sentido elaborado e complexo, para a educação geográfica. Por isso, precisamos de uma Geografia escolar pesquisadora.

A educação geográfica se revela como uma busca da formação integral do ser humano pelo reconhecimento de sua dimensão espacial e de sua integração no espaço geográfico. Preocupa-se em alfabetizar/conscientizar geograficamente (leitura de mundo) para criar métodos e atitudes espaciais (intervenção e refeitura no/do mundo). Enquanto a Geografia escolar se direciona, principalmente, para o fortalecimento disciplinar, a educação geográfica tem como processo mais elaborado o intercâmbio disciplinar, o diálogo com as outras partes da educação, a composição da educação e, enquanto tal, possui objetivo metadisciplinar. Uma proposição para realizá-la, de acordo com Callai (2005), opera nas respostas das seguintes questões: o quê? (Conteúdo específico – acadêmicos e escolares); para quem? (Quem são os sujeitos que se constituem na razão de existir essa educação); como? (Estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem).

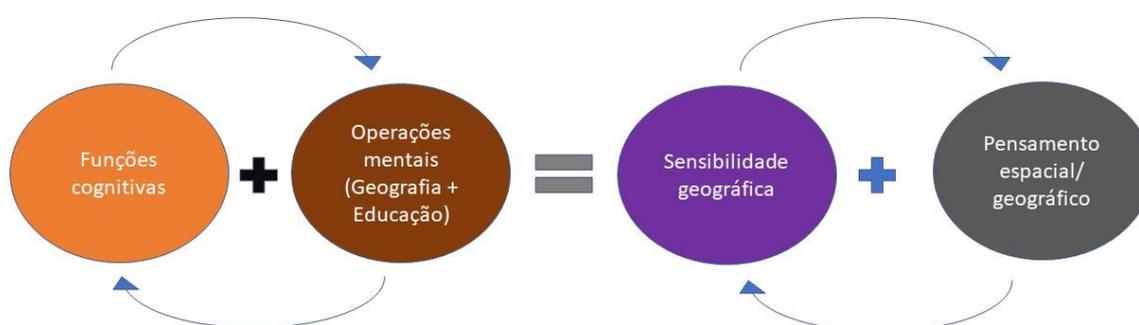
Desse modo, a sua finalidade é aperfeiçoar o ser humano pela qualidade de ser da Geografia, corroborando com a sua formação geral e espacial. Esse saber visa a composição de um ser mais leve, aberto, sensível, reflexivo, informado, crítico e com feições de cidadania. Um ser capaz de entender melhor o seu mundo, as suas transformações em diversas dimensões (afetiva, natural, cultural, social, histórica e geográfica), seus condicionantes e possibilidades históricas de se realizar no lugar. Por ela, o ser humano aprende os signos terrestres, a condição espacial e a finitude humana, a Terra como morada, enquanto existência, condição e destino.

Nessa perspectiva, ela ajuda no desenvolvimento de maneiras de ser e frequentar o mundo. Refere-se à construção de um conhecimento que se volta para a leitura que o estudante tem de si e do mundo. Por essas e outras questões, entendemos que a educação geográfica não se faz apenas de aprendizagem teórica, mas também prática, pragmática, ética, estética e espiritual. Com isso, a educação geográfica opera para que o estudante desenvolva um pensamento espacial/geográfico, que permita a compreensão da espacialidade humana e da dimensão geográfica da sociedade como requisitos fundamentais para a formação cidadã (CAVALCANTI, 2012a; 2014; SUESS, 2017a; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; BESSE, 2011; KAECHER, 2013; CALLAI, 2020).

Igualmente, podemos falar de educação geográfica quando a educação se sujeita a Geografia (a formação do ser por meio conhecimento geográfico) e quando a Geografia se sujeita a educação (necessidade de se comunicar e formar indivíduos). Pode-se dizer que essa educação contribui para o entendimento, organização e desenvolvimento de estruturas mentais e cognitivas, com vistas ao desenvolvimento de sensibilidades geográficas e ao pensamento

espacial/geográfico, cooperando para o desenvolvimento de consciência, método e atitude que signifiquem o aperfeiçoamento do ser humano/formação integral do ser humano pelo reconhecimento de sua dimensão espacial e de sua integração no espaço geográfico. Para isso, partimos de atividades/desenvolvimento mentais mais simples (funções cognitivas) para atividades/desenvolvimento mentais mais complexos (operação/pensamento/processos sociais). Desse modo, sob inspiração das ideias de Feuerstein, apresentadas por Gomes, C. (2002) para a construção mediada do conhecimento e em colaboração com pensamentos de Morin (2005), Vigotsky (1989), Zabala e Arnau (2010), Moraes e Küller (2016), Moreira e Candau (2007), Freire (1996), Santos, M. (2009), Luckesi (1994), Sartre (1987), Bachelard (1978), Dardel (2011), Seamon (2000), Tuan (2013), Suess (2017), Lowenthal (1982), Marandola e Gratão (2010), Callai (2018), Oliveira, L. (2017), Cavalcanti (2012a), Castrogiovanni (2012), Suertegaray (2002), Demo (2011a; 2011b) e Brasil (2017, 2018a), apresentamos o seguinte entendimento de Educação Geográfica (FIGURA 8 e QUADROS 4, 5 e 6).

**Figura 8** – Desenvolvimento da Educação Geográfica pelo ensino de Geografia.



Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

**Quadro 4** – Processos de desenvolvimento da educação geográfica.

<b>Educação Geográfica</b>			
[...] Ele mobiliza os elementos estruturais mentais para a cognição (funções cognitivas) [...] (GOMES, C., 2002).			
	<i>Tipo</i>	<i>Elementos</i>	<i>Dificuldades de aprendizagem a serem superadas</i>
<b>Funções cognitivas</b>	<i>Entrada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Percepção clara e precisa;</li> <li>➤ Comportamento exploratório sistemático;</li> <li>➤ Uso espontâneo de conceitos;</li> <li>➤ Orientação espaço-temporal;</li> <li>➤ Conservação da constância, permanência dos objetos;</li> <li>➤ Precisão e exatidão ao coletar dados;</li> <li>➤ Capacidade de se considerar duas ou mais informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percepção confusa - dificuldade em observar, analisar e compreender;</li> <li>✓ Dificuldade em delimitar informações para resolver um problema. Compreensão apenas de algumas partes do enunciado;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidade de perceber e definir um problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dificuldade em observar várias fontes de informações ao mesmo tempo;</li> </ul>
	<i>Elaboração</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diferenciação de dados relevantes e irrelevantes;</li> <li>➤ Comparação de modo espontâneo;</li> <li>➤ Amplitude do campo mental;</li> <li>➤ Percepção global e relacionada da realidade;</li> <li>➤ Uso do raciocínio lógico;</li> <li>➤ Interiorização do próprio comportamento;</li> <li>➤ Pensamento hipotético;</li> <li>➤ Definição de estratégias para verificar hipóteses;</li> <li>➤ Planejamento da condução cognitiva;</li> <li>➤ Elaboração e expressão espontânea de conceitos cognitivos ou categorias cognitivas verbais;</li> <li>➤ Desenvolver a conduta somativa;</li> <li>➤ Estabelecimento de relações virtuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade inadequada para conseguir perceber e definir um problema;</li> <li>✓ Dificuldade em construir hipóteses;</li> <li>✓ Dificuldade em planejar e construir estratégias;</li> <li>✓ Percepção episódica da realidade, falta de visão relacionada e globalizada da realidade;</li> <li>✓ Dificuldade em relacionar fatos do passado com o presente</li> <li>✓ Dificuldade em interpretação de texto.</li> </ul>
	<i>Saída</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comunicação descentralizada;</li> <li>➤ Projeção de relações virtuais;</li> <li>➤ Comunicação de respostas sem bloqueios;</li> <li>➤ Respostas certas e justificadas pela via da argumentação;</li> <li>➤ Domínio de vocabulário adequado para comunicar respostas;</li> <li>➤ Precisão e exatidão ao responder;</li> <li>➤ Transporte visual adequado;</li> <li>➤ Conduta controlada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Deficiência na capacidade de precisão e exatidão;</li> <li>✓ Comportamento impulsivo e não-controlado;</li> <li>✓ Função deficiente no desenvolvimento de atividades de forma organizada, coerente e sistematizada.</li> </ul>
<p>[...] Devem ser entendidos, organizados, combinados e desenvolvidos para elementos mentais mais complexos da/para cognição (operação mental) em educação e geografia, [...]</p> <p><b>Operação mental = série de funções cognitivas que operam em cadeia (GOMES, C., 2002).</b></p>			
<b>Operações mentais</b>	<i>Gerais da educação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observação;</li> <li>➤ Identificação;</li> <li>➤ Seleção;</li> <li>➤ Organização;</li> <li>➤ Comparação;</li> <li>➤ Análise;</li> <li>➤ Síntese;</li> <li>➤ Classificação;</li> <li>➤ Construção de significados;</li> <li>➤ Criação de sentidos;</li> <li>➤ Conhecimento;</li> <li>➤ Aguçar a percepção;</li> <li>➤ De/re/Composição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sérição;</li> <li>➤ Diferenciação;</li> <li>➤ Estabelecer relações;</li> <li>➤ De/codificação;</li> <li>➤ Projeção de relações virtuais;</li> <li>➤ Representação mental;</li> <li>➤ Formação de conceitos;</li> <li>➤ Representação mental;</li> <li>➤ Assimilação e acomodação;</li> <li>➤ Racionalização;</li> <li>➤ Formação de conceitos...</li> </ul>
		X	
	<i>Específicas da Geografia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Localização;</li> <li>➤ Descrição da paisagem;</li> <li>➤ Estabelecer relações espaciais e sociais;</li> <li>➤ Representação espacial/geográfica;</li> <li>➤ Analogia espacial/geográfica;</li> <li>➤ Conexão espacial/geográfica;</li> <li>➤ Diferenciação espacial/geográfica;</li> <li>➤ Extensão espacial/geográfica;</li> <li>➤ Construção de referenciais geográficos;</li> <li>➤ Identificar e construir significados espaciais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ordem espacial/geográfica;</li> <li>➤ Síntese espacial/geográfica;</li> <li>➤ Posição espacial/geográfica;</li> <li>➤ Situação espacial/geográfica;</li> <li>➤ Reconhecer a qualidade espacial do fenômeno;</li> <li>➤ Causalidade geográfica;</li> <li>➤ Criar sentidos geográficos;</li> <li>➤ Decifração geográfica;</li> <li>➤ Interpretação geográfica.</li> <li>➤ Problematização geográfica;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identidade geográfica;</li> <li>➤ Pertencimento geográfico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação de conceitos geográficos.</li> </ul>
<p>[...] as operações mentais devem ser entendidas, organizadas, combinadas e desenvolvidas para a formação de elementos mentais mais complexos e sistemáticos da/para sensibilidade e cognição em Educação e Geografia, [...] (GOMES, C., 2002).</p>			

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Dessa forma, ao mobilizar os elementos estruturais mentais para a cognição (as funções e operações mentais) por meio do conhecimento geográfico pedagógico, podemos desenvolver elementos mentais mais complexos de cognição. Em educação geográfica trata-se, especialmente, da sensibilidade e do pensamento espacial/geográfico constantemente aperfeiçoados pela educação ao desenvolver avanço no estágio de consciência, métodos e atitudes. Com isso, podemos dizer que a sensibilidade e o pensamento espacial/geográfico do estudante são desenvolvidos pela sensibilidade e pensamento espacial/geográfico pedagógico do professor, pois o propósito do segundo é justamente o resultado do primeiro. Enquanto professores de Geografia devemos levar os nossos estudantes a pensarem geograficamente, fornecendo a contribuição específica da Geografia para a elucidação do mundo, por meio de sua qualidade geográfica, formando para a participação qualificada na vida social (Quadro 5).

**Quadro 5** – Sensibilidade e pensamento na Educação Geográfica.

<b>Sensibilidade</b>	<i>Gerais da educação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Experiência;</li> <li>➤ Observação;</li> <li>➤ Identidade;</li> <li>➤ Pertencimento;</li> <li>➤ Afetividade;</li> <li>➤ Coexistência;</li> <li>➤ Amorosidade;</li> <li>➤ Amizade;</li> <li>➤ Pensamento simples;</li> <li>➤ Não-indiferença;</li> <li>➤ Descoberta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Solidariedade;</li> <li>➤ Dignidade;</li> <li>➤ Corporeidade;</li> <li>➤ Afetividade;</li> <li>➤ Intuição;</li> <li>➤ Interpretação;</li> <li>➤ Inventividade;</li> <li>➤ Imaginação;</li> <li>➤ Criatividade;</li> <li>➤ Originalidade.</li> </ul>
	X		
	<i>Específicos da Geografia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prospecção geográfica;</li> <li>➤ Experiência geográfica;</li> <li>➤ Aprendizagem pelo mundo vivido;</li> <li>➤ Observação e percepção geográfica;</li> <li>➤ Identidade e pertencimento geográfico;</li> <li>➤ Interpretação geográfica;</li> <li>➤ Imaginação e criatividade geográfica;</li> <li>➤ <b>Forma geográfica de sentir.</b></li> </ul>	
+			
<b>Pensamento</b>	<i>Gerais da educação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pensamento lógico;</li> <li>➤ Pensamento hipotético-inferencial;</li> <li>➤ Pensamento transitivo;</li> <li>➤ Pensamento analógico;</li> <li>➤ Pensamento silogístico;</li> <li>➤ Pensamento divergente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pensamento simples;</li> <li>➤ Pensamento complexo;</li> <li>➤ Pensamento afetivo;</li> <li>➤ Pensamento social;</li> <li>➤ Pensamento histórico;</li> <li>➤ Pensamento educativo;</li> </ul>

		➤ Pensamento convergente;	➤ Pensamentos pluri/multi/inter/trans/metadisciplinar...
	X		
	<i>Específicos da Geografia</i>	➤ Pensamento disciplinar e formas de intercâmbio; ➤ Pensamento espacial/geográfico; ➤ Raciocínio espacial/geográfico; ➤ Pensamento da espacialidade humana; ➤ <b>Forma geográfica de pensar.</b>	

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Defendemos que, no ensino, antes de pensar, precisamos sentir e nos sensibilizar com o que está sendo mediado pelo professor. Como realizar essa despressurização de cobranças sociais e do excesso de pensamento que paira sobre a nossa mente em um mundo no qual o sentir é constantemente enquadrado pela racionalidade? Consideramos necessário sentir primeiro para posteriormente racionalizar. Deveríamos sentir mais para pensar! Nesse caminho, defendemos que a educação exercite a sensibilidade como atividade de cunho libertário, de ações que evidenciem uma transgressão inteligente dos modelos e estruturas de poder limitantes, supondo “busca de sabedoria na afirmação e na recriação de Sentidos que dão cromaticidade e vivacidade ao existir” (ARAÚJO, 2008, p. 215). Ademais, temos a definição de sensibilidade, segundo o Dicionário de Filosofia, como esfera das operações sensíveis do ser humano, como conhecimento sensível e apetites, instintos e emoções, como capacidade de receber sensações e reagir a estímulo; como capacidade de julgamento ou avaliação em determinado campo, como por exemplo o Artístico; como capacidade de simpatizar, desenvolver empatia (ABBAGNANO, 2007).

Nesses aspectos, entendemos que o seu desenvolvimento pode cooperar para a formação de cidadãos sensíveis, constituindo-se em abertura necessária para avanço na compreensão e interpretação do conteúdo. A Terra é de um dos principais conteúdos em Geografia; para sua compreensão ela exige adesão total, presença afetiva através do nosso corpo, afeto e hábitos. Ela nos permite compreender a Geografia como um poder, um poderoso composto de estímulos sensoriais. Por isso, entendemos que a principal função do desenvolvimento da sensibilidade geográfica refere-se à compreensão e construção de geofricidade pelos estudantes (ABBAGNANO, 2007; DARDEL, 2011).

A geofricidade se volta a uma abertura para o experienciar, originariamente, o mundo. Um modo de sentir, geograficamente, o espaço, antes de ser pensado geometricamente/sistematicamente. Ela é dimensão originária do conhecimento geográfico; condição terrena do ser humano; qualidade e caráter geográfico; geografia sendo feita em ato,

situação no mundo, conteúdo existencial geográfico do ser humano, reverberando em um pensar-situar que dirige, atrai, aproxima, distancia, orienta, desorienta as relações que o ser humano estabelece com a Terra (DARDEL, 2011; GALVÃO FILHO, 2015; HOLZER, 1992; OLIVEIRA, L. 2017).

Interdisciplinarmente, ao mesmo tempo que a Geografia é beneficiária do pensamento espacial - tal qual outras disciplinas como Matemática, Física e Biologia - coopera com o seu desenvolvimento, especialmente, quando estabelece relações com o sistema de coordenadas, com o espaço tridimensional, com a representação do espaço, com as mudanças de escala e com o jogo de posições e localizações. Por isso, podemos dizer que o pensamento espacial intersecciona o pensamento geográfico e vice-versa, especialmente, por meio do desenvolvimento de um pensamento geoespacial. Apesar de ambos desenvolverem e serem desenvolvidos um pelo outro, trata-se de pensamentos similares, mas diferentes. Nessa lógica, o raciocínio estaria contido no pensamento, como uma de suas etapas ou como um direcionamento de operações mentais específicas da Geografia para o desenvolvimento de uma linha de pensamento ou desenvolvimento de uma habilidade (SANTOS, L.; SOUZA, 2021; ARAGÃO, 2019).

Para chegarmos nesse lugar, precisamos compreender o que constrói o pensamento geográfico pedagógico necessário para esse fim, pois esse conhecimento acompanha o professor desde a formação até seu contínuo desenvolvimento profissional. Desse modo, é importante que o professor seja capaz de relacionar o conhecimento específico da Geografia acadêmica (conhecimento do conteúdo) com o conhecimento específico da Geografia escolar (conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimentos próprios), como produto do pensamento geográfico do professor em relação ao conhecimento didático e pedagógico desse professor ao permitir que o professor de Geografia, em sua atuação profissional, embase raciocínios e atuações que mobilizem o ensino de Geografia na escola. Dessa maneira, é um conhecimento contextualizado e significativo na dimensão educativa, o qual requer um professor que disponha de sólida formação teórica, conceitual e metodológica em Geografia e Educação (COPATTI, 2019; CAVALCANTI, 2019; SHULMAN, 1986; BATISTA, 2021).

Dessa forma, entendemos que a educação geográfica resulta de entendimentos, organização, combinação e desenvolvimento de atividades mentais simples e complexas da Educação e da Geografia com vistas à construção de conhecimentos, ampliação de estágios de consciência, aprendizagem de métodos e formação/aperfeiçoamento de atitudes. Somados esses esforços, acreditamos que a formação escolar em Geografia deva cooperar com uma formação cidadã.

Segundo a perspectiva da International Geographical Education - IGU - Union Géographique Internationale - UGI (1992, 2016), a educação geográfica é indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos no mundo ao: desenvolver investigações de todos os níveis com seus estudantes, favorecer a aprendizagem de uma coexistência harmônica com todos os seres vivos, desenvolver compreensão, capacidades, valores, conhecimentos, competência, atitudes, práticas e tecnologias em uma aprendizagem baseada em problemas para o desenvolvimento sustentável.

Nessa lógica, a educação geográfica para a formação cidadã é uma formação que se faz por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do desenvolvimento da intelectualidade, da criticidade, da lógica, da sensibilidade, da sociabilidade e da responsabilidade em uma perspectiva que reconheça os direitos e deveres dos cidadãos. Uma formação que compreenda e atue contra as forças das desigualdades sociais e as restrições ao acesso de bens básicos produzidos pela humanidade. Buscamos, por meio dessa educação, o desenvolvimento da cidadania espacial/geográfica no sentido de capacitar os estudantes na mobilização de informações e tecnologias geográficas que potencializem sua participação efetiva na sociedade ao desenvolverem uma compreensão crítica de si mesmos em relação à sua comunidade, estado, nação e mundo. Estamos certos que, para isso, devemos desenvolver pelo ensino um senso de lugar profundo que permita o reconhecimento dos estudantes enquanto cidadãos espaciais, o desenvolvimento do pertencimento ao lugar, seguida de um desenvolvimento de uma crescente responsabilidade por si e por sua comunidade ao estabelecer conexões sofisticadas entre a comunidade e o mundo. Dessa forma, o cidadão almejado é um cidadão pessoalmente responsável, participante, ativo nas tomadas de decisões políticas que afetam a sua espacialidade, propositivo e orientado para a justiça social. É uma formação que implica em mudanças no modo de pensar, ser, atuar e produzir espaço geográfico. Trata-se de um cidadão com consciência dos movimentos do espaço, dos efeitos de nossas atividades, dos dilemas ambientais e da sua potência para provocar mudanças, local e globalmente (LAMBERT, 2019; KENREICH, 2019; CAVALCANTI, 2019; CALLAI, 2018; CARVALHO SOBRINHO, 2021; PALACIOS; SOUTO; NÚÑEZ, 2015).

Acreditamos que a educação pesquisadora seja fundamental para a efetivação da educação geográfica, pois, se almejamos construir um pensamento complexo e sistêmico, demandamos um campo de saberes e práticas que, igualmente, seja complexo e sistêmico; uma educação pesquisadora em Geografia que compõe uma educação geográfica pesquisadora. Nesse sentido, acreditamos que a educação pesquisadora em Geografia corrobora para que a geografia que ocorre na escola seja científica, complexa, problematizadora e criadora,

contribuindo para o desenvolvimento de uma educação geográfica que seja capaz de desenvolver a autonomia e a autoria do estudante. Nessa perspectiva, os estudantes conseguirão: compreender geograficamente a sociedade, a qualidade espacial/geográfica dos objetos/ações/significados, a complexidade da espacialidade humana; de desenvolver habilidades sociais e espaciais que os permitam agir, participar, produzir e intervir adequadamente na vida política, cultural e social da sociedade enquanto sujeitos ativos; poder desenvolver um atitude geográfica humana, crítica, ética, solidária, emancipatória, cidadã, amorosa e transformadora para intervir e sustentar as transformações sociais e espaciais que são urgentes e necessárias, a começar pela sua localidade.

Também, acreditamos que a educação geográfica pesquisadora, por meio do desenvolvimento da expressão verbal, oral, numérica e gráfica e de competências pessoais e sociais que ampliam a compreensão da dimensão espacial da vida diária, coopera com os propósitos de investigação na educação defendida pela IGU-UGE (1992, 2016). Essa proposta encoraja os estudantes para: a) identificar questões e problemas, recolher e estruturar informações; b) processar, interpretar, generalizar e avaliar dados; c) fazer juízos e tomar decisões; d) resolver problemas, cooperar e trabalhar em grupo; e e) comportar-se de forma consciente de acordo com as atitudes assumidas.

Devemos ressaltar, ainda, que é por meio do ensino de Geografia pela pesquisa que temos a melhor oportunidade de desenvolvermos uma educação geográfica pesquisadora. Conforme levantamento realizado por Santos, L. (2015), embora em pequeno número, observamos um interesse crescente da presença da pesquisa na formação, no desenvolvimento profissional e na atuação do professor em sala de aula, percebe-se temas em eventos de Ensino de Geografia e banco de dissertações e teses no período de 2004-2014 como: bases teórico-metodológicas para a pesquisa no ensino; a pesquisa como elemento de formação; estágio supervisionado como pesquisa; pesquisa colaborativa na escola; pedagogia de projetos; uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); diários reflexivos; PIBID; pesquisa no/pelo ensino de Geografia e ensino pela pesquisa por meio dos conceitos geográficos. Dessa forma, evidenciamos que essa tese colabora com o fortalecimento de pesquisas nessas áreas que envolvem a dimensão da pesquisa na educação geográfica. Nesse aspecto, apresentamos a síntese dos conceitos relacionados a uma educação geográfica pesquisadora (Quadro 6).

**Quadro 6** – Síntese de conceitos para a educação pesquisadora.

<b>Educação pesquisadora em Geografia</b>		
<b>Especificidade</b>	<b>Como fundamenta a educação pesquisadora geográfica?</b>	<b>Formação do conceito de educação geográfica pesquisadora</b>
<b>Conhecimento geográfico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como um legado de entendimentos da compreensão geográfica da sociedade e da espacialidade humana;</li> <li>- Como uma força de transformação e inovação do espaço geográfico;</li> <li>- Como um conhecimento que contém a qualidade de ser da Geografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de busca permanente/formação integral do ser humano a partir da compreensão da dimensão geográfica da sociedade e do desenvolvimento da espacialidade humana por meio de processos autônomos, criativos e emancipatórios da ciência.</li> <li>- Desenvolvimento do pensamento complexo em Geografia por meio da pesquisa e do conhecimento científico.</li> </ul>
<b>Ciência geográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como uma importante forma de conhecimento a respeito do espaço e, nesse contexto, de nós, dos outros e do mundo em que vivemos, sistematizada pelos métodos da ciência;</li> <li>- Como principal forma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ De se produzir conhecimento científico em Geografia;</li> <li>➤ Para identificar e construir sentidos e lógicas espaciais;</li> <li>➤ De constituir unidade sistemática e analítica do espaço geográfico.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Geografia escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como um campo da ciência geográfica e uma linha de pesquisa que orienta, instrumentaliza, problematiza, identifica problemas, propõe soluções e reflete a educação geográfica na escola.</li> </ul>	
<b>Educação Geográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de formação integral do ser humano pela espacialidade e compreensão da dimensão geográfica da sociedade;</li> <li>- Como um caminho para o estudo da Geografia como oportunidade de interpretação do mundo (CALLAI; MORAES, 2013).</li> </ul>	
<b>Pesquisa geográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa geográfica científica e educativa que visa esclarecer e qualificar a espacialidade humana e entender a qualidade geográfica da sociedade.</li> </ul>	
<b>Projeto social (geográfico)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento que corrobora para a formação integral do ser humano por meio da compreensão de sua espacialidade;</li> <li>- Desenvolvimento da justiça social na superação das desigualdades e concentrações espaciais;</li> <li>- Desenvolvimento de uma educação geográfica pesquisadora acessível para todas as classes sociais;</li> <li>- Contribuição para a conscientização, desenvolvimento de métodos e atitudes necessárias para a existência humana;</li> <li>- Aperfeiçoamento da compreensão geográfica da sociedade que qualifique a atuação humana para o desenvolvimento sustentável;</li> <li>- Compreensão espacial do machismo, racismo, lgbtqiap+fobia e do patriarcado para o desenvolvimento de novas habilidades espaciais e para a reconstrução do espaço geográfico.</li> </ul>	

Fonte: diversos; Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2021.

Como recorte de pesquisa e parte chave desse processo maior que definimos como educação pesquisadora, identificamos que o professor é a principal liderança para a construção dessa educação. Assim, é o professor pesquisador de Geografia que lidera o desenvolvimento

de uma educação pesquisadora em Geografia; é ele que tem as melhores condições para promover o desenvolvimento da educação geográfica pesquisadora na escola. Dessa forma, as concepções de pesquisa na Geografia acadêmica, na Geografia escolar e na educação pesquisadora foram desenvolvidas na próxima seção, associada à ideia de professor pesquisador.

### **3.2 TRABALHO DOCENTE, PROFISSIONALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PESQUISADOR COMO UM ELEMENTO FUNDAMENTAL NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PESQUISADORA EM GEOGRAFIA**

Esta subseção tem como metas reconhecer a pesquisa em educação como característica essencial na composição do trabalho, da profissionalidade e do desenvolvimento profissional do professor; identificar o professor pesquisador como um elemento fundamental na constituição da educação pesquisadora devido a sua força de concepção, execução e consolidação de projetos educativos; e analisar as especificidades desse profissional em Geografia.

Para o reconhecimento da pesquisa em educação como característica essencial na composição do trabalho, da profissionalidade e do desenvolvimento profissional docente, nos dispomos da seguinte trilha de pensamento: a) Identificação do trabalho docente como um trabalho humano socializado de dimensão técnica, cognitiva, afetiva e intelectual; b) Reconhecimento da docência como uma profissão do conhecimento e os professores como seus sujeitos e produtores; c) Reconhecimento que esse profissional, enquanto ator social e principal agente da educação formal, deve-se colocar como intelectual transformador; d) Identificação de qualidades e competências da qualidade docente e) Reconhecimento da pesquisa como uma protagonista da qualidade docente e como potência para a superação da concepção de professor executor e transmissor. F) Entendimento das especificidades da pesquisa na Geografia acadêmica, Geografia escolar e na educação geográfica para o professor de Geografia.

#### *Profissão e a profissionalidade docente*

A divisão do trabalho imposta pelo capitalismo organiza a sociedade em torno de funções, tornando a história das profissões uma história do processo de divisão social do trabalho, gerador de trabalhos especializados, realizados por profissionais especializados. Nessa lógica, falar do professor significa discorrer sobre uma profissão, uma atividade complexa que demanda conhecimentos específicos e corresponde a um grupo de trabalhadores

com controle de seu próprio campo de trabalho, dotados de certa autonomia a respeito da execução e com saberes necessários à realização de suas atividades específicas. Por isso, há a exigência de formação em nível superior, que resulta em diferentes possibilidades de especialização e surgimento de diversos grupos e subgrupos no âmbito do exercício docente (CERICATO, 2016; CAVALCANTI, 2019; TARDIF; LESSARD, 2014; TARDIF, 2014).

Essa profissão desenvolve um trabalho que possui diversas características e feições como o vivido, emocional, afetivo, intelectual. Demanda capacidade de empatia e simpatia para pensar em si, no outro, nas conexões, emoções, temores, alegrias e próprios bloqueios afetivos. A docência é um trabalho essencialmente interativo. O seu objeto humano, o estudante, faz retornar sobre si a humanidade e transforma profundamente a própria natureza e atividade do professor. Compõe, por isso, trabalho especializado de relações humanas com alguns papéis codificados. Nessa lógica, em dimensão coletiva, estabelece diálogo e clima de colaboração com os colegas de trabalho, direção, família e, principalmente, com os estudantes. Logo, não é mais adequado ser entendido como uma atividade sobre os estudantes, mas que se realiza com e para esses sujeitos, com os quais os professores estabelecem interações personalizadas. Assim, todas essas características e feições devem fortalecer a construção de conhecimentos escolares em última instância (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014).

Não podemos esquecer que a docência nasce com a necessidade de escolarização das sociedades, no contexto urbano-industrial, e se institui como novo campo de trabalho. Em uma perspectiva sociológica, como trabalho humano socializado, apresenta-se em três dimensões: a atividade, o status e a experiência. Na primeira, o professor sempre está em atividade em determinado contexto e local – geralmente a escola –, agindo em função de um objetivo intermediado por técnicas; na segunda, como profissão historicamente constituída para a escolarização do ser humano, possui um status. Atualmente, embora seja uma profissão imprescindível para formação de qualquer outra profissão, esse status apresenta-se fragilizado e desvalorizado; na terceira, a experiência do professor, no contexto escolar, se põe a serviço da ação e da interatividade e refere-se à aprendizagem e ao domínio progressivo de situações e rotinas de trabalho no decorrer da prática cotidiana (TARDIF; LESSARD, 2014).

Por isso, o trabalho do professor demanda escolhas metodológicas e epistemológicas e se constitui, também, em um trabalho planejado, programado e controlado. Temos ciência que o seu desenvolvimento profissional fortalece a profissionalidade docente e possui impactos diretos na qualidade e no prestígio do ensino, ao integrar os processos que melhoram o conhecimento e a prática profissionais, tais como a formação inicial e continuada, o ambiente e situações de trabalho e as habilidades e atitudes profissionais. No contexto atual, acredita-se

que a pesquisa tenha papel fundamental no desenvolvimento profissional do professor (TARDIF; LESSARD, 2014; TARDIF, 2014; IMBERNÓN, 2006).

Portanto, entende-se o trabalho do professor como um trabalho complexo de dimensão técnica, cognitiva, afetiva e intelectual, que demanda habilidades de comunicação e interação com diversos atores sociais, especialmente, com os seus pares para a organização do trabalho pedagógico e com os estudantes para a construção de aprendizagens. Assim, enquanto trabalho humano socializado, se encontra à disposição da escolarização das sociedades e se constitui em uma profissão do conhecimento. Enquanto esse tipo de profissão, corroboramos com a defesa das teses de Tardif (2014): que o professor possa se fortalecer como sujeito do conhecimento e possua conhecimentos específicos do seu trabalho e a que a prática desse profissional, o seu trabalho cotidiano, não seja apenas espaço de aplicação, mas de produção própria, transformação e mobilização de saberes profissionais.

Entre as dimensões citadas, a intelectual é primordial, pois tem importante papel no desenvolvimento cognitivo do estudante para a compreensão da complexidade das coisas e para o desenvolvimento de instrumentos sociais, cognitivos e afetivos que possibilitem a alteração de suas relações com a realidade (CAVALCANTI, 2012a). Como ator social, acreditamos que o professor deva se colocar a serviço de mudanças, ao mesmo tempo também que se torna portador de valores emancipadores em relação às lógicas de poder opressoras. Enquanto profissional, que é o principal agente da educação formal, deve-se ter claro o seu compromisso com a sociedade. Para isso, o professor, estando no mundo, seja capaz de saber-se nele (FREIRE, 2014b).

Cada profissão possui sua profissionalidade, a qual encontra-se em permanente construção, mas necessita de seu reconhecimento para ser administrada adequadamente. A profissionalidade do professor reflete o que é específico para a sua atuação em sala de aula ao revelar qualidades que compõem a especificidade de ser professor, ao indicar comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que são considerados adequados para a profissão em um dado momento histórico. Mais especificamente, a profissionalidade se refere à qualidade da prática profissional docente em relação ao trabalho educativo, perpassando pelo desenvolvimento por três dimensões: a obrigação moral com o desenvolvimento pessoal dos estudantes; o compromisso com a comunidade ao reconhecer a dimensão social e política da educação; e competência profissional para sustentar coerência entre as outras dimensões. Assim, essa profissionalidade demanda desse profissional competências profissionais complexas, desenvolvimento de ética profissional e de compromisso ético e social na profissão (SACRISTÁN, 1995; BRZEZINSKI, 2002; CONTRERAS, 2002).

Dessa maneira, profissionalidade e identidade profissional andam em diversos momentos juntas, sendo formadas permanentemente por meio de processos de estabilidade e continuidade; identificações; papéis ocupacionais; valores; conformação por parentes; conformação pela sociedade; idealizações; traços e consciência de características e preferências e gostos, que fazem com que a identidade profissional do professor reflita sempre uma identidade coletiva com referências da identidade pessoal (para si) e da identidade social (para outrem), a qual permanentemente se transforma no decorrer da formação e desenvolvimento profissional do professor (BOLIVAR, 2001; BRZEZINSKI, 2002, COPATTI, 2019).

A formação, por ser uma demanda constante do professor e ter uma importância fundamental na construção permanente da sua identidade, coopera com o seu desenvolvimento profissional em diversas etapas de sua carreira. Estamos certos de que essa formação deva apostar no desenvolvimento de um profissional reflexivo, autônomo, autor, protagonista, pesquisador e produtor de sua profissão, ofertando aprendizagens cognitivas, práticas e morais, que levem o professor a pensar e agir como profissional de maneira responsável e ética. Devemos, então, construir coletivamente um percurso de renovação permanente, no qual todo projeto possa se encerrar em um pensar-agir transformador para o desenvolvimento de um intelectual transformador (CAVALCANTI, 2012a, 2019; SHULMAN, 2005; NÓVOA, 1991; GIROUX, 1997).

Assim, defendemos que os professores possuam uma formação que ofereça sólidas experiências práticas e reflexões teóricas ao considerar teoria e prática como indissociáveis, afastando uma formação conteudista, por um lado, e uma formação praticista, por outro (SILVA; BENTO, 2020). 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, pois corresponde à necessidade prática de transformação da realidade instruída conscientemente. 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 (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Essa perspectiva permite que o professor, por meio de formação continuada, se profissionalize em serviço ao considerar suas demandas pessoais e profissionais, permitindo que se apropriem de itinerários formativos que façam sentido, de acordo com a sua história de vida. Reconhecendo momentos de autoformação, mas, igualmente, de formação interativa e dinâmica com trocas de experiências, formação mútua, práticas que levem em conta as

dimensões coletivas, no qual o professor possa assumir o papel de formador e formando. Nessa lógica, entendemos que a formação dentro da profissão, no espaço de atuação profissional, se constitua em movimento importante de renovação e desenvolvimento da profissão.

Isso posto, entendemos a formação como um processo tripolar de autoformação (si mesmo), ecoformação (o ambiente, o mundo) e a heteroformação (os outros), como defendido por Bolivar (2001), e que possa cooperar com a formação em diversos espaços e tempos do profissional docente. Esse aspecto, percebemos na proposta de Nóvoa (2003): aglutinando a formação-acompanhamento nos primeiros anos de carreira; a formação-em-situação (*in situ*) no espaço geográfico da escola ao valorizar seu projeto educativo; formação-mútua (inter-pares) baseada na cooperação e troca de experiências entre os professores da mesma escola; e uma formação-análise que prepare os professores para uma transposição deliberativa por meio de novas disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativa dos saberes.

Por isso, acreditamos que o desenvolvimento profissional do professor se dê em diversas frentes, como: a formação inicial e continuada; o reconhecimento do espaço geográfico da escola enquanto elemento formador do professor e do estudante; a compreensão da organização institucional; a participação da elaboração do currículo e de políticas públicas; a participação dos movimentos de luta sindical, apontando os principais desafios e possibilidades de uma educação de qualidade para a administração pública e para a sociedade. Além da participação de eventos na rede e fora dela, com vistas a cooperar com o entendimento particular e o todo, em uma perspectiva interna e externa ao avançar em sua prática, estágio de consciência e desenvolvimento de novos métodos e atitudes profissionais. Logo, esse tal desenvolvimento, se constitui em um *continuum* identitário e profissional permanente que está sempre em processo de transformação (SILVA, A., 2016; GARCÍA, 1995).

### *Pesquisa no trabalho do professor*

Outra defesa que se faz é que a pesquisa compõe as qualidades e competências de um bom professor. Contudo, devemos reconhecer que a definição de um bom professor muda com a história: o bom professor do século XX não é o mesmo do século XXI. As mudanças sociais, culturais e econômicas refletem diretamente no que é esperado do professor e do estudante. Além dessa questão, há sempre muito a se fazer devido à natureza do trabalho, o que dificilmente pode ser mensurado em curto prazo, sendo impossível saber se o conjunto da tarefa foi realizado. Assim, existe a necessidade de compreendermos o que precisa ser feito e o que se pode fazer de modo equilibrado (TARDIF; LESSARD, 2014).

De maneira geral, uma adequada condução do trabalho pedagógico pelo professor para uma formação cidadã e pesquisadora envolve: mediação de saberes; construção de conhecimentos; autonomia de trabalho; contributos à mudanças na sociedade; seriedade em sua profissão; segurança em sala de aula e no manejo do conteúdo; capacidade de dialogar com a realidade; versatilidade metodológica; capacidade em criar ambiente natural, contínuo e crítico de aprendizagem; ter como ponto de partida o estudante e não o conteúdo; favorecer o desenvolvimento intelectual e pessoal do estudante; alimentar compromissos e despertar o sentido de responsabilidade nos estudantes; auxiliar os estudantes a aprender fora da sala de aula e condução dos estudantes ao pensamento científico por meio de diversas experiências de aprendizagem (DEMO, 2011a; 2011b; FREIRE, 2011, 2017; TARDIF, 2014).

Do mesmo modo, a qualidade profissional do docente demanda algumas competências: pesquisa; domínio técnico e científico; amorosidade; elaboração própria; teorização das práticas; atualização permanente; manejo eletrônico; retorno a universidade; capacidade de autoavaliação; avaliação processual do desempenho dos estudantes; reorganização do currículo; a noção de conjunto, visão geral de sua área de atuação; e saber trabalhar em equipe (DEMO, 2015; OLIVEIRA, E., 1996). Nesse sentido, alguns procedimentos podem trabalhar para a construção da qualidade do professor: o estudo com elaboração própria; sistematização e pesquisa; formulações didáticas; ocupação progressiva em espaços científicos; ambiente físico e institucional positivo e construção de perfil consistente de pesquisador (DEMO, 2015).

Nesse aspecto, pesquisa e docência são complementares e indivisíveis. A pesquisa no trabalho do professor corrobora para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que combate os dogmatismos e as sínteses pré-fabricadas ao capacitá-lo para o enfrentamento de situações de incerteza e complexidade, permitindo a elaboração de soluções em relação aos problemas práticos que enfrenta. Notamos que o conceito de pesquisa para o professor deve ser flexível e elástico, já que existe uma gama de possibilidades que ela oferece para esse profissional (desde um sentido restrito da pesquisa científica até o sentido mais amplo, que engloba a produção de materiais de ensino) (IMBERNÓN, 2006; LÜDKE, 2001).

Devemos reconhecer ainda que é indispensável, para a efetivação de qualquer processo educativo, um envolvimento afetivo e emocional dos estudantes relacionado à execução de suas tarefas. Uma forma efetiva, para isso, é conhecer a realidade do estudante, o seu contexto cultural e a sua compreensão de mundo, a qual perpassa por sua fala, sua forma de contar, de calcular, sua maneira de ver o outro, sua religiosidade e seus conhecimentos a respeito dos processos de vida. Nesse contexto, a pesquisa em educação deve cooperar com a leitura da palavra, a leitura do texto, que se encontre a serviço de uma releitura do mundo. Por outro lado,

deve permitir que a pesquisa transforme a leitura da palavra como forma efetiva de reinvenção do mundo (TARDIF; LESSARD, 2014; FREIRE, 2011, 2012, 2017).

Dessa maneira, por essas e por outras questões apresentadas nesse trabalho, defendemos que a pesquisa se torne uma protagonista na qualidade docente ao se reverberar enquanto elemento transversal na educação e na profissão docente, como elemento criativo, princípio científico e educativo e atitude cotidiana presente em processos como a formação inicial e continuada; o planejamento pedagógico; a construção de conhecimentos profissionais e escolares; o diálogo que o professor estabelece com os estudantes e com a realidade; a versatilidade no uso de metodologias científicas e educativas; a produção de materiais científicos e didáticos e como ferramenta que otimiza os resultados esperados para uma transformação social qualificada por meio do ensino e do desenvolvimento de consciências, métodos e habilidades necessárias para a solução de problemas vividos. Dessa forma, além de defendermos a pesquisa como uma protagonista da qualidade do bom professor, entendemos que ela se revela como uma potência para a superação da concepção de professor executor e transmissor.

A concepção de professor executor e transmissor é muito criticada por diversas razões, especialmente, por ser associada a um profissional que possui pouca autonomia para a seleção dos conteúdos e processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, o que o posiciona como mero transmissor de conhecimento. Esse retrato faz com que a imagem desse profissional fique associada apenas a de um “repassador” barato de conhecimento já produzido, sujeito que arquiva conhecimento para desarquivar em uma outra aula. Muitos se referem a esse professor como um profissional aulista, o qual reproduz um estudante que pouco estuda e cria, reflexo de seu mestre. Contra essa concepção, acreditamos que o professor não deve ser apenas motivador, encantador de plateias, mas pesquisador e produtor de sua própria prática (TARDIF; LESSARD, 2014; IMBERNÓN, 2006; DEMO, 2011a, 2011b; FREIRE, 2013, 2014b).

Por essa questão, ressaltamos que “[...] a qualidade da aprendizagem discente depende, em alto grau, da aprendizagem docente” (DEMO, 2011b, p. 87). Nesse aspecto, a postura de um professor tradicional, que apresenta uma atitude de executor de tarefas, reproduzidor e transmissor de conhecimentos, dirigida à estudantes sentados em fileiras, sem interação, contribui para a formação de um estudante que é passivo, que apenas escuta, copia, memoriza e reproduz. O resultado é um estudante pouco ativo, que sai da escola sem saber explicar e/ou interpretar um tema. Em consequência, esse mesmo estudante possui dificuldades em escrever com clareza, sistematizar ideias, desenvolver a autonomia do pensamento e autoria para a resolução de problemas (TARDIF, 2014; DEMO, 2011a; FREIRE, 2017). Assim, concordamos

com Demo (2011b), para qual o investimento no professor é a forma mais adequada e rápida para que o estudante aprenda bem.

Dessa forma, entende-se a pesquisa como uma potência porque se apresenta em uma ferramenta que agrega uma força capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem ao requalificar os adjetivos do professor de executor e transmissor para produtor e construtor de conhecimentos. Essa requalificação, por meio da pesquisa, parece ganhar mais sentido e relevância quando utilizada como um instrumento de mudanças sociais. Nesse aspecto, partimos do pressuposto que a pesquisa é uma característica essencial na composição do trabalho e profissionalidade docente e deve estar presente no cotidiano escolar para, também, produzir um estudante pesquisador - um estudante construtor, produtor e transformador.

### *Pesquisa no trabalho do professor de Geografia*

Além das questões apresentadas, a pesquisa desenvolvida como princípio científico e educativo pelo professor de Geografia possui especificidades que estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento do pensamento geográfico científico e, igualmente, ao desenvolvimento da Geografia na escola, ao fortalecimento da Geografia Escolar como um campo de conhecimento da ciência geográfica e do conhecimento escolar e, como forma mais elaborada, à constituição da Geografia Escolar enquanto linha de pesquisa.

Neste aspecto, a pesquisa enquanto fundamento da educação pesquisadora em Geografia para a constituição de uma educação geográfica pesquisadora é a pesquisa geográfica científica e educativa que visa esclarecer e qualificar a espacialidade humana e a qualidade geográfica da sociedade. Entendendo aqui que a educação pesquisadora em Geografia seria aquela que recorre aos instrumentos de pesquisa científica mais gerais no contexto escolar da Geografia e a educação geográfica pesquisadora como uma educação que se construa por meios de processos de pesquisa próprios da Geografia científica e escolar.

Assim, temos essa essência da pesquisa para a Geografia, seja ela acadêmica ou escolar. Nesse aspecto, foi apresentado o desenvolvimento da pesquisa enquanto um princípio científico na constituição do conhecimento geográfico e no aperfeiçoamento do trabalho do geógrafo e quais foram os caminhos e procedimentos científicos que ajudam a Geografia a se instituir enquanto ciência nos diversos horizontes acadêmicos. Como passo seguinte, inspirado na denominação de Horizontes da Geografia Acadêmica Moderna de Gomes, P. (2012), identificamos a existência de dois horizontes na Geografia Escolar, o da Geografia Escolar, enquanto campo do conhecimento e linha de pesquisa, e o da Educação geográfica, busca permanente pela formação integral do ser humano pela espacialidade. O esforço foi no sentido

de explorar caminhos de encontro e desencontro, personalidades, singularidades, desenvolvimentos particulares entre a Geografia acadêmica e escolar. A intenção foi, igualmente, a de problematizá-las, confrontá-las, colocá-las na sala para conversar (Quadros 7, 8, 9 e 10).

Dessa forma, cooperaram para o conteúdo do quadro as teorias de Mendoza, Jimenez e Cantero (1982), Lefebvre (1991), Sposito (2004), Amorim Filho (1978), Severino (2007), Santos, M. (2012a), Diniz Filho (2013), Harvey (2012, 2015), Quaini (2007), Dardel (2011), Seamon (2000), Mello (1990), Holzer (1992), Goto (2013), Cosgrove (2012), Claval (2007), Corrêa e Rosendahl (2010), Marandola Jr. e Gratão (2010), Callai (2002, 2012, 2018), Cavalcanti (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2019), Leite (2012), Claudino (2014), Kimura (2014), Silva, A. (2017), Costella (2008), Castrogiovanni (2012), Castrogiovanni, Tonini e Kaecher (2013), Pires e Alves (2013), Suertegaray (2002), Gomes, C. (2002), Morin (2005), Vigotsky (1989), Zalala e Arnau (2010), Moraes e Küller (2016), Moreira e Candau (2007), Brasil (2017, 2018a; 2018b) e Demo (2001, 2011a, 2011b, 2014, 2015).

Quadro 7 – A pesquisa na Geografia acadêmica – Horizonte Lógico-formal.

Geografia Acadêmica Moderna					X	Geografia Escolar		
Horizonte	Método/filosofia	Preocupação	Para quê?	Feita onde, por quem e para quem?	Procedimentos e Pesquisa	Desafio	Contribuição para a educação	Crítica
<b>Horizonte Lógico-formal:</b> (Nova Geografia; Geografia analítica e sistemática).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Método lógico-matemático;</li> <li>- Método hipotético-dedutivo;</li> <li>- Método científico</li> <li>- Positivo lógico;</li> <li>- Filosofia analítica;</li> <li>- Teoria geral dos sistemas;</li> <li>- Modelos econômico.</li> </ul> <p>Sujeito &lt; Objeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantificação;</li> <li>- Constituir a Geografia de coerência, rigor e objetividade por meio do modelo da matemática;</li> <li>- Rigor metódico;</li> <li>- Construção de sistemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para a Geografia se constituir verdadeiramente como ciência por meio do método;</li> <li>- Pertencimento a um polo epistemológico preciso;</li> <li>- Construir um conhecimento analítico;</li> <li>- Universalidade metodológica das ciências;</li> <li>- Substituir a singularidade por generalização;</li> <li>- Satisfação das necessidades da Geografia por meio de uma via analítica, racional e objetiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritórios de planejamento;</li> <li>- Instituições públicas e privadas;</li> <li>- Universidade; (Onde)</li> <li>- Geógrafos bacharéis;</li> <li>- Economistas;</li> <li>- Cartógrafos;</li> <li>- Geólogos;</li> <li>- Climatologistas</li> <li>- Engenheiros;</li> <li>- Geocientistas;</li> <li>- Pesquisadores em Geografia; (Por quem)</li> <li>- Estado;</li> <li>- Empresas privadas;</li> <li>- Universidade;</li> <li>- Sociedade;</li> <li>- (Para quem)</li> </ul>	<p><b>Pesquisa como um princípio científico e profissional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigação quantitativa: linguagem matemática;</li> <li>- Envolve fases do método experimental (fase indutiva) do método matemático (fase dedutiva);               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimento/Formulários/questionários/ estudo de caso/ análise de conteúdo por meio de parâmetros lógicos;</li> </ul> </li> <li>- Mundo real&gt;Observações mensuráveis&gt;Raciocínio indutivo&gt;Hipótese&gt;experimentos, teste e verificação&gt;previsões&gt;teoria geral, leis diretivas;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetividade (dedução);</li> <li>- Explicação lógico-matemática;</li> </ul> </li> <li>- Utiliza-se de conhecimento da matemática, das engenharias e das geociências;</li> <li>- O pesquisador é neutro, são os dados que falam;</li> <li>- A linguagem como fundamento do pensamento lógico;</li> <li>- Visa a construção de sistemas, modelos lógicos, esquemas hierárquicos;</li> <li>- Integração do conhecimento geográfico e a metodologia científica;</li> <li>- O dado analisado segundo as leis do raciocínio logico-dedutivo/reflexão dedutivo-demonstrativa;</li> <li>- Pesquisa exploratória/pesquisa explicativa               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação por meio de texto/fórmulas/tabelas/gráficos//esquemas/mapas conceituais/mapas temáticos</li> <li>- Teoria/lei</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Forma &gt; conteúdo</b></p>	<p>Incluir, efetivamente, a face educativa em suas pesquisas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vem corroborando para o ensino da Cartografia e dos elementos físicos-naturais.</li> <li>- Pensamento lógico e sistêmico;</li> <li>- Resolução prática dos problemas;</li> <li>- Organização e disciplina;</li> </ul>	<p>Superioridade metódica/ Não dialoga com os outros campos/ Dificuldade em aceitar a Geografia escolar como linha de pesquisa.</p>

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Quadro 8 – A pesquisa na Geografia acadêmica – Horizonte Crítico.

Horizonte	Método/ Filosofia	Preocupação	Para quê?	Feita onde, por quem e para quem?	Procedimentos e Pesquisa	Desa fio	Como pode contribuir para a educação	Crític a
<b>Horizonte Crítico:</b> (Geografia crítica; Geografia Marxista).	- Método materialism o histórico e dialético; - Método materialism o histórico e geográfico; - Crítica radical; - Marxismo;  <b>Sujeito</b> ◇ <b>Objeto</b>	- Constituir um método em Geografia capaz de fazer frente à Nova Geografia e servir para a transformação do espaço geográfico; - Construir um saber objetivo e racional, mas de relevância social; - Combater as desigualdades sociais e espaciais; - Estrutura espacial de produção e acumulação do capitalismo; - Distribuição desigual e concentrada dos meios de produção; - Classe social e estruturas de poder.	- Entender o espaço como produto social; - Compreender a totalidade dos problemas sociais; - Descobrir regras do movimento geral do sistema social e espacial (capitalismo); - Ampliação da consciência do contexto político, histórico e geográfico; - Desenvolvimento de responsabilidades sociais e espaciais; - Fortalecimento da ciência para tomada de decisão; - Prática científica para a transformação social.	- Universidade; - Movimentos sociais; - Sindicatos; - Instituições públicas; - Escola; (Onde)  - Geógrafos bacharéis - Professores de Geografia; - Sociólogos; - Historiadores; - Arquitetos; - Sindicalistas - Lideranças sociais; - Funcionários públicos; (Por quem)  - Universidade; - Movimentos sociais; - Estado; - Sindicatos; - Escola; - Sociedade. (Para quem)	<b>Pesquisa como um princípio científico e profissional:</b> - Investigação qualitativa: linguagem lógica e dialética; - Análise do movimento: lei da interação universal; lei do movimento universal; lei da unidade dos contraditórios; transformação da quantidade em qualidade; lei do desenvolvimento em espiral - da superação; Parte da realidade material>Formula hipótese>Busca a contradição e o movimento>sistema lógico e racional; O pesquisador é neutro apenas na coleta de dados/ juízo lógico, dialético e racional; - Concreticidade (dialética); - Explicação crítica e reflexiva; - Pesquisa bibliográfica/documental/de campo/estudo de caso/análise crítica do conteúdo; - Documentação/entrevistas estruturadas/questionário; - Utiliza de conceitos sociológicos e a causalidade histórica; - A pesquisa capta um momento do movimento/A totalidade explica a parte, a parte reflete a totalidade; - Explicação por meio de texto/quadros/tabelas/gráficos/esquemas/mapas conceituais/mapas temáticos - O universal fornece a forma e o singular o conteúdo; - Pesquisa exploratória/pesquisa explicativa; - Método rigoroso e profundo; - Teoria/prática; - Construção da síntese sujeito-objeto. <b>Forma-conteúdo</b>	Dialogar com os outros horizontes para o fortalecimento da Geografia Escolar.	- Pensamento crítico e reflexivo; - Emancipação e libertação; Reconhecimento da dimensão espacial das desigualdades sociais; - Horizonte acadêmico dominante na produção da Geografia escolar.	Superioridade metódica/unicidade metódica; Dificuldades em aceitar e reconhecer outros métodos/Ignore a Geografia humanista para educação escolar.

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Quadro 9 – A pesquisa na Geografia acadêmica – Horizonte Humanista.

<p><b>Horizonte Humanista:</b> (Humanismo em geografia; abordagem cultural em geografia; Geografia humanista e cultural).</p>	<p>- Método fenomenológico; - Existencialismo; - Hermenêutica; - Humanismo em Geografia; - Marxismo cultural/ Neomarxismo (Marginal)  - Sujeito &gt; objeto</p>	<p>- Com a ausência do homem e da cultura na Geografia; - Com as experiências, os sentidos, os significados e as essências geográficas; - Percepção, cognição, construção de valores e imaginários; - O intelectual e existencial; - Elementos espaciais da cultura; - Questões de gênero, diferença, heterotopia e polivocalidade; - Desenvolvimento da consciência geográfica natural e pré-científica para uma consciência fenomenológica.</p>	<p>- Compreensão do mundo vivido; Tornar a Geografia um saber da espacialidade e existência humana; - Resgatar o sentido e a essência do estudo geográfico; - Busca de uma cientificidade em Geografia; - Busca da Geografia não somente como ciência, mas como arte, literatura, poesia, música e alma; - Valorização da singularidade, individualidade e personalidade dos lugares; - Formação de consciência, atitudes e condutas; - Intersubjetividade para superar a divisão do conhecimento; - (Re)humanização da Geografia; - Novos olhares da paisagem.</p>	<p>Universidade; Espaços culturais; Empresas privadas; Escritório de Arquitetura/Urbanismo; (Onde)  Geógrafos bacharéis; Pesquisadores em Geografia; Artistas; Arquitetos; Estudantes de Artes; Filósofos; Literatos; (Por quem)  - Universidade; - Cultura; - Estado; Movimentos culturais; Arquitetura; Professores; - Escola. (Para quem)</p>	<p><b>Pesquisa como um princípio científico e profissional:</b> - Investigação qualitativa: linguagem interpretativa/ refuta os instrumentos quantitativos; - Retorno ao mundo como ele é, sem preconcepções científicas – mundo vivido&gt; reflexão sobre a atitude natural&gt; busca pelas essências dos fenômenos; - Pesquisa da experiência própria/Pesquisa bibliográfica/documental/observação em campo/imersão/pesquisa etnográfica; - Refutação do racionalismo/Racionalidade (dialética ou indução); - Documentação/Entrevistas não-diretivas/Histórias de vida/Narrativa existencial; - Descrição minuciosa, despojada de todo preconceito/Observação participativa/Não formula hipótese, deixa-se o mundo revelar-se; - Interpretação qualitativa e intuitiva (hermenêutica)/ interpretação e inferência do conteúdo/busca a intertextualidade/intersubjetividade; - O pesquisador como instrumento humano torna-se o core do método fenomenológico; - Estudo dos significados, simbolismo, formas simbólicas, valores espaciais, geossímbolos e análise geocultural; - Representações, imagens mentais e discursos; - Sonho, utopia, ficção, crítica literária, imaginação, criatividade, imaginários; - Pesquisa da experiência por meio de sensações, informações, narrativas, evocações, significados, revelações e percepção ambiental; - Explicação por meio de textos (literatura/poesia/música), imagens (fotografia/desenhos/cinema), construção de figuras de linguagem e construções mentais espaciais (esboço/croqui/desenho/planta/representação); - Pesquisa explicativa; - Método intuitivo, interpretativo e profundo. <b>Existência-Conteúdo</b></p>	<p>- Incluir, efetivamente, a face educativa em suas pesquisas e comunicar, efetivamente, as suas pesquisas para os professores.</p>	<p>- Pensamento humanista e reflexivo: experiência geográfica: sensibilidade geográfica; consciência geográfica: geografias pessoais; intersubjetividade como forma de integração do conhecimento; desenvolvimento de atitude e valores; existência e busca; Percepção e cognição; Construção de representações espaciais.</p>	<p>- Imprecisão metodológica/Liberdade metódica/Dificuldade em dialogar com outros campos da Geografia/De grande utilidade para o ensino, mas com poucas pesquisas na Geografia escolar.</p>
---	---	---	---	--	--	--	--	--

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Quadro 10 – A pesquisa na Geografia Escolar – Geografia escolar e Educação geográfica.

Geografia Escolar					X Geografia Acadêmica			
Horizonte	Método/filosofia	Preocupação	Para quê?	Feita onde, por quem e para quem?	Procedimentos e Pesquisa	Desafio	Contribuição para a educação	Crítica
<b>Horizonte da Geografia escolar:</b> (Campo do conhecimento da Geografia/Campo do conhecimento escolar/Linha de pesquisa).	- Método científico/lógico-matemático/hipotético-dedutivo; - Método fenomenológico/existencial/hermenêutico; - Método materialismo histórico/dialético/geográfico.	- Com a qualidade do ensino de Geografia na escola; - Aperfeiçoar e produzir saberes e práticas para a realização da Geografia na escola; - Aperfeiçoar e produzir saberes e práticas para a formação de professores, planejamento educacional, produção de políticas públicas educacionais e formação do currículo em Geografia; - Defender a educabilidade da Geografia.	- Constituir-se em um sistema de informações geográficas para a educação geográfica; - Compor a identidade do professor de Geografia; - Aprender com a Geografia acadêmica, mas constituir campo do conhecimento próprio, absorvendo e aperfeiçoando aprendizagens em educação, psicologia, sociologia e filosofia; - Formar corpo epistemológico da educação geográfica, do pensamento espacial, da compreensão pedagógica, da dimensão espacial da sociedade e da conduta geográfica cidadã.	- Universidade; - Escola; - ONGs; - Empresas educacionais; - Movimentos sociais; - Estado;  - Professores universitários de Geografia e de Educação; - Professores escolares de Geografia e Pedagogia; - Gestores educacionais; - Consultores;  - Professores; - Estudantes; - Escola; -Universidade; - Estado; - Movimentos sociais; - Sociedade.	<b>Pesquisa como um princípio científico e profissional:</b> - Pesquisa quantitativa e qualitativa; - Pesquisa a partir do contexto escolar/ Pesquisa do ensino de Geografia/Investiga a formação, prática, identidade e profissionalidade do professor de Geografia/Investiga os elementos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e conceituais da educação científica/Pesquisa dos documentos que compõem a Educação Básica em Geografia/Pesquisa do material didático/Metodologias/Linguagens/ Identifica lacunas/Identifica qualidades/Propõe teorias/Propõe práticas/Propõe modos de pensar/Propõe modos de fazer/Propõe modos de ser; - Identifica na Geografia escolarizada um termômetro para o ritmo, qualidade e necessidade de suas pesquisas; - Explicação científica/formal/crítica/humanista/reflexiva/educativa/educacional; - Pesquisa quantitativa: indicadores/métricas/visão panorâmica/generalização/Análise de conteúdo/Pesquisa profissional/Pesquisa participante/Pesquisa-ação/Estudo de caso/ Pesquisa colaborativa/Pesquisa fenomenológica/Pesquisa hermenêutica/Pesquisa dialética; - Apropria-se/reconstrói os instrumentos e procedimentos dos horizontes formal, crítico e humanista e, também, produz caminhos próprios; - Explicação por meio de textos, imagens (fotografia/desenhos/cinema), construção de figuras de linguagem e construções mentais espaciais (esboço/croqui/desenho/planta/representação)  <b>Pesquisa como um princípio educativo:</b> - Serve como sistema de informações geográficas para a educação geográfica	Ressignificar/reconstruir as pesquisas da Geografia acadêmica para o ensino.	Forma de tradução do conhecimento científico geográfico: Demanda novas pesquisas para a Geografia acadêmica/Trabalha com o maior número de profissionais formados em Geografia (Professores de Geografia).	Precisa construir uma Geografia escolar unificada. Precisa se descentralizar da universidade; Precisa conversar mais com os professores de Geografia que não estão na Pós-Graduação.

<p><b>Horizonte da Educação geográfica:</b> (Busca da formação integral do ser humano pela espacialidade).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Método educativo;</li> <li>- Método geográfico;</li> <li>- Método formal;</li> <li>- Método humanista;</li> <li>- Método crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educar pela qualidade de ser da Geografia;</li> <li>- Desenvolver a consciência, método e atitudes que permitam a formação de uma conduta geográfica cidadã e transformadora;</li> <li>- Formação integral do estudante por meio do reconhecimento de sua dimensão espacial e sua integração no espaço geográfico;</li> <li>- Alfabetização geográfica;</li> <li>- Desenvolvimento de sensibilidade, identidade, pertencimento, orientação e pensamento espacial/geográfico;</li> <li>- Questão demográfica e ambiental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do mundo/leitura da palavra/leitura do texto/releitura do mundo/releitura da palavra/produção da palavra/produção do texto/reinvenção do mundo;</li> <li>- Que o estudante não seja apenas receptor e reproduzidor, mas também construtor, produtor e transformador;</li> <li>- Aprender a fazer geografia pelos valores humanos, pela ciência e pelos processos emancipatórios;</li> <li>- Conhecimento que se volta para a leitura que o estudante tem de si mesmo.</li> </ul>	<p>Escola; (onde)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores da Educação Básica de Geografia;</li> <li>- Professores da Educação Básica de Pedagogia;</li> <li>- Gestores;</li> <li>- Estudantes; (Por quem)</li> <li>- Estudantes;</li> <li>- Professores;</li> <li>- Comunidade;</li> <li>- Sociedade; (Para quem)</li> </ul>	<p><b>Pesquisa como um princípio, sobretudo, educativo e profissional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção quantitativa e qualitativa;</li> <li>- Pesquisa como pergunta, indagação, curiosidade, criatividade, intervenção e transformação;</li> <li>- Mundo vivido/experiência/história de vida/ancestralidade/Sensibilidade/Observação/Seleção/Organização/Elaboração/Aperfeiçoamento/Construção/Complexidade/Aplicação prática/Obtenção de respostas/capacidade de tomada de decisões/transformação social;</li> <li>-</li> <li>- Desenhos/Croquis/representações/Quadros/tabelas/Gráficos/Mapas/Fotografias/Músicas/Teatro/Poesia/Literatura/Cinema/Jogos/Charge/Cartum/Quadrinhos;</li> <li>- Metodologias ativas/protagonismo estudantil;</li> <li>- Pesquisador é o professor, que é professor pesquisador/ Profissional consciente e competente/ Profissional da educação pela pesquisa/ estudante também é pesquisador, estudante pesquisador;</li> <li>- A pesquisa como um intercâmbio pluri/multi/inter/trans/meta/disciplinar;</li> <li>- Apropriação do método formal, crítico e humanista para a formação de operações mentais mais complexas – formação do conceito científico;</li> <li>- Alfabetização/conscientização/formação: científica/cartográfica/tecnológica/geográfica/humana;</li> <li>- Educação científica: caminho elaborado para a construção de conhecimentos/fornecer instrumentos para processo/alfabetização científica/trabalho e tratamento de informações/aprendizagem complexa, problematizadora e criadora/responsabilidade, participação, produção e intervenção qualificada/condução científica;</li> <li>- Ensinar o estudante a ter autonomia para buscar conhecimentos, respostas e produzi-las quando necessário;</li> </ul> <p>Envolvimento afetivo/motivação/interesse/atitude/valores/atuação/comprometimento/postura/condução/mobilização;</p>	<p>Desenvolver a complexidade do pensamento espacial/geográfico e acessar níveis mais profundos do conhecimento geográfico.</p>	<p>Desenvolvimento dos sentidos geográficos; Efeivação do sentido social da Geografia; Efeivação do compromisso social da Geografia; Popularização do conhecimento geográfico; Atendimento do maior público em Geografia.</p>	<p>Precisa se conectar mais com a Geografia acadêmica e escolar para ser melhor compreendida.</p>
--	---	--	---	---	--	---	---	---

(Continuação)

				<p>- Aprender a ser (sentir/saber/pensar/fazer/sonhar/intervir/transformar/con duta X saber/fazer/sustentar X consciência/método/atitude);</p> <p><b>Pesquisa como um princípio científico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de novos conhecimentos para si, para a escola e para a comunidade;</li> <li>- Método formal, crítico, humanista e educativo para a construção de novos conhecimentos;</li> <li>- O novo pode significar o inédito para a totalidade social, mas especialmente, o inédito para o estudante e para comunidade e a utilidade em contextos práticos;</li> <li>- Construção de materiais didáticos para o estudante, professor, para a escola e comunidade pelo professor e estudante;</li> <li>- Fornece experiências e informações para a produção científica da Geografia escolar e acadêmica;</li> </ul> <p><b>Pesquisa como atitude cotidiana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Provoca mudanças permanente e duradoras na espacialidade humana e no espaço geográfico.</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--	--

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

(Conclusão)

Dessa maneira, podemos dizer que a pesquisa, tanto para o geógrafo bacharel, quanto para o geógrafo licenciado (professor de geografia), é um elemento de busca para a constituição da explicação a respeito da espacialidade humana e da qualidade geográfica da sociedade; uma busca pelo sentido da existência humana, um processo que se torna mais complexo e elaborado por meio da ciência, da ampliação da consciência da sociedade, da Geografia e do desenvolvimento profissional, tanto do professor como do bacharel. Assim, a pesquisa revela-se para Geografia como um modo de descoberta e aperfeiçoamento, uma ferramenta de construção de identidade profissional. A pesquisa desenvolvida pelo professor é como um princípio educativo para a construção do conhecimento geográfico e, em último estágio, princípio científico para o aperfeiçoamento profissional e para a construção de novos conhecimentos, ou seja, é reflexo consciente e inconsciente do que é a pesquisa na Geografia acadêmica, se fazendo como força de inovação, já que não é cópia pura, mas reconstrução e criação para fins educativos. A pesquisa enquanto busca, em sentido filosófico e fenomenológico, é elemento presente em todos os professores e práticas docentes; contudo, em seu sentido mais elaborado e complexo, enquanto caminho científico para descoberta, inovação e transformação social, ainda não é um atributo de todos os profissionais de ensino. Portanto, entendemos, igualmente, que a pesquisa em educação fortalece os sentidos da Geografia e do saber profissional do professor de Geografia. Por isso, falamos de um professor pesquisador em Geografia.

### *O Professor Pesquisador*

A associação acadêmica de uma prática docente voltada à pesquisa utiliza-se de concepções e denominações que se assemelham, se associam e complementam a ideia de professor pesquisador com as noções de professor reflexivo, o professor crítico-reflexivo e o professor investigador (LIMONTA, 2009). Entretanto, a nossa meta foi focar na ideia de professor pesquisador e compreender os seus desdobramentos para a educação pesquisadora em Geografia.

Mesmo reconhecendo e defendendo a pesquisa como algo que compõe a essência do professor e de seu trabalho, e a ideia de que todo professor teria como componente a pesquisa, sendo todo professor (pesquisador), o contexto faz necessário evidenciar o termo pesquisador à frente de professor, professor pesquisador. Nessa perspectiva, esse professor não deveria se revelar como uma atividade especial de uma classe especial de professores, mas uma necessidade que se coloca para todos os professores numa educação que esteja preocupada com uma formação capaz de responder e apresentar soluções para os problemas do momento e do

futuro. Sua eminência sinaliza que sua incorporação/reconhecimento deve-se dar por meio de um processo consciente e intencional, pois a condição de pesquisador ainda não é tida com naturalidade.

Em outra frente, na direção do reconhecimento do professor pesquisador como um elemento fundamental na constituição da educação pesquisadora, percorreremos o seguinte caminho: 1. Reconhecimento de que a defesa do professor pesquisador tem raízes históricas e se liga ao movimento geral de defesa pela melhoria da educação e da qualidade do trabalho do professor; 2. Delimitação do professor pesquisador como profissional que pesquisa a sua própria prática, que produz respostas e soluções pedagógicas e que desenvolve a educação pela pesquisa com autoria, autonomia e compromisso social; 3. Identificação da autoria e autonomia como componentes básicos do professor pesquisador; 4. Identificação da orientação como uma atividade básica do professor pesquisador; 5. Reconhecimento do estudante pesquisador, com autoria e autonomia para a transformação social, como razão de ser desse professor e 6. os desafios que se colocam para a efetivação do professor pesquisador para a educação pesquisadora.

Como movimento internacional, a perspectiva do professor pesquisador acontece em diversos países com produção abundante que converge em diversos aspectos, mas diverge em algumas questões, tais como a individualização ou socialização da investigação do professor. Observamos que esse movimento tem como potencial se tornar um fenômeno contra-hegemônico global de luta por melhoria nas condições de trabalho e qualificação profissional pela defesa da pesquisa como uma essência de todos os professores (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011; MIRANDA, 2012).

Embora seja algo distante de muitas escolas, o movimento do professor pesquisador não é novo na história da educação. Decorre a partir do final do século XIX, a exemplo o movimento do estudo científico da educação, “pesquisa dos educadores”, o qual foi inspirado em Dewey no início dos anos cinquenta, ou da pesquisa-ação por Corey, além do movimento dos professores como pesquisadores na Inglaterra nos anos sessenta (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011).

Na África do Sul, aposta-se na pesquisa-ação com objetivo de contribuir para a superação da marginalização de indivíduos e melhoria de vida das classes empobrecidas (MEERKOTTER; ROBINSON, 2011). Na Namíbia *pós-apartheid*, a ampliação da participação de conhecimentos passou a ser considerada, também, um direito, um meio de libertação e democratização, aspecto que permite a superação da imagem de que o culpado pelo fracasso é o próprio estudante como defendia o sistema de *apartheid* (NYAMBE, 2011). No

Chile, os professores que defendem a ideia de professor pesquisador, especialmente por meio da pesquisa-ação, apostam em uma responsabilidade mais coletiva do que individual para concretização da proposta (MONTECINOS; GALLARDO, 2011). No Brasil, a perspectiva do professor pesquisador vem sendo amplamente divulgada, presente nos conteúdos e bibliografia dos cursos de formação, concursos públicos de professores e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Docente (ANDRÉ, 2012). Assim, reconhecemos que a defesa do professor pesquisador tem raízes históricas e se conecta ao movimento geral de defesa pela melhoria da educação e da qualidade do trabalho do professor.

Ao compreender as questões apresentadas, apontamos para algumas concepções teóricas que alimentam o conceito de professor defendido nesta pesquisa. Schön (2000) defende uma racionalidade não apenas técnica, mas também prático-reflexiva para os professores com o objetivo de torná-lo um sujeito mais ativo, crítico e autônomo. Sob inspiração desse autor, Pimenta (2005) defende a necessidade de o professor ser o próprio pesquisador de sua prática, o que ela convencionou chamar de uma prática reflexiva, uma prática que não se dissocia ou se separa da teoria. Trata-se de instigar a reflexão, a análise e a problematização para resolver os desafios encontrados diariamente no fazer pedagógico, o que o posiciona como um produtor de saberes. Embora sejam fortes os elementos que aproximam o professor pesquisador e o professor reflexivo, deve-se lembrar que “[...] nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira” (LÜDKE, 2012, p. 31).

Associado à figura do pesquisador, fomenta-se um professor que seja capaz de dialogar com a realidade, socializar os conhecimentos científicos e motivar a produção de novos conhecimentos, seguindo, portanto, a tríade pesquisador-socializador-motivador. Mesmo com o direito de contar com preferências teóricas, é missão de todo professor o estabelecimento de diálogo criativo com outras visões científicas, filosóficas e políticas (DEMO, 2011, 2015).

Devemos distinguir que o resultado do uso da pesquisa e o objetivo desse processo é diferenciado para o professor universitário e para o professor de Educação Básica, não por considerar, erroneamente, um superior ao outro, mas por serem atividades fins que possuem naturezas semelhantes, mas com especificidades diferentes. Enquanto do primeiro é esperado o desenvolvimento de um patamar de pesquisador profissional, para o outro, sobretudo, espera-se um profissional de educação pela pesquisa. A pesquisa, nesse último caso, é entendida com um princípio educativo (DEMO, 2015).

Nesse aspecto, por essas e outras questões teóricas apresentadas nesta investigação, a delimitação do entendimento do professor pesquisador na Educação Básica refere-se a um profissional que pesquisa a sua própria prática, que produz respostas e soluções pedagógicas

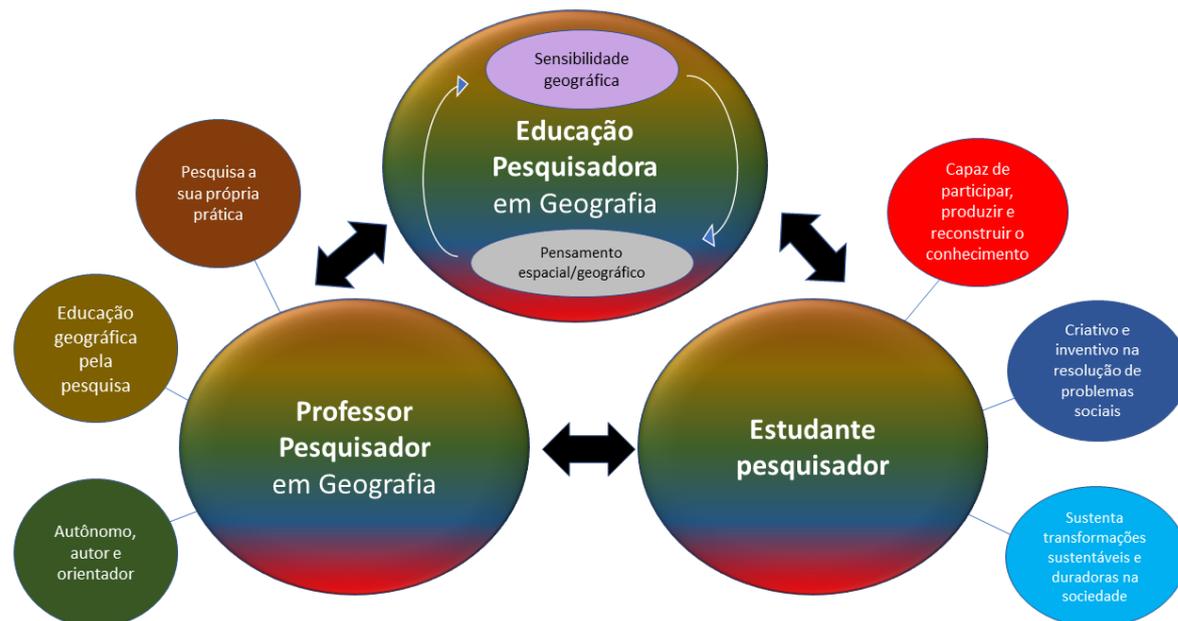
próprias e que desenvolve a educação pela pesquisa com autoria, autonomia e compromisso social. Nesse aspecto, se ele orienta em sala de aula a produção de novos conhecimentos e desenvolve pesquisa de sua prática, esse profissional, igualmente, domina a propriedade de produtor de conhecimentos. O compromisso social que defendemos para esse professor é o compromisso com a solução de problemas vividos e com a transformação social.

Nessa lógica, acreditamos que a autoria e autonomia são componentes básicos do professor pesquisador e que a orientação se reverte em uma atividade básica desse profissional. Demo (2011b) defende que o professor possa ter uma produção própria que envolva liderança científica, publicação constante, reconhecimento dos pares e movimentação acadêmica. Dessa forma, a autoria é o principal ponto de partida para se tornar professor pesquisador: “‘Quem não é autor, não pode ensinar’. Praticaria plágio. Sem produção própria não existe docência, a menos que se entenda está como repasse reprodutivo” (DEMO, 2011b, p. 58).

A figura do orientador é, essencialmente, um dos atributos do professor pesquisador no contexto escolar. Em relação aos estudantes, significa: a sua motivação para (re)construir, com autonomia e originalidade, conhecimentos; dar pistas de pesquisa e alternativas de caminhos; favorecer a autossuficiência em detrimento da dependência; problematizar e criar perguntas; acompanhar a evolução da pesquisa e do desenvolvimento intelectual e pessoal; avaliar o processo e a capacidade produtiva, entre outras questões. Portanto, a atividade de orientação permanente do estudante pelo professor deve desencadear a formulação própria, o questionamento reconstrutivo, a reconstrução de autores e teorias e a cotidianização da pesquisa (DEMO, 2011a, 2015).

Nessa perspectiva, reforçamos que a existência desse profissional não faz sentido se o seu espelho não for a construção de um estudante pesquisador com autoria e autonomia para a resolução de problemas sociais. Por isso, defende-se que a razão de ser do professor pesquisador se constitua no estudante pesquisador. Para termos estudantes autores, é necessário termos professores autores. Desse modo, o estudante “torna-se pesquisador, não por imposição disciplinar, mas como processo de conquista formal e política” (DEMO, 2011a, p. 117). Trata-se de pensar um espaço adequado para essa proposta, mas também em uma organização do tempo que permita ao professor, além de dar aulas, orientar os estudantes nesses processos criativos (FIGURA 9).

**Figura 9** - Relação indissociável entre educação pesquisadora, professor pesquisador e estudante pesquisador.



Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Dessa maneira, a perspectiva do professor pesquisador deve abandonar a posição passiva que é imposta pelo professor que reproduz e transmite conhecimentos e apostar no desenvolvimento de um estudante ativo. O docente deve considerar a iniciativa do estudante como maior patrimônio didático e motivá-lo para o desenvolvimento da autoria. A autogestão do seu tempo é um passo importante para a conquista dessa característica. O estudante ativo sabe entender, aplicar, analisar, problematizar, sintetizar e avaliar evidências e conclusões. Cidadania e autoria resultam no estudante a sabedoria de fundamentar o que defende, escutar com atenção, ceder em prol de argumentações possíveis e melhores, compartilhar ideias benéficas ao coletivo, revisar posições e mantê-las discutíveis. Por isso, o impacto da pesquisa, na avaliação do estudante ativo, precisa ser radicalmente revista. Este estudante - ativo, participativo, produtivo e reconstrutivo - passa a ser um parceiro de trabalho, uma vez que o professor deixa de trabalhar para e sobre o estudante, para trabalhar com ele. Opta-se por um cidadão criativo ante a um indivíduo disciplinado (DEMO, 2011a, 2011b, 2015; ZHANG, 2009 *apud* DEMO, 2011b; FREIRE, 1997, 2017; TARDIF, 2014).

Os desafios enfrentados para a efetivação do professor pesquisador na educação pesquisadora, conforme já evidenciado por outros autores, se relacionam às condições de trabalho dos professores, em geral, e algumas situações problemáticas que ocorrem no cotidiano escolar que impactam fortemente o trabalho docente. Desse modo, reconhecemos a necessidade

do fortalecimento de uma formação inicial e continuada que aposte em um papel de autonomia e autoria do professor da Educação Básica; do reconhecimento da formação e da pesquisa como componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional; a superação da concepção que impõe ao professor a principal responsabilidade pelas mazelas da educação, na qual a ideia de professor pesquisador se constituiria em fator de culpa e exclusão dos professores da Educação Básica; a superação de limites de natureza política e teórico-metodológica, que impedem uma prática efetiva de pesquisa e reflexão na escola e a superação do mito de que pesquisa é um privilégio de pesquisadores profissionais. Devemos lembrar, ainda, da inexistência ou irrelevância de apoio ao professor da Educação Básica, por parte de órgãos externos de financiamento, para a realização e continuidade de pesquisas na escola (CAVALCANTI, 2012a; DEMO, 2011a, 2012b, 2013, 2015; FREIRE, 2011, 2012, 2017; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014; LIBÂNEO, 2012; ANDRÉ, 2012; MIRANDA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2011).

Outro complicador diz respeito à extensiva carga horária do professor e, nesse contexto, a pesquisa se coloca como uma sobrecarga para esse profissional. De fato, muitos professores não estão dispostos a sacrificarem o tempo que têm para realizar mais uma atividade. A disponibilidade de tempo para o professor ser pesquisador em sua prática pedagógica e a falta de inclusão da pesquisa na rotina de trabalho desse profissional, certamente, se constituem em um dos maiores desafios para a efetiva prática de uma pesquisa docente. As dificuldades se acumulam, já que não cabe mais a esse docente avaliar apenas o processo de escuta, memorização, reprodução, cópia e transposição do conteúdo pelo estudante, insistindo nessa simplificação que o coloca como consumidor, transmissor e implementador do que é produzido em outras esferas. Ser professor não é apenas dar aula, há um esforço bem maior por trás dessa profissão; precisamos de tempo de leitura para dispor de corpo teórico próprio e, também, para emergir nas produções dos estudantes. É preciso ter tempo para coletar, analisar e produzir conhecimentos.

Por essas razões, é fundamental incluir na carga horária do professor tempo para a pesquisa. A construção de um ser autônomo e autor, por parte de professores e estudantes, não pode se dar separado do tempo e espaço de trabalho pedagógico desses sujeitos. Por isso, se impusermos aos professores e estudantes que utilizem os seus tempos livres para se tornarem pesquisadores, estaremos reforçando a clássica lógica da divisão do trabalho manual e intelectual e isso não pode ser admitido na perspectiva da educação pesquisadora defendida neste trabalho (LÜDKE, 2012; MOREIRA, 1988; DEMO, 2011; SANTOS, L., 2012; ANDRÉ, 2012).

Entendemos que a pesquisa seja um elemento indissociável da docência e, portanto, poderíamos dizer que todo professor é um professor pesquisador. O que teríamos que compreender seria a fase de desenvolvimento em que se encontram nessa perspectiva; fase que se relacionaria, diretamente, a presença de espaços e tempos para a pesquisa, sua formação, sua autonomia, autoria e o desenvolvimento prático de questões mais elaboradas e complexas de ensino-aprendizagem. Desse modo, propomos como um esforço inicial a proposta apresentada no Quadro 11.

**Quadro 11** – Fase de professor pesquisador conforme sua autonomia e autoria.

Fase	Característica
Buscador	Reconhece que a essência da docência é a busca, e a pesquisa como busca do conhecimento. Sujeito curioso e disposto às novas aprendizagens.
Inicial	Consegue utilizar e realizar algumas atividades simples de pesquisa na educação.
Básico	Consegue utilizar, consideravelmente, a pesquisa para o ensino e o desenvolvimento profissional.
Intermediário	Domina a pesquisa científica para o ensino, para a pesquisa de sua prática; consegue resolver problemas e soluções a partir dela, desenvolvendo um estudante autônomo.
Avançado	Reconhece que a essência da docência é a busca, conseguindo responder e solucionar questões complexas de sua prática profissional em sala de aula; forma-se um estudante pesquisador com o qual desenvolve alta capacidade de promover transformações sustentáveis e duradoras na sociedade.

Proposição: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Em síntese, esse movimento de identificação da pesquisa como característica essencial na composição do trabalho e profissionalidade docente, somente é possível quando se reconhecem os fatores globais dessa profissão e qual é a relevância e interação da pesquisa com as outras partes. Portanto, a decomposição do trabalho e profissionalidade docente em partes foram realizadas com o objetivo de uma recomposição a partir da posição, localização, extensão e relação da pesquisa com processos de educação. Nesse movimento, se resgata a qualidade de pesquisador como inerente a qualquer professor. Contudo, a partir do reconhecimento que essa qualidade ainda não se constitui em uma vivência plena, internalizamos na ideia de professor pesquisador um movimento progressista de defesa da melhoria da educação e da qualidade do trabalho docente.

Desse modo, como um elemento fundamental na constituição da educação pesquisadora, entendemos o professor pesquisador na Educação Básica como um profissional que pesquisa a sua própria prática, que produz respostas e soluções pedagógicas próprias e que desenvolve a educação pela pesquisa com autoria, autonomia e compromisso social. Como continuidade desse pensamento, por se tratar de uma parte da educação pesquisadora e por ser a especificidade investigada nessa pesquisa, voltamo-nos aos desdobramentos da educação geográfica pesquisadora e do professor pesquisador em Geografia

### *Professor pesquisador em Geografia*

Com o auxílio do desenvolvimento do pensamento a respeito do professor e da pesquisa empreendidos até o momento, temos como meta final nessa etapa compreender as especificidades de um professor pesquisador em por meio dos seguintes argumentos: 1. Entendimento de professor pesquisador em Geografia e 2. Identificação do papel da pesquisa e do professor pesquisador em Geografia.

Nesse sentido, essa pesquisa entende o professor pesquisador em Geografia como um profissional que tem a elaboração e a complexidade, a autoria e a autonomia, para o desenvolvimento de uma educação geográfica científica e pesquisadora. Trata-se de um profissional que possui domínio dos saberes necessários em Educação e Geografia, e que consegue desenvolver com habilidade uma educação geográfica de nível elaborado e complexo. Nos referimos a um profissional que consegue, a partir do desenvolvimento de atividades mentais mais simples, desenvolver operações mentais mais complexas, formar conceitos científicos e, como forma mais elaborada, despertar sensibilidades geográficas e construir o pensamento espacial/geográfico. A pesquisa no trabalho do professor, guiada pelo sentido fenomenológico de busca instrumentalizada pela sua forma mais perfeita e complexa, a pesquisa científica, guia esse professor no processo de construção de uma educação mais elaborada e complexa. Já como estágio mais avançado, corrobora para o avanço do estado de consciência, a construção de métodos e atitudes que fortalecem com a formação integral do estudante pela espacialidade e pela compreensão da dimensão geográfica da sociedade.

Dessa maneira, não nos referimos ao desenvolvimento de uma classe especial de professor, mas a busca de um professor que tenha condições de lidar com a complexidade: um professor buscador, por essência, e pesquisador, por excelência. É claro que devemos buscar as condições e transformações sociais para que mais profissionais da educação, em termos gerais, e da Geografia, em termos específicos, atinjam esse estágio. O professor pesquisador, nessa lógica, se estabelece tanto quanto um direito do professor, como um direito do estudante e uma necessidade em educação da sociedade (MORIN, 2005).

O professor pesquisador em Geografia se constitui, assim, num profissional mais preparado para a superação de dualidades que estão impressas na formação e no pensar-fazer Geografia: tempo/espaço, natureza/sociedade, natureza/cultura, cidade/campo, local/global, Geografia física/Geografia humana, teoria/prática, ensino/pesquisa, ensino/aprendizagem, bacharel/professor, conhecimentos específicos/conhecimentos pedagógicos, professor de atividades/professor de específicas, pois tem consciência, método e atitude para o

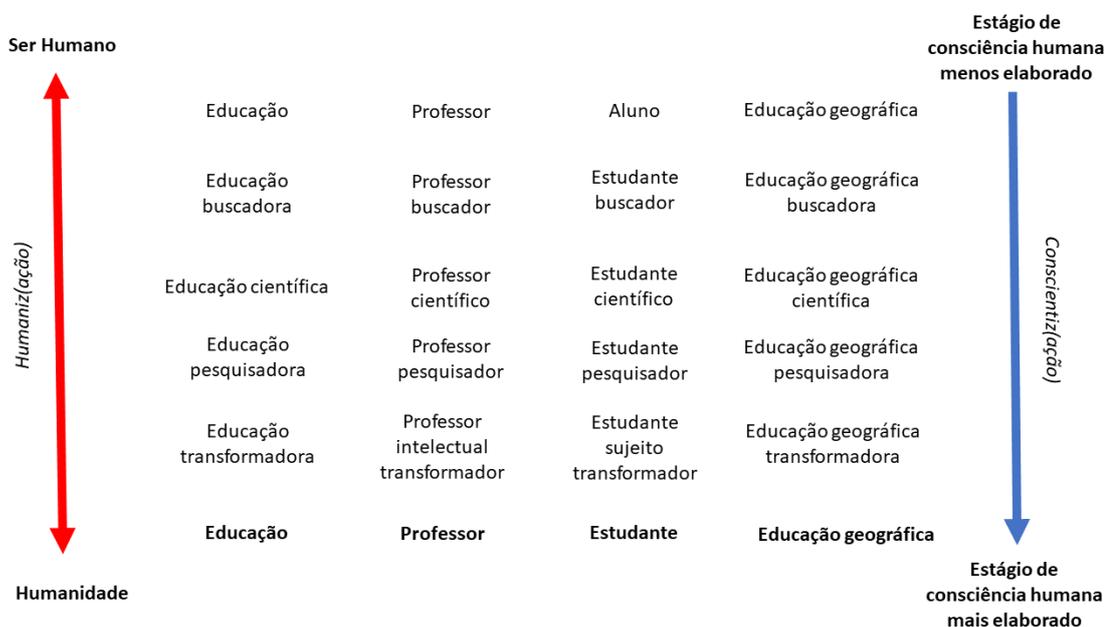
desenvolvimento da complexidade por meio de um conhecimento mais elaborado, o conhecimento científico. Por isso, reconhecemos a pesquisa como uma protagonista da qualidade do bom professor em Geografia e como potência para a superação da concepção de professor executor e transmissor (MORIN, 2005; SUERTEGARAY, 2002; LEÃO, 2013).

A perspectiva do professor pesquisador em Geografia direciona-se à superação de uma Geografia tradicional, uma vez que mais interessante do que saber dados puros e acontecimentos exóticos e estranhos ao lugar, é conhecer o que está acontecendo no lugar em que vivemos e as interações e tensões que se dão no mundo. Não devemos estranhar que, nas atividades diárias, professor e estudante construam Geografia (CAVALCANTI, 2012a; RIBEIRO, 2015; CALLAI, 2012; CASTROGIOVANNI, 2013).

Acreditamos que o professor pesquisador em Geografia tem mais condições para a construção de conceitos geográficos como ferramentas de (re)leitura e refeitura do mundo, e o desenvolvimento de operações mentais mais elaboradas como processos formativos do desenvolvimento do raciocínio geográfico de um estudante pesquisador com consciência, método e atitude espacial complexa e elaborada para uma intervenção consciente e transformadora do mundo. Dessa forma, assumir o compromisso com a educação pesquisadora e com o professor pesquisador em Geografia é, igualmente, formar um estudante que seja o reflexo dessa educação e desse professor. Como foi amplamente defendido, trata-se, na mesma proporção, de assumir as finalidades sociais da Geografia, em especial, as que se comprometem com a transformação social e com a formação cidadã (CALLAI, 2018; CAVALCANTI, 2012b; KAERCHER, 2013; PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2009).

No fim, como busca permanente e como projeto social a ser construído, no início ou reinício de uma nova sociedade, o que estamos defendendo é a educação, a educação geográfica, o professor e o estudante, nos quais o termo “pesquisador” não será mais necessário de ser reivindicado ou explanado. A busca se encontrará nos estágios mais simples, e também nos mais elaborados da consciência, como um sinônimo de existência e a pesquisa se internalizará como uma atitude cotidiana da educação e da sociedade. Essa é a poesia, utopia e o projeto de busca desta pesquisa (FIGURA 10).

**Figura 10** – A educação, o professor, o estudante e a educação geográfica que defendemos.



Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Como se pode evidenciar, esse capítulo teve como objetivo reconhecer, fundamentar e analisar a educação pesquisadora e o professor pesquisador em Geografia para a transformação social. Nesse processo, mostramos que não há professor sem um projeto de educação, no caso dessa pesquisa, pois não há professor pesquisador sem uma educação pesquisadora. Trata-se de reconhecer que o que defendemos, na verdade, foi um projeto formal, humanista de educação e de sociedade, que se constitui transformador por natureza. Continuamos com essa defesa por meio da pesquisa dos desafios e possibilidades do professor pesquisador em Geografia no espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF.

## **4 A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO PESQUISADORA PELO PROFESSOR PESQUISADOR EM GEOGRAFIA E SEUS SABERES E HABILIDADES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Neste capítulo, pretendemos desenvolver dois objetivos de pesquisa: analisar a geografia da educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia por meio do quadro geográfico de pesquisa (perguntas X espaço geográfico X dimensões) e analisar o nível de autoria, autonomia e complexidade das atividades dos professores de Geografia pesquisados. Essa seção recorre à revisão bibliográfica, pesquisa documental e análise de formulários eletrônicos preenchidos pelos Professor(es) de Geografia da RPE-DF - SEEDF. Nesse aspecto, realizamos uma discussão teórica do espaço geográfico na primeira seção e, posteriormente, desvelamos os resultados da pesquisa sobrepostos e interrelacionados com os sistemas do espaço geográfico.

### **4.1 ESPAÇO GEOGRÁFICO (LUGAR X PAISAGEM): CATEGORIA DE ANÁLISE ESPACIAL**

A intenção desta seção é identificar o espaço geográfico, a categoria analítica da Geografia (conceito-chave) e, especialmente, as categorias analíticas internas do lugar e da paisagem (conceitos complementares) como lentes de pesquisa dessa etapa de trabalho. Trata-se de uma operacionalização mental para a análise da realidade recortada por essa pesquisa. Utilizarei esses conceitos para realizar leituras de documentos, de políticas públicas e das informações empíricas apresentadas pelos colaboradores dessa pesquisa com a finalidade de ampliar a nossa consciência espacial acerca dos desafios e possibilidades da educação pesquisadora, pelo professor pesquisador em Geografia, no espaço geográfico da RPE-DF- SEEDF.

Em meu percurso formativo em Geografia e Educação, fui inspirado, principalmente, por três autores: Paulo Freire, Milton Santos e Yi-Fu Tuan. Conjuntamente, eles me ensinaram e condicionaram um olhar especial sobre a sociedade, seus movimentos e sua espacialidade, que contém e está contido de emoções, sentidos, significados, propriedade, conexão, radicalidade, criticidade e esperança. Foi por meio de Yi-Fu Tuan e Milton Santos que eu desenvolvi o meu pensamento de espaço e lugar, que subsidiou a construção do pensamento desses conceitos neste trabalho. Muito cedo, na graduação, me falaram que eu teria que realizar escolhas conceituais entre a Geografia crítica e a Geografia humanista. Dessa provocação

surgiu a seguinte questão problematizadora: como trabalhar arcabouços filosóficos diferentes na mesma pesquisa? Aspecto que busquei trabalhar no desenvolvimento desta investigação.

Defendemos que a qualidade de ser geográfico, que estrutura o que conhecemos como Geografia, além de se constituir em uma forma de sensibilidade, de inteligência e uma maneira muito particular de ver o mundo, equipa o ser humano com consciência espacial e se estrutura, em última análise, numa forma de pensar que arquiteta um sistema de pensamento próprio, que ajuda a entender os fenômenos geográficos (GOMES, P., 2017). Essa forma de pensar constrói o que conhecemos como raciocínio geográfico, no qual o jogo de lugares assume um significado a partir da posição e das relações (GOMES, P., 2017; SANTOS, M., 2012c).

A forma de ver e analisar o objeto de estudo deste trabalho – o espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF e o professor de Geografia, atuante no contexto de sala de aula dessa rede – se associa ao sistema de pensamento escolhido para essa pesquisa, o espaço geográfico, especialmente por meio de suas categorias internas de paisagem e o lugar, as quais se constituem em conceitos instrumentalizadores à leitura geográfica. Nesse sentido, formam um sistema que reforça a essência espacial das coisas e são, ao mesmo tempo, conceitos constitutivos e operacionais do espaço (SANTOS, M., 2012a). O trabalho desses instrumentos deve ser acompanhado pela observação, descrição, busca de sentidos e significados, intuição, análise e crítica (GOMES, P., 2017; SANTOS, M., 2013; TUAN, 2012).

Assim, por meio deste processo de doutoramento, tenho a satisfação de poder construir/eleger um sistema de pensamento, uma forma de pensar e ver geograficamente a questão de pesquisa por meio da categoria de análise central da Geografia, o espaço, a partir de suas categorias internas, de lugar e paisagem, e pelo imbricamento do pensamento de Milton Santos e Yi-Fu Tuan. A minha identidade acadêmica indivisível pode, desse modo, ser respeitada e expressada em sua multiplicidade.

O nosso esforço de articulação se dá, não apenas pelo que os dois possuem em comum, mas especialmente pelo que possuem de complementar. Trata-se de um esforço de unidade na diversidade. A unidade aqui entendida é representada pelo humanismo, arcabouço filosófico que reconhece o papel essencial da existência e interferência do homem em qualquer campo de estudo do conhecimento, especialmente, em Geografia, campo mestre deste trabalho. Temos diversos humanismos em Geografia, os horizontes geográficos, em síntese, conseguem expressar um número considerável deles. Está, aí, a diversidade. A Geografia Crítica de Milton Santos e a Geografia Humanista de Yi-Fu Tuan são entendidas, neste trabalho, como humanismos conciliáveis. O adjetivo conciliável é necessário em um ambiente que prega a

incompatibilidade da compatibilidade, pois todo humanismo deveria ser conciliável porque não podemos acreditar num homem totalmente fragmentado e sem encaixe.

Entendo que a preocupação de Yi-Fu Tuan esteja mais concentrada em entender o pensamento geográfico a partir de um arranjo fenomenológico, um ambiente sem roupagens e *layouts*, um meio geográfico pelo qual o ser humano experimenta e existe em um movimento de se perceber e se mostrar percebido, que atribui significados, forma atitudes e constrói visões de mundo. Já Milton Santos tende a se preocupar com o conjunto da pós-fenomenologização do mundo pelos diversos sujeitos com o resultado das diversas possibilidades transformadas em realidade, com o feixe de vetores que se deu até então, com a materialidade constituída e reconstituída por movimentos dialético e histórico para explicar, com certa estabilidade, o que, epistemologicamente, compõe a natureza da Geografia por meio de seu principal objeto, o espaço geográfico. Veremos, então, como esses diferentes olhares sobre a explicação de nossa realidade geográfica se aproximam e se complementam no desafio de ampliar a nossa consciência espacial de nós mesmos e do mundo em que habitamos. Temos a consciência que enveredar pela integração dessas teorias é um caminho menos percorrido e, por isso, têm os seus riscos. Contudo, o risco vale a pena.

A preocupação de Tuan (2012, 2013) em entender o mundo como ele se apresenta para cada indivíduo e como se deram as construções espaciais, a partir das diversas visões de mundo, é a marca desse autor. Da mesma forma, Santos (2012a, 2012b, 2012c) expressa em seus textos um sistema de pensamento que não desconsidera os sentidos, mas atribui mais valor à síntese do que somos, até então, para reelaborar o que podemos ser. Seus esforços orientam-se à correção e reconstrução do movimento. Nessa ótica, estabilidade e mudança, além de unirem esses intelectuais, são necessidades humanas indispensáveis para qualquer ação, o que me motiva a defender o elo possível de suas obras.

Por essa razão, espaço, lugar e paisagem serão úteis para desvendar a espacialidade da indissociabilidade do individual e coletivo, manifestada pelos nossos sujeitos da pesquisa – professores de Geografia - quando questionados a respeito de desafios vividos. O esforço a seguir foi de caracterizar o espaço, o lugar e a paisagem seguindo os ensinamentos de Yi-Fu Tuan e Milton Santos para, posteriormente, definir os nossos conceitos espaciais de pesquisa.

Devemos destacar que as formulações conceituais de espaço, lugar e paisagem para Tuan (2012, 2013) são guiadas pela percepção, atitude, valor e visão do mundo. A percepção é entendida em um sentido passivo, como uma resposta do ser humano aos estímulos externos, e, em um sentido mais proativo, como uma atividade proposital em que o ser humano decide o que é registrado e bloqueado. “A percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo”.

(TUAN, 2012, p. 14). O ser humano ao realizar esse movimento cria e agrega valor, em especial, aos elementos da sobrevivência e da cultura. A atitude se concretiza como uma estabilidade de comportamentos e valores, uma postura que se toma frente ao mundo. Dessa forma, diversas visões de mundo se formam diante da diversidade natural e humana. O conhecimento e habilidade espaciais, ao se alimentarem mutuamente, fazem com que a Terra se torne um lugar mais íntimo para as pessoas (TUAN, 2012, 2013).

O espaço para Tuan (2013), em seu sentido elementar, é uma necessidade biológica para todos os seres vivos, uma questão de sobrevivência, além de se constituir em uma necessidade psicológica, um requisito social e espiritual. A quantidade e a qualidade do espaço não são uma questão universal, mas variam de acordo com a percepção, atitude, necessidade e visão de mundo de cada grupo social, pois, como recursos, são uma apreciação cultural. O espaço desperta no ser humano um sentimento ou ponto de vista complexo e fugaz. A participação da construção do espaço aguça a sensação e a percepção humana, tornando mais evidentes as funções e relações sociais que contribuem para ampliação do que chamamos de consciência espacial (TUAN, 2013)

Para Tuan (2013), o espaço e tempo, na sociedade moderna, são dimensões separadas, mas comunicáveis e com medidas transponíveis da mesma experiência. O sentido de espaço se dá porque conseguimos nele nos mover. Temos um sentido de tempo por passarmos por fases recorrentes de tensão e calma. A passagem do tempo, então, é descrita como comprimento; já a sua intensidade e os grandes momentos, como volume. Quando possui direção é histórico, orientado pelo homem, espaço e tempo com ganho de subjetividade (TUAN, 2013).

Os diferentes grupos humanos estruturam espaço e tempo de acordo com a experiência, sentimentos e suas necessidades humanas. O horizonte é confundido com o futuro, o olhar para fora se relaciona com o presente e futuro, assim como a introspecção se associa ao passado. Embora possamos olhar para trás e andar de costas, nos sentimos melhor quando andamos para frente. O tempo que mais preocupa as pessoas é o tempo humano, o tempo de curso da vida humana, tempo que segue uma direção, que é assimétrico e reflete o ciclo de nossa vida (TUAN, 2013).

De acordo com Tuan (1975, p. 6), as pessoas compartilham percepções comuns, um mundo comum, mas não veem igualmente a realidade, já que "as pessoas não são máquinas de calcular. Os seus desejos e atos, até mesmo as suas conclusões teóricas, são sempre confusas, causadas pela ambivalência", causadas pelos sentimentos difusos e conflitantes, direcionado a algo ou alguma coisa. O que pode ser bom e lindo em um dia, não necessariamente terá o mesmo valor para essa pessoa em outro momento. Nesse aspecto, a relação espacial de abertura e

fechamento provoca algumas reações e sentimentos positivos e negativos. Em comparação ao espaço, o lugar possui mais estabilidade de valores, mas a espécie humana necessita dos dois (TUAN, 2012, 2013). “As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade” (TUAN, 2013, p. 72).

Espaciosidade e apinhamento são sentimentos espaciais antitéticos, sentidos por alguns animais e pelo próprio ser humano. Vale igualmente, nesse caso, a ambiguidade e ambivalência das pessoas, pois nem sempre espaço amplo é espaciosidade e nem sempre a alta densidade demográfica é apinhamento. A espaciosidade é a sensação de estar livre, mas, igualmente, o sentimento de ter espaço e recursos mínimos para atender suas necessidades e desejos. A restrição de liberdade, o sufocamento social e espacial, causado pelas pessoas e/ou pela falta de espaço e recursos, é o que reconhecemos como apinhamento. A chegada de uma pessoa a um ambiente social pode torná-lo hostil, como a marcha no meio da multidão em prol de um ideal pode ser altamente libertador. A personalidade, as realizações, as frustrações e as variações do temperamento humano são um delimitador de espaciosidade e apinhamento (TUAN, 2013).

Segundo Tuan (2013, p. 246) os conceitos de espaço e de lugar se complementam, na medida em que são “equivalentes ambientais da necessidade humana de aventura e segurança, de amplitude e definição”. O que começa como espaço indiferenciado pode se transformar em lugar, à medida em que há experiência e significação humana. O espaço enquanto liberdade é mais abstrato e o lugar enquanto segurança é mais concreto. Por meio do lugar, conseguimos definir o que é espaço; a sua segurança e estabilidade nos dão ciência da extensão, liberdade e ameaça do espaço, e vice-versa. Espaço é movimento, lugar é pausa. A familiaridade pode engendrar afeição ou desprezo, transformar o desconhecido em lugar (TUAN, 2013, 2012). Cada pausa ou desaceleração no movimento permite que o indivíduo estabeleça um centro estável de valor. “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 2013, p. 167).

Espaço e lugar, para Tuan (2013), são explorados na perspectiva da experiência, pois é ela que transforma o desconhecido em conhecido. Nós a conhecemos mais plenamente em seu contato direto e íntimo, mas ela pode derivar de um contato indireto e conceitual, mediado por símbolos. A experiência mobiliza os nossos sentidos de diferentes maneiras por meio desse contato do ser humano com o meio ambiente que ele conhece, com o qual constrói a realidade e amplia a sua capacidade de aprender a partir da própria vivência. A experiência pode ser dar por meio de um contato direto e íntimo, como também por meio de um contato indireto e conceitual mediado por símbolos. Espaço e lugar representam uma materialização dos sentimentos, imagens e pensamentos humanos.

Dessa forma, Tuan (2013) defende e define lugar de diversas maneiras: qualquer objeto estável que capta a nossa atenção; um arquivo de lembranças afetivas e realizações que nos inspiram; pausa no movimento; centro ao qual atribuímos valor e onde satisfazemos as nossas necessidades biológicas; espaço conhecido e vivido, além de diversas inferências que podemos fazer de sua obra. Contudo, a definição que acreditamos abarcar as demais, e que representa uma síntese do que é o lugar em seu sentido fenomenológico, é "[...] qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupo de pessoas" (TUAN, 2011, p. 8). Nesse aspecto, é a realidade espacial a ser desvendada e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado (TUAN, 1979). Conhecê-lo é desvelar sentidos topofílicos e/ou topofóbicos.

“O lugar existe em escalas diferentes. Em um extremo, uma poltrona preferida é um lugar; em outro extremo, toda a Terra” (TUAN, 2013, p. 183). Dessa forma, não “seria o corpo, no sentido existencial, a principal escala do lugar?”, questionam Suess e Ribeiro (2017, p. 18). Para Santos, M. (2012c) “[...] a escala do lugar confunde-se com a sua própria existência”, já para nós, além dessa questão, a escala do lugar é a escala da existência humana, vivida e percebida de diversas maneiras.

Os geógrafos, historicamente, atribuem grande importância para o tempo em seus estudos. Mais recentemente, Moreira (2019), no livro “Espaço, corpo do tempo: a construção geográfica da sociedade”, reflete a indissociabilidade entre espaço e tempo. Não é diferente em Santos e Tuan, pois ambos atribuem significativa atenção para esse conceito.

Dessa maneira, podemos ver o tempo em Santos (2012<sup>a</sup>, 2012b, 2012c) em diversas perspectivas: “o espaço não é apenas um receptáculo da história, mas condição de sua realização qualificada” (SANTOS, M., 2012a, p. 126); “[...] o espaço é a acumulação desigual de tempos” (SANTOS, M., 2012b, p. 9); “[...] é pelo significado particular, específico, de cada segmento do tempo que aprendemos o valor de cada coisa num dado momento” (SANTOS, M., 2012c, p. 92). O tempo e espaço são apresentados como indissolúveis e qualificadores mútuos. Os seres humanos sempre estão usando o tempo e o espaço; não há para a Geografia e para a História espaço e tempo sem o homem, pois é pela desigualdade de tempos e pela complexificação que temos o movimento do mundo. Sem ela seríamos estáticos (SANTOS, M., 2012a, 2013).

É pelo movimento geral da sociedade que aprendemos o movimento geral do espaço, uma vez que a sociedade em movimento na configuração do espaço é prova da realização geográfica da sociedade. A coisa acabada nos dá a cristalização do movimento; é a totalidade até então. Paisagem é totalidade em ação enquanto passado-presente-futuro, o todo em totalização, espaço. “O espaço, como realidade, é uno e total” (SANTOS, M., 2014, p. 85). Cada coisa, cada parte, cada relação e cada mudança só tem sentido enquanto interior da

totalidade, que é a realidade em sua integridade. Cada fração é solidária com as demais, pois o seu movimento concede a sociedade um conjunto de possibilidades (SANTOS, M., 2012b, 2012a, 2014).

O conhecimento da totalidade é possível pela sua divisão, o todo sendo conhecido pelas partes. Assim conhecemos os países, as cidades e as regiões; mas, se tirarmos a relação, conexão e movimento com outras partes, o conteúdo se esvazia de sentido, pois as partes somente podem ser conhecidas pelo conhecimento do todo. A totalidade em movimento, enquanto possibilidade, nos oferta usos diferentes do espaço e do tempo, um conjunto de virtualidades de valor desigual (SANTOS, M., 2012a).

Santos, M. (2012c) lança um entendimento muito importante para a compreensão do espaço geográfico. Para esse autor, o espaço é uma instância da sociedade. Enquanto instância, contém e é contido. Nessa direção, podemos dizer que o espaço contém sociedade e que a sociedade contém espaço ou que a sociedade é contida pelo espaço e o espaço é contido pela sociedade, assim como as suas instâncias menores como economia, saúde e educação refletem essa condição dialética. Inspirado nos ensinamentos de Sartre, que define o ser como existência em potência e a existência como o ser em ato, Santos, M. (2012a, 2012c) afirma que a sociedade seria o ser e a existência, a sociedade como o Ser e o espaço.

“A ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social” (SANTOS, M., 2012a, p. 103). Essa combinação e inseparabilidade entre formas espaciais e conteúdo social, em síntese, como um sistema, permitiu que Santos, M. (2013) compreendesse o espaço como um conjunto contraditório entre configuração territorial e relações sociais; conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Diante do exposto, a categoria espaço constitui-se num dado em processo, uma realidade relacional, e o seu resultado, sempre provisório, é um híbrido entre natureza e sociedade. Sistemas de objetos e sistemas de ações não possuem realidades filosóficas isoladas e separadas uma da outra. Por isso, são sempre relacionais e indissociáveis (SANTOS, M., 2012a, 2012c, 2013).

As coisas se tornaram objetos a partir da intenção e finalidade do ser humano ao conseguir atribuir valor social a essa forma em uma estrutura. Observamos que tudo que existe na superfície da Terra virou objeto, sendo síntese da herança natural e do resultado da ação humana. Não são os objetos que determinam objetos, mas o espaço e seu conjunto de ações, de lógicas e intenções. A história, por exemplo, é uma lógica importante para entender a existência, função e continuidade dos objetos (SANTOS, M., 2012a, 2012b). Deve-se ficar claro que “o

que chamamos de sociedade somente adquire concretude quando a enxergamos simultaneamente como continente e como conteúdo dos objetos” (SANTOS, M., 2012a, p. 95).

A ação é um processo dotado de propósito que, ao transformar o objeto externo, transforma o seu agente e a si mesma. A sua realização é acompanhada por um gasto de energia. Há uma subordinação às normas, escritas ou não, formais ou informais. Em sistemas, as ações participam da produção de uma ordem. As ações decorrem das necessidades, naturais ou criadas, são elas que provocam o ser humano e o levam ao movimento. As atividades humanas não se restringem aos indivíduos, empresas, instituições e corporações. Elas, em última análise, dão sentido ao que conhecemos como objetos. Dessa forma, os sistemas de objetos e sistemas de ações, conjuntamente, constituem sistemas técnicos. A relação que o homem estabelece com a natureza é intermediada, principalmente, pela técnica, ferramentas materiais e intelectuais criadas e aperfeiçoadas pelo saber da continuidade humana (SANTOS, M., 2012a).

As horizontalidades são qualidades geográficas que ajudam a construir um sentido de continuidade, complementaridade, similitude e solidariedade entre os agentes em espaços contínuos e lugares contíguos; tratam-se do alicerce de todo o cotidiano humano. As verticalidades são qualidades espaciais que se relacionam à conectividade de uma área ou ponto a uma rede integrada e hierarquizada por atores predominantemente externos ao lugar. Dessa forma, enquanto sistema de cooperação, podem contribuir para a formação de uma rede de solidariedade entre os lugares. Reguladas, asseguram o bom funcionamento da sociedade e da economia (SANTOS, M., 2012a, 2013). Exemplificando a questão por meio do setor produtivo, Santos, M. (2013) faz as seguintes considerações:

Enquanto as horizontalidades são, sobretudo, a fábrica da produção propriamente dita e o *lócus* de uma cooperação mais limitada, as verticalidades dão conta sobretudo dos outros momentos da produção (circulação, distribuição, consumo, intercâmbio, regulação), sendo o veículo de uma cooperação mais extensa e implacável (SANTOS, M., 2013, p. 88).

Um dos pontos cruciais da teoria de Milton Santos trata da conexão entre o espaço e o lugar. Para ele, o espaço é um conjunto de possibilidades a depender das oportunidades do lugar para sua efetivação. Nessa lógica, o universal se apresenta como norma, uma situação não espacial e o particular como território normatizado e o individual, o lugar, o território como norma. Normas e formas se combinam dialeticamente; no caso do mundo, a forma é predominantemente norma e, no caso do lugar a norma é, sobretudo, forma. Nesse aspecto, para o mundo se tornar espaço, depende-se diretamente das virtualidades do lugar e o lugar não é,

se não, uma síntese que resguarda uma razão local e uma razão global. Esses movimentos entre forma e norma criam ordem. A ordem global, de escala superior ou fora da lógica da escala do cotidiano, e a ordem local, que funda exatamente essa última escala, são os principais ordenamentos que atuam conjuntamente com as horizontalidades e verticalidades, com os espaços e lugares (SANTOS, M., 2012a).

Um dos principais pontos de interconexão entre Milton Santos e Yi-Fu Tuan são os conceitos de cotidiano e mundo vivido. As noções de mundo em que todos vivem, tensão de forças estabilizantes e inovadoras, dia a dia, vida diária, essência da substância social, alternativas e escolhas diárias, espontaneidade, experiência, relativa imprevisibilidade, herança, individualidade, personalidade, coletividade vivida, corporeidade, mundo compartilhado e mundo prático (HELLER, 1972, BUTTIMER, 1985, SUESS, 2014), para citar apenas algumas, são conjuntos de conceitos utilizados pela fenomenologia e pelo marxismo para caracterizar categorias analíticas que estão em uma linha tênue de contato com a existência humana em ação. Embora o marxismo esteja mais interessado em estudar a lógica desse cosmo, e a fenomenologia em se atentar as dimensões pré-reflexivas, devemos reconhecer a compatibilidade de essências entre cotidiano e mundo vivido (SUESS, 2014).

Ainda para Santos, M. (2012a, 2012b, 2014), o lugar pode ser considerado como um certo arranjo de variáveis. Isso o torna singular, pois embora seja possível que a combinação de variáveis possa ter traços em comum a outros lugares, a sua combinação é única diante do contexto e circunstâncias. Cada lugar combina variáveis de tempos diferentes, o novo e o velho se combinam, o que ele é e poderá vir a ser depende do resultado e da combinação entre o eixo de coexistências e do eixo de sucessões. Assim, podemos dizer que cada lugar é ponto de encontro de variáveis internas e externas, de interesses longínquos e próximos, mundiais e locais e de possibilidades e oportunidades (SANTOS, M., 2012c, 2014, 2012a, 2013).

Os lugares possuem autonomia de existência pelos objetos que o compõem, mas não têm autonomia de significação; o seu significado espacial é relacional, somente existe em relação a outros lugares em relação ao movimento do mundo. O mesmo objeto inserido em diversos lugares possui significação diferente, pois cada lugar é capaz de transmitir valor aos objetos que sobre ele se instalam. Por outro lado, a significação do mundo não é independente da significação do conjunto de lugares que o compõe (SANTOS, M., 2012c, 2014). É a especificidade do lugar que dá a qualificação geográfica: a “significação conjunta que todos e cada um obtém pelo fato de participar de um lugar” (SANTOS, M., 2012a, p. 132). Por esse motivo, o lugar em Santos, M. (2012a, p. 322) adquire significado para as pessoas por se tratar de um “quadro de uma referência pragmática ao mundo” e também “o teatro insubstituível das

paixões humanas”. Por essas e outras razões, o lugar é um cotidiano humano compartilhado, local no qual florescem a espontaneidade e a criatividade humana, forças autênticas e próprias do lugar.

A paisagem é o conceito que mais aproxima esses autores. Para Santos, M. (2012c), a paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos nossos sentidos, sendo, portanto, um processo seletivo de apreensão. A visão não é a única, mas o principal sentido, quando não deficiente, para a percepção do espaço, para sua compreensão humana da paisagem. Esse autor, assim como Tuan (2012), entende que mesmo a realidade sendo uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada.

A paisagem é formada por objetos naturais e objetos sociais, cujos sentidos conseguem captar cores, volumes, movimentos, odores, sons e outras formas de vestígios; são testemunhas do passado, resultado de uma acumulação de tempos; possuem idades diferentes, são heranças, história congelada em formas espaciais, que conseguem captar o movimento até então. Por isso, nos fornecem a sensação de que o seu tempo é o passado recente, a dimensão do espaço que acabou de ser percebida (SANTOS, M., 2012c; 2012b; 2012a): “A paisagem não é dada para todo sempre, é objeto de mudança, é um resultado de adições e subtrações sucessivas” (SANTOS, M., 2012c, p. 74). Essas mudanças podem ser estruturais ou funcionais.

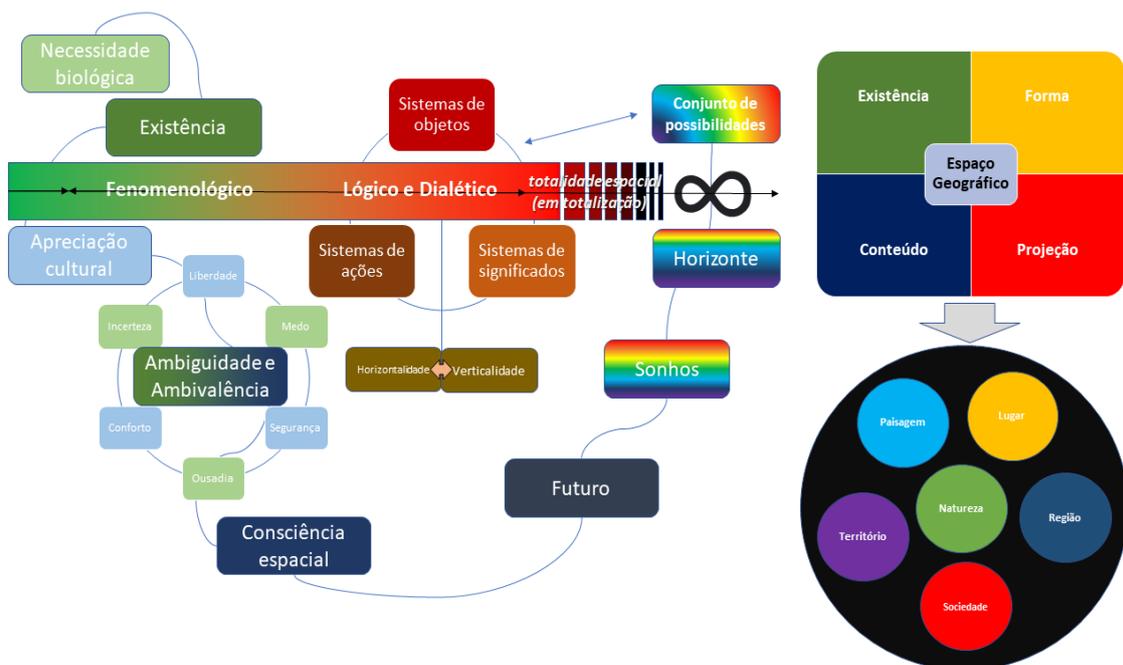
Tuan (2012) destaca a polivocalidade do termo no decorrer da história, a exemplo das concepções que a consideravam como pano de fundo e panorama de um determinado lugar. O autor faz a seguinte comparação entre cenário e paisagem. A cena é o palco. O cenário pode ser uma comvente demonstração de sentimento: envolve palco e drama, apresenta um mundo de ilusão, teatro e expressão. A sua diferença com a paisagem é que essa última se refere, em sentido original, ao mundo real e não o mundo da arte e da dramatização (TUAN, 2012). Para Oliveira, L. (2000) o desafio da Geografia humanista, horizonte geográfico com que Tuan se identifica, é ultrapassar a paisagem como aspecto visual para chegar ao seu significado e valor.

Podemos fazer as seguintes considerações da paisagem nas obras de Tuan (2005, 2012, 2013): a paisagem como um arranjo de aspectos naturais e humanos; transmite emoções, desperta sensações, sentimentos e imaginação e provoca reações; pode ser uma construção imagética de um indivíduo ou grupo relacionada a determinados ambientes e condições; nossas limitações, recursos e possibilidades influenciam as impressões que temos das paisagens, entre elas as nossas características biológicas e psicológicas; o grau de conhecimento e desenvolvimento da sociedade torna a sua percepção mais complexa e sofisticada; pode ou não expressar uma lógica, estabilidade e ordem, estabilidade e mudança, desordem e caos (TUAN, 2005, 2012, 2013).

“Paisagem”, como o termo tem sido usado desde o século XVII, é uma construção da mente, assim como uma entidade física mensurável” (TUAN, 2005, p. 12). O contorno que nos interessa é de realidade percebida e construída, pela experiência que o ser humano estabelece com o meio ambiente. A partir dessa relação, construímos e atribuímos significado e valor aos arranjos naturais e sociais.

Após esse percurso reflexivo, definimos os nossos conceitos espaciais de pesquisa que compõem com as perguntas, as categorias de análise desta pesquisa (FIGURA 11). Compreendemos o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos, de ações e de significados, um conjunto de possibilidades ligado a estrutura do espaço e a flecha do tempo, totalidade espacial (em totalização). Só conhecemos o espaço por meio dos lugares, do feixe de variáveis que eles representam. Nem todas as possibilidades são conhecidas; conforme o grau de complexidade das sociedades e grupos, umas são mais e outras menos. Espaço desperta sentimentos de liberdade, medo, vulnerabilidade, ousadia, mistério, humildade, desejos, futuro, sonhos e incertezas. A sua noção mais primária não pode ser esquecida, pois é dela que vem a sobrevivência das espécies biológicas da Terra. Daí olhamos com mais atenção ao ser humano, que ao entrar em contato com o mundo, por meio de seu trabalho e ferramentas, transforma o espaço natural em um híbrido.

**Figura 11** – Construção da categoria de análise de espaço geográfico para a pesquisa.

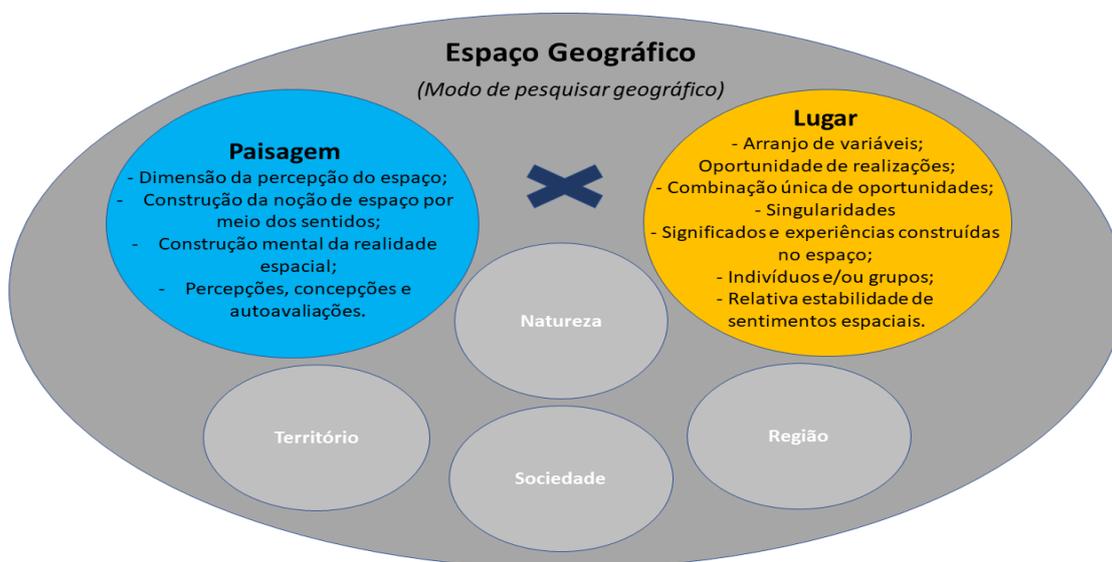


Elaboração: Rodrigo Capelle Sues, 2022.

Santos, M. (2012a) não desconsiderou que o movimento do conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações produz significados. Quando formula a noção de forma-conteúdo, pode-se inferir que significados são inseparáveis de objetos e das ações. Significados são construídos por meio de intenções, finalidades, propósitos, experiências e organizações. Assim, em nossa definição de espaço, elevamos de patamar a importância atribuída aos sistemas de significados.

Consideramos o lugar no conjunto de possibilidades que o espaço representa, a oportunidade de realização do espaço. Enquanto o espaço é a totalidade do sistema de significados, o lugar é esse significado, construído por indivíduos ou grupos antes, inclusive, de sua denominação. Dessa forma, sob forte influência das horizontalidades e verticalidades, o lugar é um local que permite uma combinação única de possibilidades, variáveis e relações, que podem ser vivenciadas de diversas maneiras pelos sujeitos que nele habitam. A experiência e a percepção permitem que cada indivíduo ou grupo construa nele os significados mais íntimos, como, também os significados comuns, que podem ser compartilhados com outros lugares e pessoas. O lugar envolve relativa permanência, mas, sobretudo, uma relativa estabilidade de sentimentos, topofílicos e/ou topofóbicos (FIGURA 12).

**Figura 12** – Conceitos de paisagem e lugar, como categorias internas do espaço geográfico, para a pesquisa.



Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

A paisagem, nessa mesma lógica, pode ser considerada como uma porta de entrada do espaço, pois é dimensão da percepção do espaço. Sem os sentidos, o espaço não existiria como existe para o ser humano. Por meio da percepção são fornecidos os elementos essenciais para

que cada indivíduo ou grupo realize a construção mental da realidade espacial que conhece. Ela permite captar a realidade até então, herança viva, passado recente dos objetos naturais e sociais, transmitindo emoções e provocando reações. Nossas limitações, recursos e possibilidades influenciam em sua construção, a consciência espacial a torna mais complexa e sofisticada. Dessa forma, chegamos às seguintes definições de paisagem e lugar como categorias internas do espaço geográfico (FIGURA 12).

Entendemos que a dimensão do espaço na RPE-DF – SEEDF nos é dada pela totalidade de seus sistemas de objetos, de ações e de significados: são as políticas públicas, orientações pedagógicas, unidades administrativas e operacionais, unidades escolares, recursos materiais e imateriais, os profissionais da educação, o mundo vivido e cotidiano dessa rede e o valor que cada um possui em relação aos demais. O recorte de lugar que mais nos interessa é a unidade do espaço que é intensamente vivida pelo professor, o local onde as coisas se convergem e se materializam, onde o fazer pedagógico acontece, o local no qual professor e estudante interagem, o espaço geográfico da escola. Compreendemos que, por meio da paisagem, o espaço e o lugar ganham corpo e contorno. A percepção que os professores possuem das salas de aulas, dos estudantes, dos recursos disponíveis, dos colegas de trabalho, das políticas públicas no espaço escolar, de sua atuação e realização profissional diz muito da construção mental que os professores realizam sobre a educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia na RPE-DF - SEEDF.

## **4.2 A GEOGRAFIA DO PROFESSOR PESQUISADOR EM GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: OBJETOS, PESSOAS, AÇÕES E SIGNIFICADOS**

Nesta seção colocamos em prática a resolução dos problemas de pesquisa apresentados. Dessa maneira, dividimos essa etapa em três partes: o sistema de objetos - SO da RPE-DF - SEEDF; o seu Sistema de ações e a gestão de pessoas - SA e seu Sistema de significados e experiências - SS

### **4.2.1 Sistemas de objetos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**

Nesta subseção o objetivo foi analisar os desafios e possibilidades dos sistemas de objetos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia. Para isso, nos desdobramos na

apresentação do contexto histórico, bem como questões de infraestrutura e condições de trabalho e a respeito do perfil dos professores e estudantes da RPE-DF – SEEDF.

#### *Breve retrato da Rede Pública de Ensino do DF*

A história da educação em Brasília teve início em 1957, sob a coordenação da Companhia Urbanizadora da Nova Capital - NOVACAP, quando foram construídas as primeiras escolas. Em 1960, foi implantada a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - CASEB, criada pelo Ministério de Educação e Cultura que assumiu a função de administrar o sistema educacional do DF. Anísio Teixeira, nesse período, foi o principal mentor da educação do DF por meio da direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, instituição responsável por conduzir a organização do Sistema Educacional (DOURADO, 2018).

Outro momento histórico da educação do DF foi a criação da Fundação Educacional do Distrito Federal em 1960:

Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a cooperar na organização, manutenção e administração da Fundação que vir a ser instituída pela Prefeitura do Distrito Federal, com a finalidade de prestar assistência educacional à população da capital da República, nos níveis elementar e médio (BRASIL, 1960, s. p.).

Nesse caminho até então, a história da profissão docente no Distrito Federal não se deu de modo contínuo ou gradual, mas repleto de rupturas. Os primeiros profissionais, os primeiros professores, foram mulheres selecionadas entre as esposas, filhas e amigas de funcionários. Contudo, não demorou para que se houvesse uma seleção de professores. Comprovação de habilitação profissional, avaliação de postura e desempenho em sala de aula se constituíram critérios de um processo seletivo rígido, com reprovação na ordem de 40%. A história dos primeiros pioneiros da educação no Distrito Federal não se desvinculou de situações problemáticas, contradições e conflitos que cercam a educação brasileira. Entre eles pode-se elencar as seguintes questões: proletarização da profissão; problemas na formação superior; falta de condições físicas das escolas; por muito tempo foi uma profissão exercida por maioria feminina, cuja remuneração era considerada complementação do salário dos maridos; professoras casadas recebiam apenas 50% do salário (SILVA, R., 2010).

Desse modo, Silva, R. (2010) classifica dois períodos essenciais para entender a história da educação e da profissão docente no Distrito Federal: o momento de construção e estruturação

da nova Capital Federal e, um momento posterior, o concurso público para a seleção de professores, realizado em nível nacional, em 1960. Referiu-se a uma seleção realizada nas Capitais Estaduais que teve ampla participação. Esse concurso foi vanguarda no território nacional devido à seriedade, credibilidade e exigência empregadas (SILVA, R. 2010). Desde os primeiros marcos da construção da Capital, até 1959, a NOVACAP era a agência estatal responsável pela manutenção das escolas primárias. As secundárias estavam nas mãos da iniciativa privada e a alfabetização era sustentada pelo Ministério da Educação - MEC (AMARAL, 2014).

Com o concurso público o salário oferecido girava em torno de Cr\$ 40.000,00, valor acima da média nacional. Belo Horizonte, por exemplo, pagava Cr\$ 15.000,00 para um regime de 40 horas semanais (AMARAL, 2014). Segundo Silva, R. (2010):

Foram oferecidas condições atraentes para os candidatos ao magistério na nova Capital, como passagem para toda família, ajuda de custo para a instalação em Brasília, direito a residência mediante pagamento de aluguel modesto, salário mensal bastante superior ao das demais capitais, garantia de educação gratuita para os filhos menores, etc (SILVA, R., 2010, p. 91).

Em 1959 havia 4.682 crianças matriculadas em 21 instituições públicas e 8 particulares. Na década seguinte surgiu a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - CASEB, o Elefante Branco, a Escola Normal de Brasília - ENB, o Centro de Educação de Taguatinga - CET, o Centro de Educação do Lago - CEL, bem como diversas Escolas Classes-ECs e Escolas Parques-EPs. Os professores dessas unidades escolares obtiveram algumas vantagens em relação a maioria dos professores brasileiros: jornada de trabalho reduzida, de no mínimo seis horas diárias, em sala de aula, e tempo fora de sala, para o planejamento e participação em atividades formativas na própria escola. Fato que ficou consolidado, posteriormente, com a coordenação pedagógica remunerada. Nesse contexto, os professores de Brasília obtiveram um espaço de conquista e de valorização profissional (TAUNAY, 2015; SILVA, R., 2010).

Em 1962, houve a criação do Conselho de Educação do Distrito Federal como órgão deliberativo, normativo e orientador das atividades educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal, o que permitiu uma participação maior da sociedade na educação. Já em 1964, no bojo da reestruturação administrativa do Distrito Federal, foi fundada a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal com o objetivo de cuidar dos Ensinos Elementar, Médio, Supletivo e Emendativo, bem como das atividades culturais e intercâmbios. Posteriormente, em 2000, por meio de Decreto Distrital, a Fundação Educacional do Distrito Federal foi extinta.

Com isso, suas funções e seu pessoal foram transferidos para a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DOURADO, 2018). Dessa maneira, observamos a existência de diversas reorganizações administrativas até que a rede pública de ensino fosse gerida totalmente pelo Governo do Distrito Federal.

Destaca-se, atualmente, a missão dessa Secretaria:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso de todos os estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2022b, s. p.).

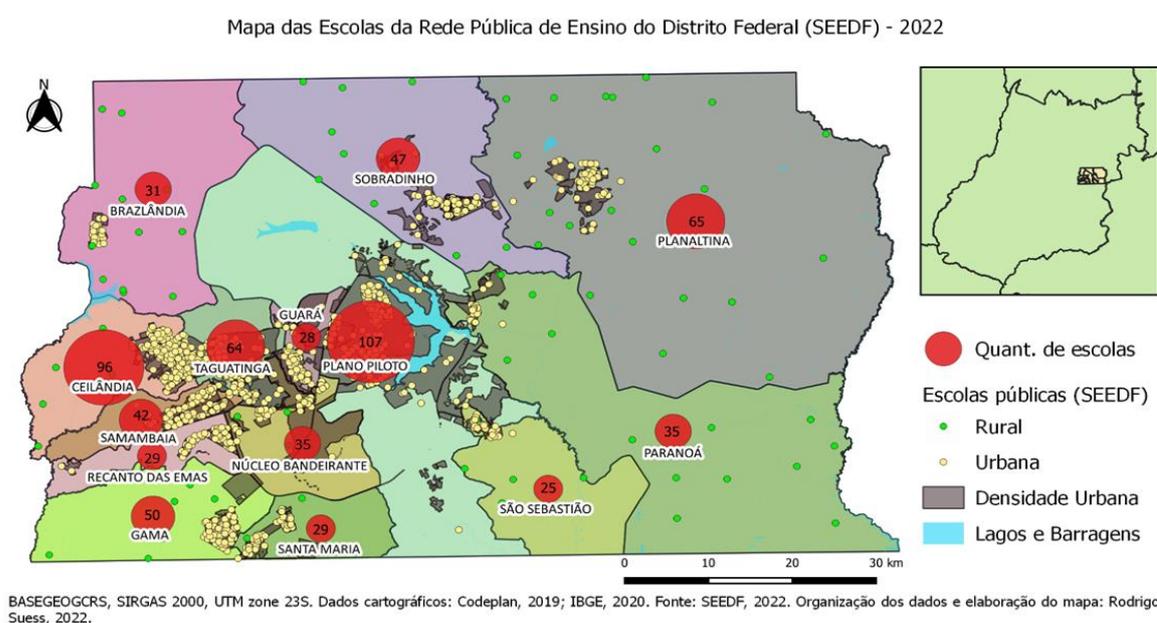
Essa missão confunde-se como desafio educacional, tento em vista a existência de muitas questões que precisam avançar na RPE-DF – SEEDF. Contudo, ela está de acordo com a busca de uma educação pública de maior qualidade e de maior complexidade. Embora a Educação pesquisadora não esteja explicitamente mencionada, podemos considerar que existe espaço para a sua realização na formação integral do ser humano mediada pelo conhecimento científico, cultural e político, podendo corroborar com os princípios da educação pública, democrática, acessível e permanente na vida dos moradores em idade escolar no DF.

Agora, em números, a Educação Básica no DF, de acordo com dados de 2020, conta com 1.127 escolas, das quais 45,7% são privadas e 54,1% são públicas; dessas últimas, 98,7% são de responsabilidade da SEEDF. Os dados indicam que a maioria dos estudantes estão concentrados em escolas públicas em áreas urbanas: no Ensino Fundamental há 181 escolas públicas a mais do que na rede particular; nas escolas públicas o número de alunos é 2,76 vezes maior e o número de matrículas 3,14 vezes maior que na rede particular. Se compararmos o número de matrículas do ano de 2017 com o de 2020, observamos que a rede pública nesse último ano recebeu 37.675 alunos a mais do que em 2017. Esse aspecto que está relacionado diretamente com a crise econômica vivenciada pelo país nos últimos anos e pelo crescimento populacional do Distrito Federal, que desde 2015 apresenta taxas superiores a 2,5% ao ano (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

De acordo com o Censo Escolar em 2020, a RPE-DF, vinculada a SEEDF, contou com 520.026 matrículas em 20.831 turmas e 52.454 profissionais de educação para realizar esse atendimento. Ao todo são 684 escolas distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino – CREs – das quais 88,3% situam-se em áreas urbanas (604) e 11,7% (80) em áreas rurais. As CREs que possuem mais unidades escolares são Plano Piloto (107), Ceilândia (96), Planaltina (65) e Taguatinga (64), e as que possuem menos são São Sebastião (25), Guará (28), Recanto

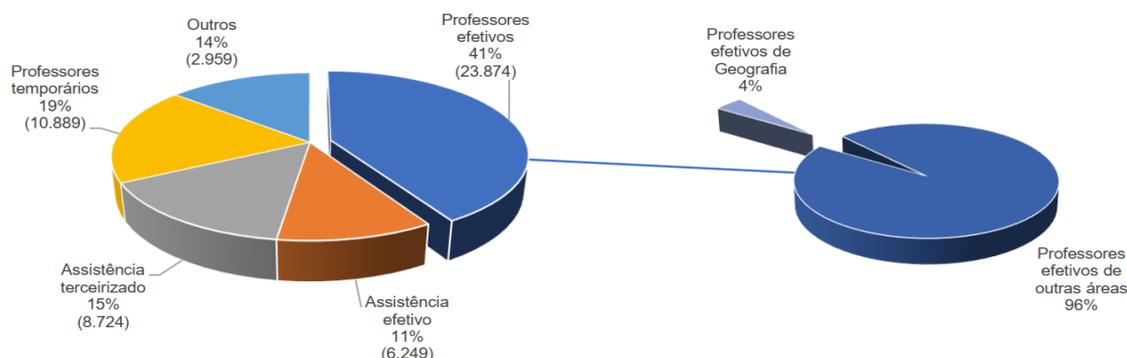
das Emas (29) e Santa Maria (29) como se verifica na Figura 13. Nota-se que as CREs com maior número de escolas são sede das Regiões Administrativas - RAs mais populosas do Distrito Federal, com exceção de Samambaia que, apesar de ser a segunda mais populosa, é apenas a 7ª em número de escolas. A Coordenação Regional de Ensino - CRE do Plano Piloto, a região com maior número de escolas, vive a peculiaridade de contar com significativo público oriundo de estudantes de outras RAs, contando, assim, com a migração pendular diária desses estudantes. As principais razões para isso, se revelam na redução da proporção de jovens e o crescimento da população idosa com 60 ou mais anos na pirâmide demográfica de 2020 do Plano Piloto, valor que é proporcionalmente maior em relação à outras RAs (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

**Figura 13** – Mapa das escolas da RPE-DF - SEEDF – 2022.



De acordo com os dados do Censo Escolar de 2020 da SEEDF, as matrículas estiveram concentradas no Ensino Fundamental, 53,36% (274.270), e no Ensino Médio, 15,51% (79.752). Dos profissionais da educação, 45,17% (23.740) são professores efetivos, 11,89% (6.249) assistentes efetivos; 16,6% (8.724) assistentes terceirizados; 20,56% (10.805) professores substitutos; 5,63% (2.959) de outros profissionais (FIGURA 14). Desse montante, no 1º semestre de 2022, havia 440 servidores cedidos, 1.053 servidores afastados, dos quais 474 para estudos. Do quantitativo de professores, 979 são de Geografia e o número de carências definitivas para essa área no início do ano era de 36 professores (DISTRITO FEDERAL, 2021a).

**Figura 14** – Quantitativo de profissionais da educação ativos na SEEDF.



Fonte: Distrito Federal (2021a). Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Assim sendo, consideramos o contexto histórico de constituição da RPE-DF – SEEDF como positivo para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador; contudo, como veremos nas próximas partes, existem muitos desafios para efetivação dessa proposta.

#### 4.2.2 Infraestrutura e condições de trabalho

Dentro do sistema de objetos que compõem o espaço geográfico da RPE-DF, a infraestrutura e as condições de trabalho nas unidades escolas são cruciais para a análise das condições de trabalho dos professores para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, especialmente, o trabalho que envolve uma educação de maior possibilidade de elaboração e complexidade, o que estamos chamando de educação pesquisadora. Primeiramente, o que buscamos avaliar nessa seção foram as condições básicas das escolas para um ensino minimamente digno, pois entendemos que, para o desenvolvimento de uma educação com maior qualidade e complexidade, a relação de conforto e estabilidade nas escolas é uma questão fundamental.

##### *Infraestrutura básica*

A definição do que é básico para a construção de uma unidade escolar passa por diversas normas consolidadas no decorrer da história. Concordamos que dispor de parâmetros mínimos é fundamental para que haja equidade entre às construções e para que possamos visualizar o

que ainda é necessário aperfeiçoar e avançar. Refere-se a um caso no qual a norma se transforma em forma, tornando a escola em uma forma normatizada, ou espaço ordenado, pois para cada divisão desse espaço há disposições quantitativas e qualitativas planejadas. Por isso, nesse caso, entendemos que a verticalidade (conjunto de normas) acaba se impondo à horizontalidade (interesse da comunidade; características da região).

Nessa perspectiva, a construção das unidades escolares, além de seguirem normas para todas as edificações projetadas e executadas no DF (Lei Nº 6.138/2018 e Decreto Nº 39.272/2018), devem seguir parâmetros para edificações escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, observadas no Decreto Nº 20.769/1999 e na Portaria no 321/88 do Ministério da Saúde (Creches), além da NBR 9050 sobre acessibilidade conforme o pedido de informação respondido pela SEEDF em 2022 (ANEXO E, item 8).

O Decreto nº 20.769/1999 (DISTRITO FEDERAL, 1999) determina os espaços específicos que obrigatoriamente devem constar em projetos arquitetônicos vinculados a estabelecimentos de ensino de Educação Básica como se pode ver no quadro 12.

**Quadro 12** – Áreas obrigatórias especificadas pelo Nº 20.769/1999 para as respectivas etapas de ensino vinculadas.

Áreas	Etapas de Ensino
Sala de Secretaria	Educação Básica
Sala de Direção	Educação Básica
Sala de Professores	Educação Básica
Salas de Aula	Educação Básica
Área Coberta	Educação Básica
Área Descoberta	Educação Básica
Banheiro Masculino	Educação Básica
Banheiro Feminino	Educação Básica
Banheiro Professor/Funcionário	Educação Básica
Sala de Serviço de Orientação Educacional – SOE	Educação Básica
Sala de Leitura	Educação Básica
Laboratório de Informática	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Laboratório de Ciências	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Quadra de Esportes	Ensino Fundamental e Ensino Médio

Bebedouros	Educação Básica
Banheiro com Chuveiro	Educação Básica

Fonte: Distrito Federal (1999).

Esses são os espaços que o Decreto determina para que as unidades escolares existam. Veremos que, apesar de ser um importante passo, o arcabouço legal não conseguiu reparar as deformidades existentes na rede pública, pois como veremos a seguir, diversas escolas não possuem outros espaço-componentes (Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências e Quadra de Esportes). A resposta dada por gestores das unidades escolares na Avaliação Institucional de 2016, referente aos espaços não disponíveis ou não utilizados adequadamente, revela os espaços que mais necessitam ser construídos/utilizados: espaço recreativo coberto (50,6%); refeitório (73,6%); banheiro com chuveiro (50,5%); sala do Serviço de Orientação Educacional - SOE (26,1%) e laboratório de ciências (77,1%) (DISTRITO FEDERAL, 2017a). A Sala do Serviço de Orientação Educacional – SOE é um exemplo de espaço que, devido à falta de Orientadores Educacionais, nem sempre é efetivamente utilizada; como se pode constatar o número desses profissionais é de 1.132, enquanto o Plano de Carreira prevê 1.800 (Lei 5.105/2013 – DISTRITO FEDERAL, 2013a). Em continuidade, nos próximos parágrafos, seguiremos no detalhamento da infraestrutura e das condições de trabalho.

Nota-se que não há exigência legal para espaços como auditório e área verde em unidades escolares da SEEDF. Contudo, sabemos que o auditório se constitui num importante espaço-componente para uma educação de qualidade. Dessa forma, a não obrigatoriedade, associada à falta de investimentos na Educação Básica, resulta em poucas escolas com esse equipamento, pois apenas 12,7% (87) das unidades escolares da RPE-DF – SEEDF dispõem desses espaços. Reconhecemos que esse equipamento se constitui um importante ampliador das possibilidades da sala de aula e vai ao encontro de anseios dos estudantes por favorecer, especialmente, a formação científica, artística e literária.

Sabemos que, para uma educação de melhor qualidade, precisamos de um ambiente e infraestrutura adequados. Comparando a situação do Distrito Federal com a do Brasil, percebemos que o DF possui melhores condições do que a média nacional. Porém, esse diagnóstico não representa a qualidade dessas estruturas e nem que essas unidades escolares não precisem de investimentos. O comparativo analisa o quantitativo dos seguintes componentes: Água tratada (DF – 93%; BR – 70%); Poço artesiano (DF – 8%; BR – 18%); Água de cacimba (DF - 1%; BR 11%); Energia Elétrica (DF – 100%; BR – 96%); Esgoto via rede pública (DF – 85%; BR – 76%); Esgoto (fossa) (DF – 16%; BR – 49%); Lixo com coleta

periódica (DF – 100%; BR – 36%); Escola com acessibilidade (DF - 100%; BR 36%); Alimentação fornecida (DF – 98%; BR – 99%); Cozinha (DF – 98%; BR – 95%); Sala de professores (DF - 99%; BR – 59%); Sala de atendimento especial (DF – 77%; BR – 24%); Laboratório de Informática (DF – 62%; BR – 34%); Laboratório de Ciências (DF – 17%; BR – 9%); Sala de leitura (DF – 80%; BR – 80%); Biblioteca (DF – 26%; BR – 31%) e Quadra de Esportes (DF – 70%; BR – 34%) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2020b).

Esses sistemas de objetos escolares ganham mais sentido se associados aos seus contextos de produção. A população do Distrito Federal é formada por pessoas de diversas regiões brasileiras, especialmente, a região Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. Brasília é a quarta cidade mais populosa do Brasil desde 2019 (3.015.268). Nossa capital, destaca-se por abrigar o centro político do Brasil, mas também por desempenhar importante papel de centro econômico, possuindo o oitavo maior Produto Interno Bruto - PIB entre as unidades da Federação e o maior PIB per capita do Brasil. O Distrito Federal é predominantemente terciário, 95,7% do seu PIB vem de áreas de serviços como serviço público, educação, saúde, pesquisa e desenvolvimento público, defesa e seguridade social. Em termos de qualidade de vida possui o nono maior Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do país (0,824), acima do IDH do Brasil (0,755). Enquanto o PIB per capita do DF, em 2019, foi de R\$ 80.502,47, o do Brasil foi de R\$ 31.833,50. Contudo, ter um PIB elevado per capita e IDH elevado não representam homogeneidade social e espacial, pois um aspecto negativo que o DF herdou do Brasil foi a grande desigualdade social. Nessa conjuntura, presenciamos áreas de extrema pobreza a poucos quilômetros do centro político do país e de áreas consideradas desenvolvidas. É chocante a disparidade entre a menor e maior renda per capita por unidade territorial, sendo a mais baixa de R\$ 507,30 e a mais alta de R\$ 8.317,20 (DISTRITO FEDERAL, 2020a).

O DF conta com o fornecimento de energia elétrica para 99,04% dos domicílios contra 99,7% do Brasil; dispõe de um sistema de Esgoto Sanitário que atende 87% dos domicílios contra 68,3% do Brasil; uma rede de abastecimento urbano de água que atende a 99% dos domicílios contra 85,5% do Brasil, além de aterro sanitário, e uma boa infraestrutura de vias e rodovias e metrô. Nesse aspecto, as melhores condições estruturais das escolas do DF refletem e fazem parte de uma rede urbana bem desenvolvida, num território ordenado e com uma população com poder aquisitivo superior às demais unidades federativas do país. Contudo, deve-se recordar que, apesar de indicadores melhores do que a média, estamos em um país que possui graves problemas estruturais no serviço público e na educação (DISTRITO FEDERAL, 2020a)

Apesar de 42,6% (292) das unidades escolares terem suas instalações físicas recuperadas de acordo com os padrões básicos construtivos em 2021, 37,4% (256) apresentavam necessidades de recuperação em sua rede física (FIGURA 15). Proporcionalmente, em relação ao número de escolas de cada CRE, a CRE de Planaltina é a que possui menos escolas nessa situação (17%) e a CRE de Samambaia a que mais possui escolas nessa condição (74%). Sobre essa visão, consideramos que o menor percentual se encontra em um padrão elevado, se pensarmos na oferta de um ensino minimamente adequado. O maior e o menor percentual expõem as desigualdades de condições físicas entre as CREs, elemento que coloca em dúvida a igualdade de acesso e condições de permanência entre essas unidades territoriais. Os dados são alarmantes se observarmos que existem quatro (4) CREs onde a necessidade de recuperação é de mais de 50%, são elas: Ceilândia (52,2%); Sobradinho (57,4%); Brazlândia (61,2%) e Samambaia (74%) (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

**Figura 15** – Mapa das escolas com necessidades de recuperação da rede física.



BASEGEOGCRS, SIRGAS 200, UTM zone 23S. Dados cartográficos: Codeplan, 2019; IBGE, 2020. Fonte: Censo Escolar, 2020. Organização dos dados e elaboração do mapa: Rodrigo Suess, 2022.

Em termos comparativos utilizamos o Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal - IVS-DF, iniciativa da Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN e da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação – SEDUH (ambos órgãos do Governo do Distrito Federal), que mede de 0 (Muito baixa vulnerabilidade) a 1 (Muito alta vulnerabilidade) o grau de vulnerabilidade social das RAs do DF. O indicador avalia diversas dimensões como Infraestrutura e Ambiência Urbana, Capital Humano; Renda e Trabalho e Habitação e foi calculado com base nos dados da Pesquisa Distrital de Amostra Domiciliar (PDAD) de 2018. Nessa perspectiva, pontuamos que as CREs que mais demandam reformas em suas escolas abrigam RAs são as que possuem faixas de vulnerabilidades sociais médias (Sobradinho – 0,32; Sobradinho II – 0,35; Ceilândia e Samambaia – 0,38), altas (Brazlândia –

0,40 e Fercal – 0,55) e muito alta (Sol Nascente/Pôr do Sol – 0,70). Esses dados contrastam com o fato das CREs que abrigam as principais regiões geoeconômicas e as menores taxas de vulnerabilidade social do DF possuam taxas expressivamente menores de demanda por recuperação na infraestrutura (Plano Piloto – 23,3%; Taguatinga – 18,7% e Guará – 28,5%) do que essas citadas. Dessa forma, podemos considerar que escolas que mais precisam de reformas estão em RAs que possuem taxas consideráveis de vulnerabilidades sociais (DISTRITO FEDERAL, 2020b).

Em relação à disposição e a interconexão dos dados, fazemos a consideração que a desigualdade na proporção CREs que mais necessitam de recuperação em suas redes físicas escolares com as que menos necessitam, revela uma lógica territorial ao coincidir com aquelas que mais necessitam sejam escolas de regiões periféricas, e as que menos necessitam sejam de regiões geoeconômicas centrais e com baixo índice de vulnerabilidade social (Plano Piloto, Taguatinga e Guará). Escancara-se, então, uma lógica social onde as escolas que mais necessitam sejam aquelas que estão localizadas em áreas com significativa vulnerabilidade social (Índice que vai de 0,32 a 0,70). Em contraposição, com uma proporção muito menor, as escolas localizadas em áreas de baixa vulnerabilidade (Índice que vai de 0,09 a 0,36), são as que menos precisam dessas reformas. Essa relação, igualmente, revela uma lógica de ordem, uma lógica de prioridade espacial, mesmo que a SEEDF alegue sua priorização nos próximos investimentos, o desencadeamento dos fatos registrou que, proporcionalmente, umas receberam mais atenção do que outras (DISTRITO FEDERAL, 2020b).

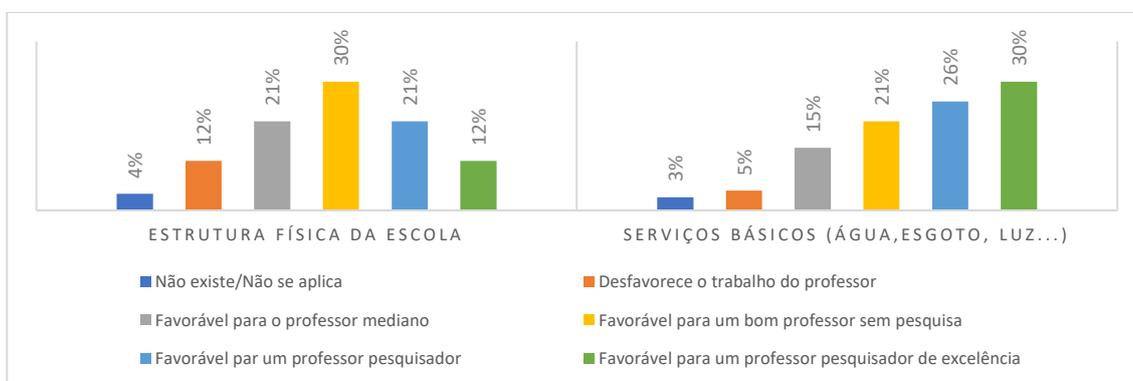
Mesmo que não houvesse desigualdade entre as CREs, referentes às escolas que necessitam de ajustes em sua infraestrutura, ou que essa proporção fosse alta em todas as CREs, seria um sério agravante, pois os ambientes com consideráveis níveis de vulnerabilidade social são aqueles que necessitam, minimamente, de escolas que não possuam vulnerabilidades em sua estrutura física. Contudo, a realidade atesta que os ambientes com consideráveis níveis de vulnerabilidade social dispõem de escolas que possuem as maiores vulnerabilidades em sua estrutura física. Dessa forma, nota-se que os problemas estruturais refletem a vulnerabilidade desses territórios, na mesma medida que sejam um agravante para um projeto de transformação social que eleve a qualidade de vida dessas populações.

Em questionário respondido por 567 diretores da RPE-DF - SEEDF pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 2019, ainda que não sejam números majoritários, os seguintes valores merecem atenção: 36% dos diretores discordam ou discordam fortemente que todos os estudantes conseguem se alimentar sentados, 49% consideram inadequadas ou muito inadequadas as condições de uso dos equipamentos da área externa de recreação e 46%

inadequada ou muito inadequada a segurança na entrada e saída dos estudantes da escola (INEP 2020a). Consideramos muito preocupantes essas informações para aqueles que acreditam em uma educação de melhor qualidade na rede pública, pois são questões fundamentais para a dignidade do ser humano que estamos formando em nossas escolas, nas quais uma infraestrutura minimamente adequada se revela em pressuposto fundamental para que possamos defender uma educação pesquisadora.

Na perspectiva de mensurar o grau de desenvolvimento profissional do professor, através de níveis de elaboração e complexidade pela pesquisa e incorporando a concepção de que todo professor é um professor pesquisador, realizamos a título de pesquisa, uma série de questionamentos, por meio de formulário eletrônico, a respeito da avaliação dos professores em relação às diversas dimensões e questões da RPE-DF, os ofertando as seguintes possibilidades de resposta: desfavorece o trabalho do professor; favorável para o professor mediano; favorável para um bom professor sem pesquisa; favorável para um professor pesquisador; favorável para um professor pesquisador de excelência (FIGURA 16).

**Figura 16** – Percepção dos professores de Geografia a respeito da estrutura física e serviços básicos nas unidades escolares.



Fonte: Pesquisa com os professores de Geografia da RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Dessa forma, na percepção dos professores que participaram de nossa pesquisa, a infraestrutura das escolas favorece, minimamente, os profissionais pesquisadores, sendo o bom professor sem pesquisa (30%) o mais favorecido; para 12%, a infraestrutura desfavorece o trabalho do professor e para 21% é favorável para um profissional mediano. Apesar de não haver consenso, a somatória dos resultados (67%) revela a existência de fragilidades na infraestrutura para a realização de um trabalho mais confortável, menos limitado e com pesquisa. Assim, pode-se dizer que a infraestrutura, na percepção do professor, oportuniza um grau intermediário para o desenvolvimento do professor com algumas fragilidades. Em relação aos serviços básicos, esses profissionais perceberam que podem favorecer um professor de

maior complexidade, o professor pesquisador e o professor pesquisador de excelência (56% juntos), indicando que os serviços básicos como água, esgoto e luz são de boa qualidade em seus espaços profissionais (FIGURA 16).

### *Informática, tecnologia e ciência*

A escola do século XXI é uma escola que convive e se comunica com meio técnico-científico-informacional, intensamente difundido no mundo pela globalização. Inserir as escolas públicas na era digital tem sido um dos principais desafios dos gestores públicos na atualidade. Portanto, como partes do sistema de objetos que compõem o espaço geográfico da RPE-DF especialmente do local de sua realização, o espaço escolar, analisamos alguns dados a respeito de equipamentos tecnológicos, laboratório de informática e de ciências e recorreremos, em certo ponto, à comparação com o nosso país.

Seguindo o comparativo quantitativo em relação aos equipamentos e serviços tecnológicos nas escolas entre DF e Brasil no ano de 2019, temos o seguinte cenário: Disponibilidade de Internet (DF - 98%; BR - 74%); Banda Larga (DF - 95%; BR - 61%); Aparelho DVD (DF - 89%; BR - 61%); Impressora (DF - 97%; BR - 62%); Parabólica (DF - 39%; BR - 18%); Copiadora (DF - 91%; BR - 36%); Retroprojektor/Projektor (DF - 23%; BR - 12%) e TV (DF - 97%; BR - 77%) (INEP, 2020b). Dados de 2016 revelam que o número de computadores foi de 10.974, correspondendo naquele ano a um computador para cada 43,95 estudantes. Deve-se ressaltar que, para o Censo Escolar, foram contabilizados aqueles equipamentos que estão temporariamente desligados, sem utilização momentânea, aguardando a instalação em condição de conserto ou encaixotado, bem como os computadores de salas de recursos multifuncionais. Em outras palavras, podemos dizer que além do baixo quantitativo de computadores per capita, a sua pouca quantidade pode nos revelar, ainda, que muitos deles não estão funcionando ou que estão descolados em relação ao lugar que deveriam estar (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Em relação ao quantitativo de serviços e equipamentos tecnológicos, as disparidades entre o DF e o Brasil se mantêm e, em nenhum dos itens, o índice brasileiro se mostra superior ao do DF, porém os números não revelam a qualidade e a quantidade de itens por escola. Tal aspecto dificulta uma leitura mais coerente com a realidade vivida nesses espaços. Observa-se que parte majoritária das escolas públicas do DF possuem internet, mas ela não é compartilhada com os estudantes devido a sua limitação de dados. Itens como aparelho DVD e parabólica não despertam o mesmo interesse pedagógico do que anos atrás, demonstrando uma defasagem tecnológica em relação à internet, ao computador e ao *smartphone*. Os itens projetor e *smart*

TV possuem significativo valor para o contexto educativo em que vivemos. Entretanto, o número de escolas que dispõem de retroprojetor/projetor é muito baixo e o número de escolas que dispõem de TV, apesar de elevado, não expressa o grau tecnológico desses equipamentos, indicando certamente equipamentos defasados para as novas tecnologias de conexão. Outra questão que agrava a situação é de que o dado pode esconder, por exemplo, que em uma escola de mais de 3.000 estudantes, pode haver apenas 2 ou 3 projetores disponíveis. Fechando o comparativo, a proporção de itens de reprodução de cópias com a impressora e a copiadora são elementos positivos para as escolas do DF.

Dados específicos de 2020, do Ensino Fundamental – EF e do Ensino Médio - EM da RPE-DF, revelam mais feições dessa questão tecnológica nas escolas; confirma-se o que foi relatado pela experiência: Internet para alunos no EF (39%) e EM (55,7%); Internet para ensino e aprendizagem EF (46%) e EM (69,1%); Lousa digital EF (25%) e EM (36,1%); Computadores de mesa para estudantes EF (66%) e EM (82,5%); Computador portátil para estudantes EF (26%) e EM (41,2%) e Tablet para alunos EF (14%) e EM (25,8%) (DISTRITO FEDERAL, 2021a). A segmentação dos dados em escolas de etapas diferentes se mostra muito interessante, pois fica evidente que as escolas de EM possuem, numericamente, mais equipamentos tecnológicos do que as de EF, desproporção que demonstra um equívoco, pois a necessidade de inclusão digital e o desenvolvimento tecnológico da educação não deve ser restringir apenas aos estudantes em idade escolar mais avançada. Outros dados que podem dar indícios da defasagem tecnológica desses equipamentos é uma maior proporção de computadores de mesa, do que de computadores portáteis, e, por um lado, a baixa proporção de escolas com equipamentos mais modernos como a lousa digital e o tablet para os estudantes. A minha percepção, enquanto professor e pesquisador, é de que a lousa digital não tem sido um equipamento pedagógico de alta adesão nas escolas, primeiro pela baixa quantidade e, posteriormente, por dificuldades de manuseio e falta de instrução para utilização adequada desse instrumento.

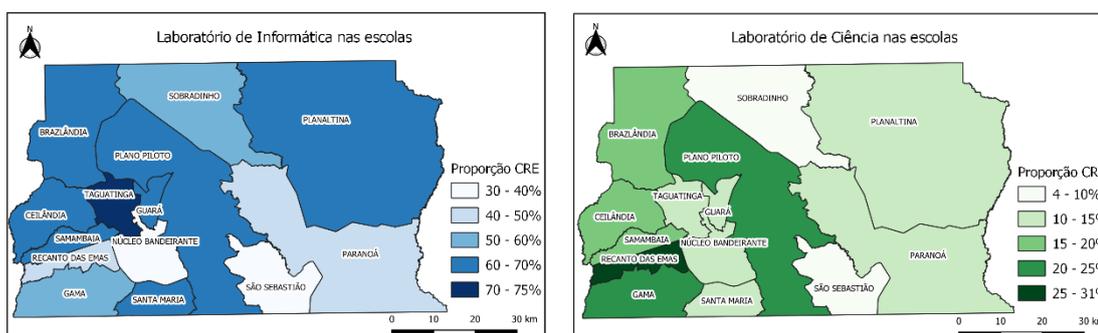
O laboratório de informática é um espaço privilegiado para a disposição e armazenamento de equipamentos tecnológicos. Dados de 2021 revelam que o laboratório de informática é espaço-componente presente em um pouco menos de 2/3 das escolas (412), não sendo um espaço estranho para a maioria delas, mas muito longe do desejável, pois o quantitativo não especifica a qualidade desses locais e o ideal seria que todas as 684 unidades escolares da RPE-DF - SEEDF tivessem pelo menos um laboratório dessa natureza. Mais uma vez, as CREs mais distantes dos principais centros geoeconômicos e com taxas consideráveis de vulnerabilidade social são as que detém menos infraestrutura: Núcleo Bandeirante (31,5%;

IVS Médio para o Riacho Fundo II - 0,34, Núcleo Bandeirante - 0,36 e Riacho Fundo - 0,37), São Sebastião (36%; IVS Alto - 0,48), Paranoá (45,7% - IVS Alto para Paranoá - 0,43 e Itapoã - 0,53) e Recanto das Emas (47% - IVS Alto 0,41) (DISTRITO FEDERAL, 2020b). Da mesma forma que a amplitude entre as CREs que possuem menor e as que possuem maior proporção também são elevadas: para Taguatinga a ordem é de 75% e para Samambaia e Santa Maria a ordem é de 69% para cada. A diferença entre a CRE com menor proporção e a com maior proporção é de 2,4 vezes.

De acordo com a Avaliação Institucional de 2016, 1,1% das unidades escolares informaram não ter computadores; 35,1% (223), a maior parcela, tem de um (1) a dez (10) computadores; 22% afirmaram possuir de 21 a 30 computadores; 28% (178) de 11 a 20 computadores e 13,1% (83) mais de 30 computadores. O que evidencia que o problema não é apenas escolas que não possuem laboratório de informática, mas também escolas que possuem e dispõem de poucos computadores (DISTRITO FEDERAL, 2017a).

Já o número de unidades escolares que dispõem de Laboratório de Ciências é 4,2 vezes menor do que o quantitativo de escolas com Laboratório de Informática, pois apenas 14,3% (98) das unidades escolares da RPE-DF - SEEDF contam com esse equipamento territorial. Proporcionalmente, o valor começa com 4% e não ultrapassa os 31%, São Sebastião (4%) e Sobradinho (6,3%), em um extremo, e Recanto das Emas (31%), Gama (24,1%) e Plano Piloto (21,1%), em outro. As áreas distantes dos principais centros geoeconômicos, e com taxas consideráveis de vulnerabilidade social, continuam não dispendo de infraestrutura, mas compartilham com todo o DF da baixa proporção desse tipo de laboratório (FIGURA 17).

**Figura 17** – Proporção por CRE de escolas com Laboratório de Informática e de Ciências.

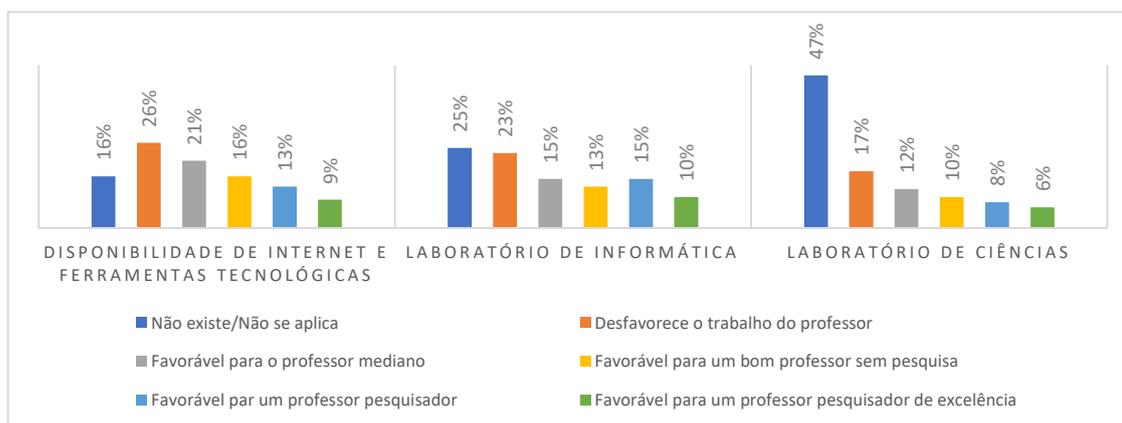


BASEGEOGCRS, SIRGAS 200, UTM zone 23S. Dados cartográficos: Codeplan, 2019; IBGE, 2020. Fonte: Censo Escolar, 2020. Organização dos dados e elaboração do mapa: Rodrigo Suess, 2022.

Assim, de acordo com a percepção dos professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF que participaram de nossa pesquisa, o segmento com maior proporção de escolhas é o de que “não existe/não se aplica” para o Laboratório de Informática (25%) e para o Laboratório de

Ciências (47%). O outro tema avaliado, disponibilidade de internet e ferramentas tecnológicas, aponta que o modo como esse serviço e ferramentas estão presentes na RPE-DF - SEEDF desfavorece o trabalho do professor (26%) (FIGURA 18).

**Figura 18** – Percepção dos professores de Geografia a respeito da Internet e ferramentas tecnológicas, laboratório de informática e laboratório de ciências.



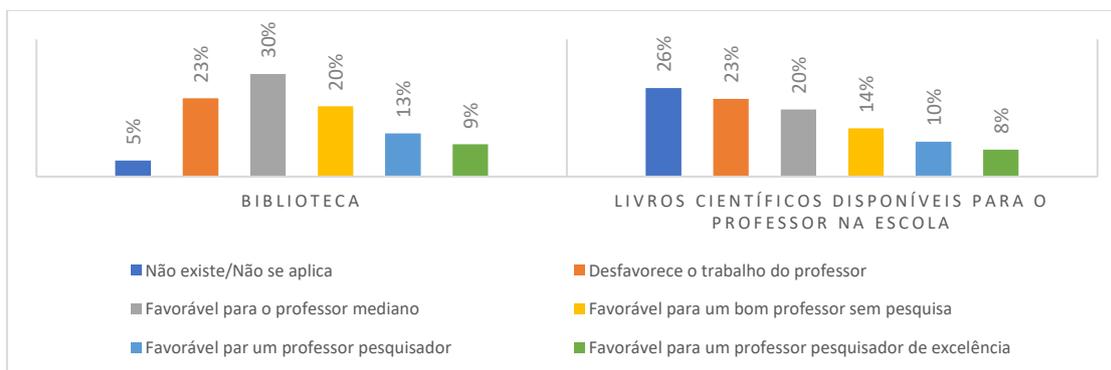
Fonte: Pesquisa com os professores de Geografia da RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

### *Bibliotecas e salas de leitura*

A biblioteca escolar é um importante espaço-componente da escola. Suas condições associadas a um trabalho pedagógico de incentivo ao estudo podem transformá-la. Seu espaço é multiuso, de trabalho individual ou em grupo, predominantemente de silêncio e local de consulta e descoberta. Em comunidades com alta vulnerabilidade social, a biblioteca pode ser o caminho mais próximo do estudante para o acesso à cultura por meio dos livros e materiais educativos; trata-se, igualmente, de uma oportunidade de continuidade nos estudos para além da sala de aula. Dessa maneira, dificilmente podemos pensar em uma escola que oferte uma boa qualidade de ensino sem a presença de um espaço como esse.

De acordo com os professores que participaram de nossa pesquisa, a maior parte das respostas indica que a biblioteca seja mais favorável para o professor mediano (30%) e, para um percentual expressivo, ela desfavorece o trabalho do professor (23%). Em relação aos livros científicos disponíveis para o professor na escola, a maior parte considerou que não estão disponíveis (Não existe/Não se aplica – 26%) e um percentual significativo destacou que a baixa disponibilidade ou indisponibilidade desses recursos na escola desfavorece o trabalho do professor (23%). Nota-se que os profissionais menos favorecidos na percepção do professor são o professor pesquisador e o professor pesquisador de excelência (FIGURA 19).

**Figura 19** – Percepção dos professores a respeito da biblioteca e dos livros científicos disponíveis para o professor na escola para o desenvolvimento profissional.



Fonte: Pesquisa com os professores de Geografia da RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

A Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, estabelece que as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país deveriam contar com bibliotecas, até o prazo máximo de 2020, com respeito à profissão de bibliotecário. Esse instrumento legal define como biblioteca escolar "a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura" (BRASIL, 2010, s. p.), com um acervo de livros de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado. Assim, para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2021) a biblioteca é um local composto por um acervo de livros e um profissional especializado, o bibliotecário.

De acordo com a Portaria Nº 380, de 23 de novembro de 2018, em seu artigo 2º, a SEEDF caracteriza a biblioteca escolar como:

“[...] um espaço de aprendizagem e de construção de conhecimento. É parte integral do processo educativo, essencial a qualquer tipo de ação concernente ao desenvolvimento da leitura e da escrita, ao acesso à informação e ao crescimento social, cultural e informacional de estudantes e educadores das unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Instituição organizada para integrar-se ao processo de ensino e de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento do Currículo da Educação Básica, ao fomento da leitura, à formação científica, ao processo de divulgação da informação e de bens culturais e patrimoniais, constituindo-se como um espaço de socialização que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente e estimula a criatividade, a comunicação e, igualmente, apoia os docentes em sua formação continuada, oferecendo-lhes material diverso para realizar o trabalho pedagógico com e para a comunidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, s. p.).

Em resumo, esse instrumento legal delimita teoricamente a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, de construção e socialização do conhecimento, que oferece suporte ao desenvolvimento do currículo e possibilita ao professor o seu uso para a formação continuada.

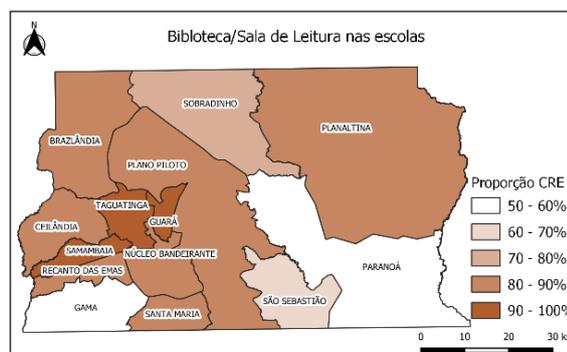
O Censo Escolar do ano de 2016 indicou que a proporção de unidades escolares que dispunham de biblioteca naquele ano era de 25,9% (177) e de salas de leituras de 74,4% (509). Contudo, os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2020 apresentam o dado unificado para o número de “bibliotecas/salas de leituras”, pelo qual a proporção de escolas seria de 88,1% (603) (DISTRITO FEDERAL, 2017b, 2021a). Questionada a respeito da mudança brusca na contabilidade dos dados, a Gerência Políticas de Leitura e Tecnologias Educacionais (2022) indicou que o termo sala de leitura estava em desuso e que, em conformidade com a Lei 12.244/2010, salas de leituras e bibliotecas passariam a ser denominadas de bibliotecas escolares. Ainda de acordo com informações dessa gerência, a maioria das bibliotecas da RPE-DF - SEEDF conta com servidores readaptados e apenas com dois bibliotecários para coordenar toda essa rede. Assim, deve-se observar que a mudança da nomenclatura é apenas uma mudança formal para atender parcialmente a lei, sem mudanças significativas do acervo e sem garantir um profissional bibliotecário para cada unidade escolar.

Ao não estabelecer como obrigatório a presença de um profissional bibliotecário por biblioteca escolar e permitir a atuação de profissionais da Carreira Magistério Público readaptados ou com limitação de atividade temporária, professor da Educação Básica cuja disciplina de concurso/habilitação não lhe permita atuar em nenhuma modalidade/etapa de ensino da Educação Básica e outros profissionais da Carreira Assistência à Educação, a SEEDF corrobora com a desprofissionalização desses espaços, uma vez que existe profissão regulamentada para exercer essa função; de acordo com a Lei N° 9.674, de 25 de junho de 1998, o exercício da profissão de Bibliotecário é privativo aos portadores de diploma de Bacharel e de graduação em Biblioteconomia (BRASIL, 1998).

Em relação à distribuição espacial dessa informação unificada, constatamos que mais de 50% das escolas por CRE contam com bibliotecas/salas de leituras, com destaque para a CRE de Samambaia que conta com 100% de suas escolas com esse espaço-componente, seguida por Taguatinga (96,8%), Guará (96,4%) e Plano Piloto (86,9%). Já as que contam com menor proporção na Rede são Gama (50%) e Paranoá (60%) (FIGURA 20). Nota-se que a unificação dos dados, sem representar significativas mudanças qualitativas, dificulta a leitura das reais condições desses equipamentos nas unidades escolares. Sendo assim, devemos cobrar da SEEDF que essa mudança venha acompanhada de melhorias qualitativas e que esse órgão

público apresente um cronograma para que a sociedade possa acompanhar a efetivação da Lei Nº 9.674/2010, mesmo após os 10 anos estabelecidos para a sua efetivação (BRASIL, 2010).

**Figura 20** – Mapa da proporção de bibliotecas/sala de leitura por CRE.



BASEGEOGRCS, SIRGAS 200, UTM zone 23S. Dados cartográficos: Codeplan, 2019; IBGE, 2020. Fonte: Censo Escolar, 2020. Organização dos dados e elaboração do mapa: Rodrigo Suess, 2022.

Dessa maneira, na percepção dos professores, a biblioteca e os livros científicos disponíveis para os professores nas escolas, além de não favorecerem um professor pesquisador, em grande medida desfavorecem um bom trabalho. Certamente, quando os professores avaliam essas questões, eles estão questionando a ausência ou a baixa qualidade da presença desses itens na escola. Observamos, igualmente, que a SEEDF alterou a forma de computar os dados, não diferenciando, bibliotecas de sala de leitura para atender o que estava previsto em lei (9.674/2010 – BRASIL, 2010) sem demonstrar melhorias significativas nesses equipamentos. O fato de não cumprir a necessidade de dispor de pelo menos um profissional bibliotecário na biblioteca escolar, e ao permitir que outros profissionais ocupem esse espaço, contribui para a desprofissionalização desse espaço e para que ele não ocupe uma posição central em uma escola do conhecimento. Por isso, esse espaço, biblioteca/sala de leitura, não demonstra constituir-se em um artefato que corrobore para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora.

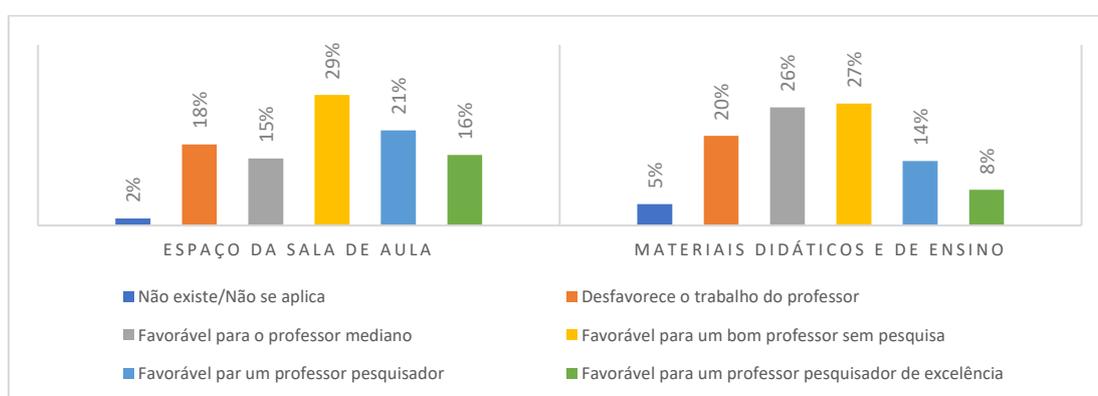
### *Sala de aula e materiais didáticos*

Se a escola se estabelece em um espaço privilegiado na composição da RPE-DF – SEEDF, por se referir ao espaço pelo qual a missão da educação se materializa, a sala de aula em relação ao espaço escolar também se encontra em posição central em relação aos demais espaços-componentes, pois materializa a divisão do trabalho na escola ao constituir no seu principal espaço de ensino-aprendizagem. A sala de aula está para o professor como o campo de futebol está para o jogador de futebol ou como as unidades de saúde/hospitais estão para os enfermeiros e médicos. A sala está mais para a forma e as ações e materiais didáticos estão mais

para o conteúdo na composição a forma-conteúdo sala de aula, em que ambos se complementam para obtenção dos melhores resultados educacionais.

Em nossa pesquisa com os professores de Geografia, constatou-se que a maior parte tem a percepção de que o espaço de sala de aula e a disponibilidade de materiais didáticos e de ensino favorecem o trabalho de um bom professor sem pesquisa, se revelando como um espaço com condições mínimas para o trabalho, mas, por outro lado, sem grandes oportunidades para um trabalho de excelência (FIGURA 21).

**Figura 21** – Percepção dos professores de Geografia a respeito do espaço da sala de aula e dos materiais didáticos e de ensino.



Fonte: Pesquisa com os professores de Geografia da RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

De acordo com pesquisa do Inep, na qual participaram 2.118 professores da RPE-DF - SEEDF, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb em 2019, percebem-se as seguintes considerações a respeito da sala de aula: 31% consideravam inadequado ou pouco adequado o seu tamanho em relação ao quantitativo de estudantes. Da mesma maneira (inadequado ou pouco adequado), também consideraram a acústica (43%); a iluminação (34%); a ventilação natural (52%); a temperatura (65%); a infraestrutura (paredes, teto, assoalho e portas) (25%); a acessibilidade (20%); a limpeza (8%); o mobiliário (mesas e carteiras) (17%) e a lousa (quadro de giz ou quadro branco) (14%) (INEP 2020a). Aqui o dado selecionado para análise foi o de inadequado ou pouco adequado por entendermos que, por menos que esse percentual seja, sua presença traz complicadores para educação de melhor qualidade para todos na RPE-DF - SEEDF.

Um dos aspectos que mais chama a atenção nas salas de aulas do Distrito Federal é o seu desconforto térmico, apontado por mais de 50% dos professores ao considerarem inadequadas ou pouco adequadas a ventilação e a temperatura. Apesar de ainda não se constituir em item obrigatório nas unidades escolares, o aumento do número de salas climatizadas, aquelas que dispõem de equipamento de ar-condicionado, certamente reduziria o desconforto

térmico e se reverteria em resultados positivos de aprendizagem, atenção e memória como destaca Batiz e *et al* (2009). Reforçamos que, para o desenvolvimento de uma educação de maior qualidade, na qual a educação pesquisadora se incluiria, o básico é o mínimo; por isso, ressaltamos que problemas com acústica, iluminação, infraestrutura, acessibilidade, mobiliário e até mesmo a lousa são condicionantes negativos para essa educação.

Dessa mesma pesquisa, em relação ao manuseio de recursos em condições normais em sala de aula, chama a atenção a baixa porcentagem para “uso adequado” entre as opções “não uso; uso e é inadequado; uso é pouco adequado; uso e é razoavelmente adequado”: livro didático (27%); Projetor multimídia (Datashow) (35%); Computador (de mesa, portátil, tablet) (19%); Software (10%); Internet (12%) e acervo multimídia (9%) (INEP, 2020a). Esses dados demonstram que a inclusão digital, tão almejada para a educação, ainda não se consolidou. Nesse sentido, se quisermos ter uma educação preparada para os desafios do século XXI, teremos que investir na formação e no incentivo para que todos esses profissionais se apropriem, adequadamente, das ferramentas tecnológicas disponíveis na educação. A baixa quantidade de professores que utilizam adequadamente o livro didático demonstra que o problema é, sobretudo, no modo de utilização de artefatos para a mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar da imensa potencialidade da RPE-DF, existe muito trabalho a ser feito, especialmente, quando se atenta para o cumprimento de leis e de garantia da qualidade do ensino público. Como indica a Avaliação Institucional de 2016, realizada com os diretores, escolas com boas condições de uso (sala de direção, dispensa, sala do SOE e laboratório de informática) e serviços eficientes (telefonia, energia elétrica, água, esgoto e lixo) apresentaram aumento médio significativo de desempenho em avaliações do INEP de 2014 e 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2017a).

Desse modo, em confronto com outros dados que revelam os desafios educacionais do professor em sala de aula, consideramos que a percepção dos professores de Geografia em relação ao estímulo da sala de aula é realista, ou, como alguns preferem dizer, tem os “pés no chão”, mas com um olhar positivo. O cenário demonstra que as condições das salas de aulas, e dos equipamentos que cooperam com a qualificação de seu conteúdo, são intermediárias para o desenvolvimento de uma Educação Básica e condicionantes que precisam ser superados se quisermos desenvolver uma educação de maior qualidade na rede, na qual a educação pesquisadora se mostra no horizonte como uma possibilidade.

#### **4.2.1.1 Breve retrato dos principais sujeitos da Educação Básica: professores e estudantes**

Os principais sujeitos escolares, que compõem o sistema de objetos de uma Rede Pública de Ensino, são seus professores e estudantes. Eles são os principais objetos de interesse desta subseção.

##### *Professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF*

Nesta subseção, buscamos conhecer o perfil dos professores de Geografia da RPE-DF – SEEDF por meio de pesquisas diretas e indiretas. Neste caminho, contamos com comparativos, informações físicas, biológicas, geográficas, funcionais, profissionais e formativas desses profissionais com a finalidade de conhecer melhor quem é esse sujeito que atua nas escolas públicas do Distrito Federal. As informações levantadas e analisadas cooperarão para a qualificação e desenvolvimento das perguntas e respostas realizadas por essa pesquisa.

Sabemos que a Carreira do Magistério Público é uma profissão importante e numerosa no Brasil. O Censo do Professor de 2007 contabilizou o número de 2,19 milhões de professores no Brasil e revelou que a maior parte é do sexo feminino e tem entre 30 a 39 anos. Em relação ao primeiro quesito, o Brasil registra 81,94% e o Distrito Federal 79,03%. Esse mesmo comparativo demonstra que os professores do DF são mais novos do que os do país. De modo geral, a massiva maioria trabalha em área urbana e, proporcionalmente, mais professores do DF trabalham em apenas um estabelecimento de ensino (86,2%) do que no Brasil (63,8%) (TOKARNIA, 2018; INEP, 2007). Dado que pode estar relacionado com a jornada ampliada, política pública desenvolvida pela RPE-DF - SEEDF.

Muitos políticos, infelizmente, utilizam o grande quantitativo que esse grupo representa para justificar que o Estado não possui recursos para remunerar adequadamente e valorizar todos os profissionais, estigmatizando essa classe e os colocando em um segundo plano no serviço público. Outro aspecto que é discutido como um dos elementos que reforçam, historicamente, a desvalorização do professor é a sua composição majoritária por mulheres. Indicando que, sob essa profissão, ainda existe uma forte estrutura de poder e cultura machista que dificulta a valorização desse profissional. A exigência de formação em Ensino Superior para lecionar foi um grande avanço para a qualidade de ensino no país; mesmo sendo

significativos os números apresentados, devemos exigir que o Estado trabalhe para que essa condição seja totalmente universalizada.

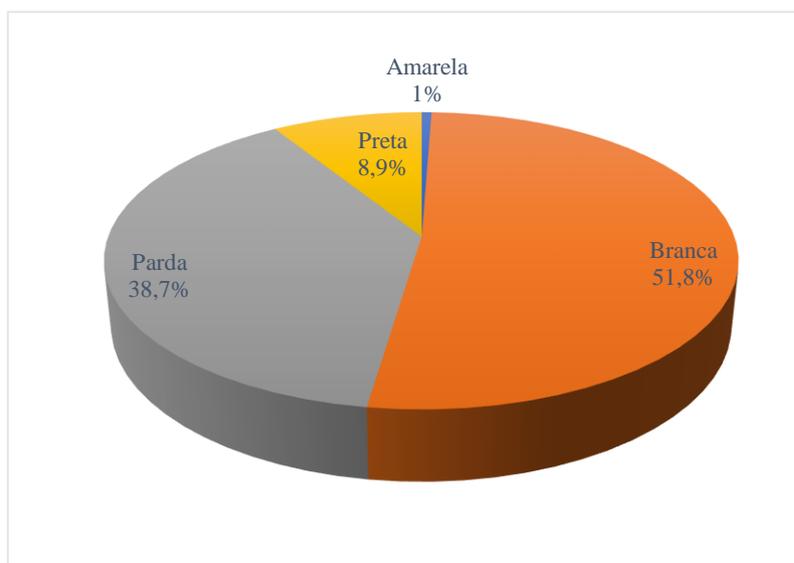
Destacamos que o número de professores efetivos de Geografia, fornecido pela SEEDF no ano de 2021, foi de 979. Contudo, para essa pesquisa, eliminamos a duplicidade de nomes para a acumulação de cargos na SEEDF. Assim, podemos dizer também que existem professores de Geografia, que naquele momento de coleta dos dados (1º semestre de 2021) não estavam lotados em unidades escolares, o que representa a existência de professores atuando em Coordenações Regionais, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, na Sede, de licença ou cedidos para outros órgãos. Ressalta-se que algumas mudanças podem ter ocorrido com esses dados no decorrer do ano com entrada e saída de professores. Outra informação que torna o dado mais volátil é a de que existem 2.027 professores da RPE-DF (SEEDF), concursados ou não para a área, que são habilitados em Geografia.

Conforme indicado na metodologia, fizemos a coleta de dados no SIGEP/SEEDF, dispondo como base as informações da Modulação das Coordenações Regionais do 1º semestre de 2021. Dessa maneira, contabilizamos que nesse semestre estiveram ou passaram pelas unidades escolares 1.124 professores de Geografia, dos quais 682 são efetivos e 442 contratos temporários. Em relação ao sexo, dos professores efetivos, 57% são homens e 42,1% mulheres e dos professores contratados temporariamente, 59% homens e 41% mulheres. Destarte, constatamos que enquanto, no geral, entre os professores há o predomínio de mulheres no Brasil e no Distrito Federal, a nossa pesquisa demonstra que a maioria de professores de Geografia nas unidades escolares é do sexo masculino, tanto para efetivos como temporários.

Em relação à raça/cor desses profissionais que estão em escola, os dados levantados indicam que 51,8% são brancos(as), 38,7% pardos(as), 8,9% pretos(as) e 1% amarelos(as) (FIGURA 22). Se consideramos para fins de estudos demográficos no Brasil a população negra como o somatório de pretos e pardos, concepção adotada desde 1991, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (OLIVEIRA, F., 2004), temos 47,6% de negros e 51,8% de brancos como grupos majoritários. Em comparação com os dados de população do DF por cor/raça, observamos que a proporção de professores brancos é maior do que a proporção de brancos na população do DF (40,87%) e que a proporção de professores negros é menor do que a proporção de negros na população do DF (57,6%) (DISTRITO FEDERAL, 2020a). Observamos, assim, que os professores negros de Geografia são sub-representadas em 15,8 pontos percentuais em comparação com a população do DF. No entanto, ressaltamos que apesar disso, a proporção de professores negros de Geografia é significativa e esperamos que a Lei

Distrital N° 6.321/2019, que reserva às pessoas negras 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos, no âmbito da administração pública do Distrito Federal, possa com o tempo corroborar com uma representatividade mais igualitária (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

**Figura 22** – Proporção da população de professores efetivos de Geografia que estão nas escolas por raça/cor.



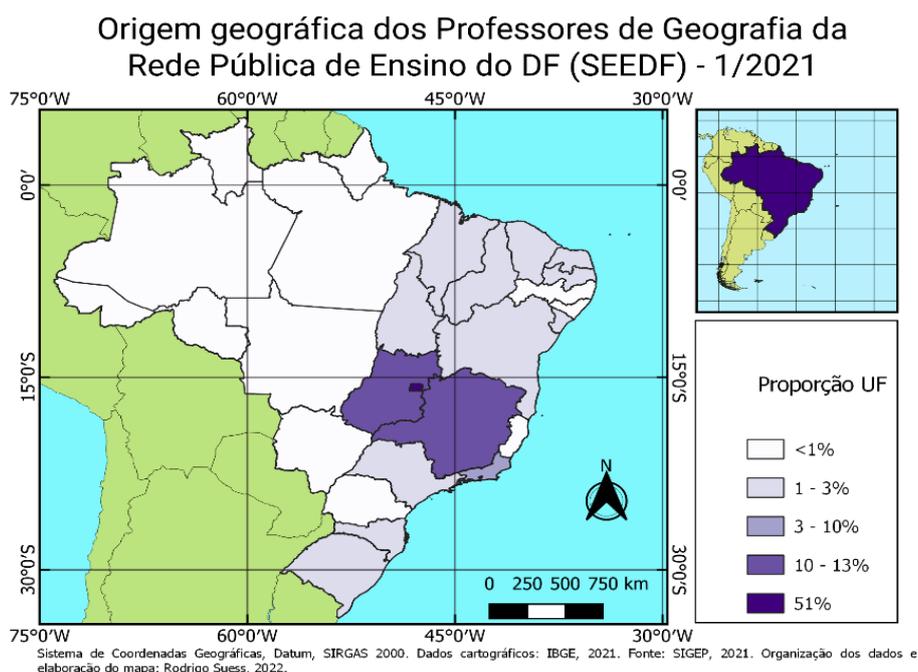
Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Rodrigo Capelle Sues, 2022.

Progressivamente, o Distrito Federal avança na proporção de pessoas que nasceram nessa unidade da federação, a qual, atualmente, constitui a maioria da população (55,3%). Entretanto, a participação de pessoas que nasceram em outros estados é considerável (44,7%). Como herança da transferência da Capital e o novo centro econômico que surgiu com essa efetivação, os principais Estados de origem dessa população pertencem, proporcionalmente nessa ordem, às regiões Nordeste (22,37%), Sudeste (11,75%) e Centro-Oeste (5,84%).

Usando essas informações como base de comparação, observamos existir certa regularidade entre a origem geográfica, entendida como local de nascimento, da população em Geral do DF e dos professores de Geografia da RPE-DF – SEEDF, que se encontravam em escolas no 1º semestre de 2021 (FIGURA 23). Nessa ordem, temos a informação de que 51% desses professores nasceram no DF e 49% em outros estados. Registra-se que Centro-Oeste (65%), Sudeste (16%) e Nordeste (15%) são as principais regiões de origem dos professores que não nasceram no DF. Em termos de Estados, os com maiores proporções são Goiás (13,3%), Minas Gerais (10,2%) e Rio de Janeiro (3,7%). Outra divisão interessante para análise se refere à Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE-DF, que é origem geográfica de 7,3% desses professores. Em termos comparativos, caso essa região

fosse uma unidade da federação, a proporção de origem geográfica seria superior à proporção de 24 Estados e inferior a apenas ao Estado de Goiás e de Minas Gerais. O que demonstra a integração e codependência entre essas localidades.

**Figura 23** – Mapa referente à origem geográfica dos professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no 1º semestre de 2021.

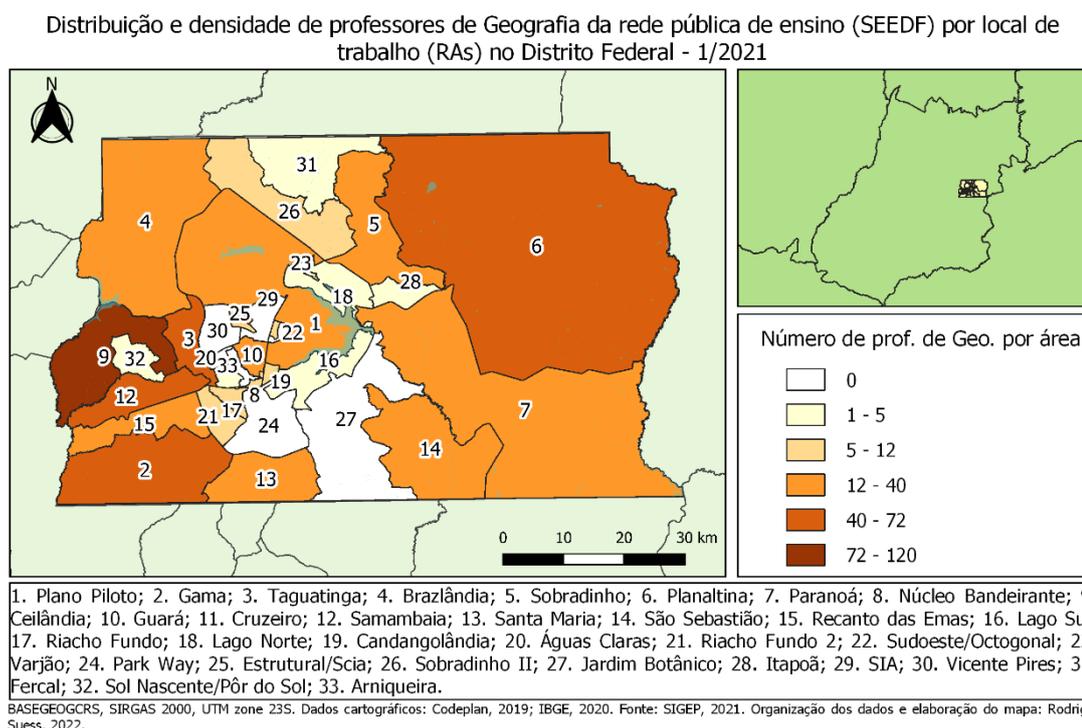


Um outro dado que me chamou a atenção foi em relação ao município que tem a maior proporção de origem geográfica desses professores de Geografia fora do Distrito Federal. Refere-se à Formosa-GO (4,8%), município que integra a Região Metropolitana de Brasília - RMB e a própria RIDE-DF. Além da proximidade geográfica, outros elementos que podem contribuir para a explicação desse fato são: pela cidade se constituir polo de formação de professores e por sua Universidade Estadual realizar a oferta do curso de licenciatura em Geografia. Por coincidência, esse é o município onde cresci e me formei.

Esses dados também foram tratados e classificados de acordo com a localização da RA das escolas onde esses professores estavam lotados no 1º semestre de 2021. Dessa maneira, identificamos a distribuição e densidade de professores em cada RA conforme Figura 24. Observamos que a maior densidade desses professores é em Ceilândia (120), seguido de Taguatinga (72) e Planaltina (59) e, em outra ponta, temos densidades inferiores a 5 como é o caso do Lago Sul, do Lago Norte, da Fercal, do Itapoã, do Sol Nascente/Pôr do Sol, de Arniqueira e do Varjão. Registramos a ausência desses professores em algumas RAs como

Águas Claras, Park Way, Sudoeste/Octogonal, Vicente Pires e SIA. A ausência deles na primeira reflete a ausência de escolas públicas, que contrasta com a presença dos principais centros educacionais privados do DF; no Park Way e Sudoeste/Octogonal, a ausência de escolas públicas se relaciona ao alto poder aquisitivo da RA, já Vicente Pires não conta com nenhuma escola pública de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio devido, especialmente, à sua tardia regularização fundiária; e o SIA, por se tratar do Setor de Indústria e Abastecimento.

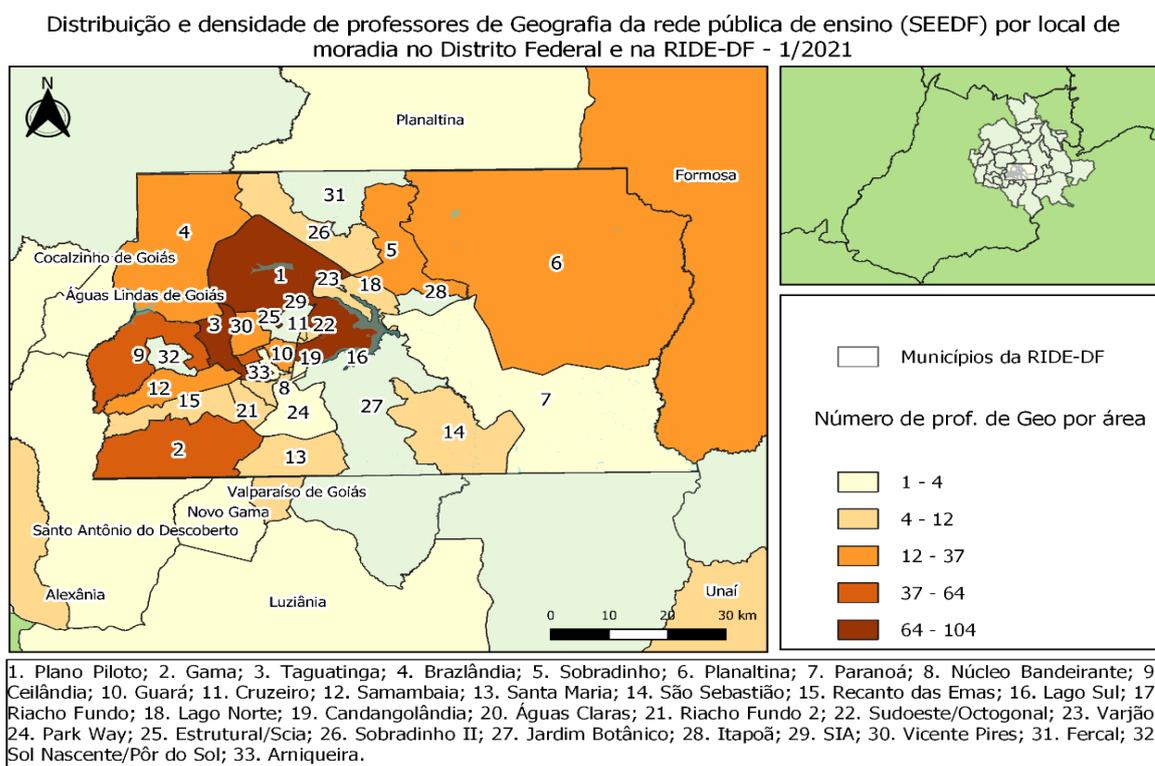
**Figura 24** – Mapa da distribuição e densidade de professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF por RA.



Essas densidades de professores se associam ao fato de Ceilândia (47.994), Taguatinga (23.654) e Planaltina (24.271) serem CREs populosas de estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2020a). O Plano Piloto, apesar de ser a CRE com maior número unidades escolares e ser populosa (22.286), na coleta de dados não apresentou um número de professores (30) proporcional a quantidade de escolas e estudantes. Podemos deduzir que o número pode revelar duas situações: ou a existência de um número maior de professores temporários ocupando essas posições; ou que muitos professores efetivos foram realocados nessas escolas após a disponibilidade da modulação do 1º semestre de 2021; ou ambos. Em relação a essa questão, devemos salientar que, em algumas CREs, existem muitos professores que não possuem lotação definitiva e, após o fim do ano letivo, ficam disponíveis para escolha de vagas disponíveis para aquele ano.

Já em relação a distribuição e densidade dos Professores de Geografia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal - PG-RPE-DF - SEEDF que estiveram em escolas no 1º semestre de 2021 por local de moradia (RA/Município), temos o seguinte cenário (FIGURA 25). Notamos que existe uma desproporcionalidade entre local de trabalho e local de moradia e uma dispersão do número de professores em favor de RAs mais centralizadas economicamente e com taxas menores de vulnerabilidade social, como é o caso de Águas Claras (0,10), Plano Piloto (0,15) e Taguatinga (0,36), nas quais residem, respectivamente, 9,4%, 15,2% e 11,9% desses professores, especificamente, com densidades de 64, 81 e 104. As RAs com menores densidades são Candangolândia, Paranoá e Park Way com 2, 2 e 3% de professores, respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2020b). Ceilândia que é a CRE que abriga mais professores, como local de trabalho no quesito moradia, aparece apenas em 5º lugar, com densidade de 47 professores por RA, representando 6,9%. Embora não esse dado se constitua em um fator que determine a qualidade de ensino nas escolas, sabemos que o professor que compartilha o mesmo contexto espacial de seus estudantes dispõe de riquíssimas informações e experiências que podem fortalecer a mediação de conhecimentos escolares.

**Figura 25** – Mapa da distribuição e densidade de PG-RPE-DF (SEEDF) que estavam em escolas no 1º semestre de 2021 em relação ao local de moradia (RA/Município).

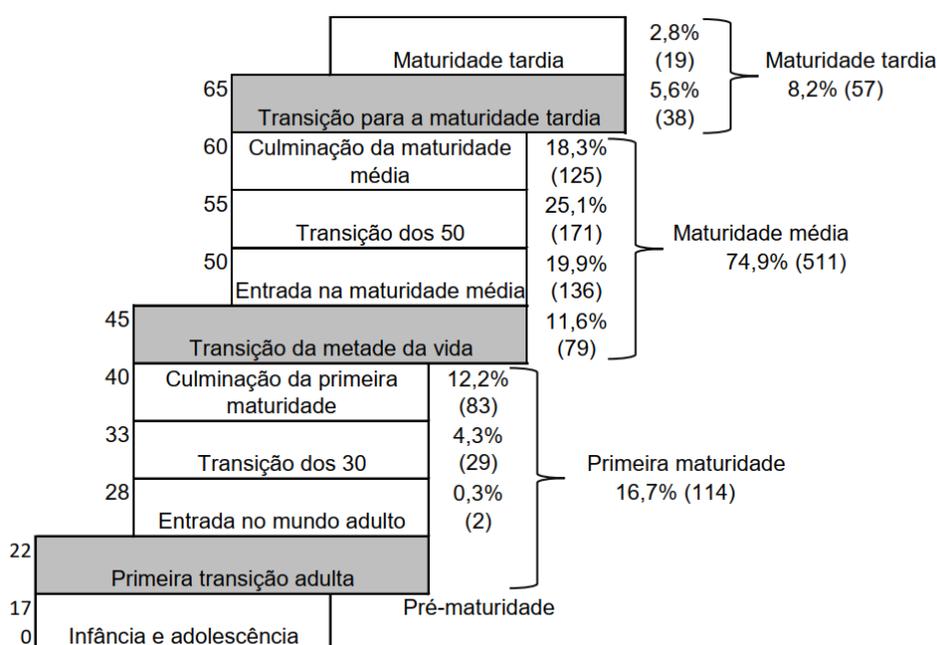


BASEGEOGCRS, SIRGAS 2000, UTM zone 23S. Dados cartográficos: Codeplan, 2019; IBGE, 2020. Fonte: SIGEP, 2021. Organização dos dados e elaboração do mapa: Rodrigo Suess, 2022.

O quantitativo de professores, também, se dispersa pelos municípios da RIDE-DF, especialmente, Unai e aqueles que se incluem na Área Metropolitana de Brasília - AMB como é o caso de Luziânia, Valparaíso de Goiás, Novo Gama, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás, Planaltina e Formosa. Dessa maneira, essa região representa o local de moradia de 10,1% desses profissionais. Entre eles, o município de Formosa-GO se destaca pela maior densidade da RIDE-DF (37) e por ser a residência de 5,4% deles. Diante da desproporcionalidade encontrada, acreditamos que, como política associada aos instrumentos normativos existentes, o processo simplificado do Lotação e Movimentação poderia utilizar a proximidade do local de trabalho como um fator de pontuação, e não apenas o tempo de serviço, para que mais professores trabalhem perto de onde moram e, com isso, desfrutarem de uma melhor qualidade de vida, além de, pedagogicamente, poderem compartilhar com os estudantes o mesmo espaço vivido como ferramenta pedagógica de construção de conhecimentos.

Outros aspectos importantes para conhecimento a respeito do perfil do professorado de Geografia da RPE-DF - SEEDF são idade e fase de maturidade. Sabemos que as teorias e os modelos são sempre perspectivas reduzidas da realidade, mas acreditamos que, por meio deles, podemos abstrair importantes informações sobre os sujeitos que estamos pesquisando. Por isso, escolhemos a teoria de ciclos de desenvolvimento adulto de Levinson (1986) e as considerações de Bolivar (2002) a respeito dessa teoria para a estratificação dos dados de idade e abstração de informações sobre o grupo de professores pesquisados (FIGURA 26).

**Figura 26** – Dados de pesquisa estratificados de acordo com a teoria de ciclos de desenvolvimento adulto de Levinson (1986).



Para a compreensão dessa teoria, nos coube apresentar alguns conceitos e noções delineadoras desse modelo. O mais básico é o de idade, que se associa a determinadas fases cronológicas da vida, significando que a sua análise em grupos nos faz refletir a respeito de ciclos, períodos e gerações. Isto posto, os ciclos de vida constituem-se como sequência de eras ou fases. Cada era, com suas transições, forma a macroestrutura do ciclo da vida. O termo período é preferido, ao invés de estágio, para evitar uma associação a uma progressão hierárquica. A noção de geração representa pessoas com mais ou menos a mesma idade e um conjunto de experiências comuns num certo lapso de tempo. O curso da vida seria então a linha contínua da vida e seu caráter concreto, que tem um início e fim. A sequência do ciclo de vida se constituiria, então, em uma alternância de períodos de construção da estrutura e mudança de estrutura. Isto significa períodos de relativa estabilidade (de construção de uma estrutura) e períodos de transição (de mudança de estrutura). Por essas delimitações, podemos compreender mais adequadamente o desenho desse modelo teórico que serviu de categoria de análise para obtermos informações sobre as qualidades que envolvem a idade e a fase maturidade dos professores (LEVINSON, 1986; BOLIVAR, 2002).

Conforme podemos observar na Figura 26, a era ou fase predominante em que os PG-RPE-DF - SEEDF vivem, atualmente, é a de maturidade média (74,9%), seguida da primeira maturidade (16,7%) e da maturidade tardia (8,2%). Posto isso, buscaremos descrever cada uma delas, iniciando pela ordem cronológica em busca de informações que qualifiquem os professores pesquisados. A era da pré-maturidade (0-22 anos), período de natureza formativa, de progressiva conquista de independência e composição de fases importantes como a infância, adolescência e início da fase adulta, não conta com nenhum professor, certamente, por se tratar de uma fase completa de formação escolar e inicial de formação profissional.

A primeira Maturidade (22-45 anos) se revela numa era de grande disponibilidade de energia, mas cheia de contradições, estresses e ansiedades. Nessa fase o ser humano está mais disposto a buscar suas aspirações juvenis, alguns buscam a constituição de família e a maioria está voltada para a construção de sua identidade profissional. Essa era está dividida em três períodos menores:

- a) Entrada no mundo adulto, período de conhecimento e adaptação à estrutura de vida da primeira maturidade (22-28 anos). O professor de Geografia mais novo da RPE-DF-SEEDF, segundo esse levantamento, possui 26 anos; vivenciando esse período registramos apenas dois profissionais. Acreditamos que nesse período os professores ainda estão terminando suas formações iniciais e vivenciando suas primeiras experiências

profissionais, bem como se preparando para os concursos e processos seletivos da profissão;

- b) A transição dos 30 (28-33 anos) se faz como uma oportunidade de retomar e modificar a entrada na estrutura ao possibilitar o fortalecimento das bases para a estrutura de vida seguinte. Esse período, como indicam os dados, parece se constituir em uma fase mais estável para o início da Carreira de Magistério em Geografia na RPE-DF - SEEDF, o número revela que 4,3% estão nela;
- c) Culminação da estrutura de vida da primeira maturidade (33-40), período privilegiado para a realização dessa era, adequado para a realização de aspirações juvenis. Observamos que o quantitativo de professores segue uma tendência de crescimento e passa a representar dois dígitos (12,2%).

Em continuidade, temos a transição da metade da vida (40-45), que junto com a etapa anterior forma o período de culminação da vida (33 a 45 anos). Nessa fase de transição, os sujeitos costumam realizar reajustes psicológicos e questionamentos sobre diversos aspectos da vida, o que pode significar um recomeço da individualização. Embora tenhamos registrado leve redução de professores em comparação ao período anterior, pode-se afirmar que esse período apresenta uma estabilização dos professores de Geografia nos dois dígitos (11,6%). Esse período de transição representa o fim da primeira maturidade e o começo da maturidade média, era a qual corresponde o principal período no qual os PG-RPE-DF - SEEDF vivenciam atualmente (74,9%).

Assim, chegamos a era mais representativa do desenvolvimento do adulto, proposto por Levinson (1986), em nossa pesquisa. A Maturidade Média (40-60 anos) é um momento posterior ao reconhecimento e pertencimento dentro do mundo adulto. Nele existe uma pequena redução da capacidade biológica dos indivíduos, mas sem inviabilizar uma vida pessoal e social satisfatória. Dessa forma, essa era é composta por três momentos:

- a) Entrada na estrutura de vida da maturidade média (45-50). Nesse momento, superada a crise dos 40 anos, busca-se uma nova estrutura de relação com o trabalho, com o casamento e com a situação real. Registrando-se variações no grau de satisfação e cumprimento de deveres. Nesse período, observamos uma tendência expressiva de crescimento do número de professores ao representar proporcionalmente quase duas dezenas deles. Tratamos esse momento como momento que antecede o período de auge dos PG-RPE-DF - SEEDF, o período subsequente, com maior quantitativo deles;

- b) Transição dos 50 (50-55), se reverbera em uma nova oportunidade, caso não tenham aproveitado outras ocasiões para isso, para modificar e melhorar a entrada na estrutura da vida da maturidade média. Nesse período observamos o registro da maior porção de professores de Geografia (25,1%); por isso o consideramos em momento com período de auge dos PG-RPE-DF – SEEDF;
- c) Culminação da estrutura de vida da maturidade média (55-60), momento de realização dessa era, se revelando em um período propício para a realização de desejos e o rejuvenescimento ou enriquecimento da vida. Nessa ocasião, em patamar próximo a duas dezenas (18,3%), fica marcado o início do declínio da proporção de professores de Geografia nos ciclos de vidas do desenvolvimento do adulto.

Em sequência, chegamos à etapa final com números significativos de professores, mas proporcionalmente menor em relação aos dois anteriores, a era ou fase da Maturidade Tardia, que representa 8,2% do montante de PG-RPE-DF - SEEDF. Na transição para a maturidade tardia (60-65) concluem-se os esforços da maturidade média e se estabelece uma conjuntura crítica sobre o novo ciclo de vida. Por fim, chegamos a Maturidade Tardia (60-?), reverberando-se como período final da vida humana, podendo trazer a necessidade de reconciliação com o mundo, em que, conforme a individualidade, pode ser vivido de forma serena ou amarga. Entre os professores pesquisados, a idade máxima foi de 76, para os quais esse momento também significa o último estágio da profissão, preparação para a aposentadoria.

Terminado a caracterização dos professores por idades e fases de maturidade, reconhecemos que o modelo teórico contribuiu fortemente para a qualificação e entendimento do perfil do Professor de Geografia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculado à Secretaria de Educação do Distrito Federal - PG-RPE-DF - SEEDF. De modo tal, podemos considerar que, em termos de idade e fase de maturidade, significativa maioria se encontra na fase ou era da Maturidade média que, com a fase de transição, vai dos 40 aos 60 anos. Aspecto que se direciona ao encontro da média de idade dos 682 professores pesquisados, valor que é de 48,8 anos. Trata-se de fase na qual os professores demonstram mais segurança e não precisam provar que são capazes de pertencer ao coletivo de professores, pois já se reconhecem como tal. Nesse momento, também se registra uma desaceleração das atividades, devido os leves efeitos da idade na condição biológica; essa desaceleração pode trazer mais prudência, responsabilidade e compromisso, de um lado, mas também desmotivação, descrença e conservadorismo, de outro.

Dentre todos os períodos menores, o que também ocasionamos chamar de momentos, o que mais dispõe de professores é a transição dos 50, apontada como uma oportunidade de modificação e melhoria na estrutura da vida da maturidade média. Outra consideração que podemos fazer é a respeito do período que se mostra mais propício para o início da carreira, o de transição dos 30, que vai dos 28 aos 33 anos, e que, com raras exceções, registra tendência de crescimento até o período de maior concentração de professores, o de transição dos 50, posteriormente, reduzindo a proporção, mas se mantendo em patamar significativo até a etapa final. Essas informações, nos permitem pensar em políticas públicas direcionadas a esses professores, levando em consideração que a maioria desses profissionais possuem idades e fase de maturidade médias, e consideráveis experiências profissionais e de vida, considerando quais são as demandas e os sentimentos que envolvem adaptação e melhores condições de trabalho para esse público e que, ao mesmo tempo, os motive para novos projetos e novos compromissos educacionais.

Para o incentivo do desenvolvimento do professor pesquisador, essas informações podem qualificar as estratégias de acesso e mobilização desses profissionais. O desafio é maior se pensarmos que o desenvolvimento dessa perspectiva é recente e que, provavelmente, esses professores não tenham aprendido técnicas mais elaboradas de pesquisa e processos de ensino-aprendizagem mais descentralizados, autônomos e autorais. O desafio é de convencimento, pois depois de anos de carreira desempenhando um modelo de educação, o tenham que deixar de lado, para aprenderem um outro. O desafio refere-se à disposição: se eles estão dispostos a elaborar seus processos de ensino-aprendizagem pela pesquisa. Logo, essa e outras questões conhecidas do PG-RPE-DF - SEEDF são de extrema relevância para as análises que pretendemos realizar por meio dessa pesquisa.

### *Questões profissionais*

Após conhecermos os elementos mais gerais que compõem a identidade do professor como origem geográfica, local de trabalho, local de moradia, sexo, raça/cor e idade, as próximas informações serão de cunho profissional, como ano de admissão, tempo de carreira e ocupação de cargo na unidade escolar.

Conforme demonstrado na Tabela 1, 64% dos professores entraram antes do ano de 2006, o que representa que o maior grupo de PG-RPE-DF – SEEDF que se encontrava em escolas no 1º semestre de 2021 possuía de 17 a 36 anos de admitidos enquanto o outro grupo, menor, que foi admitido de 2006 até 2021, possuía de 16 a 1 ano de admissão. Esse quantitativo,

reforça que a maioria dos professores atua, em média, há 17,8 anos na rede se não contarmos com licenças e afastamentos, mas somente o tempo de serviço.

**Tabela 1** – Ano de admissão dos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no 1º semestre de 2021.

Ano de Admissão	Quantidade	Porcentagem
1986-1990	12	1,8%
1991-1995	89	13%
1996-2000	189	27,7%
2001-2005	152	22,3%
2006-2010	32	4,7%
2011-2015	141	20,7%
2016-2020	60	8,8%
2021	7	1%
Total:	682	100%

Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Ainda, se considerarmos que o tempo de admissão na RPE-DF - SEEDF pode ser o mesmo que o tempo de carreira, sem considerar outros possíveis trabalhos enquanto docente desses profissionais e desconsiderando as suas eventuais licenças, para efeito de simulação, podemos realizar a seguinte leitura a partir das fases na carreira dos professores de Huberman (1999) (FIGURA 27). Da mesma forma, que entendemos que o modelo teórico aplicado para que fizéssemos leituras a respeito da idade e fase de maturidade do professor não é capaz de captar toda complexidade que os dados e a experiência concretam podem revelar, consideramos essa teoria relevante para abstrairmos informações qualitativas que delineiam o perfil do PG-RPE-DF - SEEDF.

Como expressa o próprio autor (HUBERMAN, 1999), não é possível prever com segurança as fases de cada professor, pois, embora condicionadas por tempo de carreira, idade biológica, tempos e espaços de contextos, limitações e oportunidades, essas fases não são lineares, nem previsíveis e nem tudo pode ser enxergado ou explicado. Devemos considerar que existem muitas questões abertas, irregulares e percursos únicos de vida, que nos fazem ora recuar, ora avançar ou até mesmo estagnar. Entretanto, consideramos que essa teoria pode nos indicar tendências centrais.

Embora não considere um determinante, o principal critério adotado por Huberman (1999) foi o tempo de carreira e as experiências profissionais. Desse modo, em termos gerais, o autor reconhece as seguintes tendências: nas fases iniciais, esses profissionais se deslocariam numa exploração das possibilidades da profissão, seguidas de um período de estabilidade e de construção de identidade profissional, associado à aquisição de proficiência ou domínio técnico. Em direção progressiva, acompanhada de expansão ou diversificação a depender do contexto

profissional, pode desencadear, devido ao autoquestionamento/internalização, em relativo descompromisso com o ofício.

**Figura 27** – Fases da carreira dos professores de Huberman (1999) aplicadas aos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no 1º semestre de 2021.

Anos de carreira	Fases/temas	Quant.
1-3	Entrada na carreira: sobreviver e descobrir	6% (41)
4-6	Estabilização. Consolidação de um repertório pedagógico	3,8% (26)
7-18	Diversificação, "Ativismo" → Redelineamento	29,2% (199)
19-30	Serenidade, Distanciamento afetivo ← Conservadorismo	57,6% (393)
31-40	Ruptura (serena ou amarga)	3,4% (23)

Fonte teórica: Huberman (1999); Bolivar (2002); Fonte de dados: SIGEP, 2021; Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

As fases 1, 2 e 7 são comuns à maioria dos professores, mas as fases de 3 a 6 apresentam maiores variações ou menor uniformidade. Por isso, associamos os números de nossa pesquisa com o seguinte modelo teórico:

1. Fase de exploração, início/entrada na carreira (0-3 anos). Trata-se de um período em que a necessidade é de sobreviver ao choque da realidade, questões disciplinares, experiências positivas e negativas e sustentação do entusiasmo. Observamos que existem poucos professores de Geografia nessa fase: apenas 6% deles estão nessa etapa inicial;
2. Fase de estabilização (4-6 anos de carreira), o professor expressa um compromisso mais duradouro com a profissão por meio da consolidação de um repertório de habilidades, maior segurança e conforto no trabalho, fortalecimento da identidade profissional e reconhecimento enquanto parte do coletivo. Um número menor ainda

de PG-RPE-DF - SEEDF vivencia essa fase atualmente: a baixa proporção dessas duas primeiras fases reflete a idade e o tempo de serviço mais avançado conforme temos demonstrado até o momento;

3. Fase de experimentação/diversificação/“ativismo” (7-25 anos de carreira). Nessa fase, abre-se espaço para novas experimentações de ensino, metodologias e avaliações ou de diversificação das atividades, associadas à um esgotamento das posições e fé depositadas em mudanças estruturais ao assumir cargo de direção ou coordenação e possibilidades de melhor promoção. Pode representar fase de manutenção, no sentido de manter o status adquirido ou de se atualizar, por meio de formação e renovação do entusiasmo. O ativismo refere-se à defesa de ideias inovadoras políticas, educativas e profissionais. Conforme demonstrado na Figura 27, 29,2% dos PG-RPE-DF - SEEDF podem ou não estarem passando por essa fase, segundo os anos de carreira;
4. Fase de redelineamento (questionamento). Nessa fase, o professor pode ser tomado por instalação do sentimento de rotina e monotonia, de crise existencial que caminha para a continuidade ou para o sentimento da necessidade de uma outra profissão. Nem todos passam por essa etapa e ela pode acontecer em diferentes anos, entre 15-25 anos ou 35-45 anos de carreira. Da fase 2, o professor poder ir para a 4 sem passar pela 3. Da mesma forma, segundo os anos de carreira, 29,2% dos PG-RPE-DF - SEEDF podem ou não estar passando por essa fase segundo os anos de carreira;
5. Serenidade e distância afetiva (19-30 anos de carreira). Com o avanço no tempo de serviço e com o a maturidade proporcionada pelo envelhecimento do corpo, a energia e o ímpeto registrados em outrora são substituídos pela serenidade. Os professores se tornam menos envolvidos com os problemas de sua classe trabalhadora, se comprometem menos com novos projetos e mantém uma distância afetiva maior de seus estudantes. O mais comum é que da fase 4 se parta para a 5, mas é possível ser um movimento da 3 para a 5. De acordo com os dados apresentados, em relação aos anos de carreira, 57,6% podem ou não estar passando por essa fase na carreira;
6. Fase do Conservadorismo e queixa (19-30 anos de carreira). O tempo de serviço revela o envelhecimento do corpo e o distanciamento da geração que ensina da geração que se senta nas carteiras. Essa dificuldade de comunicação pode gerar ruídos como indisciplina e desmotivação. Esses professores buscam reagir como posições mais conservadoras, ou prudentes e mais céticas, como preferem nomear.

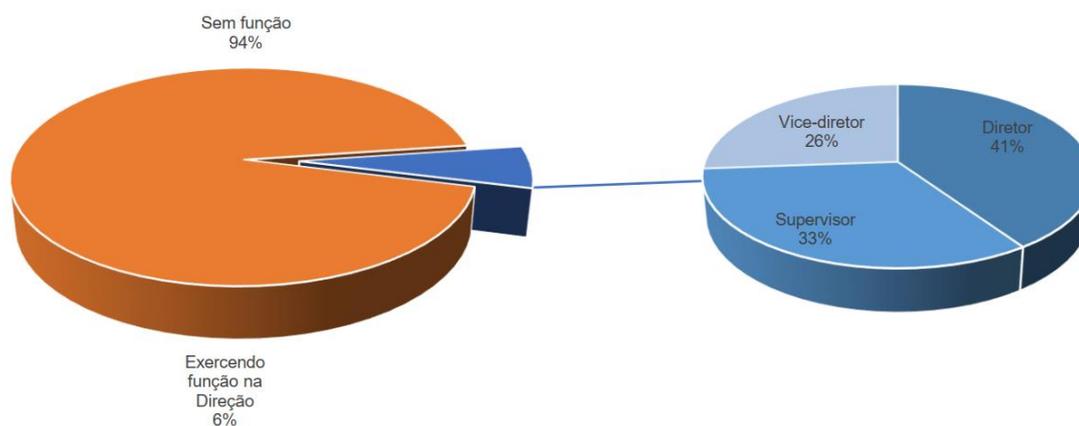
Costumam ser contra mudanças, mesmo que não parem de reclamar das condições atuais. Pode se chegar até aqui pela continuidade da fase 4, de forma direta, ou desencadeada pela fase 5. Da mesma forma, 57,6% dos PG-RPE-DF - SEEDF podem ou não estar passando por essa fase na carreira;

7. Eclipse da expansão: contração e descompromisso (31-40 anos de carreira). Nota-se retirada gradual e certa interiorização, o que leva a uma desaceleração, desengajamento e contração da carreira, por limitações da idade e o emplacamento de outros projetos pessoais ou extraprofissionais. “Cuando se llega a las últimas fases de la carrera se produce, en prácticamente todos estos enseñantes, una "ruptura", un "desinterés" respecto a varios aspectos de la vida de la escuela” (HUBERMAN, 1999, s. p.). Dependendo por quais fases o professor passou anteriormente e de sua capacidade de reinvenção, o professor poderá fechar a carreira de forma serena e harmoniosa ou amarga e desencantada. Assim, conforme dados levantados sobre os anos de carreira, identificamos que apenas 3,4% dos PG-RPE-DF - SEEDF podem se encontrar nessa última etapa.

Como podemos visualizar na Figura 27, o ciclo em comum seria a fase inicial de sobrevivência e descoberta e a fase de estabilização; assim, podemos dizer que mais de 90% dos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no 1º semestre de 2021 passaram por essas fases. Como não são fases regulares e apresentam instabilidade, conforme a trajetória do professor, podemos dizer que 86,8% desses professores podem estar passando, atualmente, pelas fases de experimentação/diversificação/“ativismo”, redelineamento (questionamento), Serenidade e distância afetiva e/ou conservadorismo e queixa. Notamos que a possibilidade desses profissionais estarem passando pelas fases de serenidade e distância afetiva ou conservadorismo e queixa são consideráveis, tendo em vista que 57,6% dos PG-RPE-DF - SEEDF compartilham, atualmente, os anos de carreiras que tais situações se mostram como tendências gerais, conforme estudo de Huberman (1999).

Outro aspecto profissional identificado foi quantitativo de professores de Geografia que estavam em unidades escolares e exerciam algum cargo de direção. Nesse aspecto, notamos que 6% deles estavam exercendo função na Direção; desses 41% como Diretor, 26% como Vice-Diretor e 33% como Supervisor (FIGURA 28).

**Figura 28** – Proporção de professores de Geografia que estavam exercendo função na Direção da escola no 1º semestre de 2021.



Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

As informações apresentadas dificultam um fechamento de entendimento ou uma leitura rigorosa da fase de carreira predominante para os professores de Geografia pesquisados, mas são dados relevantes para compreender que a significativa maioria não são profissionais iniciantes ou que estão em busca de sua estabilização, mas que se tratam de profissionais maduros, os quais provavelmente se encontram em etapas mais serenas ou amargas de suas trajetórias e que possuem condições de redelinearem suas trajetórias para desfechos serenos e harmoniosos. Cabe mencionar que esse redelineamento pode ser, inclusive, pensado na perspectiva de se tornarem professores pesquisadores da Educação Básica em Geografia.

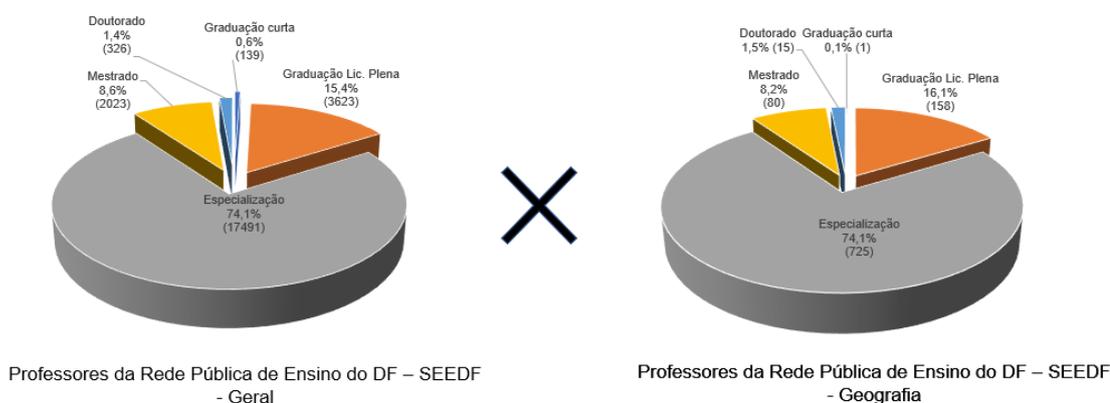
### *Formação dos professores e áreas de interesse*

Outro importante aspecto que corrobora para a compreensão do perfil do professor da SEEDF é a respeito de sua formação em diferentes níveis e áreas de interesse. Por isso, apresentaremos mais detalhes desse aspecto. Para tanto, 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 29): A maioria dos professores da rede possuem o nível de especialização (74,1%), em seguida, 16,1% possuem apenas graduação (Curta ou Plena); em número menores, temos 8,6% que têm de mestrado e apenas 1,4% q 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% dispendo de mestrado, proporção levemente menor do que a geral, e 1,5% dispendo de doutorado, número levemente maior do que a proporção geral.

**Figura 29** – Proporção de professores e seus graus de formação.



Fonte: Distrito Federal (ANEXO E, ITEM 18, 2022). Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

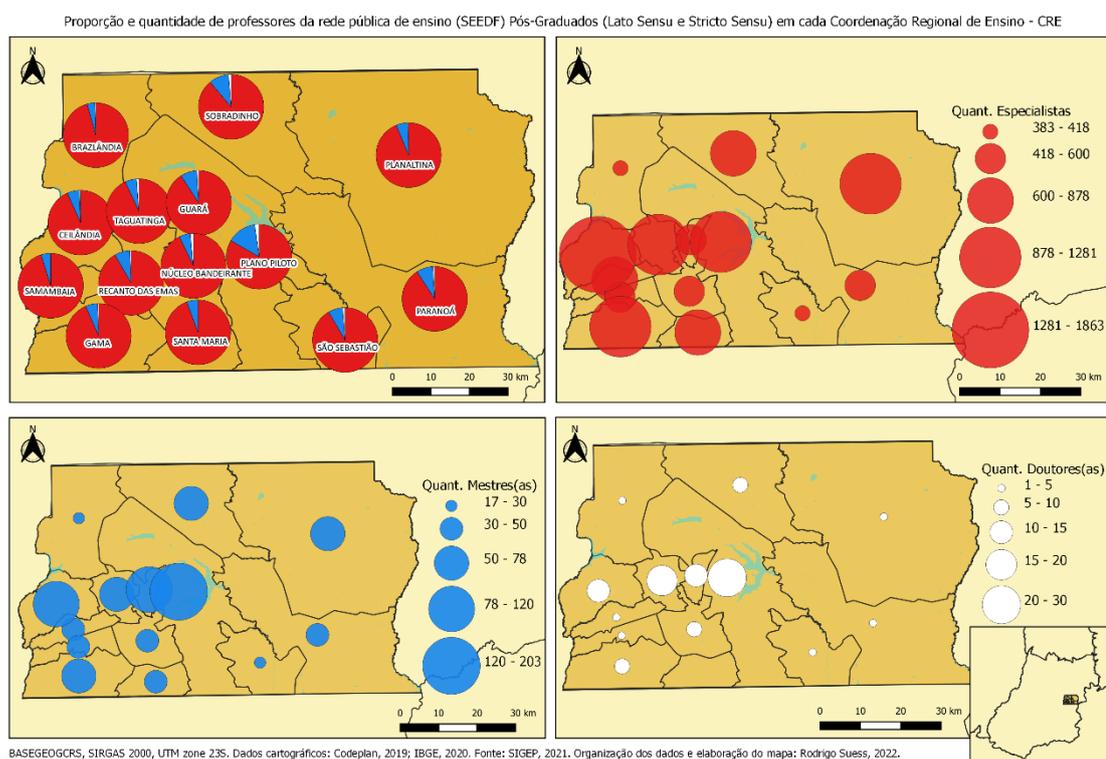
Com isso, percebemos entre esses dois grupos uma proporcionalidade na formação, com pequenas diferenças, sendo, a mais significativa delas, a proporção de mais mestres no quadro geral do que no específico de Geografia. Outro aspecto que corrobora para o crescimento desse quadro é a licença para estudos: atualmente existem 2% dos professores do quadro geral usufruindo esse direito, mesma proporção para os professores de Geografia, como podemos identificar na análise que realizamos sobre *incentivo aos estudos e à cultura*, logo a frente (DISTRITO FEDERAL, ANEXO E, ITEM 18, 2022).

Com meta 16 do Plano Distrital de Educação (2015-2024), fica estabelecido 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. Em comparação com os dados apresentados na Figura 29, apenas dois anos de finalizar o prazo para a proposta, compreendemos que a realização dessa meta está bastante comprometida tanto no cenário geral como específico da Geografia. Mesmo com grande esforço da SEEDF, se levarmos em conta que o Censo Escolar de 2020 que registrou entre o período de 2016 a 2020 um discreto crescimento dos professores da Educação Básica com pós-graduação (*Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*), esse número passou de 42,5% para 46%

(DISTRITO FEDERAL, 2021a). Associados aos instrumentos existentes, como a licença para o estudo, acreditamos haver a necessidade de políticas públicas efetivas que valorizem a formação do professor e ofertem melhores condições para que esses professores realizem essas formações sem descartarem a possibilidade de parceria com as instituições públicas e privadas de ensino superior.

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 30 e 31). 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 da 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 30** – Mapa da Proporção e quantidade de professores Pós-Graduados da RPE-DF - SEEDF por CRE.



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.

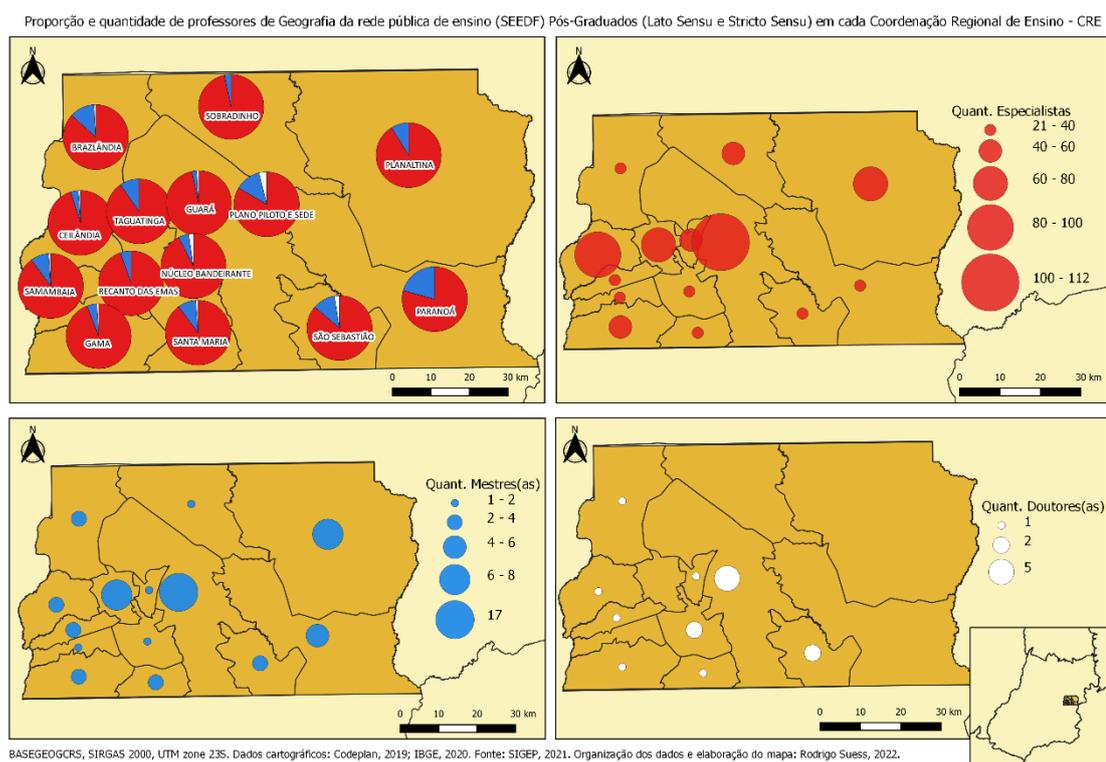
Tanto o quantitativo de mestres quanto o de doutores representam números muitos baixos em relação à totalidade e estão mal distribuídos e concentrados em poucas CREs. Como visto, quatro (4) CREs concentram mais de 50% dos professores mestres e cinco (5) concentram quase 70% dos professores doutores. Outro aspecto que podemos observar no mapa é a existência de um eixo concentrado de professores mestres e doutores, que inicia-se 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 31). 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 as 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. 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.

**Figura 31** – Mapa da Proporção e quantidade de professores de Geografia Pós-Graduados da RPE-DF (SEEDF) por CRE.



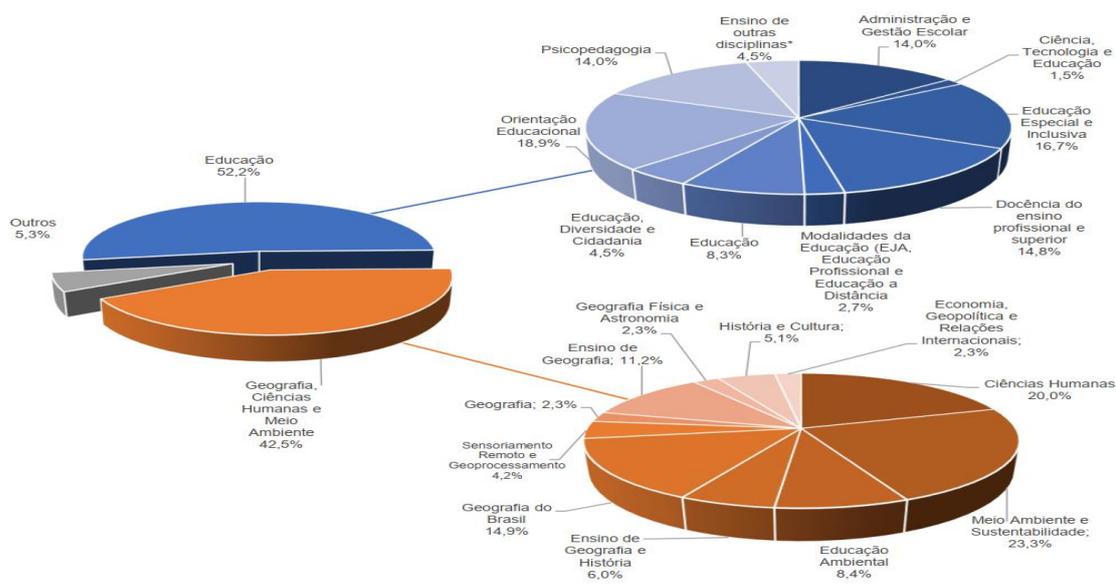
Fonte: Distrito Federal (ANEXO E, ITEM 19, 2022). Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

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.

Após percorremos aspectos gerais e mais quantitativos da formação, agora 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 32). 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%); 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%).

**Figura 32** – Distribuição dos cursos de especialização dos PG-RPE-DF - SEEDF por área e subárea.



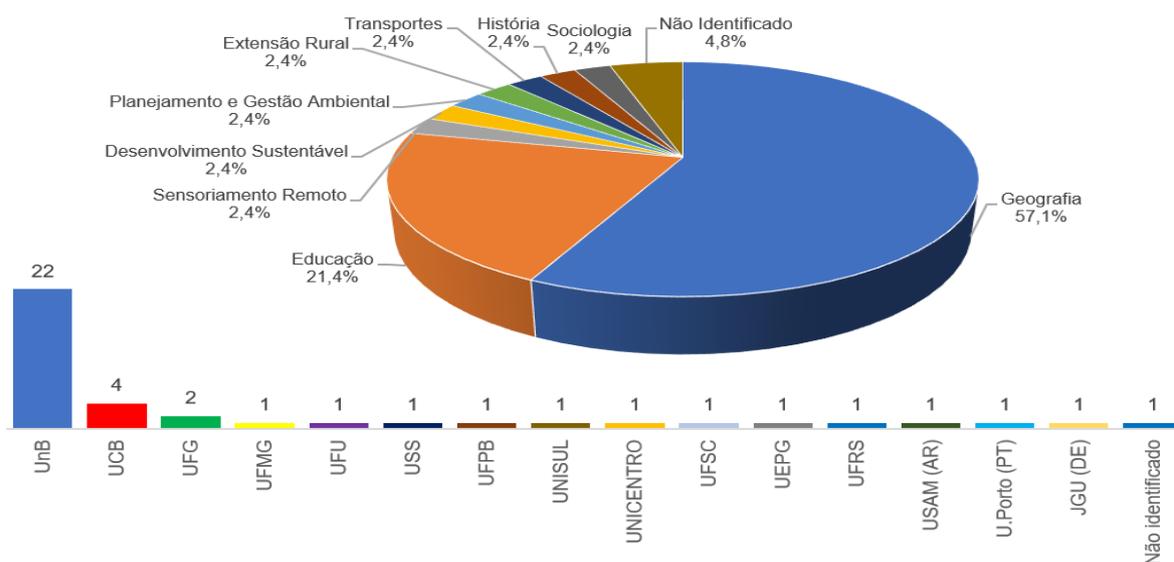
Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

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. Sinal que a escolha de diversos professores se deu na perspectiva de diversificarem suas atividades profissionais ou para mergulhar 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%).

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 33). Os locais de formação, conforme podemos observar, 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.

**Figura 33** – Distribuição dos cursos de mestrado dos PG-RPE-DF - SEEDF por área e subárea.



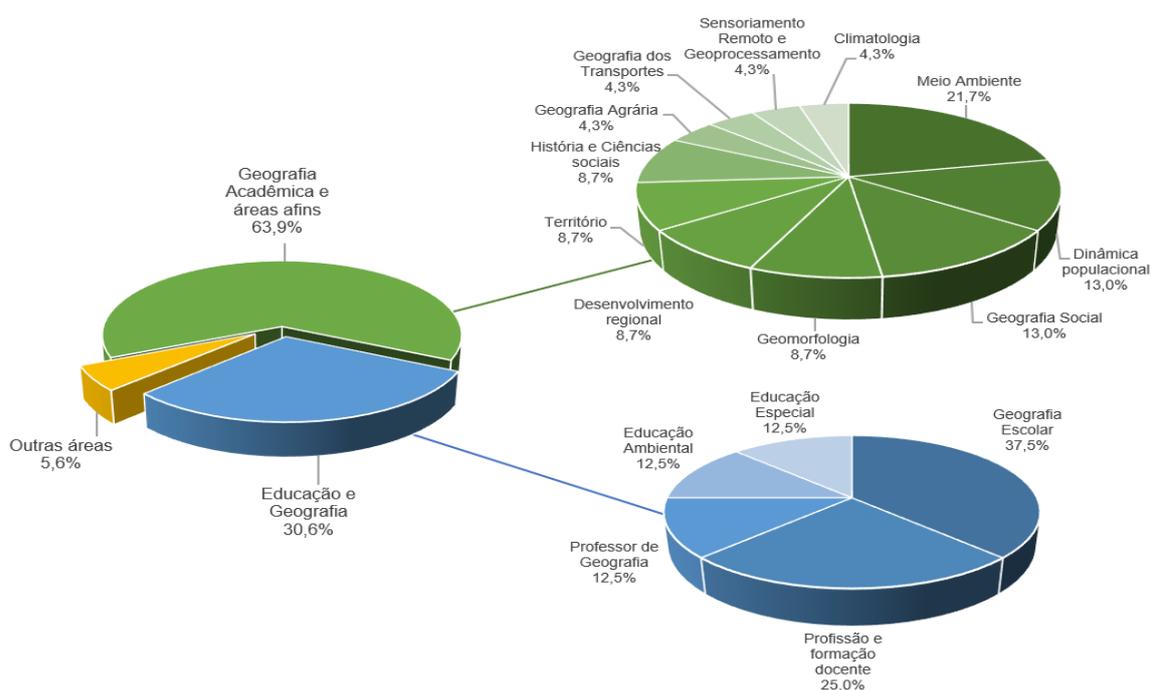
Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

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. Essa questão, além de desenvolver habilidades de pesquisa e desenvolvimento de conhecimentos geográficos, possibilitaria um uso mais efetivo da pesquisa para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional desse sujeito.

Dos temas dessas dissertações de mestrado (FIGURA 34), 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 PG-RPE-DF – SEEDF na Figura 34. Desse grupo maior: 27% foram em Meio Ambiente; 13% em Dinâmica Populacional; 13% em Geografia Social; 8,7% para Geomorfologia,

Desenvolvimento Regional, Território e História e Ciências Sociais (cada); 4,2% em Geografia Agrária e 4,3%, para Geografia dos Transportes; Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento e Climatologia (cada). 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%).

**Figura 34** – Distribuição dos temas das dissertações de mestrado dos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no ano de 2021.



Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

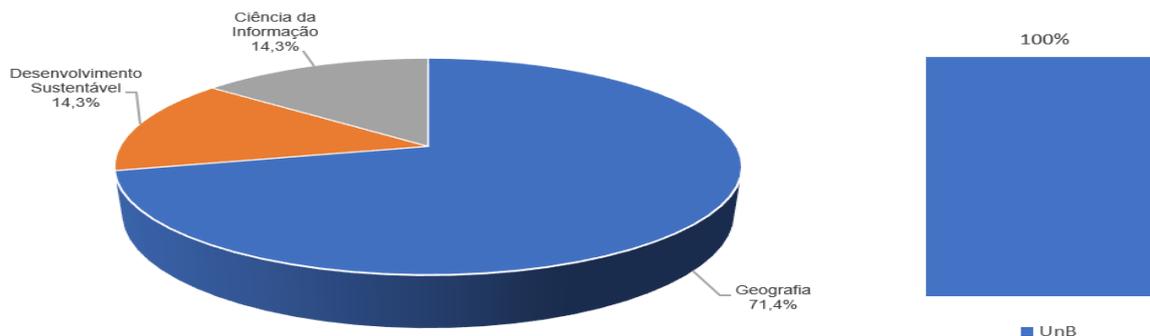
Em continuidade ao analisado, igualmente verificamos que os temas das dissertações seguem conteúdos mais técnicos do que pedagógicos. Na Geografia, aparecem desde os temas mais interdisciplinares como o Meio Ambiente, História e Ciências Sociais, passando por campos mais específicos da Geografia Humana, como Dinâmica populacional, Geografia Social, Desenvolvimento Regional, Território, Geografia Agrária e Geografia dos Transportes e terminando em características mais técnicos/físicos da Geografia como Geomorfologia, Climatologia e Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento. Já, em menor proporção, os que resolveram se dedicar aos trabalhos mais próximos de seus contextos profissionais se associam, principalmente, à Geografia Escolar, questões de formação de professores e temas transversais como educação ambiental e educação especial.

Já quando nos referimos aos resultados dos PG-RPE-DF - SEEDF doutores(as) que estavam em unidades escolares em 2021, temos as seguintes áreas e instituição de formação,

Geografia (71,4%), Desenvolvimento Sustentável (14,3%) e Ciência da Informação (14,3%), todos eles realizados na UnB (FIGURA 35). 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 36).

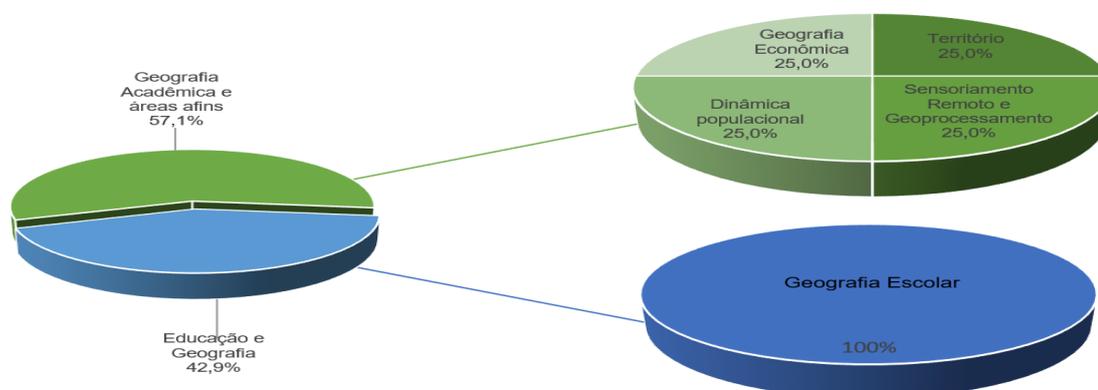
Destarte, os temas de destaque no doutorado são da própria Geografia e em áreas relacionadas ao meio ambiente e à gestão de informações geográficas. Dentro da Geografia acadêmica, 75% são voltados à Geografia Humana e 25% à Geografia Técnica. De modo geral, os dados revelam que a maioria dos temas de 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 35** – Distribuição dos cursos de doutorado dos PG-RPE-DF- SEEDF por área e subárea.



Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

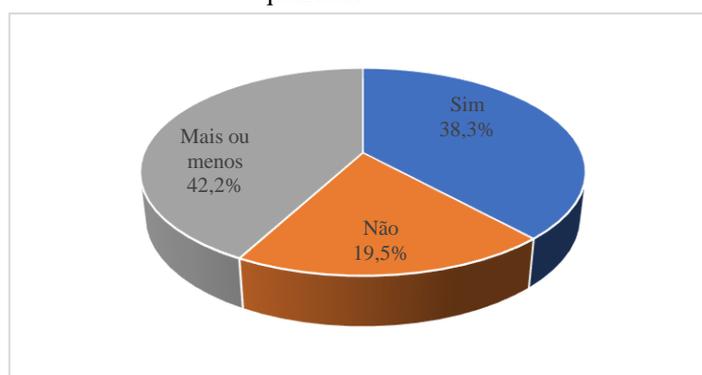
**Figura 36** – Distribuição dos temas das dissertações de mestrado dos PG-RPE-DF - SEEDF que estavam em escolas no ano de 2021.



Fonte: SIGEP, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Dessa forma, após conhecer esses aspectos mais quantitativos e qualitativos da formação desses professores, analisamos o que eles 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 37).

**Figura 37** – 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: Rodrigo Suess, 2022.

Como a justificativa para essa resposta foi opcional, 87 participantes a justificaram, sobre elas 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

a questão, um dos professores recordou que a aproximação da universidade com a escola foi muito tardia, representando poucas possibilidades para o professor desenvolver a práxis educacional no processo de formação inicial. Esse contato tardio e passageiro pode ser um dos principais motivos pelos quais fez o professor 71 se queixar, "o professor é jogado em sala" (PG-RPE-DF – SEEDF 17, 2021, s. p.). Talvez esses professores sintam esse choque de realidade, igualmente, pelo distanciamento dos conteúdos acadêmicos do contexto escolar: "estudei conteúdos que nunca usarei em sala de aula" (PG-RPE-DF – SEEDF 65, 2021, s. p.); "o que estudei estava distante da realidade pedagógica, dos dilemas da sala de aula" (PG-RPE-DF – SEEDF 33, 2021, s. p.).

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.

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.

As primeiras experiências no Brasil já completam 10 anos, apesar de ainda não constituírem uma realidade em todas as instituições de ensino – desde 2018, com o lançamento do Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação – MEC, mais experiências

foram possibilitadas 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 ao relaxamento 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 o mesmo 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.

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-empessoado, como recomendado por esses profissionais; aspecto que possui previsão legal por meio da lei 5.105/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013a). 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 reprodutor 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; BIAJONE, 2007; ROSA, 2006; LIBÂNEO, 2014; PIMENTA, 2005).

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.

### 3.2.1.2 Estudantes

Acreditamos que os professores estejam na escola para os estudantes da RPE-DF – SEEDF. Sobre eles, podemos realizar breves considerações por meio de dados secundários. No ano de 2021 foram registradas 493.731 matrículas de estudantes na rede, sendo a maioria no Ensino Fundamental (54,9%), seguidas pelo Ensino Médio (17,5%) (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

Em relação a raça/cor, para o Ensino Fundamental – Anos Finais, 60,5% deles são pardos/negros, 38,8% brancos, 0,7% amarelos/indígenas e 28,2% não declarados; para o Ensino Médio, 59,5% pardos/pretos, 39,7% brancos, 0,8% amarelos/indígenas e 28,2% de não declarados. Assim, observamos que a maioria dos estudantes são negros, em contraposição à maioria de professores brancos. Sobre distorção idade-ano/série, as maiores distorções estão no 7º ano (28,2%) e 9º ano (25,6%) do EF e na 1ª série do EM (33,2%). Anos que, também, concentram a maiores taxas de reprovação, 6,3%, 5% e 15,9%, respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Aspectos que evidenciam, portanto, que a maioria dos estudantes da rede são negros, significativa porção apresenta distorção idade-ano/série e um número considerável passa pela reprovação.

De acordo com questionário respondido por 2.118 professores da RPE-DF – SEEDF pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2019, a maioria dos professores considera que os seus alunos respeitam os acordos estabelecidos em sala, chegam pontualmente, possuem presença constante e são respeitosos com eles e com os colegas de turma; contudo, reconhecem que existem problemas com a pontualidade, com o interesse, com o respeito entre eles e com o cumprimento de acordos estabelecidos. Apesar da baixa recorrência, 17,6% dos professores reconheceram que já tiveram problemas com estudantes que frequentavam a escola sob efeito de bebida alcoólica e drogas ilícitas ou portando algum tipo de arma (revólver, faca, canivete e etc). A maioria concorda que a colaboração da família para a superação de problemas que interferem na aprendizagem é muito pouca (INEP 2020a). Logo, notamos que na maioria das vezes existem um clima favorável entre professores e estudantes, mas que há ainda diversas questões que não deveriam ocorrer na escola. A participação da família continua sendo uma das principais dificuldades.

Sobre a participação democrática na escola, o questionário respondido por 567 diretores, pelo Saeb 2019, aponta que apenas 17% dessas unidades escolares dispõem de Grêmio

estudantil ativo (INEP 2020a), o que revela baixa participação desses sujeitos na política da escola.

De acordo com questionário aplicado com 25.328 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e outros 16.112 estudantes da 3ª série do Ensino Médio, pelo SAEB em 2019, a maior escolaridade de suas mães é o Ensino Médio completo (32% e 39%, respectivamente) e Ensino Superior completo (faculdade ou graduação) (20% e 24%, respectivamente). Já a do pai é de Ensino Médio completo (22% e 31%, respectivamente) e ensino superior completo (faculdade ou graduação) (15% e 18%, respectivamente). Identificamos que: 75% e 79% possuem pelo menos um computador ou notebook em casa; Tv a cabo, 58% e 48%; Rede Wi-Fi, 87% e 89%; um quarto só seu, 54% e 58%; mesa para estudar, 65% e 61% (INEP, 2020a). Esses dados nos revelam que a maior parte das mães e dos pais não possuem ensino superior, mas sim Ensino Médio. Os dados revelam também a existência de uma inclusão digital por parte dos estudantes, mas não o suficiente para a sua universalização.

Ainda, em relação a essa pesquisa, identificamos que fora da escola, em dias de aula, 88% do Ensino Fundamental e 87% do Ensino Médio gastam mais de uma hora para atividades de lazer (TV, internet, jogar bola, música etc); 51% e 59% gastam mais de uma hora para realizar trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos); quantidade menor em relação aos que gastam mais de uma hora para estudar (lição de casa, trabalhos escolares, etc) (47% e 54%); 46% e 57% passam mais de uma hora para fazer cursos; 14% e 35% gastam mais de uma hora trabalhando fora de casa (atividade remunerada ou não) (INEP, 2020a). Dessa forma, esses dados evidenciam que tais estudantes, fora do ambiente de sala de aula, gastam mais tempo com atividades de lazer, seguida por atividades domésticas, tempo para estudo, tempo para cursos e tempo para trabalharem fora de casa (nessa ordem de importância para eles).

Sobre locomoção e outras atividades, reconhecemos que a maior parte dos estudantes chega a pé (43% e 34%) ou de ônibus urbano (25% e 40%) na escola; 77% e 74% dos estudantes estudam desde o primeiro ano do ensino fundamental apenas em escola pública; 34% e 28% reprovaram uma ou mais vezes; e 71% possuem a esperança de continuarem estudando e trabalhando após o fim do ensino fundamental e 81% após o término do Ensino Médio (INEP 2020a). Informações que corroboram para a caracterização da classe social desses estudantes, que é constituída, principalmente, por estudantes de classes mais humildes. Observamos ainda que são estudantes que costumam ficar em poucas escolas na Educação Básica e que possuem alta taxa de reprovação (34% e 28%), mas a informação mais preciosa é a que têm esperanças que vão continuar estudando após o término da Educação Básica.

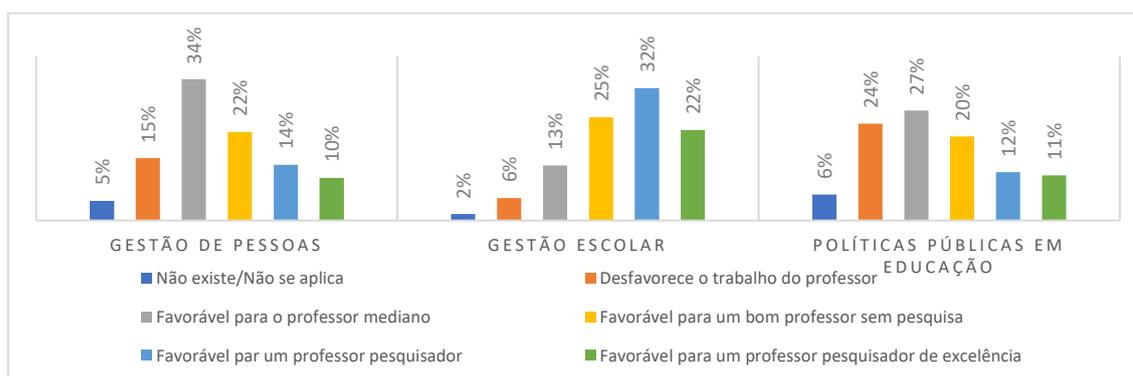
Desse modo, podemos considerar que o quantitativo de estudantes na RPE-DF compõe-se enquanto número expressivo, a maioria se concentrando no Ensino Fundamental; é composta majoritariamente por negros, respeitam regras, exercem baixa participação democrática, possuem a maior parcela de pais e mães com a escolaridade de Ensino Médio, gastam mais tempo fora da escola com lazer, andam a pé ou de ônibus, costumam estudar em poucas escolas e possuem esperança em avançar seus estudos após a formação na Educação Básica. Isso posto, esses são os estudantes da nossa rede, os sujeitos que justificam a razão de existir da profissão professor na RPE-DF – SEEDF.

### 3.2.2 Sistemas de ações e a gestão de pessoas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Sabemos que o sistema de objetos apresentado está em função de um sistema de ações e vice-versa, pois se constituem em um conjunto indissociável, no qual um sem o outro perderia o seu sentido existencial, esvaziaria o seu conteúdo e movimento. Por isso, o sistema de objetos da RPE-DF SEEDF é indissociável do sistema de ações e do sistema de significado da RPE-DF – SEEDF. Nessa lógica, pretendemos construir nesta subseção a análise dos desafios e possibilidades dos sistemas de ações e a da gestão de pessoas da RPE-DF – SEEDF para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia. Para isso, seguindo os nossos propósitos de pesquisa, selecionamos para essa análise os seguintes subsistemas de ações: Requisitos básicos para o ingresso na carreira e concurso público; Carreira docente e valorização salarial; Carga horária, lotação e movimentação; Formação continuada, coordenação pedagógica e incentivo aos estudos e à cultura.

Conforme podemos observar na Figura 38, quanto mais longe da escola estão enquanto centro de decisão na gestão, mais os professores tendem a considerar baixas as suas contribuições para o adequado desenvolvimento profissional desses profissionais.

**Figura 38** – Percepção dos professores a respeito da gestão de pessoas, gestão escolar e políticas públicas em Educação.



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

As políticas públicas geradas em espaços legislativos e espaços de governo são vistas, em seus maiores grupos, como favoráveis para um professor mediano (27%) e, em seguida, como desfavoráveis para o trabalho do professor (24%). Já a gestão de pessoas realizada pela SEEDF é vista como mais favorável para o professor mediano (34%) e para um bom professor sem pesquisa (22%). Agora a gestão escolar, espaço de tomada de decisão da escola, é vista como a gestão mais favorável para o professor pesquisador (32%) e para o professor pesquisador de excelência (22%). Observamos, em vista disso, que o professor deposita mais confiança na gestão que vem da escola; em contrapartida, tende a creditar menos valor em meios externos de gestão e de tomada de decisão, evidenciando que as forças das horizontalidades são mais favoráveis para o desenvolvimento profissional do professor do que as verticalidades.

Sabendo dessa questão, analisamos aspectos mais específicos que compõem o sistema de ações da RPE-DF - SEEDF e que corroboram ou não, para um desenvolvimento profissional de melhor qualidade e, conseqüentemente, para um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade, no qual a dimensão da pesquisa, como explicitamente defendido por essa tese, tem significativa importância.

#### *Requisitos básicos para o ingresso na carreira e concurso público*

Consideramos que o fortalecimento de critérios básicos para o ingresso no serviço público e na Carreira Magistério são extremamente importantes para a regulação da profissão e para um controle de qualidade que visa ofertar serviços básicos, como o de educação, com mais qualidade. Acreditamos que a definição de concurso público como instrumento principal de ingresso para as Carreiras Públicas é um mecanismo de fortalecimento do Estado Democrático de Direito, pois, além de ser um meio mais democrático de acesso, oferece lisura e transparência ao processo. Nesse aspecto, consideramos a definição de bons critérios e a realização de concurso público como aliados ao desenvolvimento de um bom profissional, ao desenvolvimento de uma boa qualidade de ensino na rede e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

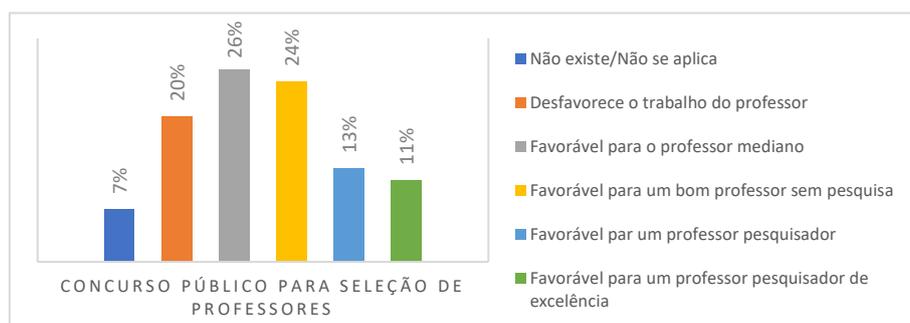
A respeito do ingresso público na Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, a Lei nº 5.105/2013, que trata da reestrutura da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, estabelece que esse processo se dá exclusivamente mediante prévia aprovação em concurso público de provas e títulos desde que o candidato atenda aos seguintes requisitos “art. 4º - I –

professor de Educação Básica: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional”. Além disso, como se trata de um cargo público, é necessário que o candidato apresente os seguintes requisitos básicos: a nacionalidade brasileira; o gozo dos direitos políticos; a quitação com as obrigações militares e eleitorais; o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo; a idade mínima de dezoito anos e a aptidão física e mental (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Consideramos a exigência de curso de nível superior uma das principais conquistas para a Educação. Essa condição foi historicamente definida como obrigatória recentemente, aspecto que explica a sua não universalização no montante de professores do DF e do Brasil, pois a proporção de Professores do Ensino Fundamental - Anos Finais que leciona Geografia e dispõe de formação de nível superior em Geografia é 95,34%, no país, e 96,14% nessa unidade da federação. De modo semelhante, a proporção desses professores no Ensino Médio é de 95,88% e 97,17%, respectivamente. Nesse aspecto, os dados constataam que a exigência do ensino superior como requisito básico para a docência, embora observados significativos avanços nas últimas décadas, ainda não foi universalizada (INEP, 2007).

Prosseguindo, dos professores pesquisados, 74% consideram o concurso público como favorável à seleção de profissionais medianos a excelentes. Entretanto, os profissionais menos favorecidos seriam o professor pesquisador (13%) e o professor pesquisador de excelência (11%) (FIGURA 39). Por outro lado, 20% consideram que o concurso público para seleção de professores desfavorece o trabalho do professor. Dessa forma, os professores também percebem que esse processo poderia melhorar para a seleção de estágios mais avançados de desenvolvimento profissional.

**Figura 39** – Percepção dos professores a respeito do concurso público para o desenvolvimento profissional.



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

Para termos um recorte temporal mais adequado, no intuito de analisar as condições que o concurso oferece para seleção de um professor de melhor qualidade, ou o que ele poderia oferecer para selecionar professores pesquisadores na RPE-DF- SEEDF, comparamos os últimos dois concursos realizados pela SEEDF (Quadro 13). Um deles ainda se encontra em vigência: trata-se do Concurso Público das Carreiras Magistério Público e Assistência à Educação do Distrito Federal, que foi realizado pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos – Cebraspe, (CEBRASPE, 2016), em 2017.

**Quadro 13** – Comparativo dos últimos dois concursos realizados pela SEEDF.

<b>Características</b>	<b>Penúltimo concurso</b>	<b>Último concurso</b>
Ano do concurso	2013	2016
Instituição organizadora	Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação – IBFC	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos – Cebraspe
Vagas	40h (43) e 20h (10) e cadastro de reserva de até 5 vezes do quantitativo geral	40h (Ampla concorrência 8; Vagas reservadas para candidatos com deficiência 2; Cadastro de reserva 30)
Remuneração	Professor de Educação Básica – 40 horas R\$ 5.016,53 Professor de Educação Básica – 20 horas R\$ 2.508,26	Professor de Educação Básica 40 h- R\$ 5.237,13
Etapas	a) Prova objetiva (caráter eliminatório e classificatório); b) avaliação curricular de títulos e de experiência profissional (caráter exclusivamente classificatório).	a) provas objetivas (caráter eliminatório e classificatório para todos os cargos); b) prova discursiva (caráter eliminatório e classificatório somente para os cargos de nível superior); c) prova de títulos (caráter classificatório para todos os cargos, de responsabilidade do Cebraspe).
Vagas para deficientes	20%	20%

Prova Objetiva	<p>Prova com 50 questões de múltipla escolhas, sendo 30 de Conhecimentos gerais e 20 de Conhecimentos específicos. Pontuação mínima de 18 pontos (50%) em Conhecimentos gerais e 25 pontos (50%) em Conhecimentos específicos. Conhecimentos gerais (Língua Portuguesa; Conhecimentos pedagógicos; Atualidades; Noções de Direito Administrativo; Lei Orgânica do Distrito Federal) e Conhecimentos específicos (Geografia).</p>	<p>Prova com 120 itens de julgamento Certo e Errado (com pontuação de 1 ponto positivo para resposta correta conforme gabarito e 1 ponto negativo para resposta incorreta conforme gabarito). Nota mínima de 8 pontos para Conhecimentos básicos, 9 pontos para conhecimentos complementares, 15 pontos para conhecimentos específicos e 36 pontos no conjunto da prova. Conhecimentos básicos (Língua Portuguesa; Lei Orgânica do Distrito Federal; Noções de Direito Administrativo; Bases legais e temas da Educação Nacional e Distrital); Conhecimentos complementares (Legislação específica; Temas Educacionais e Pedagógicos); Conhecimentos específicos (Geografia).</p>
Prova Discursiva	-	<p>Redação de texto dissertativo, de até 30 linhas, a respeito de temas relacionados aos Conhecimentos Básicos (Atualidades) com valor máximo de 40 pontos.</p>
Prova de títulos/avaliação curricular e experiência profissional	<p>Especialização 0,35 ponto; Mestrado 0,65 ponto; Doutorado 1 ponto; Tempo de experiência 0,5 ponto por ano completo. Pontuação máxima nessa etapa foi de 2 pontos.</p>	<p>Doutorado 1,76 pontos; mestrado 0,88 ponto; Especialização 0,44 ponto, podendo apresentar até duas; Aprovação em concurso público na Administração Pública ou Iniciativa Privada na área concorrente 0,24, podendo apresentar até duas; Experiência na área de atuação ou na área de educação 0,40 ponto por ano completo, com pontuação máxima de 4 pontos. Pontuação máxima nessa etapa foi de 8 pontos.</p>

Fonte: IBFC (2013) e CESBRASPE (2016). Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Observamos que tanto a banca do IBFC como o CEBRASPE apresentam experiência na elaboração de concursos no território nacional, sendo essa última considerada como uma das principais bancas de concurso público do Brasil. Do concurso de 2013 para o concurso de 2016, em relação ao número de vagas ofertadas para PROFESSORES de Geografia, notamos uma redução de 8 vezes no quantitativo de professores 40 horas e a não oferta de vagas para professores 20 horas em 2016. Ambas reservaram 20% das vagas para Pessoas com Deficiência - PcD. Consideramos, conforme a dimensão revelada pelos dados dessa pesquisa, que esse quantitativo de vagas deverá ser maior nos próximos concursos, levando em consideração a carência atual da rede de 36 professores e o expressivo número que se encontra na última etapa da carreira. Além desses aspectos, devemos considerar também a necessidade de ampliação desse quantitativo devido ao crescimento significativo no número de matrículas de estudantes

nos últimos anos. Assim, a sociedade civil e a própria classe de professores devem acompanhar e exigir que essa reposição e ampliação seja realizada em defesa de uma qualidade mínima da educação pública.

Em comparação com a remuneração do penúltimo para o último concurso, registrou-se um crescimento de 4,4%. Em relação às etapas exigidas por cada concurso, observamos o acréscimo da etapa da prova discursiva no último certame (CEBRASPE, 2016), passando a compor com a prova objetiva e a prova de títulos/avaliação curricular e experiência profissional as fases avaliadas para a seleção de professores de Educação Básica da RPE-DF - SEEDF. Consideramos a inclusão dessa etapa de avaliação como um significativo ganho para a seleção de professores, uma vez que amplia a possibilidade de avaliação qualitativa dos candidatos ao levar em conta a capacidade de redação, argumentação, domínio teórico e prático de conhecimentos contemporâneos como requisitos necessários para a atuação profissional.

Notamos, também, que houve mudanças no modelo de questões de um concurso para outro. Enquanto o concurso de 2013 optou por 50 questões de múltipla escolha, o de 2016 oportunizou 120 itens de julgamento Certo e Errado. Para esse primeiro, não houve penalidade ao erro do candidato, diferente desse segundo que penalizou o candidato com 1 ponto negativo para resposta incorreta conforme o gabarito. Ambos definiram pontuação mínima para áreas de conhecimento do concurso: enquanto o concurso da IBFC foi mais geral ao definir apenas a classificação de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos para essa delimitação, o concurso do CEBRASPE foi mais específico ao definir conhecimentos básicos, complementares e específicos, além de exigir uma pontuação mínima no conjunto da prova.

Para prova de títulos, também, observamos uma melhor especificação para essa etapa no último concurso, que representou a ampliação do peso e dos itens avaliados. Assim, ao lado dos parâmetros já avaliados pelo concurso anterior, formação em nível de especialização, mestrado e doutorado e a experiência profissional, a aprovação do professor em concurso público na Administração Pública ou Iniciativa Privada foi pontuada. Sobre a experiência profissional o certame ampliou os tipos de experiências, passando a pontuar experiência na área de Educação ao lado do efetivo exercício de atividades correspondentes ao cargo profissional pretendido.

Dessa maneira, avaliamos que ambos os concursos apresentaram condições mínimas para a seleção de professores para a RPE-DF – SEEDF; em sentido linear, do concurso de 2013 para outro em 2016, houve significativas melhorias nos critérios de seleção. Ressaltamos que a inclusão da prova dissertativa é a principal demonstração de melhoria qualitativa. A definição de critérios mais específicos na prova objetiva e a ampliação de itens avaliados na prova de

títulos/avaliação curricular e experiência profissional, igualmente, se constituíram em avanços positivos na avaliação de professores. Contudo, não cabe dizer que os profissionais selecionados pelo último concurso são melhores do que os selecionados pelo penúltimo concurso, apenas que no concurso mais recente houve mais critérios de avaliação das competências exigidas para o exercício da carreira. Por isso, defendemos que os próximos concursos públicos continuem aperfeiçoando esse processo de seleção, melhorando a avaliação de domínio teórico necessário para novas demandas em Educação, em geral, e em Geografia, em específico.

Em carreiras docentes de nível de Magistério Superior e de Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT, a prova didática/prática possui presença consolidada nos concursos públicos. Observamos que neles a prova de título valoriza mais experiências, e produções científicas e artísticas de diversos níveis (Universidade Federal de Goiás - UFG, 2022; Instituto Federal de Brasília - IFB, 2016). Entendemos que a Educação Básica possui natureza própria e que não caberia, simplesmente, a reprodução desses modelos, mas defendemos que o reconhecimento da pesquisa como princípio educativo e a necessidade de selecionar um profissional como processos mais elaborados e complexos de autonomia e autoria, que resultariam na especialização e ampliação dos itens avaliados pela prova de títulos. Dessa forma, na Educação Básica, a experiência com pesquisa e produção autoral em Educação ou na área de atuação seriam qualificadores classificatórios, mas não eliminatórios para seleção de professores. Toda essa discussão deve ser feita pelo coletivo de professores, sociedade civil e Estado e virem acompanhadas por outras políticas públicas de valorização do professor e do ensino público.

Nessa perspectiva, propomos que, progressivamente, os processos seletivos para professores possam agregar itens que abarquem outras experiências na área de educação/área de atuação, como produção científica na área de Educação/área de atuação; participação e produção de eventos científicos, esportivos e artísticos/culturais; premiação em Educação/área de atuação; conferência de palestras e promoção de cursos de formação continuada/extensão e produção artística (QUADRO 14).

**Quadro 14** – Proposição de nova tabela de avaliação de prova de títulos/ avaliação curricular e experiência profissional para os professores da Educação Básica do DF.

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Título/Experiência/Comprovação</b>	<b>Pontuação por item</b>	<b>Pontuação Máxima</b>
Doutorado com pesquisa na área de Educação	Diploma de conclusão registrado (não cumulativo com outro diploma de Doutorado).	5,0	5,0
Doutorado	Diploma de conclusão registrado (não cumulativo com outro diploma de Doutorado).	4,5	4,5
Mestrado com pesquisa em Educação	Diploma de conclusão registrado (não cumulativo com outro diploma de Mestrado).	3,5	3,5
Mestrado	Diploma de conclusão registrado (não cumulativo com outro diploma de Mestrado).	3,0	3,0
Especialização em Educação	Certificado de curso na área de educação <i>Lato Sensu</i> .	2,5	2,5
Especialização	Certificado de curso de especialização <i>Lato Sensu</i> .	2,0	2,0
Cursos de Aperfeiçoamento e Formação Continuada em Educação ou área de atuação	Certificado com carga horária mínima de 60 horas, emitido por instituição reconhecida pelo MEC e/ou SEEDF/EAPE.	0,3 (por curso apresentado)	1,5
Experiência Profissional de atividades de magistério na área de atuação	Experiência comprovada em atividade de Magistério por meio de declaração da Instituição.	0,5 (por semestre completo de experiência)	5,0
Experiência profissional em atividades educacionais	Experiência comprovada em atividades educacionais por meio de declaração da Instituição.	0,2 (por semestre completo de experiência)	2,0
Participação em projetos de pesquisa, estágio, monitoria, Organizações não Governamentais - ONGs, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, Associações, Fundações, Institutos e Órgãos Governamentais em Educação ou na área de atuação	Experiência comprovada na área pretendida por meio de declaração da Instituição.	0,2 (por semestre completo de experiência)	1,0
Pesquisa em Educação e/ou na área de atuação publicada em eventos e/ou revistas científicas	Trabalho científico em Educação e/ou na área de atuação publicada em eventos e/ou revistas científicas.	0,7 (por trabalho publicado)	3,5
Publicação de Livro ou capítulo em editora com corpo editorial	Ficha catalográfica do livro publicado em editora com corpo editorial.	0,5 (por trabalho publicado)	2,0
Participação em Feiras, Congressos, Seminários e outros eventos em Educação e/ou na área de atuação	Certificado de participação em Feiras, Congressos, Seminários e outros eventos em Educação e/ou na área de atuação.	0,2 (por participação)	1,0

Organização, promoção ou produção de evento científico, artístico e esportivo.	Certificado ou declaração que comprove a organização, promoção ou produção de evento científico, artístico e esportivo.	0,3	1,5
Palestrante, conferencista ou participante em mesa redonda em evento científico, cultural ou artístico	Certificado ou declaração que comprove a participação emitida por instituição científica, educativa, cultural ou artística.	0,3 (por participação)	1,5
Curso de formação continuada ou extensão ministrado com 20 horas ou mais.	Certificado ou declaração que comprove a participação emitida por instituição científica, educativa, cultural ou artística.	0,3 (por cada experiência com mais de 20 horas)	1,5
Premiação em Educação e/ou área de atuação	Comprovante de premiação em Educação e/ou área de atuação.	0,75 (por premiação)	1,5
Produção Artística	Comprovação por meio de documentação oficial de produção ou promoção de peça ou musical; design gráfico de capa de livro, cartaz ou similares; filme, vídeo ou audiovisual artístico ou de divulgação científica e informativa; Participação em exposição e apresentação artística, peça de teatro, musical ou cinema; Premiação de produção artística, comprovados por instituições da Administração Pública, Educativas e/ou Artísticas/culturais.	0,5 (por item comprovado)	2,0
Pontuação Máxima:			35,0

Proposição: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Dessa forma, consideramos que a inserção desses critérios de seleção no concurso público favoreceria a seleção de um profissional com mais autonomia e autoria e, conseqüentemente, fomentaria uma educação pública de melhor qualidade, em geral, e uma educação pesquisadora, em específico. Assim, por explorar essa questão partimos para a análise de outra esfera de ação que é crucial para o projeto que defendemos.

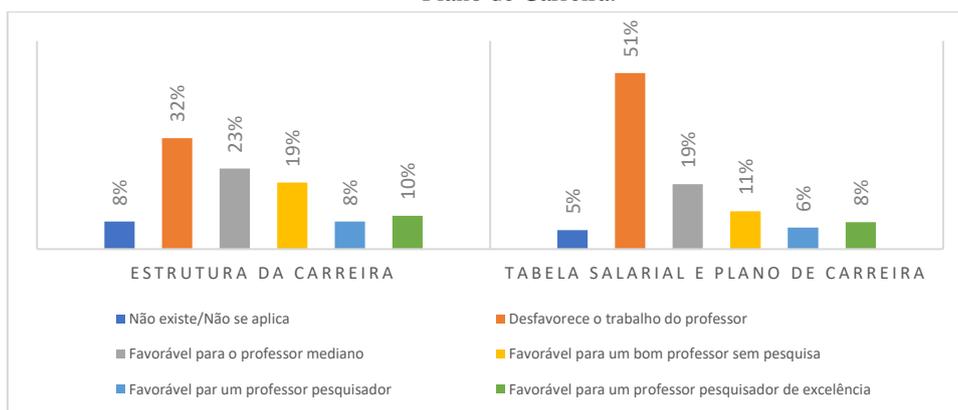
#### *Carreira docente e valorização salarial*

A valorização da profissão docente pode acontecer em diversas frentes, como a disposição de infraestrutura e condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento de suas atividades profissionais, incentivo à formação e à produção autoral ou condições trabalhistas especiais, mas se dá, sobretudo, quando o Estado/Contratante permite que essa classe social disponha dos meios necessários para o reconhecimento social e a adequada qualidade de vida material e imaterial. Nesse sentido, reforçamos que, para tanto, esse profissional precisa ser valorizado financeiramente com remuneração e gratificação justas, além de possibilidades de progressão na carreira.

Atualmente, em relação à Estrutura de Carreira e da Tabela Salarial e Plano de Carreira, os professores de Geografia pesquisados consideraram que ambas, 32% e 51%, respectivamente,

mais desfavorecem o trabalho do professor do que cooperam com o seu desenvolvimento em qualquer nível (FIGURA 40). Em seguida, apontam o desenvolvimento de um professor mediano como o desenvolvimento profissional mais favorecido diante de desenvolvimentos mais complexos. Essas informações apontam para a necessidade da valorização da carreira associada a uma reestruturação.

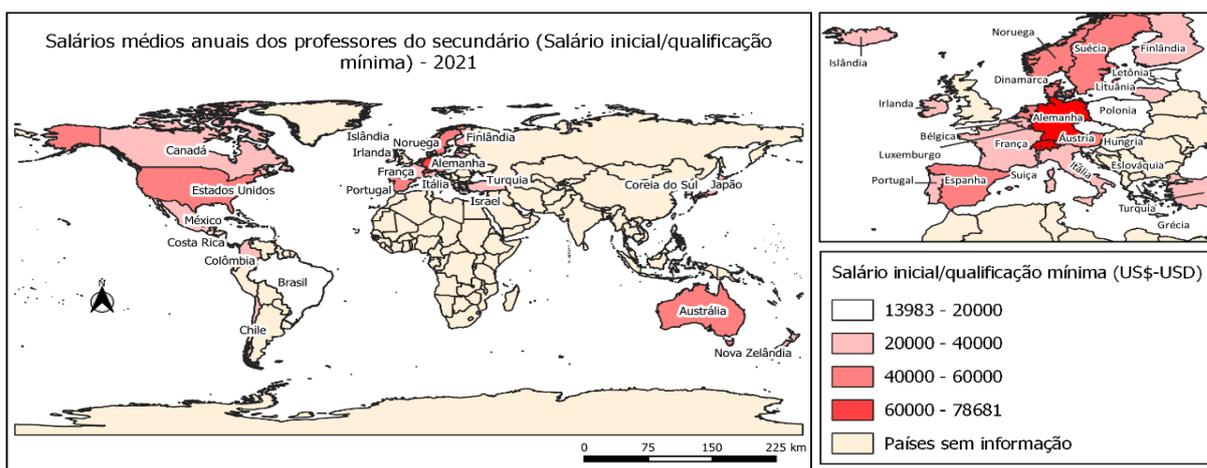
**Figura 40** – Percepção dos professores de Geografia pesquisados sobre Estrutura da Carreira e Tabela Salarial e Plano de Carreira.



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

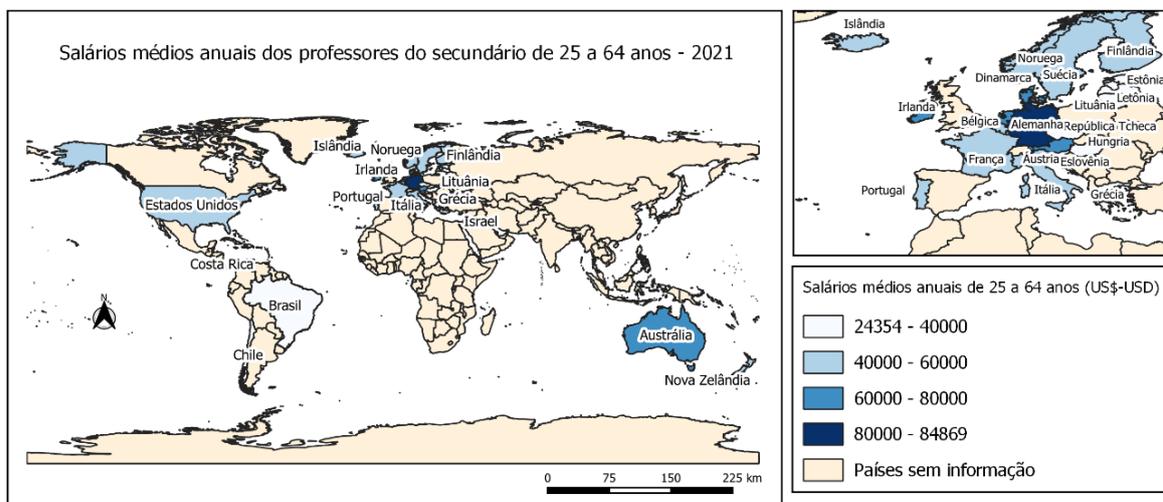
De acordo com pesquisa realizada pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE em 2021, o Brasil é o país, entre outros 40, com a menor remuneração anual de professores iniciais/menos qualificados (FIGURA 41) e dos professores de secundário de 25 a 64 anos (FIGURA 42). Logo, ficamos atrás, por exemplo, de países da América-Latina como México, Colômbia e Chile e de países em desenvolvimento como Turquia, Lituânia, República Tcheca, Estônia, Polônia e Hungria. A comparação leva em conta uma escala de paridade do poder de compra, que reflete o custo de vida nesses territórios (OCDE, 2021).

**Figura 41** – Mapa e salários médios dos professores do secundário (salário inicial/qualificação mínima) – OCDE – 2021.



Sistema de Coordenadas Geográficas, GEOGRS, SAD69, South American Datum 1969. Dados cartográficos: Eurostat, 2020. Fonte: OCDE, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

**Figura 42** – Mapa e salários médios anuais dos professores do secundário de 25 a 64 anos – 2021.



Sistema de Coordenadas Geográficas, GEOGRS, SAD69, South American Datum 1969. Dados cartográficos: Eurostat, 2020. Fonte: OCDE, 2021. Elaboração: Rodrigo Sues, 2022.

O dado brasileiro para o salário anual inicial/qualificação mínima é o mais preocupante, US\$ 13.983, representando o mais baixo valor. Luxemburgo, o país mais bem posicionado do ranking, apresenta um salário anual de US\$ 78.680, montante quase seis vezes maior que o do Brasil. Colômbia, Chile e México, países que mais se aproximam do Brasil em relação à distância geográfica e condições socioeconômicas, apresentam valores superiores, aproximadamente, na ordem de 55%, 80% e 95%, respectivamente (FIGURA 41). O outro indicativo aponta que a média do ganho anual do professor de secundário no Brasil, 25 a 64 anos, é de US\$ 25.739, muito abaixo da média dos países da OCDE, que é de US\$ 43.202. Na Alemanha, um dos países com melhores salários nesse indicativo, registra US\$ 84.869 anuais (FIGURA 42) (OCDE, 2021).

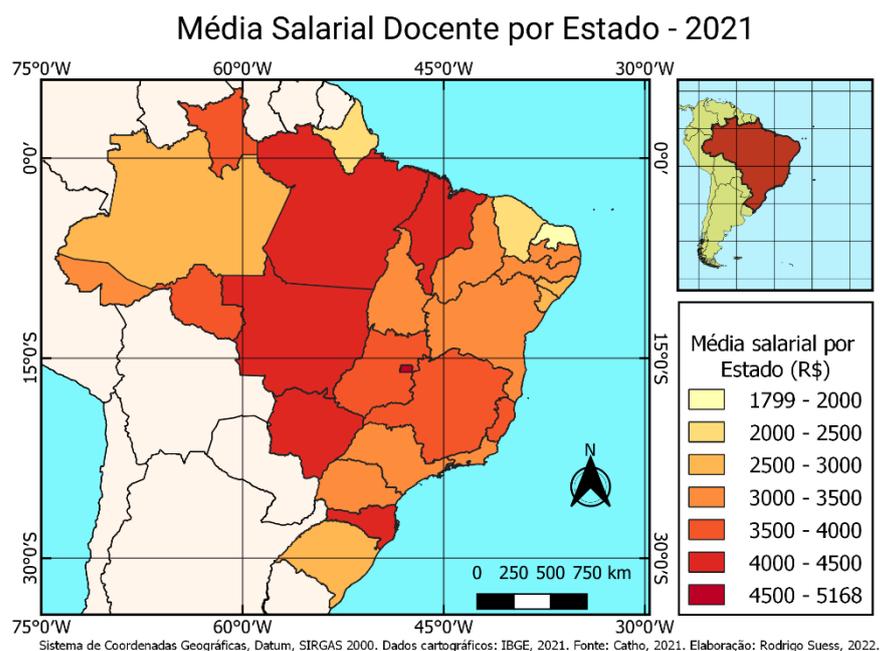
Dessa forma, o comparativo revela o quão grave é a questão da valorização salarial do profissional docente no Brasil, pois nele o país fica abaixo de vizinhos na América Latina com condições socioeconômicas parecidas e até mesmo piores do que as nossas. Esse comparativo é importante, pois, recentemente, o Brasil registrou o seu interesse em compor o grupo e recebeu convite para ingressar na organização. Esse grupo de países busca se destacar por bons padrões internacionais de qualidade de vida. Dessa maneira, para o ingresso na organização são exigidos o cumprimento de metas por seus membros, como boas práticas de governança pública, em setores como a educação, saúde, moradia, renda, emprego, meio ambiente, segurança e desenvolvimento social. Contudo, dos 253 requisitos exigidos, 82 foram aprovados, outros 66 estão em análise e outros 171 não foram cumpridos ainda (GAZETA DO POVO, 2019).

Em 2008 foi sancionada a Lei Nº 11.738, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Esse parâmetro é o valor

abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do Magistério Público da Educação Básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008). A lei fixa reajuste no mês de janeiro de cada ano, tendo por base o aumento do valor anual mínimo de aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano, previsto na Lei Nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007). Com a elevação do valor Aluno-Ano do Ensino Fundamental Urbano do Fundeb de 2021 para R\$ 4.462,83, pela Portaria Interministerial MEC/ME Nº 10/2022, o piso salarial sancionado para o ano de 2022, pela Portaria Nº 67, de 04 de fevereiro de 2022, foi de R\$ 3.845,65, um reajuste de 33% (BRASIL, 2022). No entanto, deve-se ressaltar que, por ter fonte de mantimento diferente dos demais entes da federação e por pagar acima do piso salarial, esse aumento não representou qualquer ganho real para os professores do DF.

Mesmo com esse instrumento legal, podemos verificar que diversos Estados se encontram bem distantes de atingir o piso salarial desse e de outros anos. Se formos considerar o valor atual definido pelo Piso Nacional (2022) com o da média salarial dos professores por Estado, segundo levantamento da Catho em 2021, publicado no Correio Braziliense (BERNARDES, 2021) (FIGURA 43).

**Figura 43** – Mapa do salário médio dos professores por Estado – 2021.



Assim, verificaremos que apenas oito (8) unidades da federação - UFs estão acima desse patamar, isto é, apenas 29,6 % das UFs. O Distrito Federal (R\$ 5.167,64), Pará (R\$ 4.341,34) e Maranhão (R\$ 4.223,44) estão entre as UFs que melhor remuneram o seu professor e Rio Grande do Norte (R\$ 1.798,51), Amapá (R\$ 2.078,36) e Ceará (R\$ 2.496,07) estão no lado oposto, das UFs que possuem as piores remunerações para professores do país.

Apesar de posição de destaque em comparação às outras UFs do país, os professores do DF não dispõem de valorização necessária ao provimento dos meios necessários ao seu reconhecimento social e adequada qualidade de vida material e imaterial. Segundo ranking das Capitais com maior custo de vida do Brasil em 2021, Brasília foi a capital com o 5º maior custo de vida do país (CUSTO DE VIDA, 2021). Internamente, diante de outras carreiras de Estado do Governo do Distrito Federal que exigem formação em nível superior, a Carreira Magistério Público não apresenta isonomia com as demais. Por isso, o Plano Distrital de Educação (2015-2024) estabeleceu a seguinte necessidade em sua meta 17:

Valorizar os profissionais da Educação da Rede Pública de Educação Básica ativos e aposentados, de forma a equiparar seu vencimento básico, no mínimo, à média da remuneração das demais Carreiras de Servidores Públicos do Distrito Federal com nível de escolaridade equivalente, até o quarto ano de vigência deste plano (DISTRITO FEDERAL, 2015, s. p.)

Podemos verificar no Quadro 15 que, entre as trinta e nove (39) Carreiras de Servidores Públicos do Distrito Federal, a Carreira Magistério Público, composta pelo cargo Pedagogo – Orientador Educacional e professor da Educação Básica, fica na 36ª posição em relação às médias dos vencimentos básicos iniciais das carreiras. Com o valor de R\$ 5.016,52, bem abaixo da média, que é de R\$ 8.663,18. Dessa forma, podemos afirmar que o valor recebido pelos professores é de apenas 57,9% do valor da média das carreiras de Servidores Públicos com nível de escolaridade equivalente. Esse número materializa em poucos caracteres o que todos chamam de desvalorização. Devemos observar que a Carreira Magistério fica atrás de carreiras de natureza similar como a Socioeducativa e de outras carreiras tradicionais de Estado como a de Médico, Policial Civil, Enfermeiro e Policial Militar. Observamos que atrás da Carreira Magistério estão apenas as Carreiras de Assistências, como é o caso do Apoio à Assistência Judiciária (Defensoria), Assistência à Educação e Gestão e Assistência Pública à Saúde, além disso a nossa é uma carreira fim, pois somos nós que efetivamos em salas de aulas o principal objetivo da educação. Nesse sentido, também podemos entender que somos a carreira fim mais desvalorizada do setor público do DF.

**Quadro 15** – Comparativo da média do vencimento básico entre as Carreiras de Servidores Públicos do DF que demandam ensino superior.

<b>Posição</b>	<b>Carreira</b>	<b>Cargos</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Média do Vencimento Básico Inicial da Carreira</b>
1º	Defensor Público do Distrito Federal	Defensor Público 1ª Cat.; Defensor Público 2ª Cat.; Defensor Público Categoria especial	superior	R\$23.799,37
2º	Procurador do Distrito Federal	Procurador do Distrito Federal - Categoria I (Inicial); Procurador do Distrito Federal - Categoria II; Subprocurador geral do Distrito Federal	superior	R\$23.799,37
3º	Assistência Judiciária	Procurador de Assistência Judiciária 2ª cat.	superior	R\$22.589,59
4º	Delegado de Polícia	Delegado de Polícia	superior	R\$18.177,32
5º	Polícia Civil - Perito	Perito Criminal; Perito Médico Legista	superior	R\$18.177,32
6º	Auditoria Tributária	Auditor Fiscal da Receita do Distrito Federal	superior	R\$14.970,00
7º	Médica	Médico	superior	R\$12.654,00
8º	Auditoria de Controle Interno	Auditor De Controle Interno; Inspetor Técnico de Controle Interno	superior	R\$10.400,00
9º	Polícia Civil	Agente de Polícia; Agente Policial de Custódia; Escrivão de Polícia; Papioscopista Policial;	superior	R\$9.394,68
10º	Regulação de Serviços Públicos	Regulador de Serviços Públicos	superior	R\$9.200,00
11º	Auditoria de Atividades Urbanas	Auditor de Atividades Urbanas; Auditor Fiscal de Atividades Urbanas	superior	R\$9.001,88
12º	Cirurgião-Dentista	Cirurgião-Dentista	superior	R\$8.500,00
13º	Planejamento Urbano e Infraestrutura	Analista de Planejamento Urbano e Infraestrutura	superior	R\$8.466,67
14º	Atividades de Trânsito	Especialista em Atividades de Trânsito	superior	R\$8.190,00
15º	Apoio às Atividades Jurídicas	Analista Jurídico	superior	R\$7.320,00
16º	Atividades em Transportes Urbanos	Especialista em Transportes Urbanos	superior	R\$7.290,00
17º	Gestão Fazendária	Analista de Gestão Fazendária	superior	R\$7.020,00
18º	Músico da OSTNCS	Músico	superior	R\$6.900,00
19º	Policiamento e Fiscalização de Trânsito	Agente de Trânsito*	superior	R\$6.792,50
20º	Atividades Culturais	Analista de Atividades Culturais	superior	R\$6.760,00
21º	Atividades do Hemocentro	Analista de Atividades do Hemocentro	superior	R\$6.760,00
22º	Atividades do Meio Ambiente	Analista de Atividades do Meio Ambiente	superior	R\$6.760,00
23º	Desenvolvimento e Fiscalização Agropecuária	Analista de Desenvolvimento e Fiscalização Agropecuária	superior	R\$6.760,00

24°	Gestão de Apoio às Atividades Policiais Cíveis	Gestor de Apoio às Atividades Policiais Cíveis	superior	R\$6.760,00
25°	Socioeducativa	Agente Socioeducativo; Técnico Socioeducativo; Especialista Socioeducativo	superior	R\$6.315,35
26°	Assistência Social	Especialista em Assistência Social	superior	R\$6.239,48
27°	Enfermeiro	Enfermeiro	superior	R\$6.110,00
28°	Especialista em Saúde Pública	Especialista em Saúde	superior	R\$6.110,00
29°	Atividades de Trânsito	Analista em Atividades de Trânsito	superior	R\$6.006,00
30°	Polícia Militar -Soldado	Soldado	superior	R\$ 5.775,26
31°	Gestão de Resíduos Sólidos	Gestor de Resíduos Sólidos; Analista de Resíduos Sólidos	superior	R\$5.620,00
32°	Políticas Públicas e Gestão Governamental	Gestor em Políticas Públicas e Gestão Governamental; Analista em Políticas Públicas e Gestão Governamental	superior	R\$5.620,00
33°	Gestão e Fiscalização Rodoviária	Especialista de Gestão e Fiscalização Rodoviária; Analista de Gestão e Fiscalização Rodoviária; Agente de Trânsito Rodoviário	superior	R\$5.299,85
34°	Atividades de Defesa do Consumidor	Analista de Atividades de Defesa do Consumidor; Fiscal de Defesa do Consumidor	superior	R\$5.293,30
35°	Fiscalização e Inspeção de Atividades Urbanas	Inspetor Fiscal	superior	R\$5.067,93
36°	Magistério Público	Pedagogo - orientador educacional; Professor de Educação Básica	superior	R\$5.016,52
37°	Apoio à Assistência Judiciária (Defensoria)	Analista de Apoio à Assistência Judiciária	superior	R\$4.641,22
38°	Assistência à Educação	Analista de Gestão Educacional	superior	R\$4.076,99
39°	Gestão e Assistência Pública à Saúde	Analista em Gestão e Assistência Pública à Saúde	superior	R\$2.892,50
<b>Média do Vencimento Básico Inicial das Carreiras que demandam Ensino Superior</b>				<b>R\$8.663,18</b>

Fonte: Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal - SEEC, 2022 (DISTRITO FEDERAL, ANEXO E, ITEM 15 E 16, 2022). Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Esse retrato reflete o descaso histórico do país com a educação e com os professores. Dentre as principais linhas de frente de cada setor governamental, os professores, que são as linhas de frente da educação, são os mais desvalorizados em comparação com os profissionais das linhas de frente das demais áreas. Dessa forma, entendemos que essa equiparação, por parte do Governo, é uma reparação histórica que deve ser defendida por todos os setores da sociedade, já que, sem esse importante passo, fica difícil almejar maiores avanços no desenvolvimento profissional do professor e na qualidade de ensino do DF.

Além do professor contar com o agravante de não ter a profissão valorizada pelas políticas de Estado, vivemos dois momentos que trabalham para a precarização das relações de trabalho: o primeiro, são o conjunto de leis e propostas para o enfraquecimento do serviço

público e dos servidores públicos com congelamento de salários sob o auspício do discurso do teto de gastos; o segundo, o contexto social e econômico que opera pela desvalorização desses profissionais ao enfraquecer, sob o efetivo da inflação, o poder de compra e as condições de vida.

Em 2019, foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição Nº 186 que alterou o texto permanente da Constituição e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dispondo sobre medidas permanentes e emergenciais de controle do crescimento das despesas obrigatórias e de reequilíbrio fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e de Seguridade Social da União que, entre outras providências, congelou os salários dos servidores públicos municipais, estaduais, distritais e federais por 18 meses (BRASIL, 2021). Acrescido a esse período, como alerta, o Fórum Nacional Permanente de Carreiras Típicas de Estado (FONACATE) e o Sindicato Nacional dos Funcionários do Banco Central, somou-se a necessidade de reposição salarial dos servidores públicos em 19%, referente às perdas inflacionárias de 2019 a 2021, sendo que apenas nesse último ano se acumulou o montante de 10,74% segundo o IPCA. Portanto, o que observamos no contexto da pandemia foi o agravamento das condições salariais dos servidores públicos, em especial dos professores, devido a sua já difícil posição entre as demais (CUT, 2022).

Durante esse período houve redução no ganho real dos servidores, o aumento da alíquota sobre a remuneração de contribuição para segurados ativos, independentemente da faixa de remuneração, representando o aumento de 11% para 14% da alíquota previdenciária (Lei Distrital 970/2020). Outra questão que o governo arrastou por anos e contribuiu com a dilapidação da Carreira Magistério, nos últimos anos, foi o não pagamento, no ano de 2015, do aumento da 6ª parcela aprovada pela Lei Distrital Nº 5.105/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013a). A medida de Estado somente foi cumprida 7 anos depois, em abril de 2022. Somando 7 anos de prejuízos salariais para a categoria nesse período.

Outro importante fator que envolve a valorização das carreiras é a sua forma de progressão, disponibilizando do início ao fim da carreira, possibilidades de promoção salarial. A Lei 5.015/2013, que reestrutura a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências, define que a Progressão de Carreira desses profissionais se dá em duas direções:

1. Progressão vertical, ao considerar o efetivo exercício, o tempo de serviço na carreira, a soma de formação continuada de no mínimo 180 horas, e o cumprimento do interstício de trezentos e sessenta e cinco dias de efetivo exercício no mesmo padrão para o avanço de padrões que vão do 1 ao 25;
2. Progressão horizontal, ao considerar seis etapas no avanço do nível de habilitação do professor: Ensino Médio – Curso Normal (PQ1 e PV1); Graduação - Licenciatura Curta

(PQ2 e PV2); Graduação – Licenciatura Plena (PQ3 e PV3); Especialização (PQ4 e PV4); Mestrado (PQ5 e PV5) e Doutorado (PQ6 e PV6) (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Em relação a primeira, a cada ano de efetivo o servidor avança um padrão (anuênio) e a cada cinco anos temos a promoção por mérito, que além do tempo demanda comprovação da soma do no mínimo 180 horas de formação continuada (quinquênio). Ambos os avanços permitem o aumento salarial de 1% por padrão. Assim, o anuênio e o quinquênio se constituem em principais mecanismos de progressão horizontal.

Em relação a progressão vertical observamos que a significativa maioria (74%) está na etapa 4 (PQ4 ou PV4), fase que representa o nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* (TABELA 2) e em menores ordens nas etapas 1 (PQ1 e PV1) e 2 (PQ2 e PV2), 0,42% e 0,22%, respectivamente. Observamos que os dois últimos níveis da carreira, etapa 5 (PQ5 e PV5) e 6 (PQ6 e PV6), representem apenas 7,7% e 1,2%, respectivamente.

**Tabela 2** – Relação de quantitativo de professores ativos por padrão no ano de 2021.

Referência Salarial	Quantitativo	Proporção
PQ1	304	0,4%
PQ2	159	0,2%
PQ3	11005	14,8%
PQ4	52016	69,7%
PQ5	4931	6,6%
PQ6	725	1,0%
PV1	15	0,02%
PV2	12	0,02%
PV3	1117	1,5%
PV4	3226	4,3%
PV5	810	1,1%
PV6	131	0,2%
<b>Total</b>	<b>74579</b>	<b>100%</b>

Fonte: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2021 (DISTRITO FEDERAL, ANEXO E, ITEM 6, 2022).

Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Sobre essa questão, levando em conta os professores que estavam em contexto de escola no 1º semestre de 2021, temos o seguinte cenário (TABELA 3):

**Tabela 3** – Proporção de professores de Geografia por Progressão Vertical e Horizontal.

Nível	Progressão Vertical		Progressão Horizontal		
	Quant.	%	Padrão	Quant.	%
PQ3	118	17,3%	01-03	38	5,6%
PQ4	457	67,0%	04-06	26	3,8%
PQ5	29	4,3%	07-09	128	18,8%
PQ6	4	0,6%	10-12	14	2,1%
PV3	13	1,9%	13-15	13	1,9%

PV4	52	7,6%	16-18	21	3,1%
PV5	6	0,9%	19-21	45	6,6%
PV6	3	0,4%	22-24	117	17,2%
			25	280	41,1%
<b>Total:</b>	<b>682</b>	<b>100%</b>	<b>Total:</b>	<b>682</b>	<b>100%</b>

Fonte: SIGEP, 2021. Organização e elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Assim como o comparativo geral de professores, o comparativo de professores de Geografia revela que a principal etapa na qual os professores se encontram é a 4 (PQ4 e PV4), com 68,9%, e as etapas que menos estão presentes são a 5 (PQ5) e a 6 (PQ6), com 5,2%, juntas. Diferentemente do geral, não registramos professores de Geografia na etapa 1 e 2.

Essa progressão, de acordo com a Lei Distrital 5.105/2013, que reestrutura a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências, gera um acréscimo sobre o vencimento inicial da carreira de R\$250,83 para especialização, R\$ 501,66 para mestrado e 752,48 para doutorado (DISTRITO FEDERAL, 2013a). Em termos práticos essa gratificação é bastante criticada pelos professores devido aos baixos quantitativos incrementados à folha salarial. Como professor da RPE-DF – SEEDF, escuto com certa frequência de meus pares, que o baixo incentivo financeiro é um desestímulo para o avanço nos estudos. Muitos identificam o modelo adotado de valorização de titulação para as Carreiras do Magistério Federal, compostas pelas Carreira do Magistério Superior, a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e a Carreira do Ensino Básico Federal, estabelecido pela Lei Federal Nº 12.772/2012, como o mais adequado para essa valorização; outros professores ainda lembram que o Estado de Goiás, Estado vizinho do DF, também oferece melhores condições do que o DF. Assim, realizamos o seguinte comparativo (TABELA 4).

**Tabela 4** – Comparativo da gratificação/retribuição por Titulação com o Magistério Federal, Estadual (GO) e Distrital (DF).

Gratificação/Retribuição por Titulação sobre o vencimento inicial da carreira*				
Esfera	Instrumento Legal	Especialização	Mestrado	Doutorado
Magistério Federal (BR)	Lei Federal Nº 12.772/2012	R\$660,44	R\$2.016,09	R\$4.764,16
Magistério Estadual (GO)	Lei Estadual Nº 13.909/2001	R\$425,76	R\$1.506,00	R\$1.882,50
Magistério Distrital (DF)	Lei Distrital Nº 5.105/2013	R\$250,83	R\$501,66	R\$752,48

\*Valor não cumulativo entre os níveis de formação.

Fonte: Brasil (2012), Goiás (2001) e Distrito Federal (2013a). Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Dessa forma, confirmamos o que é de senso comum entre os professores: que a gratificação por Titulação na RPE-DF - SEEDF é proporcionalmente muito baixa, ainda mais se compararmos com o Magistério Estadual de nosso Estado vizinho, Goiás, ou com o Magistério Federal do nosso país. Sob o império dessas circunstâncias, defendemos que o poder público possa melhorar a gratificação por titulação desse profissional e mirar como referência o Magistério Federal com vistas ao desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica e, conseqüentemente, ao um ensino público distrital de melhor qualidade. Acreditamos que uma medida como essa poderia favorecer o cumprimento da meta 16 do Plano Distrital de Educação e poderia vir acompanhada de novas políticas públicas, que promovam incentivo e viabilidade para que os professores avancem em seus estudos em nível de pós-graduação.

Ainda, em relação a valorização do professor, além da Gratificação de Atividade Pedagógica – GAPED, que compõe 30% do valor informado pela tabela 4 (R\$ 5.016,58), devemos considerar a existência de outras gratificações para questões mais específicas, que não são incorporadas com a aposentadoria: Gratificação de Atividade de Alfabetização – GAA; Gratificação de Atividade de Ensino Especial – GAEE; Gratificação de Atividade em Zona Rural – GAZR; Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Ensino Diferenciado – GADEED; Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição de Liberdade – GADERL (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Nesse caminho, após analisarmos a questão de valorização salarial do professor, reconhecemos, com maior clareza, que existem diversos desafios a serem superados para o favorecimento de um desenvolvimento profissional docente que seja tributário de um ensino de maior qualidade no DF e, em consequência disso, possa favorecer uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador. O que verificamos é que, em relação aos países da OCDE, o Brasil se apresenta com grandes desvantagens salariais para os professores da Educação Básica, pois, nos dois comparativos, o país ficou em último lugar no salário médio anual. No comparativo com as outras 26 unidades federativas, o DF apresenta vantagens em termos de valores absolutos mensais. Entretanto, se pontuarmos o alto custo de vida no Distrito Federal e a falta de isonomia entre as Carreiras de Servidores Públicos do DF, veremos que a Carreira Magistério é uma das mais desvalorizadas do setor público do DF que demandam ensino superior.

#### *Carga horária, lotação e movimentação*

A carga horária do professor é uma importante delimitação formal, que diz muito sobre a disponibilidade de oportunidades que esse profissional terá para desenvolver suas atividades

na unidade escolar ou em outros espaços de planejamento. Por ela se entende como jornada de trabalho que o trabalhador deve cumprir, conforme legislação ou contrato. Professores que dispõem de carga horária menor, como é o caso dos de 20 horas, em tempos de crise ou até mesmo de sobrevivência, tendem a realizar outros trabalhos para complementar a renda. A carga horária de 40 horas parece ser mais adequada para que o professor não demande a realização de outras atividades em razão de demandas econômicas. Contudo, não são apenas as questões econômicas que levam a justificativa do professor trabalhar mais ou menos horas. Assim sendo, observamos que, nesse curto espaço de tempo, foi possível simular diversos aspectos sobre o quadrante da carga horária.

De acordo com a Portaria Nº 395, de 04 de agosto de 2021, que dispõe sobre normas para lotação, exercício e remanejamento de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, essa carreira possui servidores com jornada ampliada – 40 horas, divisão de carga 20+20 horas (40 horas) e jornada de 20 horas. Para os trabalhadores que são 40 horas é exigido um total de trinta aulas semanais (regência) e 10 horas de coordenação e para aqueles que são 20 horas, quinze aulas semanais (regência) mais 5 de coordenação. Dos professores de Geografia pesquisados, 90% estavam com 40 horas de trabalho semanais e 10% 20 horas (DISTRITO FEDERAL, 2021b). Pesquisa do Inep (2020a) revelou que 43% dos professores do DF trabalham de 21 a 40 horas e 53% mais de 40 horas. Número que consideramos elevado devido ao desgaste decorrente das atividades vinculadas ao exercício da profissão.

Na RPE-DF – SEEDF, por meio de concurso ou a pedido no decorrer da vida profissional, ao professor se abre um mundo de possibilidades de lotação e movimentação. Entende-se por lotação a situação funcional do servidor quanto à Unidade Administrativa de exercício do servidor, podendo ser ela definitiva, provisória ou de remanejamento a pedido. Dessa forma, a Lotação Definitiva se dá, principalmente, por meio do processo de Remanejamento Externo. A Permuta é uma opção e a Educação Profissional têm sua regra específica. Já a Lotação Provisória é dada ao servidor que retornar da Licença por Motivo de Afastamento do Cônjuge ou Companheiro e, também, a aquele servidor que ingressar na Secretaria. O Remanejamento a pedido se configura com em situação funcional do servidor quando esse solicita por conta própria e a critério da Administração exerce atividades em local diferente de sua lotação definitiva. A questão é regulamentada pela Portaria Nº 395, de 04 de agosto de 2021, que dispõe sobre normas para lotação, exercício e remanejamento de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências (DISTRITO FEDERAL, 2021b).

O servidor da Carreira Magistério Público da SEEDF tem lotação na CRE e exercício nas unidades escolares a ela subordinadas, nas instituições conveniadas à RPE-DF - SEEDF, assim como nas unidades da estrutura administrativa e pedagógica da SEEDF. A mudança de lotação e exercício, a movimentação, acontece anualmente, por meio de processo de remanejamento, conforme normas específicas. Esse processo utiliza, unicamente, o tempo de serviço como critério de pontuação (DISTRITO FEDERAL, 2021b).

A distribuição de carga horária da Carreira Magistério Público do Distrito Federal é regida pela Portaria Nº 62, de 26 de janeiro de 2022, que dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária. Atualmente quando o professor é nomeado e toma posse é encaminhado para um CRE e unidade escolar provisórias no primeiro ano. A partir daí, ele é incentivado a participar do processo de remanejamento externo para concorrer a uma vaga na CRE e unidade escolar pretendidas. Geralmente, a data para essa etapa é logo após as férias do servidor, que acontecem em janeiro ou próximo ao início do ano letivo (DISTRITO FEDERAL, 2022c).

Enquanto a pontuação para a lotação e movimentação é apenas o tempo de serviço, o processo de escolha de Turmas, após a lotação definitiva do professor na unidade escolar, envolve diversas etapas de experiências e títulos (Quadro 16). Assim, defendemos que instrumentos como esses são extremamente importantes para dar lisura e transparência ao processo, além de fortalecer a ideia de democracia na escola. Por isso, acreditamos que esse instrumento deve ser continuamente atualizado e monitorado a fim de acompanhar os avanços na profissão. Além do provisório e do definitivo, temos o Remanejamento Interno, movimentação dentro da regional do professor, e o remanejamento Externo, quando o professor deseja mudar de CRE. Ambos são possíveis de realização por meio de Procedimento de Remanejamento, Permuta ou a Pedido. Esse processo é realizado uma vez por ano, geralmente, no 2º semestre e são regulados por edital próprio.

Salientamos que não existe um tempo determinado para que o professor consiga a sua lotação definitiva via remanejamento. Pode ser um processo rápido ou longo. O tempo se estende, principalmente, se esses professores optarem por escolas que ficam próximas as suas casas. As áreas centrais como a CRE de Taguatinga, CRE do Plano Piloto e CRE do Guará quase sempre exigem muito tempo de casa para a contemplação dessas vagas. Notamos pela busca e pela pontuação mínima, que as escolas centrais são bem mais requisitadas do que as periféricas. Desse modo, as escolas periféricas, além de seu contexto problematizador, são desvalorizadas nessa escolha. O Governo do Distrito Federal - GDF não possui nenhuma forma de política para reverter essa situação.

Devemos lembrar que o estudo, principalmente, aquele comprometido com a melhoria da igualdade de vida e com o fim das desigualdades, não deve estar à serviço de agravá-los no ambiente da RPE-DF - SEEDF. Isso significa que ele não deva favorecer a criação de desigualdades, como a que concentrem nas escolas centrais professores com mais estudos, e nas escolas periféricas os professores com pouco estudo. Isso se constituiria em uma injustiça brutal às comunidades com alta vulnerabilidade social. Contudo, defendemos a criação de mecanismos para que o professor possa ter a possibilidade, ressalvados o interesse público, de trabalhar em locais mais próximos de sua residência. Por outro lado, a SEEDF deveria criar políticas públicas para melhorar a qualidade do trabalho do professor em áreas de risco com a possibilidade de criar gratificação especial para esses profissionais, tornando esses locais mais atrativos e competitivos.

**Quadro 16** – Formulário de pontuação para escolha de turma.

<b>Formulário de Pontuação</b>		
Critérios para Procedimento de Distribuição de Turmas/ Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/ Atuação	Tempo de Serviço por Matrícula/Ano/ Habilitação	
I - Atividade(s) Desenvolvida(s) na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Carga Horária	
	Professor 40h	Professor 20h
a) em regência de classe em atividades de docência na Educação Básica previstas no art. 20, da Portaria nº259, de 15/10/2013, e na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, como Professor de Educação Básica efetivo;	80 pontos por ano	40 pontos por ano
b) como Pedagogo-Orientador Educacional no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;		
c) em coordenação pedagógica local;		
d) em função gratificada de Diretor, Vice-Diretor, Supervisor e no extinto cargo de Assistente/Encarregado de EU/UEE/ENE;		
e) como readaptado ou PCD com adequação expressa para não regência, independente da área de atuação (inclusive gestão);		
f) Em regência de classe em outras Unidades Escolares - UEs/ Unidades Escolares Especializadas - UEEs/ Escolas de Natureza Especial - ENEs públicas ou em unidades parceiras;		
g) como Pedagogo-Orientador Educacional em outras UEs/ UEEs/ ENEs públicas ou em unidades parceiras;		
h) em atividades de docência na Educação Básica previstas no art. 20, da Portaria nº 259, de 15/10/2013, e na EEAA, em outras UEs/ UEEs/ ENEs públicas ou em unidades parceiras;		
f) em atividades técnico-pedagógico-administrativas nas UEs/UEEs/ENEs e nas Sedes da SEEDF e nas CREs	70 por ano	35 por ano
II - Atividade(s) exercida(s) na área de atuação em órgão federal, estadual, distrital e/ou municipal e em entidades de classe locais ou nacionais	Professor 40h	Professor 20h

a) Afastado para mandato classista;	36 pontos por ano	18 pontos por ano
b) Em regência de classe em UE/UEE/ENE da Rede Pública de Ensino de outra Unidade da Federação;	10 pontos por ano	05 pontos por ano
c) como Pedagogo-Orientador Educacional em UE/UEE/ENE de outra Unidade da Federação;		
d) Como professor substituto contrato temporariamente;		
e) Em Afastamento remunerado para estudos, autorizado pela SEEDF;		
f) No Ministério da Educação, em atividades técnicas, pedagógicas ou administrativas (aquelas relacionadas à pesquisa, planejamento, avaliação na área educacional e/ou desenvolvimento de projetos educacionais), devidamente comprovadas.	10 pontos por ano	05 pontos por ano
III - Opção de Componente Curricular/ Modalidade de Ensino/ Atuação	Professor 40h	Professor 20h
a) Opção pela regência no componente curricular/ disciplina de concurso neste Procedimento;	90 pontos mais 05 pontos a cada ano de tempo de SEEDF	45 pontos mais 2,5 pontos a cada ano de tempo de SEEDF
b) Tempo de experiência na Educação Especial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (Esta pontuação só deve ser contabilizada para os professores que atuarão na Educação Especial);	10 pontos por ano	05 pontos por ano
IV - Formação Pedagógica / Titulação (na área de atuação e/ou Educação)	Professor 40h	Professor 20h
a) Diploma de graduação em licenciatura plena na área de educação;	1ª licenciatura plena: 40 pontos	
	2ª licenciatura plena: 20 pontos	
	A partir da 3ª licenciatura plena: 10 pontos	
b) Outros diplomas de bacharel e tecnólogo (Esta pontuação só deve ser contabilizada para os professores que irão concorrer nas unidades que ofertam Educação Profissional e Tecnológica);	10 pontos por certificado	
c) Diploma de Curso de Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i> , em nível de especialização, obtido em instituição de ensino, conforme normatizado pela Resolução nº 01/2007, em áreas educacionais, com carga horária mínima de 360 horas;	1º certificado: 50 pontos	
	2º certificado: 30 pontos	
	3º certificado: 15 pontos	
	A partir do 4º: 5 pontos por certificado	
d) Diploma de curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , em nível de Mestrado;	160 pontos por título	
e) Doutorado;	320 pontos por título	
f) Cursos na área educacional, desde que explicitados a carga horária e os conteúdos, ministrados/ ofertados pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE/SEEDF ou por órgãos públicos, instituições de ensino superior, entidades de classe. Somente serão aceitos os cursos que podem ser utilizados para fins de progressão na CMPDF, conforme site <a href="http://www.eape.se.df.gov.br">www.eape.se.df.gov.br</a> ;	A soma da carga horária dos cursos de todos os anos deverá ser dividida por 40. Observação: a carga horária anual de cursos não pode ultrapassar 1.600 horas.	

g) cursos na área educacional, desde que explicitados a carga horária e os conteúdos, ministrados/ofertados por empresas contratadas pela SEEDF, instituições externas cujos cursos sejam validados pela EAPE. Somente serão aceitos cursos que podem ser utilizados para fins de progressão na CMPDF conforme site <a href="http://www.eape.se.df.gov.br">www.eape.se.df.gov.br</a> ;	A soma da carga horária dos cursos de todos os anos deverá ser dividida por 80. Observação: a carga horária anual de cursos não pode ultrapassar 1.600 horas e 180 horas mensais.	
h) participação em Congressos, Conferências, Seminários, Simpósios, mesas-redondas, Colóquios, Fóruns, Palestras, oficinas temáticas, projetos e outras ações similares de formação, na área de educação, contendo a carga horária ou período de realização e a programação, ministrados/ofertados pelo EAPE ou por órgãos públicos, instituições de ensino superior, entidades de classe, empresas contratadas pela SEEDF ou por instituições externas cujos eventos sejam validados pelo EAPE.	1 ponto para cada participação até o limite de 03 pontos ao ano.	
V - Para os profissionais da EEAA, Sala de Apoio à Aprendizagem - SAA, Atendimento Educacional Especializado - AEE/ Sala de Recursos e Itinerância e Serviço de Orientação para o Trabalho - SOT na EJA	Professor 40h	Professor 20h
a) Tempo de experiência na EEAA, na SAA, no AEE/Sala de Recursos e Itinerância. (Essa pontuação só deve ser contabilizada para os professores que atuarão nesses atendimentos).	10 pontos por ano	05 pontos por ano

Fonte: Distrito Federal (2022c).

Em consideração a esses dois processos, Lotação e Escolha de Turma nas unidades escolares, nota-se que o estudo não é considerado para esse primeiro. Nesse sentido, o estudo aparece, na escolha de turma, somente após o professor já dispor de sua lotação definitiva. Sobre o processo de escolha de turma, em termos gerais, consideramos que essa etapa valoriza, sobretudo, a experiência do professor na RPE-DF – SEEDF e em outras áreas da educação, incluindo mandatos classistas, em primeiro plano, e a formação acadêmica, em segundo plano. Mesmo assim, entendemos que o estudo considerado é muito mais em uma posição passiva do professor como participante e ouvinte, do que esse profissional em uma posição ativa enquanto autor, produtor e organizador. Assim, mesmo que o processo de escolha de turma reconheça o mestrado, doutorado e a participação de eventos e congressos, a não ser pela elaboração de dissertações e teses, elementos básicos para conclusão desses cursos, não há a valorização da autoria.

Favorecer a autoria do professor também significa valorizar a sua produção bibliográfica, artística e cultural. Não se valoriza a produção de trabalhos técnicos-didáticos, apresentados em eventos, a produção de materiais técnicos, a produção de artigos, capítulos de livros e livros. Por isso, consideramos que a perspectiva inserida no processo de escolha de turma é uma posição que coloca o professor em uma situação de passividade enquanto produtor de conhecimento. Isto é, ser ouvinte basta, uma vez que contabiliza apenas a participação de eventos, não dando mérito para aqueles que, além de participar, produzem conhecimento. Nos grupos informais de professores da SEEDF, arriscaria dizer, nos grupos informais de

professores da Educação Básica, são inúmeros relatos referentes à ocorrência de escrita de algum trabalho ou artigo.

Atualmente, o trabalho científico é considerado artefato sem nenhuma utilidade para ingresso ou progressão de carreira. A inclusão desses itens autorais poderia favorecer o desenvolvimento de um profissional pesquisador nas escolas. O modo como a pesquisa aparece nos documentos oficiais desestimula a autoria do professor, um profissional capaz de resolver com autonomia os problemas relacionados ao seu fazer pedagógico. Por outro lado, acreditamos que a valorização da pesquisa autoral somente faz sentido se o resultado último for o incentivo e a viabilidade de uma educação pesquisadora em sala de aula. Temos consciência que não é porque o professor produz artigos que ele irá desenvolver uma educação pesquisadora em sala de aula. Entretanto, acreditamos que é mais provável que essa ideia de educação seja emplacada por um professor que tenha esse hábito do que por aquele que não o tenha.

Por essas e outras razões, identificamos que os processos de lotação e escolha de turmas não cooperam com o Artigo 13 da Lei Distrital Nº 5.105/2013, que reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências:

Art. 13. Constituem incentivos profissionais a ser estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação as produções técnico-científicas e culturais dos servidores da carreira Magistério Público, desde que voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do magistério. § 1º Os servidores da carreira magistério Público terão apoio para publicar os trabalhos de conteúdo técnico-pedagógico objeto de pesquisa ou produção acadêmica (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Então, incentivar as produções-técnico-científicas, também, é fazer com que elas estejam presentes no cotidiano e em momentos decisórios da profissão de professor. Diante de um cenário em que o avanço nos estudos, por meio da ampliação do nível de formação e das produções criativas, não representa mudanças significativas no espaço das unidades escolares, na valorização salarial do professor e não qualifica adequadamente os processos seletivos de lotação e escolha de turma, paira sobre nós a seguinte dúvida: para que os professores vão investir no desenvolvimento de processos que ampliam a sua autoria e autonomia se esses processos não possuem relevância no contexto institucional? Por isso, defendemos que haja mudanças estruturais e institucionais para que possamos viabilizar um desenvolvimento profissional e educacional de maior qualidade no DF.

Nesse aspecto, assim como fizemos a proposta de mudança na prova de títulos, igualmente, realizamos a sugestão da inserção de duas seções no formulário de pontuação para escolha de turma presente na Portaria Nº 62, de 26 de janeiro de 2022 (DISTRITO FEDERAL,

2022c), que dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária a serem considerados, nessa etapa, mediante ampla discussão com os professores da RPE-DF - SEEDF. Trata-se da inserção da seção VI - Participação de processos criativos e de produção educacional, científica, artística, literária, cultural e esportiva pelo professor e da seção VII – Participação de concursos públicos, reconhecimento e outras questões profissionais, propostas de nossa autoria (Quadro 17), pois acreditamos que a inclusão dos itens apresentados nesse quadro podem fomentar o desenvolvimento de professores com mais autonomia e autoria e, como consequência disso, para um ensino de melhor qualidade, no qual a pesquisa se constitui em um importante instrumento para essa realização.

**Quadro 17** – Sugestão de inclusão da seção VI no formulário de pontuação para escolha de turma.

VI – Participação de processos criativos e de produção educacional, científica, artística, literária, cultural e esportiva	Professor 40h	Professor 20h
a) Participação em projetos de pesquisa, estágio, monitoria, ONGs, OSCIP, Associações, Fundações, Institutos e Órgãos Governamentais em Educação ou na área de atuação. Experiência comprovada na área pretendida por meio de declaração da Instituição.	02 pontos por semestre	
b) Palestrante, conferencista ou participante em mesa redonda em evento científico, cultural ou artístico. Certificado ou declaração que comprove a participação emitida por instituição científica, educativa, cultural ou artística.	05 pontos por evento	
c) Organização, promoção ou produção de evento científico, cultural, artístico e esportivo. Certificado ou declaração que comprove a organização, promoção ou produção de evento científico, cultural artístico e esportivo.	10 pontos por evento	
d) Organização, criação e/ou docência em curso de formação profissional com carga horária de 20 horas ou mais. Certificado ou declaração que comprove a organização, criação ou docência em curso de formação profissional emitido por instituição científica, educativa, cultural ou artística.	15 pontos por curso	
e) Produção de materiais didáticos como livros didáticos e para didáticos, apostilas, módulos, guias, jogos educativos, programa de TV - aberta e/ou fechada; Programas de Rádio - comunitários, universitários, alternativos, produção de mídias como CD; CD-ROOM; DVD; E-book publicados por meio de comunicação licenciados ou por instituições técnicas e/ou de ensino da esfera pública e privada.	15 pontos por trabalho	
f) Criação, produção ou edição de sítio para Internet na área de Educação e/ou área de atuação;	05 pontos por sítio	
g) Desenvolvimento de produtos ou tecnologias na área de Educação ou na área de atuação	15 pontos por produto ou tecnologia	
h) Orientação ou supervisão de bolsistas de iniciação científica ou de bolsistas de iniciação à docência na unidade escolar	02 pontos por semestre	
i) Apresentação oral ou de trabalho em formato painel em evento científico com resumo publicado em anais de evento científico.	10 pontos por apresentação	
j) Publicação acadêmica de resenha, editorial, prefácio ou posfácio ou parecer como avaliador externo de artigo em periódico acadêmico indexado.	10 pontos por produto	
l) Pesquisa em Educação e/ou na área de atuação publicada em eventos e/ou revistas científicas. Trabalho científico em Educação e/ou na área de atuação publicada em eventos e/ou revistas científicas.	20 pontos por artigo	

m) Produção de livro literário infanto-juvenil que esteja de acordo com a Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei Federal Nº 13.696/2018)	15 pontos por produto	
n) Publicação de Livro ou capítulo em editora com corpo editorial. Ficha catalográfica do livro publicado em editora com corpo editorial.	20 pontos por livro ou capítulo	
o) Editoria ou organização de livro, edição de periódico, anais de evento científico e catálogo de produção artística.	15 pontos por produto	
p) Produção artística comprovada por meio de documentação oficial de produção ou promoção de peça ou musical; design gráfico de capa de livro, cartaz ou similares; filme, vídeo ou audiovisual artístico ou de divulgação científica e informativa; Participação em exposição e apresentação artística, peça de teatro, musical ou cinema; Premiação de produção artística, comprovados por instituições da Administração Pública, Educativas e/ou Artísticas/culturais.	10 pontos por produção	
VII – Participação de concursos públicos, reconhecimento e outras questões profissionais	Professor 40h	Professor 20h
a) Aprovação em concurso público para carreiras na área de Educação e/ou área de atuação.	10 pontos por aprovação	
b) Membro de banca de concursos públicos internos e externos na área de Educação ou na área de atuação.	10 pontos por participação	
c) Elaborador de itens para concursos públicos, vestibulares, avaliações em larga escala de instituições públicas e privadas.	10 pontos por concurso	
d) Membro de conselhos, câmaras, comissões e colegiados de natureza acadêmica ou institucional.	05 pontos por cada representação	
e) Projetos inovadores em Educação premiados ou selecionados por meio de edital ou processo seletivo de instituições ou fundações públicas ou privadas.	20 pontos por projeto	
f) Premiação em Educação e/ou área de atuação. Comprovante de premiação em Educação e/ou área de atuação.	20 pontos por premiação	
g) Candidato regularmente matriculado em programa de mestrado.	02 pontos por semestre	
h) Candidato regularmente matriculado em programa de Doutorado.	04 pontos por semestre	
i) Conclusão de estágio de pós-doutorado	50 pontos por estágio concluído	

Proposição: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Consideramos, igualmente, que a valorização do estudo defendida não pode ser distorcida a favor de discursos neoliberais e meritocráticos. Isso significa que reconhecer o estudo como elemento de progressão profissional não seja suficiente. Devemos nos transformar, igualmente, em um ambiente institucional que estimule o estudo e formação continuada dos professores. Professor sem tempo e sem incentivo institucional é alvo fácil dos cursos relâmpagos que o mercado oferece. A SEEDF deve exigir que seus professores procurem cursos que obedeçam, minimamente, os padrões de qualidade e sejam realizados por instituições idôneas.

Dessa forma, compreendemos que o modo como estão dispostos diversos instrumentos legais que regulam a lotação e a movimentação não favoreça processos mais autônomos e autorais dos professores. Nesse sentido, defendemos a inclusão dos itens apresentados acima para que os processos de pesquisa sejam valorizados na formação profissional e intelectual e no processo de ensino-aprendizagem.

*Formação continuada e coordenação pedagógica*

Entendemos que a formação continuada é uma importante continuidade do processo formativo do professor, pois ela permite corrigir fluxos, integrar novos conhecimentos e práticas à profissão, trabalhar os desafios e possibilidades do espaço e do público atendido, aglutinar preocupações do trabalho coletivo e fomentar o trabalho colaborativo (IMBERNÓN, 2010). Portanto, esse processo se constitui como peça-chave para um desenvolvimento profissional do professor e para um processo de ensino de melhor qualidade para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Enquanto política de Estado a Lei Distrital 5.105/2013, em seu artigo 12, garante aos servidores da Carreira Magistério do DF, que se encontram em exercício, programas de formação continuada, sem prejuízos das atividades pedagógicas, com a finalidade de reelaborar os saberes iniciais da formação do professor e de fomentar práticas educativas que possam melhorar a qualidade de ensino. A lei estabelece ainda que os programas de formação continuada devem ser constituídos com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades da SEEDF, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, por entidade de classe ou instituição externa, preferencialmente pública, aprovada em processo de credenciamento, devendo ser realizados no horário de trabalho do servidor (DISTRITO FEDERAL, 2013a). Enquanto meta do Plano Distrital de Educação (2015-2024), a meta 16 compromete-se a “garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Desde 1988, a SEEDF conta uma unidade administrativa direcionada ao aperfeiçoamento de pessoal (Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal- EAP). No final de 2021 o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE assume status de subsecretaria ao ganhar mais autonomia para sua atuação na rede. A constituição das suas diretrizes, As Diretrizes de Formação Continuada, definem como referência a formação crítico-emancipadora dos sujeitos e uma formação que informa, forma e transforma. Fica estabelecido como forma de ingresso de seus formadores o processo seletivo simplificado e prevê, anualmente, cursos de formação de formadores com o objetivo de promover o aprimoramento e a ressignificação de saberes e da prática profissional. As Diretrizes também discutem conceitos e temas importantes para a formação continuada com posicionamento a favor da transformação social, da democratização do ensino, dos direitos humanos, da sustentabilidade socioambiental, do desenvolvimento profissional e de um mundo mais inclusivo, justo e sustentável. Fica registrado, igualmente, que a necessidade de propostas desse tipo de formação

deve ter o intuito de abordar as especificidades do trabalho desenvolvido pelos profissionais da RPE-DF - SEEDF, as necessidades e os motivos implicados em sua atuação profissional e pessoal e os conhecimentos não cotidianos relacionados às práticas educacionais (DISTRITO FEDERAL, 2019d).

Ainda em suas diretrizes, são debatidos temas que fortalecem o desenvolvimento profissional do professor, como processos constitutivos da valorização do trabalho docente, a necessidade de melhores condições de trabalho para esses profissionais, consideração de suas aspirações pessoais e de demandas sociais e institucionais. Conceituam a formação continuada como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento profissional docente, bem como o desenvolvimento da instituição educacional. Elegem como referência a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e a avaliação formativa proposta pela SEEDF. Como pressupostos teóricos elencam a categoria trabalho como processo de humanização, produção e reprodução de valores e base na qual se edifica a vida e o desenvolvimento da sociedade; a relação indissociável entre teoria e prática (práxis) na formação dos profissionais da educação e a pesquisa na/da formação continuada (DISTRITO FEDERAL, 2019d).

Sobre a pesquisa, o documento especifica a sua presença na formação continuada como: a) estratégia didático-metodológica; b) produção de conhecimento sistematizado acerca da formação continuada, da formação de formadores e de demais profissionais da educação; e c) elemento de avaliação institucional e de avaliação de políticas públicas em formação continuada da SEEDF. Esse documento, ainda, reconhece a necessidade de que o conhecimento produzido pelos professores seja divulgado em diversos meios científicos (DISTRITO FEDERAL, 2019d).

Outros marcos importantes para a formação continuada definidos por esse documento são a articulação necessária que as práticas formativas devem estabelecer com o Currículo em Movimento da SEEDF e a possibilidade de descentralização dos espaços e tempos da formação continuada ao permitir que espaços regionais e a escola, por meio de sua coordenação pedagógica, também exerçam essa função com atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, programas e ações como possibilidades de formação continuada e ao apontar a diversidade de possibilidades do espaço virtual para a democratização da formação continuada. Sobre as condições materiais, o documento considera necessário dotar de estrutura física, material e de pessoal necessários os espaços de formação, bem como de meios tecnológicos básicos para o letramento e inclusão digital dos professores (DISTRITO FEDERAL, 2019d).

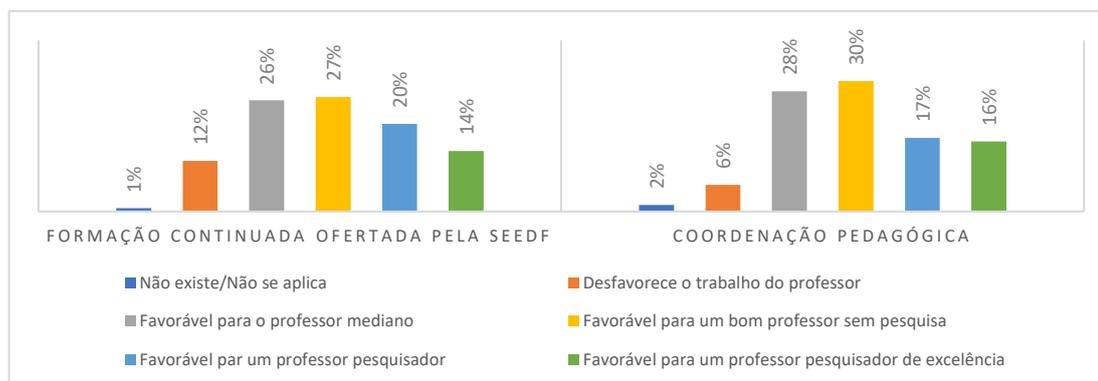
Dessa maneira, após analisarmos os principais marcos teóricos e legais da formação continuada na SEEDF, consideramos que eles proporcionam uma visão ampla, robusta e contemporânea de formação e desenvolvimento profissional com compromisso social e possibilidade de se realizar em diversos espaços e tempos. Seus pressupostos teóricos, que elencam o trabalho enquanto dimensão profissional e educativa, reforçam a relação indissociável entre teoria e prática (práxis) na formação continuada. A pesquisa, como estratégia didático-metodológica, meio de produção de conhecimentos e elemento de avaliação, fornece a RPE-DF – SEEDF importantes marcos teóricos e legais para o desenvolvimento profissional do professor e um ensino de melhor qualidade para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador conseqüentemente.

Contudo, nos coube, igualmente, analisar aspectos quantitativos e qualitativos da formação continuada ofertada pela SEEDF na realidade, tendo como principal base os dados de 2019. De acordo com questionário respondido por 2.118 professores da RPE-DF - SEEDF, pelo SAEB em 2019, entre as atividades formativas que os professores mais realizaram no ano foram aquelas com menos de 20 horas (72%) e a que menos realizaram foram cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360 horas (39%). As áreas que mais contribuíram, segundo esses profissionais, foram as que possibilitaram a compreensão do processo de aprendizagem; o aprimoramento de metodologias de ensino; o aprimoramento de processos avaliativos em sala de aula e o aprofundamento dos conhecimentos sobre as disciplinas que lecionavam (INEP, 2020a). Ainda a esse respeito, de 2019 para 2020, foi registrado um crescimento discreto da proporção de professores com formação continuada (49,9% para 53,1%) (DISTRITO FEDERAL, 2021a), número que revela o distanciamento da realidade para o cumprimento da meta 16 do Plano Distrital de Educação (2015-2024).

A percepção que os professores possuem a respeito da formação continuada ofertada pela SEEDF e da coordenação pedagógica nas escolas para o desenvolvimento profissional do professor é de que elas são mais favoráveis ao desenvolvimento de um professor mediano e um bom professor sem pesquisa, do que ao desenvolvimento de um professor pesquisador e um professor pesquisador de excelência, como demonstram os quantitativos na Figura 44.

Para analisarmos mais a respeito dos aspectos quantitativos e qualitativos da formação continuada ofertada pela SEEDF, realizamos a classificação e categorização, em quatro grandes categorias, dos 214 cursos ofertados em 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019e): 1. Etapas, modalidades e turno; 2. Áreas do conhecimento/Componentes curriculares; 3. Tema principal e 4. Tema secundário.

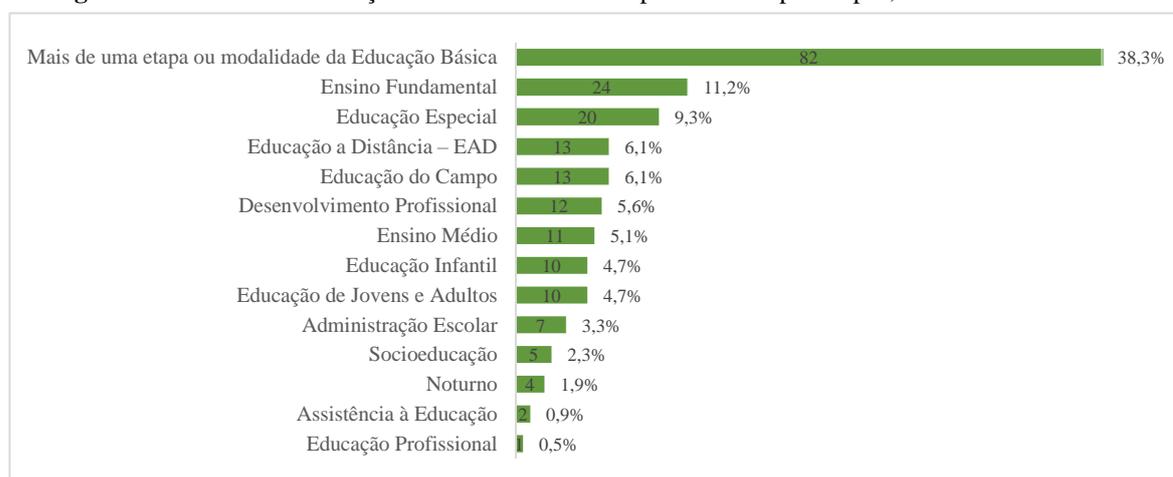
**Figura 44** – Percepção dos professores a respeito da formação continuada ofertada pela SEEDF e da coordenação pedagógica nas escolas.



Fonte: formulário aplicado aos professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

A respeito da categoria etapas, modalidade e turnos, conforme podemos verificar na Figura 45, a maior parte dos cursos ofertados foram de mais de uma etapa ou modalidade (38,3%), seguidos por Ensino Fundamental (11,2%), Educação Especial (9,3%), Educação a Distância – EAD (6,1%), Educação do Campo (6,1%), Desenvolvimento Profissional (5,6%), Ensino Médio (5,1%), Educação Infantil (4,7%), Educação de Jovens e Adultos (4,7%), Administração Escolar (3,3%); Socioeducação (2,3%), Noturno (1,9%), Assistência à Educação (0,9%) e Educação Profissional (0,5%). Podemos dizer que, especificamente, o Ensino Fundamental, enquanto etapa e a Educação Especial, como modalidade, tiveram um maior número de cursos. Em termos proporcionais, a Educação do Campo ocupou um espaço expressivo na oferta de cursos, o que demonstra o seu poder de união e articulação. O Desenvolvimento Profissional e a Administração Escolar foram consideradas, para termos de comparação, como modalidades profissionais e, também, apresentaram números importantes no quantitativo geral.

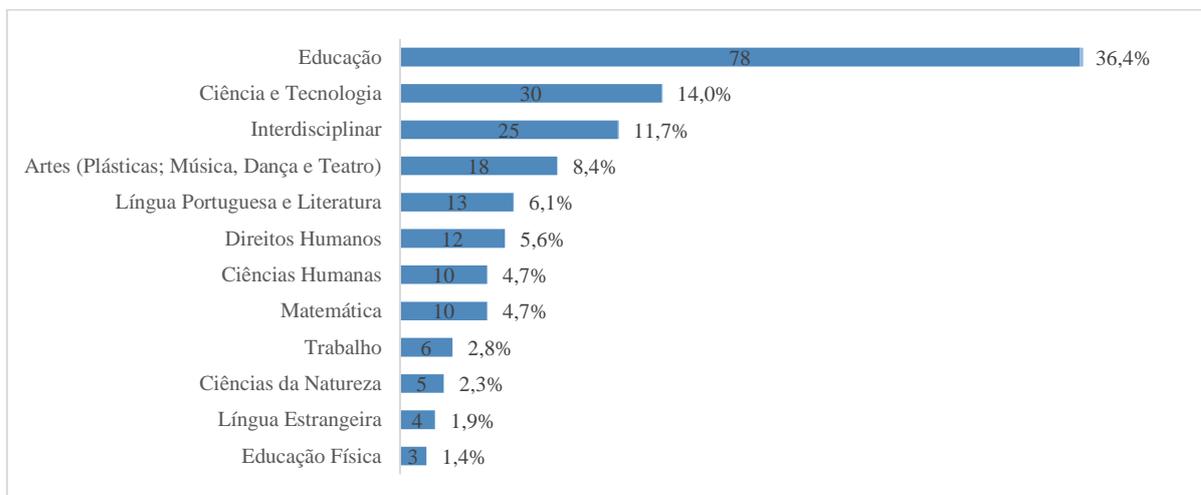
**Figura 45** – Cursos de formação continuada ofertados pela SEEDF por etapas, modalidades e turno.



Fonte: Distrito Federal (2019e). Organização e elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Sobre a categoria áreas do conhecimento/componentes curriculares (FIGURA 46), a maior parte dos cursos foi em Educação (36,4%), seguidos por Ciência e Tecnologia (14%), Interdisciplinar (11,7%), Artes (Plásticas, Música; Dança e Teatro) (8,4%); Língua Portuguesa e Literatura (6,1%), Direitos Humanos (5,6%), Ciências Humanas (4,7%), Matemática (4,7%), Trabalho (2,8%), Ciências da Natureza (2,3%), Língua Estrangeira (1,9%) e Educação Física (1,4%). Consideramos que a expressiva proporção de cursos em Ciência e Tecnologia reflete os efeitos causados pela pandemia, que demandou do professor a aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos tecnológicos. Notamos que a proporção de cursos interdisciplinares é expressiva, demonstrando a importância do diálogo entre os saberes. Observamos também que o componente curricular que mais dispôs de cursos em 2019 foi Artes (Plásticas, Música, Dança e Teatro) enquanto as Ciências Humanas, área de conhecimento que a Geografia compõe, correspondeu a apenas 4,7% da proporção de cursos ofertados.

**Figura 46** – Cursos de formação continuada ofertados pela SEEDF por áreas de conhecimento/componentes curriculares.



Fonte: Distrito Federal (2019e). Organização e elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

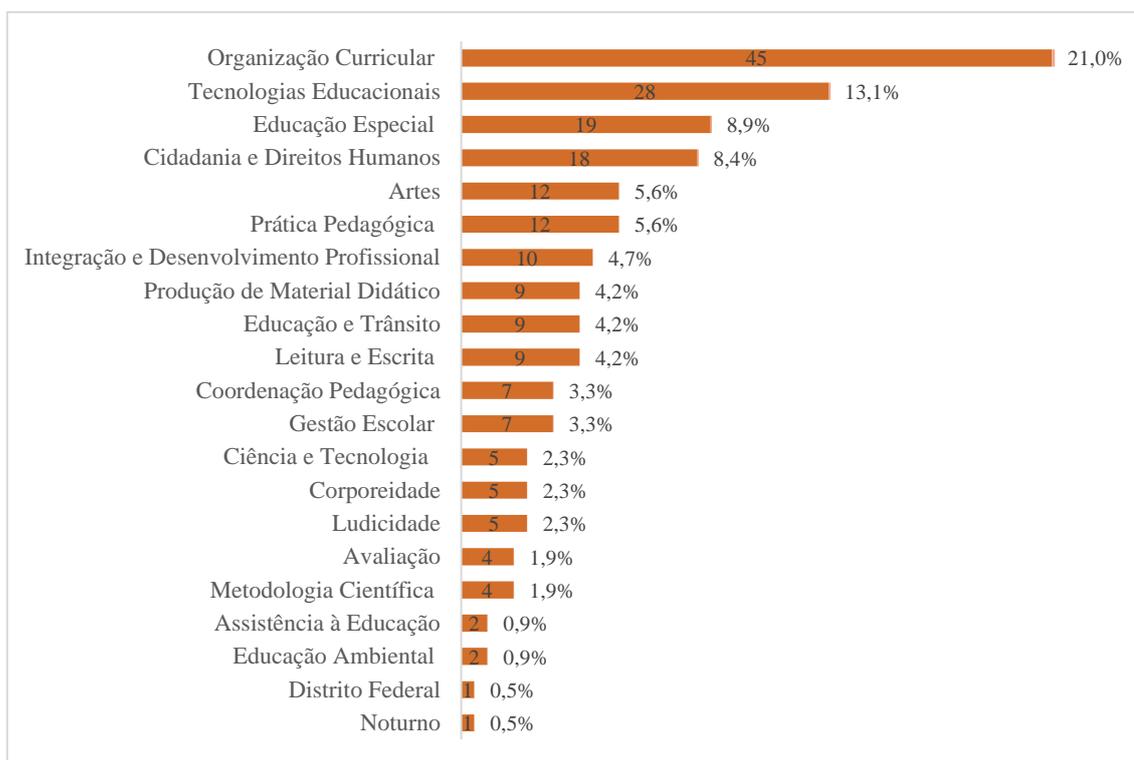
A respeito dos cursos em Ciências Humanas registraram-se as seguintes propostas:

1. Aprender Sem Parar – Ciências Humanas (Anos Finais);
2. Aprender Sem Parar – Ciências Humanas (Ensino Médio),
3. Construção de Identidade: nome e suas memórias;
4. Distrito Federal: seu povo, sua história;
5. Educação Ambiental e Territórios Educativos;
6. Guia Trilhas e Caminhos para a sustentabilidade ambiental nas escolas do DF;

7. O território como Ferramenta pedagógica na Educação do Campo;
8. Pedagogias urbanas em São Sebastião: que tal a escola na rua;
9. Pedagogias urbanas: práticas de pesquisa e a escola na rua por cidades mais sustentáveis;
10. Produtos Culturais no ensino-aprendizagem das Ciências Humanas.

Dessa maneira, além do baixo quantitativo de ofertas, observamos que todos são de natureza interdisciplinar em Ciências Humanas, não havendo nenhum curso de natureza disciplinar em Geografia. Esse aspecto que revela a necessidade, por um lado, do coletivo de professores de Geografia demandarem esse tipo de formação e, por outro, da SEEDF/EAPE reconhecer a Geografia e as Ciências Humanas como necessidade e prioridade de formação. Outra feição que nos chamou a atenção foi o fato da temática mais próxima da Geografia, dentre os cursos ofertados, ser sustentabilidade e Educação Ambiental. Tema importante, mas não único para ser tratado na formação de professores de Geografia.

Ao analisarmos os cursos de formação continuada sob a óptica temática, realizamos uma classificação a partir de duas subdivisões, tema I e tema II. Para o tema I, tivemos o seguinte cenário para os cursos de 2019 (FIGURA 47): Organização Curricular (21%), Tecnologias Educacionais (13,1%), Educação Especial (8,9%), Cidadania e Direitos Humanos (8,4%), Artes (5,6%), Prática Pedagógica (5,6%), Integração e Desenvolvimento Profissional (4,7%); Produção de Material Didático (4,2%), Educação e Trânsito (4,2%), Leitura e Escrita (4,2%), Coordenação Pedagógica (3,3%), Gestão Escolar (3,3%), Ciência e Tecnologia (2,3%), Corporeidade (2,3%), Ludicidade (2,3%), Avaliação (1,9%), Metodologia Científica (1,9%), Assistência à Educação (0,9%), Educação Ambiental (0,9%) e Distrito Federal (0,5%). Além dos temas que representam interesse de todos os professores, identificamos que os cursos com temática principal em Cidadania e Direitos Humanos, Educação e Trânsito, Educação Ambiental e Distrito Federal podem provocar interesse direto do professor de Geografia devido à afinidade de temas trabalhados.

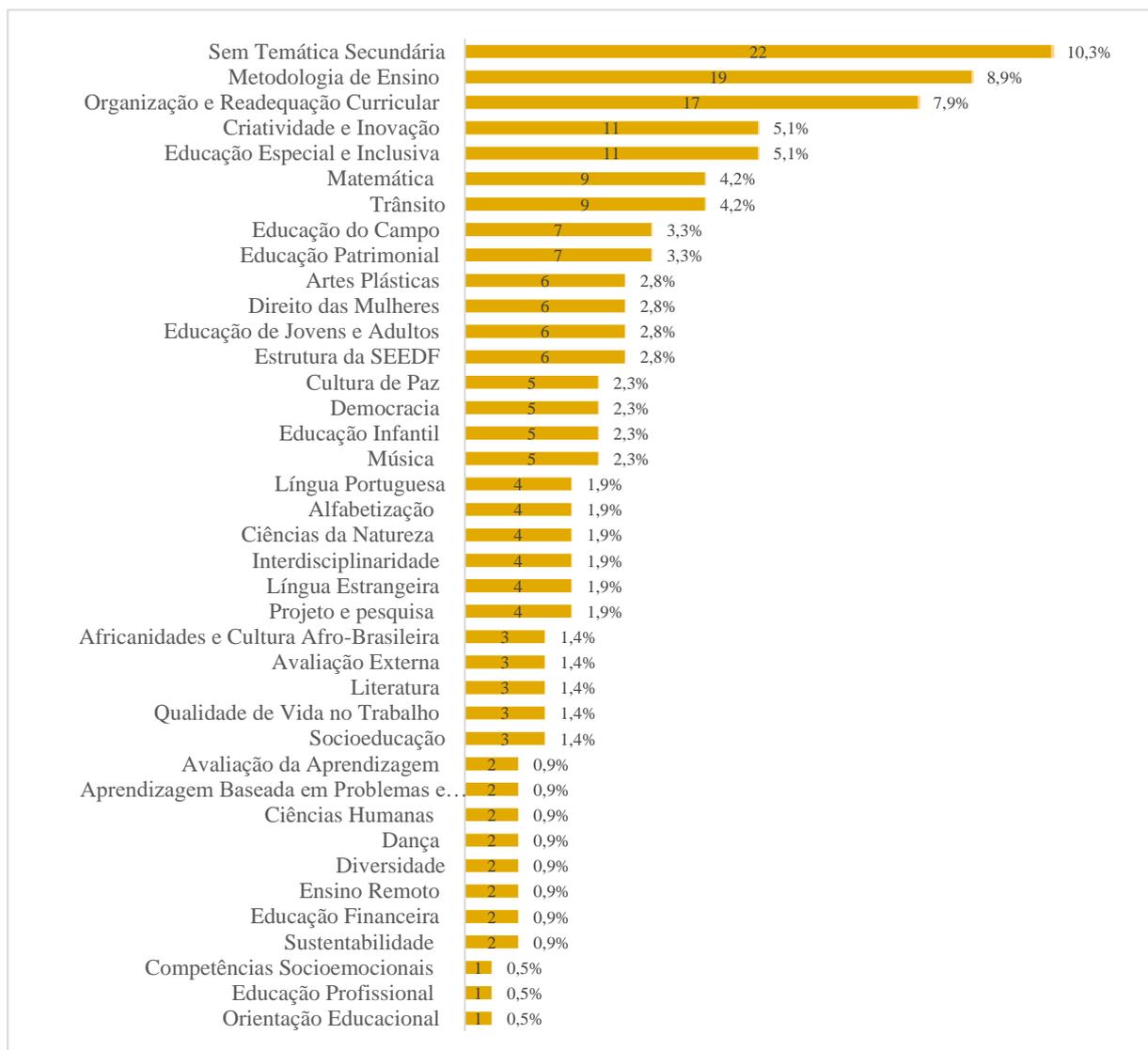
**Figura 47** – Cursos de formação continuada ofertados pela SEEDF por tema I.

Fonte: Distrito Federal (2019e). Organização e elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Já em relação ao tema II (FIGURA 48), temos a seguinte distribuição: Sem Temática Secundária (10,3%), Metodologia de Ensino (8,9%), Organização e Readequação Curricular (7,9%), Criatividade e Inovação (5,1%), Educação Especial e Inclusiva (5,1%), Matemática (4,2%), Trânsito (4,2%), Educação do Campo (3,3%), Educação Patrimonial (3,3%), Artes Plásticas (2,8%), Direito das Mulheres (2,8%), Educação de Jovens e Adultos (2,8%), Estrutura da SEEDF (2,8%), Cultura de Paz (2,3%), Democracia (2,3%), Educação Infantil (2,3%), Música (2,3%), Língua Portuguesa (1,9%), Alfabetização (1,9%), Ciências da Natureza (1,9%), Interdisciplinaridade (1,9%), Língua Estrangeira (1,9%), Projeto e pesquisa (1,9%), Africanidades e Cultura Afro-Brasileira (1,4%), Avaliação Externa (1,4%), Literatura (1,4%), Qualidade de Vida no Trabalho (1,4%), Socioeducação (1,4%), Avaliação da Aprendizagem (0,9%), Aprendizagem Baseada em Problemas e Competências (0,9%), Ciências Humanas (0,9%), Dança (0,9%), Diversidade (0,9%), Ensino Remoto (0,9%), Educação Financeira (0,9%), Sustentabilidade (0,9%), Competências Socioemocionais (0,5%), Educação Profissional (0,5%), Orientação Educacional (0,5%). Além das temáticas que são compartilhadas entre todos os professores da Educação Básica, acreditamos que os que podem despertar um maior interesse nos professores de Geografia, devido a uma relação de afinidade

temática, são: Educação Patrimonial, Direito das Mulheres, Cultura de Paz, Democracia, Africanidades e Cultura-Afro-Brasileira, Ciências Humanas, Diversidade e Sustentabilidade.

**Figura 48** – Cursos de formação continuada ofertados pela SEEDF por tema II.



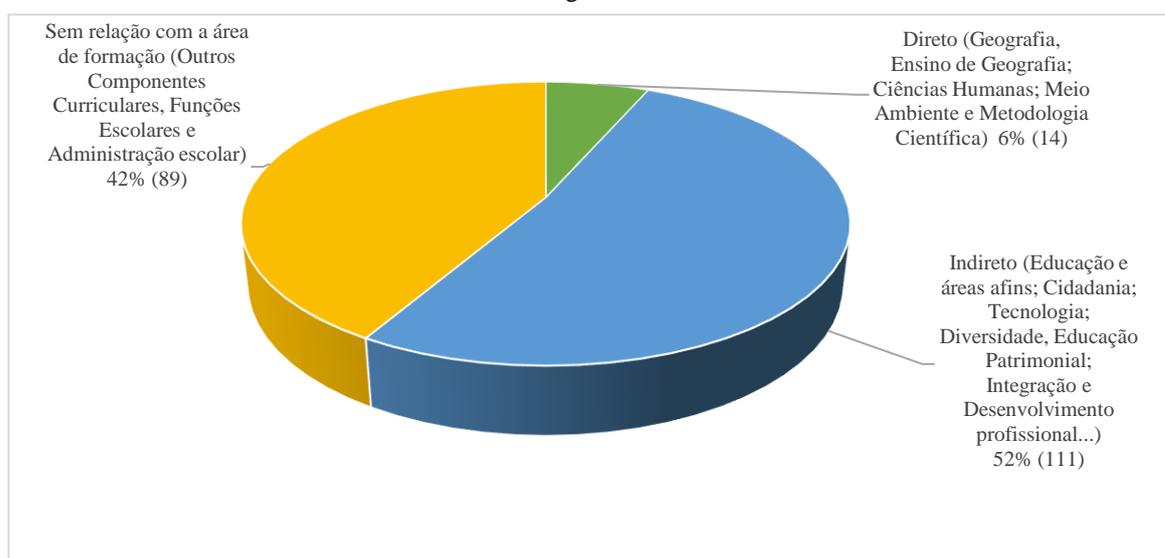
Fonte: Distrito Federal (2019e). Organização e elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

Dessa maneira, de acordo com as temáticas, observamos que os cursos apresentam grande diversidade de conteúdos na área de Educação e refletem a diversidade de conteúdo dos componentes curriculares da Educação Básica. Em processos mais básicos do ensino, os temas que mais aparecem são a organização e readequação curricular e a metodologia de ensino. A presença de temática “tecnologias educacionais” nas primeiras posições demonstra a elevada demanda por processos formativos em tecnologias no período pandêmico. Observamos a

existência de cursos que fortalecem a dimensão da pesquisa nos cursos de formação continuada, com a temática Metodologia Científica e Projeto e Pesquisa; contudo, consideramos o quantitativo muito baixo e o direcionamento dos cursos mais técnico do que pedagógico. A distribuição dessas temáticas confirma a pouca oferta de cursos específicos de Ciências Humanas e Geografia, fato que precisa ser reivindicado se quisermos pensar num melhor desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

Logo, após a realização da análise por categorias, ficou mais fácil classificar os 214 cursos ofertados pela SEEDF/EAPE em três grupos (FIGURA 49): 1º - cursos que possuem relação direta com a área de formação da Geografia ou com processos de formação científica (Geografia, Ensino de Geografia; Ciências Humanas; Meio Ambiente e Metodologia Científica) (6%); 2º - cursos que possuem relação indireta com a área de formação do professor de Geografia (Educação e áreas afins; Cidadania; Tecnologia; Diversidade, Educação Patrimonial; Integração e Desenvolvimento profissional...) (52%) e o 3º - cursos que não possuem relação com a área de Educação ou com a de Geografia (Outros Componentes Curriculares, Funções Escolares e Administração escolar) (42%). Dessa forma, podemos dizer que seria necessário que os cursos pudessem trazer mais oportunidades formativas aos professores de Geografia. Esse seria um passo importante para que pudéssemos avançar no desenvolvimento profissional do professor e na qualidade de ensino do DF e, conseqüentemente, para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e de Geografia, em específico.

**Figura 49** – Relação dos cursos de formação continuada com o interesse direto ou indireto do professor de Geografia.



Fonte: Distrito Federal (2019e). Organização e elaboração: Rodrigo Capelle Sues, 2022.

Em continuidade, a respeito da formação continuada na SEEDF, acreditamos que a coordenação pedagógica se revela um importante espaço-tempo para essa formação e para o desenvolvimento do professor pesquisador na escola, constituindo-se em um grande ganho para o magistério do DF, já que grande parte das secretarias de outras Unidades da Federação e Municípios brasileiros não possuem esse espaço previsto em sua carga horária. Na RPE-DF - SEEDF, a coordenação pedagógica, é definida como o conjunto de atividades destinadas à qualificação, formação continuada, planejamento pedagógico e orientação educacional, que dão suporte à atividade docente que acontece em sala de aula. Por essa razão, defende-se que ela possa se consolidar como espaço-tempo de troca de experiências e reflexões geradas a partir de processos formativos e de autoformação, se fortalecendo, também, como um espaço de apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas e inclusivas, ou seja, um espaço de trabalho coletivo e colaborativo (DISTRITO FEDERAL, 2013a, 2018b).

Dessa maneira, consideramos essa política pública como um modelo para todo o país, pois prevê legalmente um espaço-tempo para que o professor possa, na escola, dedicar-se à formação e ao planejamento de atividades profissionais e pedagógicas. A Jornada Ampliada no DF, ao permitir que o professor trabalhe em sala de aula em apenas um turno e disponha de outro para atividades de planejamento e formação, contribui muito para a efetivação da coordenação.

Dessa forma, a Lei Distrital 5.105/2013 prevê o percentual mínimo de 33% da carga horária para o professor com regime de trabalho de 20 horas e 37,5% para o professor com regime de trabalho de 40 horas para a realização da coordenação pedagógica. Os professores que possuem jornada de trabalho ampliada (40 horas) atuam em sala de aula durante o período matutino ou vespertino e têm outras 10 horas, no período inverso, geralmente em 3 dias, para sua coordenação. Já os professores que trabalham 20 horas, têm pela frente 15 horas em sala de aula e 5 em coordenação. O Professor que é 20 + 20 horas segue essa última carga em duas unidades escolares (DISTRITO FEDERAL, 2013a, 2022c).

A garantia desse tempo é muito importante para favorecer o desenvolvimento do professor pesquisador, desde que a disponibilidade de tempo seja utilizada pela escola e pelo professor para o favorecimento de processos mais elaborados e complexos de desenvolvimento profissional do professor, no qual a pesquisa possui grande relevância. O que observo, nesse tempo de experiência como professor da RPE-DF – SEEDF, é que esse espaço-tempo vem sendo utilizado mais para questões burocráticas, dado o excesso de atribuições dadas ao professor, do que para a sua formação e estudo. É certo que, a coordenação pedagógica se revela

num importante espaço para tomar decisões coletivas; contudo, ainda se esquece que poderia constituir-se em um importante espaço de pesquisa.

Outra observação refere-se ao espaço destinado para a realização da coordenação pedagógica. Nota-se um grande apinhamento de materiais e pessoas em um espaço de pequenas dimensões. Geralmente, trata-se de salas pequenas onde, às vezes, professores disputam cadeiras e posições na mesa para realizarem, sem conforto, suas anotações e observações. Dessa maneira, considero que esse espaço está longe de ser confortável ou de propiciar um ambiente adequado para o desenvolvimento da profissão de professor.

O apinhamento de cadeiras e mesas favorece a conversa e dificulta a concentração. Não é comum que os professores levem livros para serem lidos nesse espaço, pois é um desafio encontrar um ambiente favorável ao estudo em um local tão apinhado. Nesse caso, o uso do tempo e a geografia do local são peças-chaves para entender essa questão. Embora a disposição legal favoreça o desenvolvimento de um professor pesquisador a partir da definição teórica de coordenação pedagógica, podemos considerar que, na prática, a coordenação pedagógica precisa ser aperfeiçoada para o favorecimento do desenvolvimento do professor pesquisador.

Sugerimos a SEEDF que as novas unidades escolares disponham da ampliação desse espaço coletivo em estruturas que favoreçam a espaciosidade para a pesquisa nesse local. Para as escolas já consolidadas, podemos pensar na refuncionalização ou construção de espaços adequados ao estudo, como, por exemplo, salas com cabines individuais de estudo, salas com computadores e recursos audiovisuais para uso individual ou coletivo desses profissionais. Uma alternativa seria liberar esses profissionais para que cumpram seus horários em bibliotecas ou espaços de estudo, realizando cursos em instituições de ensino superior e mais cursos na EAPE. O “encarceramento” do professor, apenas no espaço da escola, acaba o alienando e dificulta o progresso, onerando, mesmo assim, os cofres públicos.

Conferências, Congressos e Fóruns nas esferas das escolas, das CREs e da SEEDF poderiam se desvelar em importantes momentos de construção de um projeto coletivo de educação pesquisadora. Esses espaços-tempos poderiam ser organizados, não apenas para resolução de questões burocráticas ou programáticas, mas para se constituírem em momentos de construção e socialização do conhecimento científico.

Dessa forma, realizamos as seguintes considerações a respeito da formação continuada ofertada pela SEEDF e do espaço-tempo da coordenação pedagógica. Entendemos que a nossa rede de ensino dispõe de importantes marcos teóricos e legais, que disponibilizam para os gestores públicos e para nós professores importantes pontos de partida para o desenvolvimento profissional e para o avanço na qualidade de ensino da rede. Entretanto, na prática,

reconhecemos diversos problemas estruturais que dificultam colocar a teoria em prática. Notamos que a SEEDF oferta quantitativo expressivo de cursos de formação, mas esses cursos focam em processos mais gerais, em educação, do que processos mais específicos, dos contextos disciplinares. Por um lado, essa abordagem dos cursos fortalece a interdisciplinaridade, mas por outro, desfavorece o aprofundamento de questões referentes à área de atuação do professor. Observamos, ainda, que existe uma sub-representação de cursos em Ciências Humanas e que cursos específicos em Geografia não são ofertados pela EAPE. A Geografia aparece camuflada em temas de Educação ambiental, sustentabilidade, pedagogias urbanas, cidadania e direitos humanos, diversidade e entre outros. Não desconsiderando a importância desses temas para a formação de professores, entendemos que existem outras questões de formação desses que precisam ser trabalhadas na formação continuada com vistas ao desenvolvimento do professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e de Geografia, em específico.

#### *Incentivo aos estudos e à cultura*

O incentivo aos estudos para docentes pode partir de diversas frentes na educação e representar, desde um ambiente adequado e acolhedor, até mesmo ações mais diretas que permitam a valorização salarial e social desse profissional, como a licença remunerada para que esse servidor realize processos de formação. Conforme vimos até o momento, são poucos os incentivos ambientais e institucionais para que o professor se sinta motivado a avançar em seus estudos. A percepção dos professores a respeito de como cada objeto e ação, dentro do sistema indissociável de objetos e ações, colabora para o desenvolvimento profissional demonstra essa questão, pois apenas a menor parte deles acredita que possam ser favoráveis ao professor pesquisador ou ao professor pesquisador de excelência.

Assim, nos concentramos nesta seção, em descrever e analisar os processos formais que incentivam o avanço nos estudos de professores e, conseqüentemente, o incentivo para que esse sujeito enquanto profissional do conhecimento possa ter acesso aos bens culturais como livros, publicações, peças teatrais, cinema, concertos e outros eventos culturais. Dessa forma, quando falamos de incentivo aos estudos na SEEDF, o afastamento remunerado se apresenta como principal política pública para esse fim. Sendo assim, a Lei Distrital Nº 5.105/2013 em seu artigo 12 estabelece que:

§ 3º Fica garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, um por cento dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração, garantida a remuneração do cargo, percebida no ato do afastamento, conforme norma editada pela Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2013a, s. p.).

Ao regulamentar essa questão, a Portaria 259 de 15 de outubro de 2013, estabelece alguns critérios, como ser servidor estável da Carreira Magistério Público do DF e desde que sua participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário. Estabelece que o afastamento remunerado se dará por intermédio de processo seletivo semestral, a ser realizado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, em edital específico. Exige para a aptidão do servidor processo seletivo e exercício na SEEDF pelo menos três (3) anos consecutivos para mestrado e quatro (4) anos consecutivos para doutorado ou pós-doutorado, além de se encontrar admitido e devidamente matriculado em curso oferecido por Instituição de Ensino Superior credenciada e reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC para cursos realizados no Brasil e por órgão competente do país, para cursos realizados fora do Brasil e que o programa de pós-graduação seja compatível com a habilitação ou área de atuação do servidor (DISTRITO FEDERAL, 2013b).

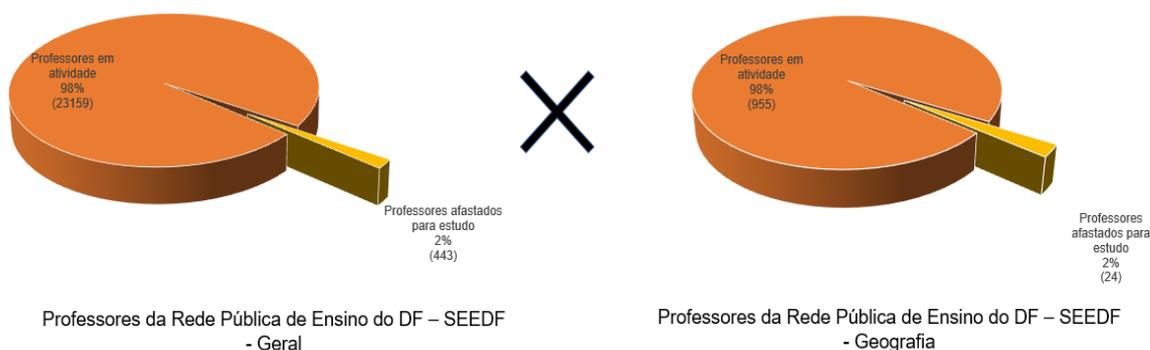
Mais recentemente, a Portaria Nº 210, de 19 de junho de 2019, especificou que o projeto a ser desenvolvido durante o afastamento remunerado para estudos deverá compreender pesquisas com foco na Educação Básica, nas seguintes temáticas: etapas da Educação Básica; modalidades da Educação Básica; formação inicial e continuada de professores; processo de ensino e aprendizagem; currículo; organização do trabalho pedagógico; avaliação da aprendizagem; avaliação em larga escala; avaliação institucional; tecnologias na educação; inovação na educação; inclusão educacional; violência escolar; cultura de paz; mediação de conflitos; políticas públicas educacionais; organização escolar; gestão escolar; orientação educacional; coordenação educacional; coordenação pedagógica; financiamento da educação e legislação educacional (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Dessa forma, consideramos que as portarias trazem aspectos positivos e negativos para que o professor obtenha a licença remunerada. Acreditamos que a necessidade de o servidor cumprir o estágio probatório, aguardando três (3) anos para o mestrado e quatro (4) anos para o doutorado seja um aspecto negativo, pois atrasa o processo de avanços de estudos desses servidores. Para efeitos comparativos, recorremos a Lei Federal Nº 12.772/2012, que garante

ao ocupante de cargos do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal o afastamento de suas funções, assegurados os direitos e vantagens a que fizer jus, para: "I - participar de programa de pós-graduação *Stricto Sensu* ou de pós-doutorado, independentemente do tempo ocupado no cargo ou na instituição;" (BRASIL, 2012). Nesse sentido, com vistas ao favorecimento do avanço de estudos do servidor, levando em consideração as dificuldades da SEEDF cumprir a meta 16 do Plano Distrital de Educação (2015-2024), defendemos que não haja essa exigência para a aptidão do servidor para esse processo seletivo (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Consideramos que os aspectos positivos se encontram na disponibilização de processo seletivo simplificado com previsão semestral e na exigência que o projeto de pesquisa corrobore com a Educação Básica. Acreditamos que esse último possa fomentar que os professores da Educação Básica realizem suas pesquisas em relação ao contexto de trabalho e a sua área de atuação, corroborando para o desenvolvimento de um professor pesquisador na Educação Básica. Dessa maneira, em termos práticos, a SEEDF dispõe, atualmente, de 2% de seus professores afastados para estudo, mesma proporção se considerarmos o quantitativo de professores de Geografia que se encontram nessa posição (FIGURA 50).

**Figura 50** – Comparação da proporção de professores de licença para estudo (geral e específica em Geografia).



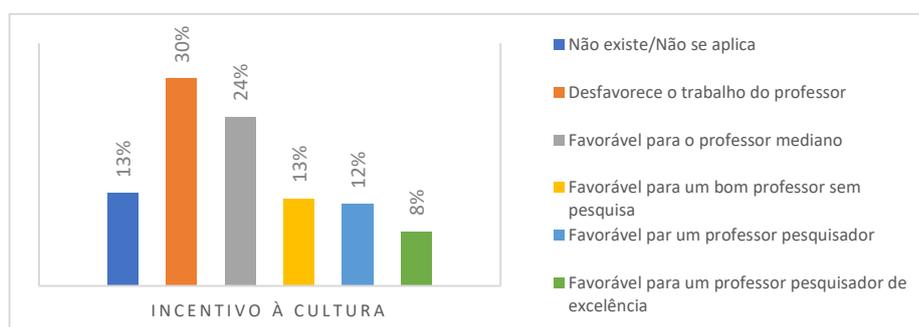
Fonte: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2022 (DISTRITO FEDERAL, ANEXO E, ITEM 9, 2022).  
Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Em relação à questão, se levarmos em conta o que diz a lei, podemos considerar como positivo o quantitativo e proporção, uma vez que o instrumento legal prevê pelo menos 1% e o quantitativo é de 2%. Agora se pensarmos na dificuldade do cumprimento da meta 16, em relação à necessidade de professores mais capacitados, como um dos principais instrumentos de transformação da qualidade do ensino do DF, acreditamos que esse quantitativo de professores afastados poderia ser maior (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Acreditamos que o artigo 13, dessa mesma Lei Distrital, também possa colaborar com o incentivo ao avanço de estudos, embora, como discutimos acima, esse instrumento legal ainda não tenha representado mudanças profissionais e cotidianas significativas, como vimos em relação ao processo de lotação e escolha de turmas. Para esse instrumento legal, “constituem incentivos profissionais a ser estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação as produções técnico-científicas e culturais dos servidores da Carreira Magistério Público desde que voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do magistério” (DISTRITO FEDERAL, 2013A, s. p.). A legislação ainda prevê que os servidores da Carreira Magistério Público terão apoio para publicar os trabalhos de conteúdo técnico-pedagógico, objeto de pesquisa ou produção acadêmica. Para isso, a SEEDF conta com a Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal e oferta da possibilidade de afastamento para estudo, congressos, seminários ou reuniões similares de servidor e empregado da Administração Pública Distrital conforme regulamenta o Decreto Distrital N° 29.290, de 22 de julho de 2008 (DISTRITO FEDERAL, 2008).

Sobre o incentivo à cultura, detectamos não haver políticas públicas que beneficiem, diretamente, o professor, pois o que encontramos são políticas públicas indiretas que são favoráveis às unidades escolares. Sobre a questão, a maior parte de professores de Geografia pesquisados possuem a percepção que o incentivo à cultura que dispõem desfavorece o trabalho do professor (30%) e é mais favorável para o professor mediano (24%). Questão que evidencia a falta de uma política pública específica para o caso (FIGURA 51).

**Figura 51** – Percepção dos professores de Geografia a respeito do incentivo à cultura.



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

Dessa maneira, quando questionada sobre a existência de uma política pública de incentivo à cultura para os professores, a SEEDF, enquanto instituição, cita a participação do professor na programação da Feira do Livro de Brasília e da Bienal do Livro de Brasília para

aquisição de acervo bibliográfico para as bibliotecas escolares, o Programa Educativo: Exposição de arte e literatura, EU leitor e o Gamecon – Arena de jogos. Todas essas propostas estão vinculadas à escola e ao estudante, e não propriamente ao professor, profissional que, naturalmente, demanda constante renovação e acesso aos meios culturais diversos (DISTRITO FEDERAL, ANEXO E, ITEM 1, 2018).

Dessa maneira, consideramos que existem políticas públicas de avanço de estudos para os professores que favorecem em diversas medidas o desenvolvimento do professor pesquisador na RPE-DF - SEEDF, como é o caso da licença remunerada para estudos. A respeito dessa licença, defendemos a exclusão do critério estágio probatório (cumprimento de três anos para mestrado e quatro para doutorado) para a participação do processo seletivo, mas consideramos que a exigência de projeto de pesquisa relacionado com a Educação Básica se constitua em aspecto positivo para o desenvolvimento do professor pesquisador na Educação Básica.

Reconhecemos a importância da letra do artigo 12 da Lei Distrital Nº 5.105/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013a), mas ainda não visualizamos formas efetivas de sua aplicação no cotidiano do professor. Destacamos a importância da existência de uma revista científica da RPE-DF - SEEDF e da licença concebida para a participação de eventos científicos como instrumentos que, igualmente, contribuem, positivamente, para o desenvolvimento de um profissional pesquisador na rede. Dessa maneira, fechamos esse capítulo que visou reconhecer e analisar os desafios e possibilidades do sistema de ações e de gestão de pessoas para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia.

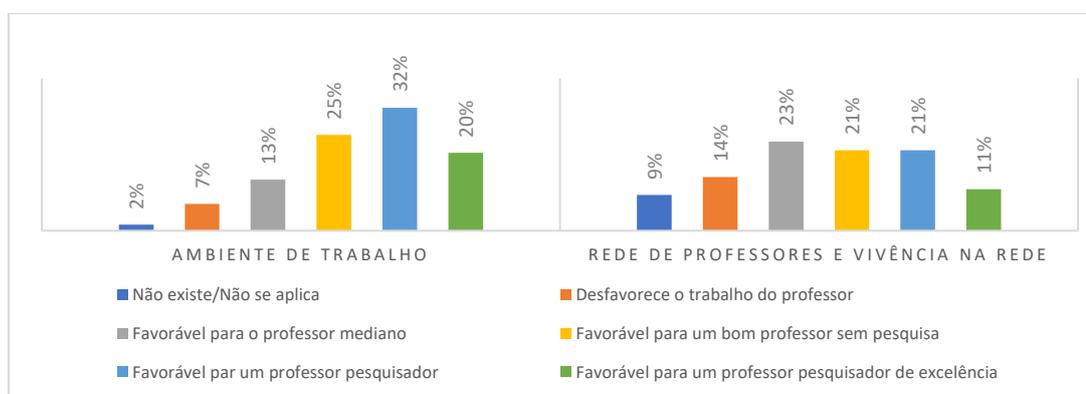
#### **4.2.3 Sistema de significados e experiências da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**

Nesta seção, desenvolvemos as informações que compõem o sistema de significados e experiências na rede; trata-se de uma esfera mais subjetiva, que envolve a atribuição de valor que os professores de Geografia da RPE-DF aplicam aos diversos contextos profissionais, em destaque, aos que mais se aproximam da pesquisa. Nesse aspecto, as informações obtidas pela aplicação do formulário eletrônico foram as nossas principais fontes primárias de análise para atender aos seguintes objetivos: analisar a geografia da educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia por meio de perguntas e do espaço geográfico, e analisar o nível de autoria, autonomia e complexidade exercidos pelos professores de Geografia da RPE-DF. Assim, esta última seção possibilitou responder: quais são os desafios e possibilidades do professor pesquisador em Geografia para a realização de uma educação pesquisadora no espaço

geográfico da RPE-DF - SEEDF; se esse espaço geográfico favorece o professor pesquisador em Geografia; e se esse profissional tem interesse e motivação para se tornar um professor pesquisador.

Indagados a respeito de como avaliam o ambiente de trabalho, a rede de professores e vivência na rede para o desenvolvimento profissional do professor de Geografia da RPE-DF, a maior parcela dos profissionais pesquisados indica que o ambiente de trabalho é favorável para um professor pesquisador (32%), seguidos de favorável para um bom professor sem pesquisa (25%) e favorável para um professor pesquisador de excelência (20%). Observamos que esse critério foi um dos poucos, entre os avaliados, favorável ao professor pesquisador, representando a maior parcela. A rede de professores e vivência na rede não apresentou o mesmo resultado, mas os dados revelaram um equilíbrio entre as parcelas avaliadas: a de maior expressão foi favorável ao professor mediano (23%); seguido de parcelas empatadas, favorável para um bom professor sem pesquisa (21%) e favorável para um professor pesquisador (21%) (FIGURA 52). O indicador do favorável para um professor pesquisador, quando comparamos com os demais elementos avaliados, também se mostra mais favorável do que os demais. Logo, podemos dizer, a princípio, que o sistema de significados, entendido como conjunto de experiências, valores, percepções e significados construídos na profissão e na escola, se mostra um pouco mais favorável ao professor pesquisador do que o sistema de objetos, explorado pela pesquisa por meio da infraestrutura, condições de trabalho e recursos humanos, e do que o sistema de ações da RPE-DF, implicado, especialmente, em políticas públicas e elementos estruturais da carreira.

**Figura 52** – Percepção dos professores a respeito do ambiente de trabalho e da rede de professores e vivência na rede para o desenvolvimento profissional.



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

Para análise desse sistema de significados, dividimos essa seção em partes. Inicialmente, partimos da necessidade de compreender as qualidades, sentimentos e motivações dos professores; em seguida buscamos explorar as percepções, experiências e concepções de pesquisa na educação para esses professores; analisar a autoavaliação do professor a respeito de si mesmo e de suas unidades escolares; compreender a disponibilidade de tempo para o professor pesquisador; descobrir quais são as suas concepções de pesquisa e de professor pesquisador e, por fim, desvelar o posicionamento e proposição dos professores a respeito de diversas questões profissionais, especialmente, em relação aos aspectos que possam melhorar a qualidade do desenvolvimento profissional e de ensino.

### *Qualidades, sentimentos e motivações dos professores*

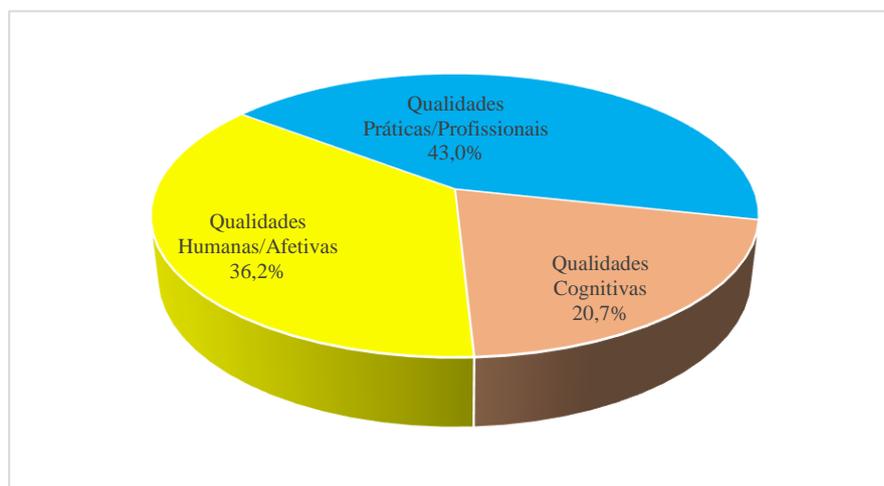
Muitas pesquisas em Educação tendem a analisar e revelar apenas os problemas reais em sala de aula ou realizarem críticas a respeito da formação de professores, mas poucas procuram saber das qualidades, sentimentos e motivações dos profissionais de ensino. Reconhecemos a forte marca do positivismo nessas pesquisas, aspecto ainda não superado por aquelas que fazem oposição a esse método, especialmente, as de vertente marxista. Tais questões entram na seara da metafísica. Enquanto o positivismo não as considera como algo passível de ser enquadrado em seu método, o marxismo ignora ou pouco sabe manejar essa dimensão. Por essa razão, acreditamos que a fenomenologia possibilita a valorização dos elementos do universo vivido e da subjetividade. Nesse aspecto, busca-se compreender, por meio da categorização e por meio de alguns elementos da subjetividade, as qualidades, sentimentos e motivações dos professores de Geografia da RPE-DF.

Nesse aspecto, realizamos a seguinte pergunta aos PG-RPE-DF: **o(a) senhor(a) poderia identificar quais são as suas principais qualidades humanas e profissionais e como elas se relacionam com a sua história de vida?** A partir dessa provocação, podemos categorizar as respostas nas seguintes especificidades: qualidades práticas/profissionais (43%), qualidades humanas/afetivas (36,2%) e qualidades cognitivas (20,7%). Notamos que os professores preferiram identificar qualidades que estavam mais próximas aos seus contextos profissionais, mas não podemos desconsiderar que significativa parcela expressou qualidades mais íntimas e afetivas (qualidades humanas/afetivas – 36,2%) e, uma menor parcela, expôs suas qualidades cognitivas (FIGURA 53).

A qualidade humana/afetiva mais mencionada pelos professores foi a empatia (5,8%), seguida de paciência (2,9%), honestidade (2,4%), responsabilidade (2,4%) e persistência (2,1%). Essas menções se configuram em importantes qualidades humanas, que corroboram

para as relações interpessoais na escola, para o desenvolvimento do compromisso com a profissão e, conseqüentemente, para um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade.

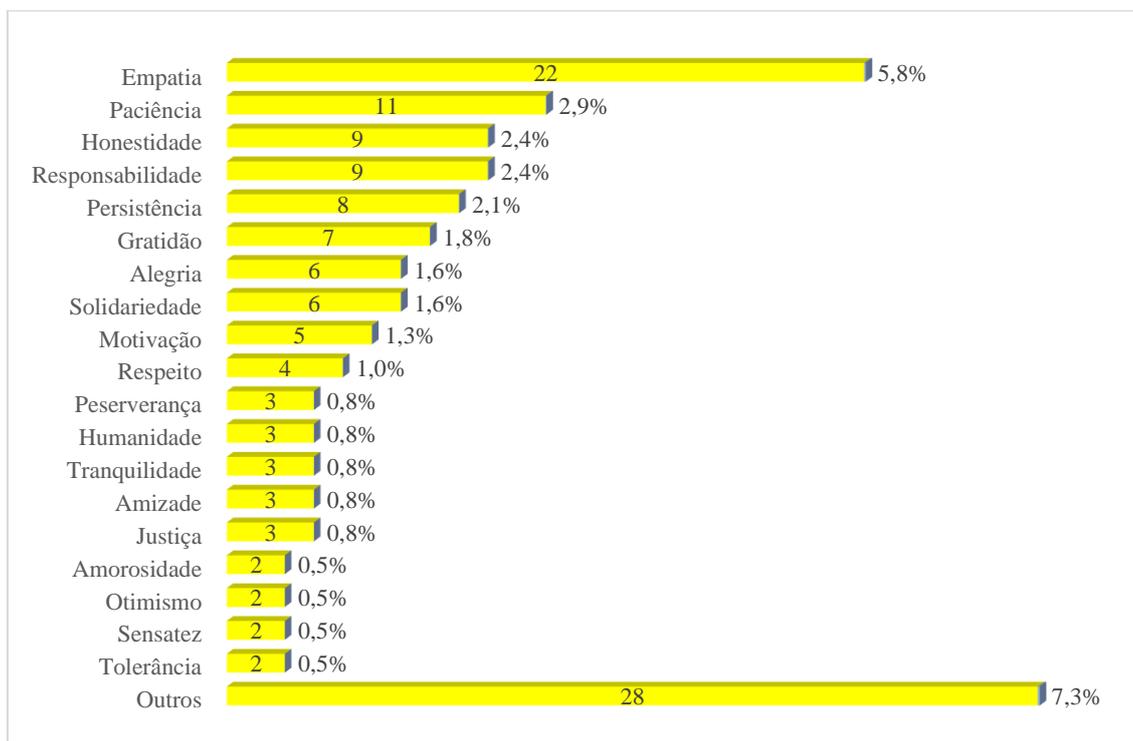
**Figura 53** – Qualidades humanas e profissionais reconhecidas pelos PG-RPE-DF.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Outras qualidades positivas mencionadas, igualmente, corroboram com a construção de um ambiente de trabalho saudável para: as boas relações no ambiente de trabalho; o desenvolvimento profissional; o processo de ensino-aprendizagem, que ocorre na escola mediado pelo professor. Dessa forma, reconhecemos que a gratidão, alegria, solidariedade, motivação, respeito, perseverança, humanidade, tranquilidade, amizade, justiça, amorosidade, otimismo, sensatez, tolerância, entre outros, são qualidades positivas para qualquer profissional de ensino e para qualquer ambiente de trabalho (FIGURA 54). Consideramos que essas qualidades são pontos de partida importantes para a construção de um ensino de melhor qualidade, com acolhimento e justiça social.

Altruísmo, bondade, bom humor, bom caráter, criatividade, controle emocional, conectividade, educação, esperança, extroversão, fé, felicidade, generosidade, inclusão, intensidade, meiguice, positividade, prestativo, simplicidade, sensibilidade, serenidade, solicitude, sororidade e visão sistêmica foram outras qualidades humanas citadas pelos professores, em menor ordem.

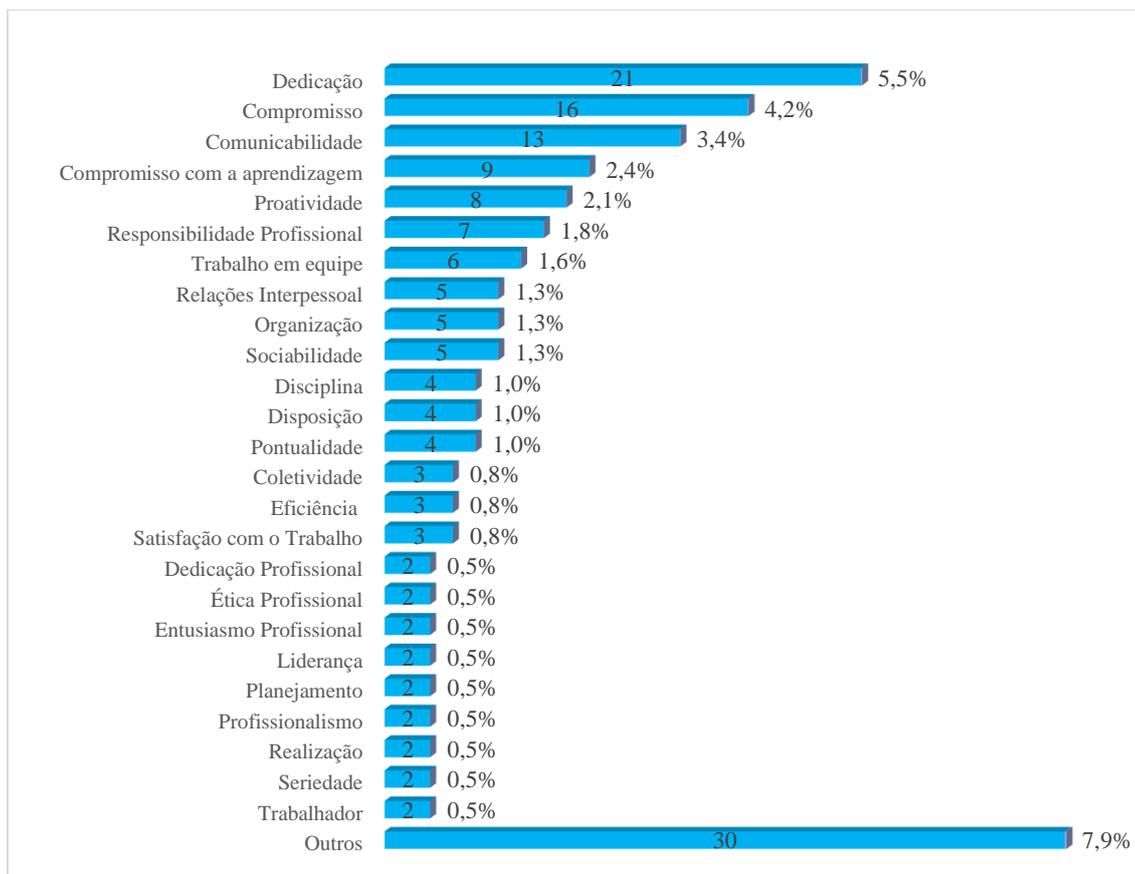
**Figura 54** – Qualidade humanas/afetivas mencionadas pelos PG-RPE-DF.

Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Reconhecemos que as qualidades práticas/profissionais mencionadas apresentam grande similaridade com as qualidades humanas/afetivas. Contudo, as categorizamos por estarem mais relacionadas e vinculadas na escrita dos professores aos seus contextos profissionais (FIGURA 55). Nessa lógica, dedicação (5,5%), compromisso (4,2%), comunicabilidade (3,4%), compromisso com a aprendizagem (2,4%), proatividade (2,1%), responsabilidade profissional (1,8%) e trabalho em equipe (1,6%) foram as qualidades que tiveram mais menções. Essas menções revelam uma autoimagem desse profissional positiva, ao contrário do que muitos setores, mais conservadores e reacionários da sociedade consideram a respeito dos professores. Nesse sentido, não é raro perceber que, nas redes sociais ou até mesmo na mídia tradicional, a mensagem subliminar de que a educação formal pública no país não avança devido à falta de compromisso dos profissionais da educação. Desse modo, consideramos que as qualidades mencionadas, aliadas às qualidades de relações interpessoal, organização, sociabilidade, disciplina, pontualidade, coletividade, eficiência, satisfação com o trabalho, dedicação ao trabalho, ética profissional, entusiasmo profissional, liderança, planejamento, profissionalismo, realização, seriedade e se considerar um(a) trabalhador(a), cooperam com o Código de Ética dos Servidores e Empregados Públicos Civis do Poder Executivo (Decreto Distrital 37.297/2016) em seu artigo 14, especialmente, no que refere ao:

I - agir com lealdade e boa fé; II - ser justo e honesto no desempenho de suas funções e em suas relações com os demais agentes públicos, superiores hierárquicos e com os usuários do serviço público; III - praticar a cortesia e a urbanidade nas relações públicas e respeitar a capacidade e as limitações individuais dos usuários, sem discriminação ou preconceito [...] (DISTRITO FEDERAL, 2016, s. p.).

**Figura 55** – Qualidades práticas/profissionais mencionadas pelos PG-RPE-DF.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

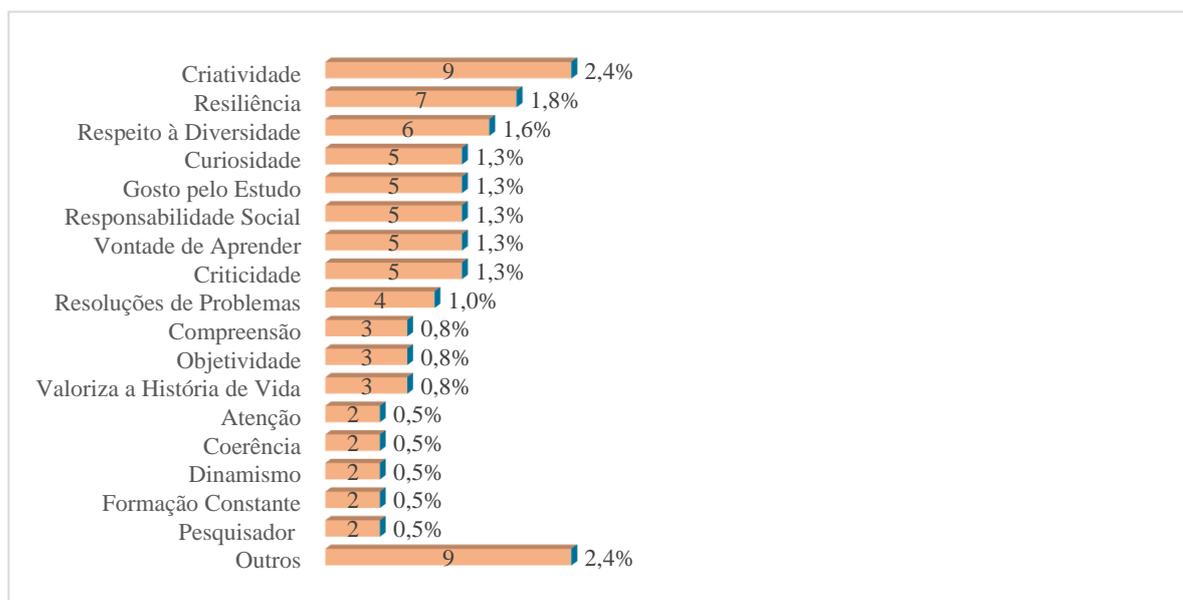
Do mesmo modo, corroboram com os valores da SEEDF: qualidade (excelência na oferta dos serviços educacionais e nos resultados do ensino), democratização (transparência, parceria e descentralização da gestão), equidade (garantia da oferta de educação pública, gratuita e os objetivos da instituição) e ética (compromisso com a educação e com direitos humanos) (DISTRITO FEDERAL, 2022b). De tal forma, consideramos que os valores identificados são positivos para uma educação de melhor qualidade e, como consequência, para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora.

Abertura, articulação, atualização, bom trabalho, competência, diálogo, diligência, democracia, diplomacia, detalhismo, flexibilidade, formação cidadã, empenho, execução de

projetos, experiência profissional, intergeração com os alunos, interesse profissional, liderança, maleabilidade, produtividade, relevância social, capacidade resolutiva e versatilidade foram outras qualidades profissionais citadas em menor proporção.

Em menor ordem, podemos destacar a menção de qualidades cognitivas, que também são qualidades humanas/afetivas e qualidades práticas/profissionais (FIGURA 56). Criatividade (2,4%), resiliência (1,8%), respeito à diversidade (1,6%), curiosidade (1,3%), gosto pelo estudo (1,3%), responsabilidade social (1,3%), vontade de aprender (1,3%) e resolução de problemas (1%) são as principais qualidades apontadas nessa categoria. Assim, consideramos qualidades de extrema relevância para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especialmente, o da educação pesquisadora pelo professor pesquisador, pois são qualidades cognitivas criativas e de compromisso social com o ser humano. Dessa maneira, acreditamos que um professor com criatividade para questões profissionais e educacionais, com resiliência para superar as principais dificuldades de ensino, com capacidade de compreender e se conectar com o diferente, despertando nele a curiosidade e ensinando pelo exemplo do gosto pelo estudo, ao provocar a vontade de aprender e a capacidade do estudante resolver problemas, constituem-se qualidades indispensáveis à constituição de processos mais elaborados e complexos na educação, nos quais a pesquisa poderia se constituir numa importante via de mediação.

Outras qualidades cognitivas menos citadas, também, cooperam para o desenvolvimento profissional e um melhor ensino, como a compreensão, objetividade, capacidade de valorizar a história de vida, atenção, coerência, dinamismo, formação constante e o atributo de pesquisador. Dessa forma, entre todas as qualidades mencionadas, acreditamos que essas são as que estão mais próximas de atributos de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador. A simples menção não implica necessariamente uma questão prática, mas indica intenções dos professores e essas são positivas ao desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade e, conseqüentemente, para uma educação pesquisadora. Foco, habilidade científica, capacidade metodológica, humanismo, interdisciplinaridade, observador, racionalidade e sabedoria foram as demais qualidades cognitivas mencionadas.

**Figura 56** – Qualidades cognitivas mencionadas pelos PG-RPE-DF.

Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

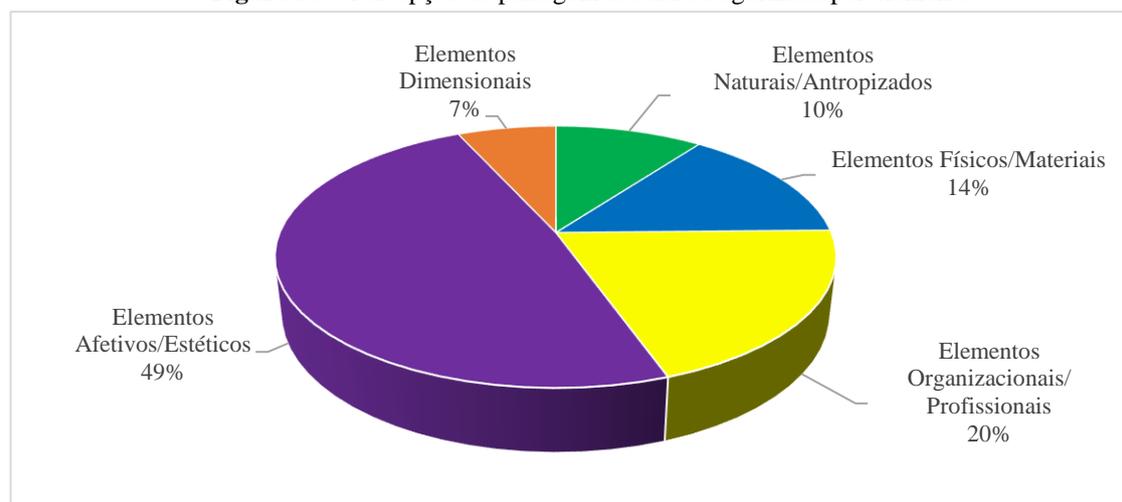
Dessa forma, levando-se em conta as três categorias elencadas para as respostas dos PG-RPE-DF sobre as suas principais qualidades humanas e profissionais, identificamos doze (12) principais qualidades: empatia, paciência, honestidade, responsabilidade, dedicação, compromisso profissional, comunicabilidade, compromisso com a aprendizagem, criatividade, resiliência, respeito à diversidade e curiosidade. Nessa linha, consideramos que as qualidades identificadas são favoráveis ao desenvolvimento de um ambiente profissional e de aprendizagem adequado ao desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade e para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Após compreendermos as qualidades que os professores atribuem a si mesmos, passamos para o conhecimento e análise de como esses profissionais percebem a escola. Nesse aspecto, foi perguntado a seguinte questão: **como o(a) senhor(a) descreveria a paisagem do espaço da escola em que você trabalha? Quais são os sentimentos que ela carrega?** A partir das respostas dos professores, no intuito de compreender quais elementos foram objetos de sua seleção na descrição da paisagem, realizamos as seguintes categorizações: elementos afetivos/estéticos (49%), elementos organizacionais/profissionais (20%), elementos físicos/materiais (14%), elementos naturais/antropizados (10%) e elementos dimensionais (7%) (FIGURA 57). Sendo assim, trataremos de analisar cada categoria a seguir.

Observamos que a descrição da paisagem denota um espaço intimamente conhecido pelos professores, a escola. Logo, o elemento que mais se destaca na descrição desse lugar são os afetivos/estéticos (49%) (FIGURA 57). O sentimento pelo lugar é descrito como um

qualificador do espaço físico da escola e das relações humanas que operam nesse espaço. Chama a atenção que a principal qualidade mencionada da paisagem desse espaço seja o acolhimento, o que ajuda a desconstruir a visão de escola como um local desumanizado ou de sofrimento, como supõem diversos sujeitos sociais alheios à educação.

**Figura 57** – Percepção da paisagem escolar categorizada por elementos.



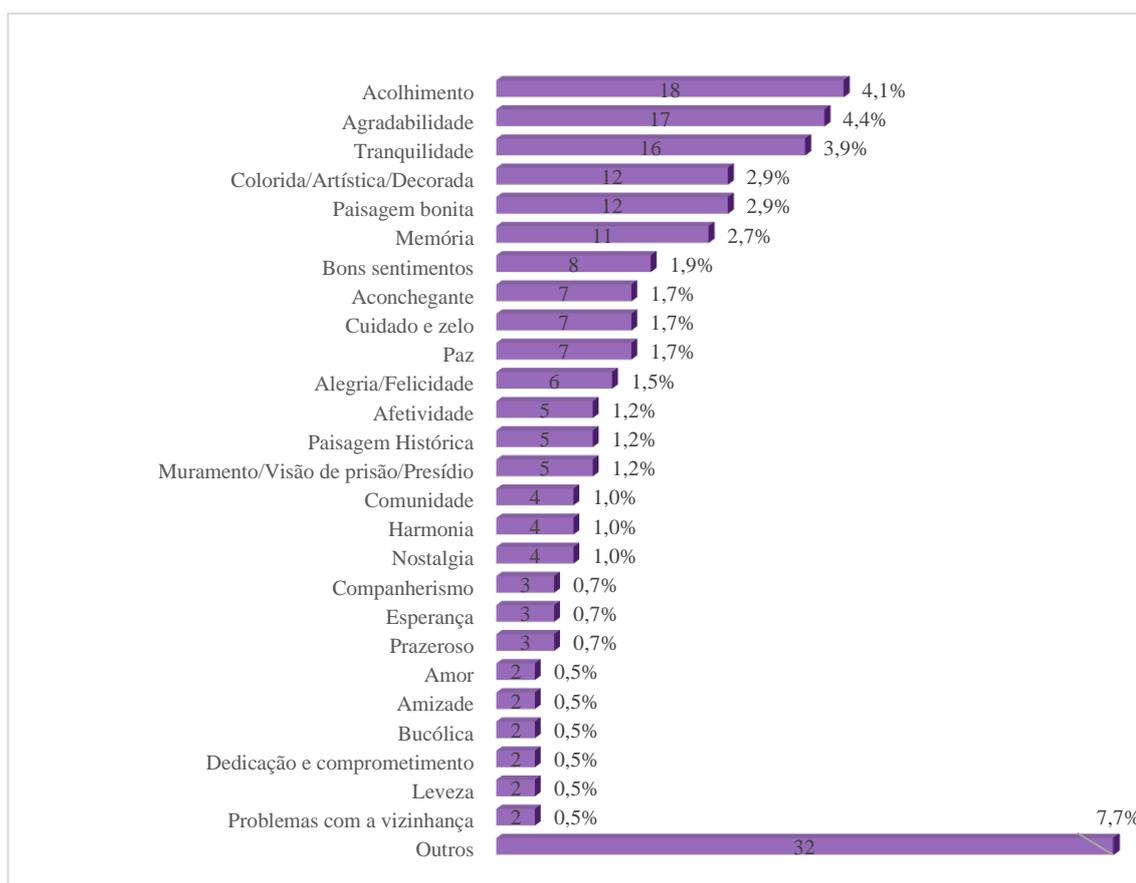
Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Dessa maneira, consideramos como muito positivo que esse espaço, apesar dos diversos desafios postos pela precarização da educação, possa se constituir em um lugar de acolhimento para professores e estudantes. Outros atributos, nessa categorização, contribuem igualmente para a qualificação da escola como um espaço positivo e acolhedor como: agradabilidade (4,4%), tranquilidade (3,9%), colorida/artística/decorada (2,9%), paisagem bonita (2,9%), memória (2,7%), bons sentimentos (1,9%), aconchegante (1,7%), cuidado e zelo (1,7%), paz (1,7%), alegria/felicidade (1,5%), afetividade (1,2%), paisagem histórica (1,2%), comunidade (1%), harmonia (1%), nostalgia (1%), esperança (0,7%), prazeroso (0,7%), amor (0,5%), amizade (0,5%), dedicação e comprometimento (0,5%) e leveza (0,5%). Em menor proporção outros elementos são citados como boa convivência, bom senso, criatividade, confraternização, familiar, motivador, orgulho, satisfação, saudável e saudosismo (FIGURA 58).

Os sentimentos negativos descritos da paisagem da escola são minoria. Nessa categorização, as principais questões levantadas se referem ao seu enclausuramento sob muros elevados, o que faz alguns professores a considerarem como uma prisão/presídio (Muramento/visão de prisão/presídio – 1,2%), nessa mesma linha, os professores a indicam como um local bucólico em sentido negativo (0,5%), figurando a escola como um espaço que está em descompasso com a modernidade; outros rememoram problemas com a vizinhança (0,5%), relacionados à violência ou descuido com o espaço, como o excesso de lixo nas

proximidades, por exemplo. Em menor proporção, são citados os seguintes atributos negativos/neutros: ambiente pesado, opressão, deprimente, desconfortável, desunião, descrença, distanciamento entre as pessoas, impessoalidade, insatisfação, não convidativo, opressão, padronizada, revolta, sem liberdade, sem graça, sem sal, tradicional (FIGURA 58).

**Figura 58** – Elementos afetivos/estéticos da paisagem da escola descritos pelos professores.

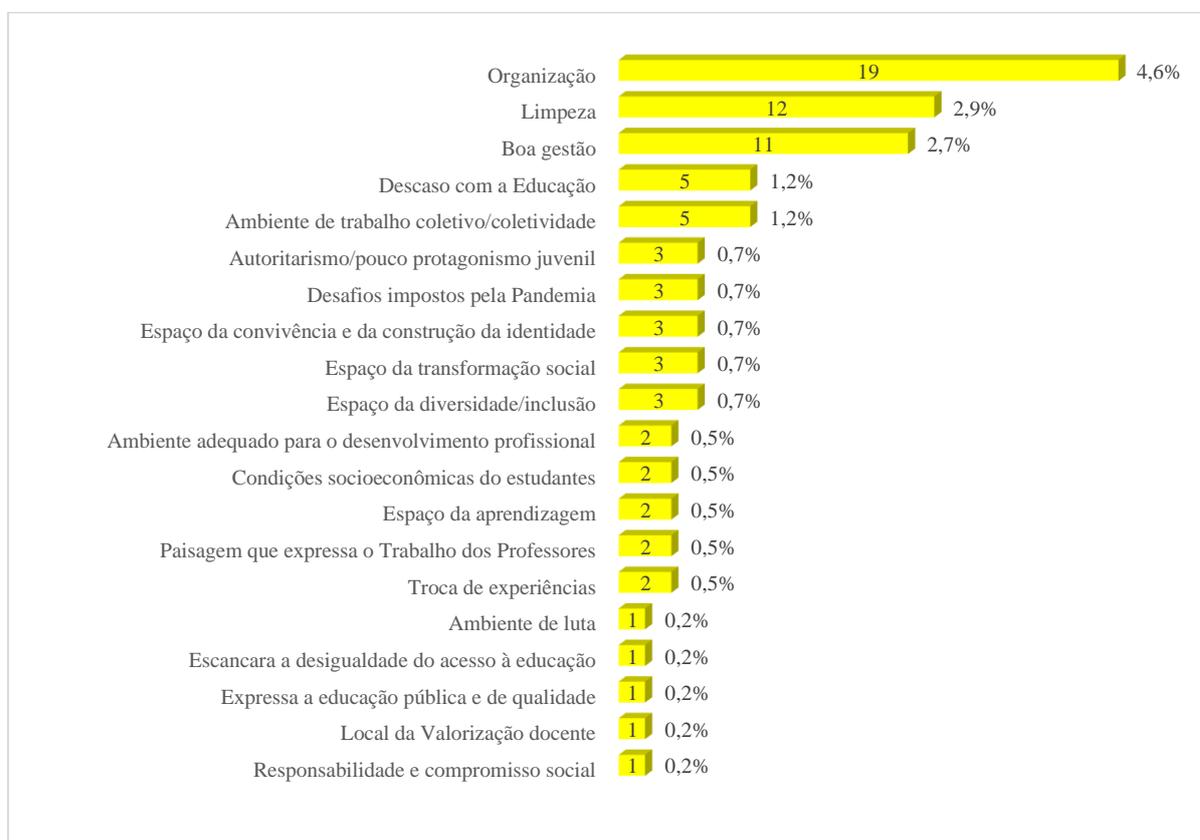


Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Logo atrás, temos como mais citados os elementos organizacionais/profissionais (20%), assim como na outra categorização, observamos que esses atributos qualificadores da paisagem são mais positivos do que negativos. Aqui, o atributo organização (4,6%) é o item mais mencionado, referindo-se à capacidade de gestão da direção e dos professores para uma boa organização do espaço escolar; em seguida os professores mencionam a limpeza da escola (2,9%) e a boa gestão (2,7%). Outros aspectos positivos aparecem em menor proporção, como o ambiente de trabalho coletivo/coletividade (1,2%), espaço da transformação social (0,7%), espaço da diversidade/inclusão (0,7%), espaço da convivência e da construção da identidade (0,7%), ambiente adequado para o desenvolvimento profissional (0,5%), espaço da aprendizagem (0,5%), e, em menor ordem, descrevem essa paisagem como um local que

expressa a educação pública e de qualidade, um local de valorização docente e que simboliza responsabilidade e compromisso social (FIGURA 59).

**Figura 59** – Elementos organizacionais/profissionais da paisagem da escola descritos pelos professores.



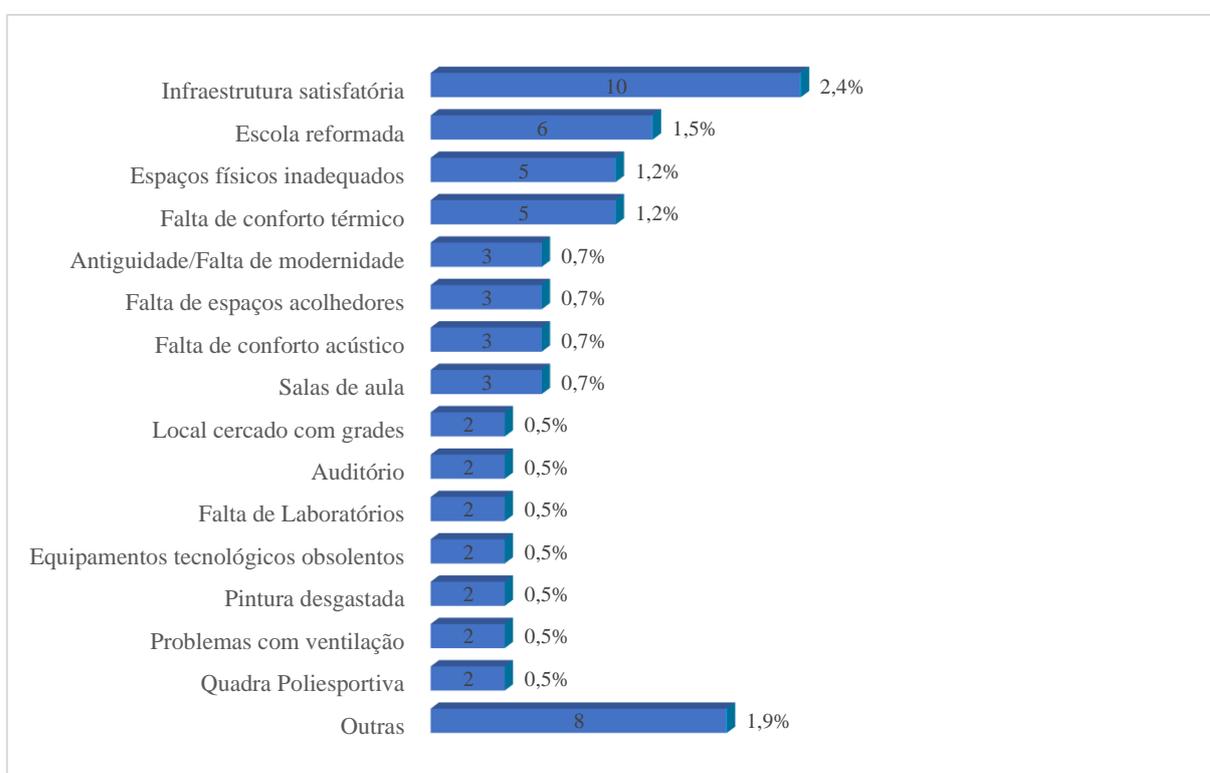
Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Foram mencionados atributos mais neutros, referentes a uma paisagem que expressa o trabalho dos professores (0,5%) e como espaço privilegiado para troca de experiências (0,5%). Outros foram lembrados, como o cenário de desafios impostos pela pandemia (0,7%), as condições socioeconômicas dos estudantes (0,5%) e a escola como um espaço de lutas (0,2%). Os aspectos negativos, conforme mencionados, foram a minoria, mas estiveram mais presentes nessa categoria do que na anterior. O mais mencionado refere-se ao descaso com a educação (1,2%), ou seja, a escola como espaço físico que revela o descaso com a educação. Esse foi o principal atributo negativo entre todas as categorias levantadas para essa questão e revela uma contradição: escola acolhedora, mas que apresenta em sua estrutura a marca do descaso com a educação. Na mesma linha, outro professor mencionou que essa paisagem escancara a desigualdade do acesso à educação entre o público e o privado (FIGURA 60).

Assim, podemos observar que, apesar de indissociáveis, os atributos descritos da paisagem das escolas refletem mais o sistema de significados e o sistema de ações desse espaço

escolar do que o sistema de objetos. Contudo, os aspectos mais palpáveis desse espaço, também, foram recordados na descrição da paisagem pelos professores. A percepção dos professores está de acordo com as análises que fizemos a respeito do sistema de objetos na seção 4.2.1. Aqui, os aspectos negativos se sobrepõem aos aspectos positivos embora os mais mencionados se remetam à infraestrutura satisfatória (2,4%) e ao recente processo de reforma das escolas (1,5%). Em sentido neutro, a sala de aula (0,7%), o auditório (0,5%), a quadra poliesportiva (0,5%) e o cercamento com grades (0,5%) e, em menor proporção (Outros - 1,9%), a biblioteca, os corredores, o pátio, a praça do estudante e a área de trânsito são lembrados como subestruturas físicas que marcam essa paisagem.

**Figura 60** – Elementos físicos/materiais da paisagem da escola descritos pelos professores.



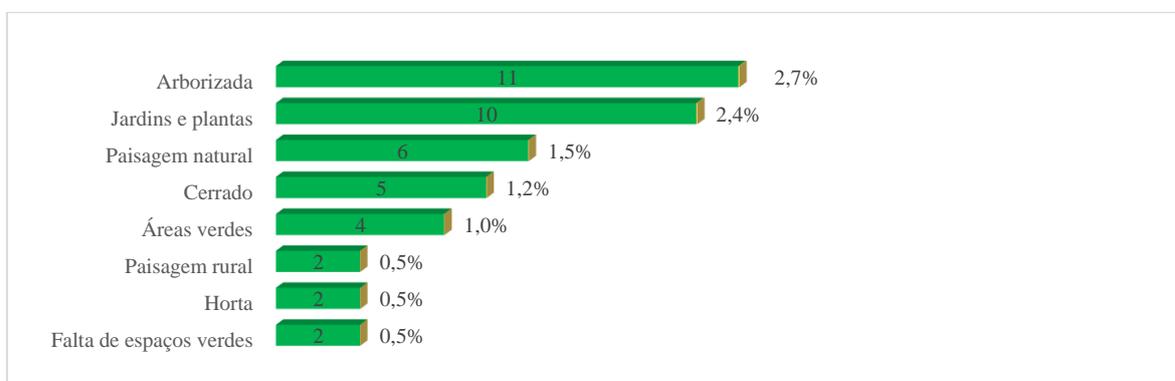
Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Por outro lado, são descritos os seguintes aspectos negativos ao que refere a esse requisito: espaços físicos inadequados (1,2%), falta de conforto térmico (1,2%), antiguidade/falta de modernidade do espaço físico (0,7%), falta de espaços físicos acolhedores (0,7%), falta de conforto acústico (0,7%), falta de laboratórios (0,5%), equipamentos tecnológicos obsoletos (0,5%), pintura desgastada (0,5%) e problemas com ventilação (0,5%). Essas qualificações corroboram para a confirmação dos dados apresentados na seção 4.2.1 e nos ajudam a qualificá-los, evidenciando a paisagem das unidades escolares na RPE-DF –

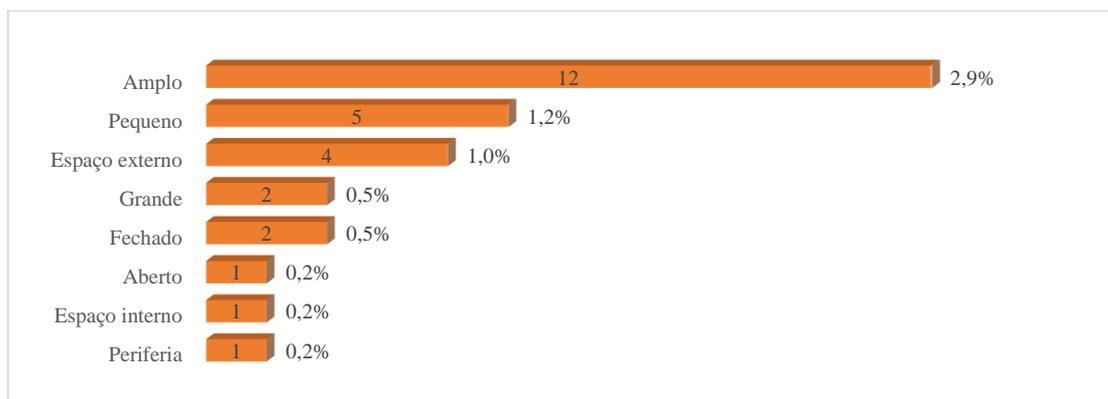
SEEDF como aquela que carrega em si a precariedade da educação pública. Logo, observamos que um dos principais problemas das escolas da RPE-DF é, sobretudo, de ordem estrutural.

Em menor proporção, os professores descrevem os elementos naturais/antropizados e os seus elementos dimensionais. Por meio de suas descrições, compreendemos que muitas delas compartilham a paisagem humana com a paisagem natural (1,5%), se constituindo em espaços escolares arborizados (2,7%), com áreas verdes (1%), jardins e plantas (2,4%), que remetem a espécies domesticadas (paisagem rural – 0,5% e horta – 0,5%) e espécies do Cerrado (1,2%) (FIGURA 61). Em menor proporção, em suas descrições, os professores revelaram aspectos que possibilitaram compreender a dimensão dessas escolas. Enquanto pesquisador, compreendo que, apesar dessa classificação partir do seu espaço objetivo, considero que essa relação é subjetiva, carregada de impressões pessoais, ambiguidade e ambivalência, como destaca Tuan (1975). Amplo (2,9%) e grande (0,5%) se referiram ao tamanho da estrutura física dos locais de atuação do professor e, associados ao espaço externo (1%), mas, especialmente, ao terreno físico que se encontram. Nessa lógica, essas informações caracterizam que muitas escolas públicas do DF possuem um terreno amplo, constituindo-se num indicativo que a maioria das estruturas físicas atuais ainda não se completou, o que pouca robustez, porém indicando um aspecto positivo de disponibilidade de terreno físico para a ampliação da educação pública no DF. Pequeno (1,2%) foi um atributo relacionado ao tamanho das salas de aulas e aos espaços como sala de professores e biblioteca. Aberto (0,5%) aparece em uma posição que representa a disponibilidade de espaço no terreno da escola e o espaço interno (0,5%), aos espaços de convivência escolar, como a sala de aula. Um professor destacou a dimensão da periferia, retratando que muitas escolas públicas se encontram nesses espaços (FIGURA 62).

**Figura 61** – Elementos naturais/antropizados da paisagem da escola descritos pelos professores.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

**Figura 62** – Elementos dimensionais da paisagem da escola descritos pelos professores.

Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

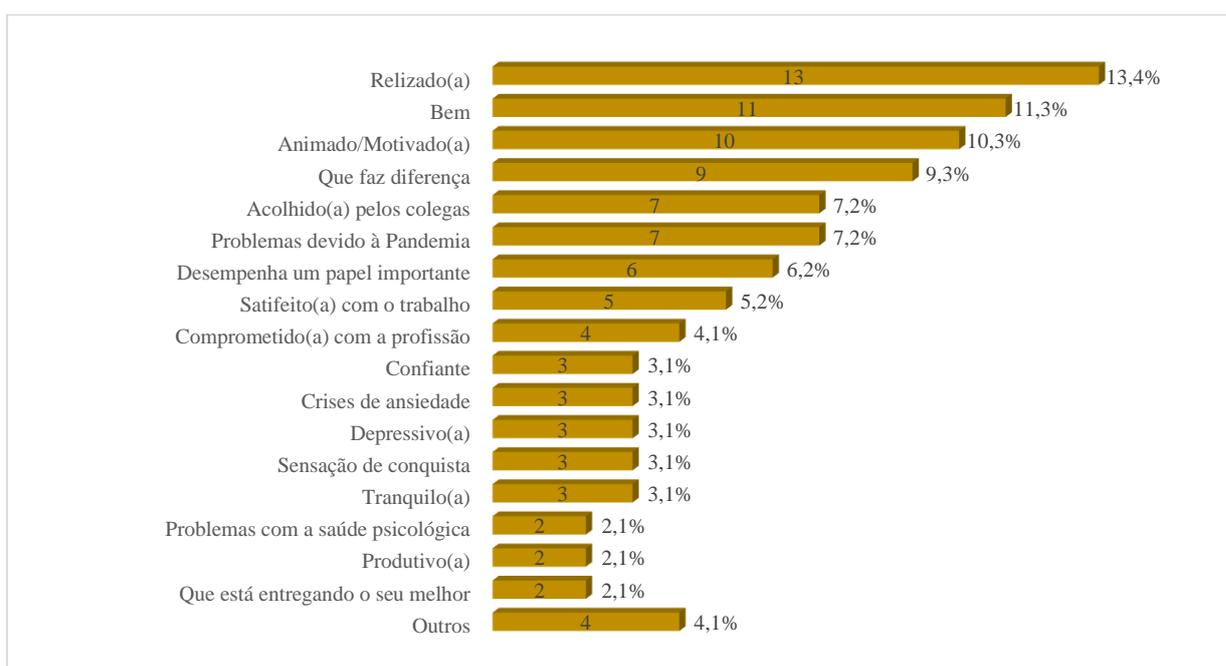
Nesse aspecto, podemos dizer que a descrição da paisagem da escola feita pelos professores é diversa e complexa, mas de fácil compreensão. Nota-se certa regularidade de áreas verdes, sejam elas construídas por meio de jardins e hortas, preservadas pela amplitude do terreno em contato com o cerrado ou remanescentes de áreas que compartilham elementos naturais e espécies vegetais humanizadas. São escolas que apresentam estruturas físicas pouco desenvolvidas, geralmente, com espaços disponíveis para ampliação ou construção de novas estruturas como quadras poliesportivas, auditório e laboratórios. O que nos chama atenção na paisagem física é o reconhecimento, por parte dos professores pesquisados, de que ela é a materialização do descaso com a educação pública na estrutura do espaço escolar. Apesar dessa questão, os significados atribuídos a esse espaço são mais positivos do que negativo: para a maioria desses profissionais, a escola se constitui em um espaço agradável e acolhedor, bem organizado e com boa gestão. Portanto, podemos enxergar essa unidade espacial sob diversos aspectos e esse reconhecimento se encontra em sintonia com os dados e reflexões realizadas, até então, nesta pesquisa. Questões que podem ser desfavoráveis em algumas dimensões, mas favoráveis em outras, para uma educação de melhor qualidade, uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Dessa forma, após conhecer as qualidades humanas e profissionais dos PG-RPE-DF e reconhecer a gama de significados e atributos que compõem a paisagem de suas unidades escolares de atuação, avançamos para a compressão do interesse e da motivação desses professores a respeito de diversos aspectos profissionais e de ensino. Para isso foi feita a seguinte pergunta: **como o senhor(a) vem se sentindo ao longo de sua trajetória profissional na escola? Atualmente, qual é o seu estado de ânimo? Comente.** Para tanto, categorizamos as respostas em duas classificações: Figura 63, representando o estado de ânimo dos PG-RPE-DF a longo prazo, uma generalização do principal sentimento em toda a sua carreira, e Figura

64, representando o estado de ânimo desses profissionais a curto prazo, um retrato de como se sentem atualmente, aspecto que englobou os efeitos da pandemia e a desvalorização desse profissional.

Em um espaço maior de tempo, os professores possuem estados de ânimos mais positivos do que negativos. Alguns se mostram mais enérgicos do que outros e, apesar dos diversos desafios sociais, profissionais e educacionais, demonstram certo equilíbrio emocional. Enquanto resultado de pesquisa, contento-me em saber que os principais estados de ânimos apresentados pelos professores são positivos, apesar dos desafios enfrentados pela educação, pois, consideramos que é muito importante para o desenvolvimento de um ensino e desenvolvimento profissional de melhor qualidade, que o professor se sinta realizado (13,4%), bem (11,3%), animado/motivado (10,3%), que faz a diferença (9,3%) e acolhido pelos colegas (7,2%). O que demonstra que a satisfação vem do bom trabalho em sala de aula, da tranquilidade (3,1%) que o professor encontra para desenvolver o seu trabalho, da boa relação e do acolhimento que dispõe diante de seus colegas de trabalho e da percepção que está contribuindo para a transformação da vida dos seus estudantes. Outros elementos positivos, igualmente, corroboram nessa direção, como o sentimento de que desempenham um papel importante (6,2%), satisfação com o trabalho (5,2%), sentimento de comprometimento com a profissão (4,1%), confiança (3,1%), sensação de conquista (3,1%), ou ao considerarem que estão sendo produtivos (2,1%) e que estão entregando o seu melhor (2,1%) (FIGURA 63).

**Figura 63** – Estado de ânimo dos PG-RPE-DF a longo prazo.

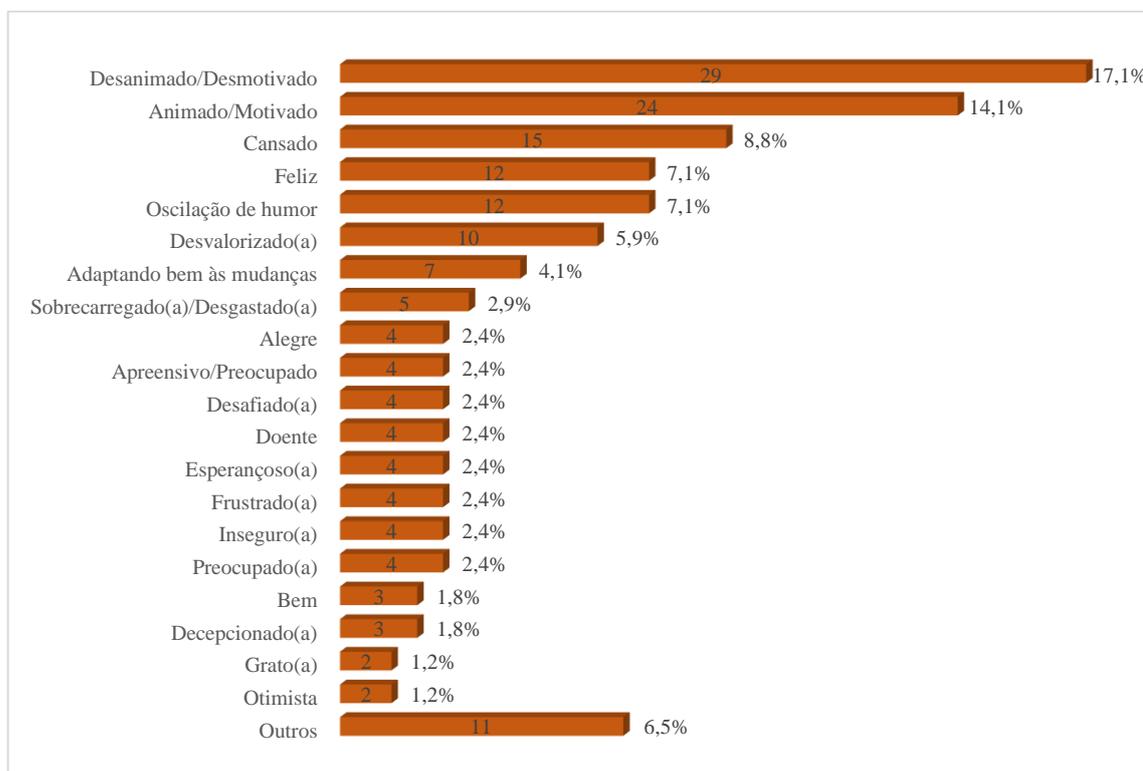


Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Por outro lado, devemos destacar que é significativo o número de menções que expressam preocupação com os problemas gerados pela pandemia (7,2%) e problemas com a saúde psicológica (2,1%), especialmente, relacionados com a ansiedade (3,1%) e depressão (3,1%). Aspecto que revela a necessidade do desenvolvimento e ampliação das políticas públicas da SEEDF que possam melhorar a qualidade de vida dos profissionais de educação (FIGURA 63).

Já quando analisamos o estado de ânimo dos PG-RPE-DF a curto prazo, percebemos que existe uma inversão dos polos, pois enquanto a longo prazo a principal menção é a realização, a curto prazo esses mesmos profissionais se encontram desanimados/desmotivados (17,1%). Desse modo, percebemos que estágios de ânimos negativos superam os positivos, pois muitos professores estão se sentindo cansados (8,8%), com oscilação de humor (7,1%), desvalorizados (5,9%), sobrecarregados/desgastados (2,9%), apreensivos/preocupados (2,4%), doentes (2,4%), frustrados (2,4%), inseguros (2,4%), preocupados (2,4%) e decepcionados (1,8%). Esses dados acendem um alerta para que esforços sejam realizados em direção à melhoria das condições de trabalho do professor e, conseqüentemente, da qualidade do ensino público (FIGURA 64).

**Figura 64** – Estado de ânimo dos PG-RPE-DF a curto prazo.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Alguns professores descreveram certo equilíbrio, reconhecendo que estão se adaptando bem às mudanças (4,1%) provocadas pelo contexto pandêmico; um mencionou que o contexto está possibilitando sair da zona de conforto enquanto outro apresentou-se cauteloso com os novos desafios educacionais (Outros – 6,5%). Em menor ordem (Outros - 6,5%), esses profissionais apresentaram outros estados de ânimo positivos (apaixonado, criativo, gosto pela novidade e necessidade de aprimoramento) e negativos (angustiado, criticado, enfraquecido, com medo e triste) (FIGURA 64).

Dessa maneira, acredito que, se não possuímos um professor confortável e com disposição em sala de aula, todos os nossos esforços em educação serão em vão. A cadeia de políticas públicas deve, assim, refletir na transformação social mediada pelo professor, ator social que representa a figura do Estado Democrático de Direito, em primeira instância, por meio da escola. Por isso, devemos dar boas condições de trabalho para esses profissionais e possibilitar que se sintam valorizados e confortáveis para desenvolverem um bom trabalho. O que encontramos, nesse cenário de fim de pandemia, é um professor quase que completamente desanimado, sem energias para provocar as mudanças que precisamos na educação. Essa questão é muito grave para o projeto de transformação social que defendemos, uma vez que precisamos estimular positivamente os nossos professores para um projeto de humanidade da possibilidade para que todos os afetados se realizem e transformem positivamente nossa sociedade. Para isso, devemos resgatar o estado de ânimo desses profissionais.

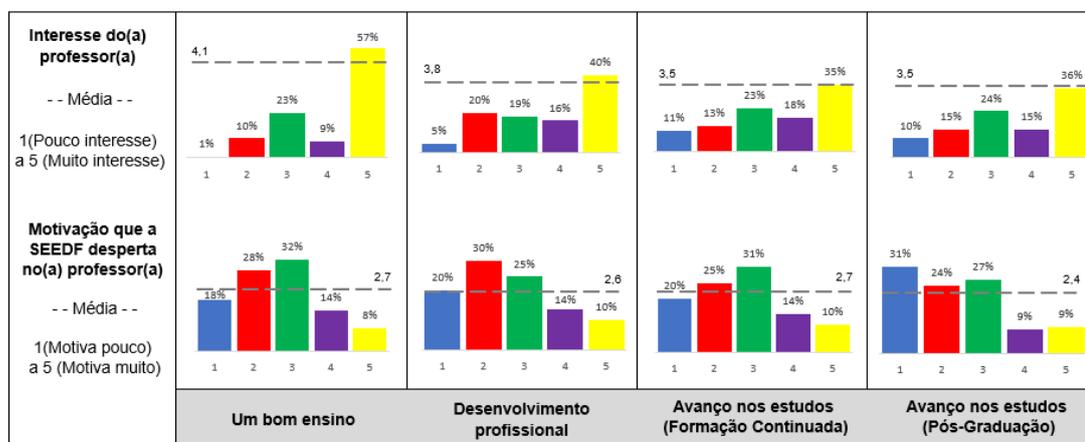
Apesar da esfera negativa dominante no contexto atual, temos diversas esperanças. Uma significativa parcela de profissionais se mostra confiante e resiliente frente ao contexto de precarização vivido atualmente. Nessa linha, observamos que, em segundo lugar, aparecem professores animados/motivados (14,1%) e, em quarto, professores felizes (7,1%). Em parcelas menores, outros professores se sentem esperançosos (2,4%), bem (1,8%), gratos (1,2%) e otimistas (1,2%). Acreditamos na necessidade de melhorar esse quadro se quisermos melhorar a qualidade do profissional de ensino e da RPE-DF (FIGURA 64).

Ainda sobre o estado de ânimo do professor, acerca de questões mais específicas, realizamos as seguintes perguntas: **na sua avaliação, qual é o seu nível de interesse e qual a motivação que a SEEDF desperta no(a) senhor(a) para um bom ensino, desenvolvimento profissional, avanço de estudos (formação continuada) e avanço nos estudos (pós-graduação)** (FIGURA 65). Nesse caminho, notamos na autoavaliação dos professores que eles possuem mais interesse no desenvolvimento de questões profissionais e de ensino do que a motivação fornecida pela SEEDF para essas questões. Entre os requisitos avaliados, os

professores demonstraram mais interesse em desenvolver um bom ensino (4,1 média) e o menor interesse em avanço nos estudos (formação continuada) (3,5 média) e avanço nos estudos (pós-graduação) (3,5 média). Notamos que nenhum dos requisitos avaliados ficaram abaixo de 3 na média, evidenciando um interesse na média ou acima dela. Em todas as questões de trabalho avaliadas, a parcela que obteve maior quantitativo de notas foi 5 (muito interesse).

Já quando observamos a avaliação a respeito da motivação que a SEEDF desperta neles, observamos que as médias são mais baixas, com todas as médias ficando abaixo de 3, evidenciando que os professores acreditam que a Secretaria de Educação não corresponde as suas expectativas em provocar estímulos para o desenvolvimento de um bom ensino (2,7 média), para o desenvolvimento profissional (2,6 média), para o avanço nos estudos (Formação Continuada) (2,7 média) e para o avanço nos estudos (Pós-Graduação) (2,4 média). Apesar de serem avaliações que estão mais próximas de uma baixa motivação, as que apresentam maiores médias são a motivação para um bom ensino e para avanço nos estudos (Formação Continuada).

**Figura 65** – Interesse dos professores e motivação que a SEEDF desperta no professor para o ensino, desenvolvimento profissional e avanço nos estudos.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Sues, 2022.

Desse modo, podemos considerar que os docentes possuem a percepção que entregam mais trabalho e esforço do que a SEEDF lhes oferece de condições. Fica claro que, na visão do professor, faltam estímulos da administração pública para que esse profissional avance no ensino e nos estudos. Para esses profissionais, o seu maior interesse refere-se ao ensino em sala de aula e, apesar de acima da média, o menor concentra-se no avanço de estudos (formação continuada e Pós-Graduação). Em sintonia com os dados analisados na seção 4.2.2, encontramos três desafios a serem superados: aumentar o número de professores com Pós-Graduação na RPE-DF, aumentar a participação dos professores na formação continuada e motivá-los para que avancem nesses estudos. Acreditamos que, mesmo com a possibilidade de

afastamento para estudos, esses profissionais ainda se sentem pouco atraídos para essas formações. Evidentemente, as causas são mais complexas que a motivação que a SEEDF desperta nesses professores, mas consideramos que uma administração pública que faça motivar os professores para esse caminho, significa um importante passo.

Os dados obtidos com os PG-RPE-DF - SEEDF se mostram conectados com as respostas do questionário respondido por 2.118 professores da RPE-DF pelo SAEB em 2019, no qual 74%, nunca ou poucas vezes, contam com apoio da Secretaria de Educação para superar as dificuldades do cotidiano escolar. Essa pesquisa indica que a principal motivação vem de dentro do espaço da escola, pois 77% concordam ou concordam fortemente que o(a) seu(a) diretor(a) os anima para o trabalho enquanto 23%, discordam ou discordam fortemente. Outros dados interessantes, para o alcance dos objetivos desta investigação, indicam que 87%, concordam ou concordam fortemente que realizaram o seu sonho se tornando professor. Apesar de 82% se dizerem satisfeitos com o seu trabalho de professor, 91% consideram que a profissão é desvalorizada pela sociedade e 56% não concordam que as vantagens sejam maiores do que as desvantagens, ou seja, acreditam que existem mais desvantagens do que vantagens em ser professor (INEP, 2020a).

Em questionário respondido por 567 diretores, pelo SAEB em 2019, são apresentadas outras questões que podem contribuir para o estado de ânimo dos professores, como a falta de quantidade suficiente de pessoal para apoio pedagógico e de recursos pedagógicos suficientes, atentados à vida do professor, ameaças de estudantes, ocorrência com uso de violência na escola, tráfico de drogas no espaço escolar e estudantes que frequentam a escola sob efeito de bebida alcoólica ou drogas ilícitas (INEP, 2020a). Notamos que esses índices não são maiores do que 1/3 da proporção, mas que, a simples existência de poucos casos, consegue desestabilizar o ambiente escolar e o sentimento de segurança nesse espaço. Por esse motivo, defendemos que o Estado deva atuar de maneira mais eficiente para que nenhuma dessas questões ocorram.

Dessa forma, os dados primários e secundários nos revelam que os docentes apresentam qualidades humanas e profissionais positivas e devem ser incentivados a um ensino e desenvolvimento profissional de qualidade. Sob a ótica da educação pesquisadora pelo professor pesquisador, consideramos que as qualidades identificadas, especialmente as cognitivas, são as que mais estão próximas desse modo de educação, ao lado da autoria e autonomia. Nesse caminho, a paisagem da escola se revela como um espaço no qual essas qualidades são cultivadas apesar do baixo desenvolvimento de suas estruturas físicas. É lá também que significados de acolhimento e conforto para a execução de um bom trabalho imperam.

Em relação ao estado de ânimo, a longo prazo, dos PG-RPE-DF - SEEDF, identificamos que se sentem realizados e animados para o trabalho pedagógico; contudo, dado o contexto de pandemia e precarização das condições de trabalho, os estados de ânimos mais recentes desses profissionais despertam o alerta para a necessidade de a administração pública dispor de melhores condições de trabalhos e motivá-los para o enfrentamento de desafios educacionais. Para esses profissionais, o nível de motivação da SEEDF é menor do que o nível de interesse que possuem para o desenvolvimento de um bom ensino, para o avanço profissional e nos estudos. Essa situação, causa nos professores certa frustração, associada aos diversos problemas que as unidades escolares públicas lidam diariamente sem apoio necessário do Estado.

Dessa forma, podemos dizer que as qualidades e sentimentos positivos desenvolvidos pelos professores partem mais de buscas individuais e coletivas do que de um estímulo da administração pública, o que, com o passar do tempo, causa desânimo e frustração, pois enxergam existir esforço apenas de um lado. Assim, para que mudanças significativas aconteçam na educação, precisamos que o Estado se fortaleça como um agente indutor de transformações positivas e democráticas na educação, no qual a valorização do profissional docente se revela como fundamental. Nesse caminhar, enquanto resultado, podemos ter um professor de melhor qualidade, pilar fundamental do fortalecimento do Estado Democrático de Direito, com um ensino de melhor qualidade, o que pode favorecer uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

#### *Percepções, experiências e concepções de pesquisa na educação*

Continuando os nossos esforços de pesquisa com intuito de desvelar os desafios e possibilidades da educação pesquisadora se realizar pelo professor pesquisador de Geografia no espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF, buscamos compreender questões mais específicas, como as percepções, experiências e concepções de pesquisa desses professores na Educação Básica. Dessa forma, nesta parte, avaliamos a **importância que a pesquisa possui para diversas etapas que envolvem formação e trabalho docente, desde a sua formação inicial ao trabalho efetivo em sala de aula** (FIGURA 66). Buscamos desvelar como foi a experiência desse professor com a pesquisa no ensino superior/universidade, com que frequência se dá e como a pesquisa aparece em suas práticas pedagógicas.

**Figura 66** – Grau de importância que os PG-RPE-DF dão para a pesquisa na formação, o desenvolvimento profissional e o ensino de Geografia.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

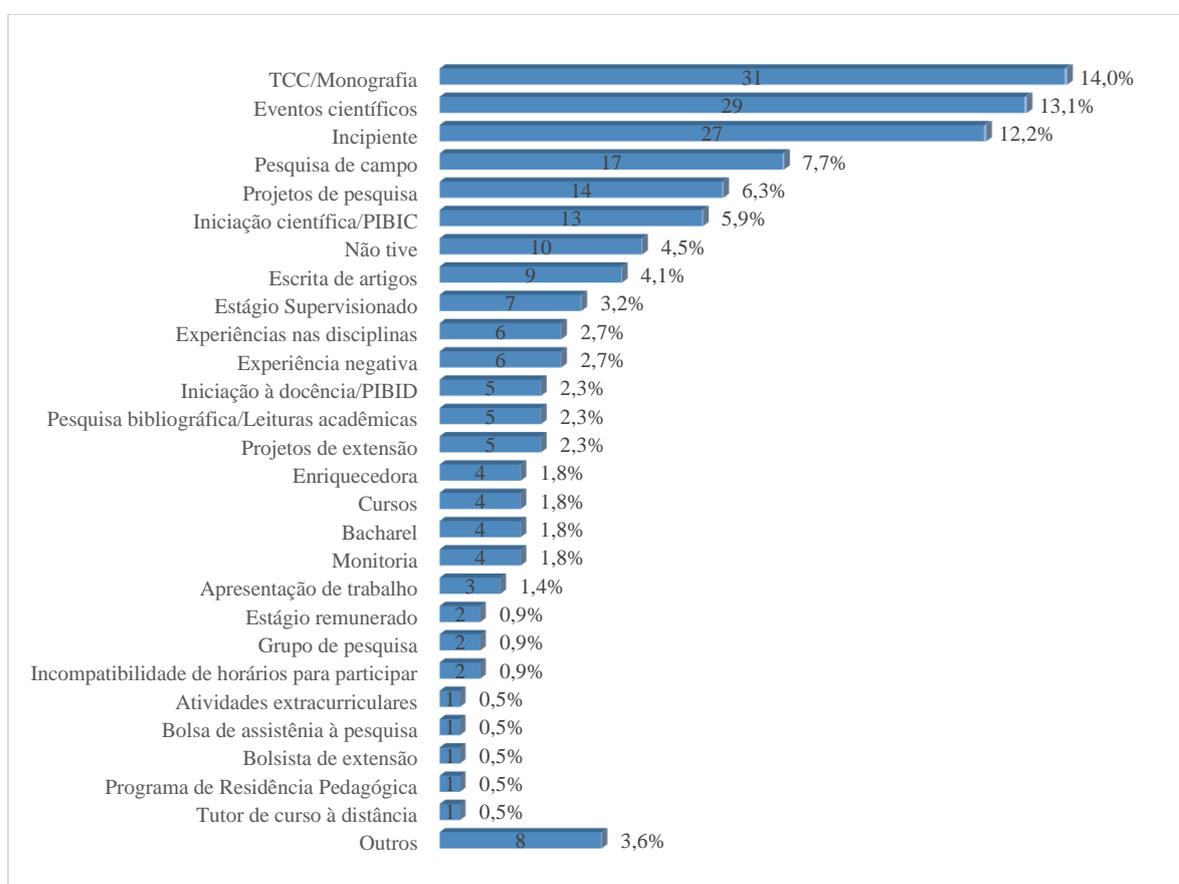
Notamos que, na percepção dos professores, a pesquisa tem significativa importância na formação do professor de Geografia (4,2 média), no desenvolvimento profissional (4,2 média) e no ensino de Geografia (4,3 média). Entre esses processos de desenvolvimento, nota-se que pesquisa é, levemente, mais valorizada no ensino de Geografia. A parte com maior representação entre as opções de importância é de cinco (5) para todos eles (FIGURA 66). Dessa maneira, os dados nos permitem realizar a seguinte indagação: Se os professores de Geografia reconhecem a importância da pesquisa para diversas etapas de formação e atuação profissional, por que ela não se realiza, efetivamente, na prática? Essa é uma pergunta que pretendemos responder até o final desta pesquisa ou, pelo menos, preencher mais contornos a respeito dessa elucidação.

Talvez, uma das elucidações que nos ajudem a compreender a dimensão do problema levantado refira-se a presença e a como a pesquisa apareceu em suas formações iniciais. Para isso, foi questionado: **o(a) senhor(a) poderia relatar como foi a sua experiência com a pesquisa científica na universidade?** (Comente se teve a oportunidade em participar de projetos de pesquisa, projeto de iniciação à docência, escrita de artigo e monografia e participação de eventos, por exemplo) e, logo em seguida, foi perguntado se essa experiência foi positiva. Nessa perspectiva, em suas respostas, os professores apresentaram diversos níveis de interação com a pesquisa, confirmando uma presença direta ou indireta, através de processos mais simples até processos mais elaborados, como podemos visualizar na Figura 67.

Notamos que a maioria das experiências que os PG-RPE-DF tiveram em suas formações iniciais foram pouco autorais, com experiências de baixa participação, muitas delas como ouvinte ou observador de processos mais elaborados de pesquisa ao representar poucos resultados para a construção de produtos mais complexos e elaborados, como a publicação em meios científicos. Destacamos a importância da monografia/Trabalho de Conclusão de Curso -

TCC nos cursos de formação de professores de Geografia como um dos primeiros e principais processos de pesquisa que o graduando dispõe para exercer sua autoria e autonomia. Nesse desenrolar, devemos reconhecer que o processo de exigência da pesquisa, enquanto pré-requisito para a formação em cursos superiores de Licenciatura em Geografia, não foi desenvolvido em todas as instituições de formação dos professores pesquisados, pois, como relata uma professora: "na minha época de formação inicial, a pesquisa não era relevante como hoje. Se quer fazíamos o TCC" (PG-RPE-DF - SEEDF 118, s. p.).

**Figura 67** – Experiências dos PG-RPE-DF - SEEDF com pesquisa em suas formações iniciais.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF (SEEDF), 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Ainda mais problemático, muitos docentes evidenciam que suas pesquisas foram realizadas em áreas diferentes da área de atuação em sala de aula. "Minha monografia foi um tema mais técnico do que pedagógico; se meu orientador tivesse se atentado para esse detalhe, poderia ter tido um aproveitamento melhor da monografia" (PG-RPE-DF - SEEDF 68, s. p.). Muitos reconhecem que seria melhor se a pesquisa tivesse sido feita na área de Educação e Geografia, mas no período não dispunham dessa clareza: "era incoerente para uma licenciatura, mas nem nós percebíamos isso direito" (PG-RPE-DF - SEEDF 111, s. p.). Alguns, ainda,

evidenciam preconceitos com a docência nos cursos de Geografia, o que acarretou menos oportunidade na área de educação para eles, pois “era muito mais acessível para os estudantes terem acesso às pesquisas relacionadas a outras áreas da Geografia que não fossem da docência” (PG-RPE-DF - SEEDF 107, s. p.).

Os eventos científicos (13,1%) foram as segundas experiências mais mencionadas, o que demonstra sua importância para a divulgação e trocas científicas. Destacamos, porém, que o professor pesquisado assume uma posição passiva por apenas exercitar o papel de ouvinte nesses acontecimentos. Alguns professores afirmam, ainda, que significativa parte desses eventos não retrata o trabalho do professor em sala de aula ao demonstrar o descompasso que existem entre academia e prática: "A academia não está na escola definitivamente. Se você não tem alguém vivendo a academia, nem fica sabendo de um congresso ou simpósio que envolve a sala de aula. É desconectado." (PG-RPE-DF - SEEDF 102, s. p.).

Desse modo, os dados revelam que o maior grupo de experiências em pesquisa compõe o contexto interno do curso de formação inicial ou pré-requisitos necessários para a sua conclusão, revelando-se, especialmente, em atividades indiretas de investigação de pouca autoria e de baixa complexidade de pesquisa. Nos referimos às atividades de pesquisa de campo (13,1%), estágio supervisionado (3,2%), experiências nas disciplinas (2,7%), pesquisas bibliográficas/leituras acadêmicas (2,3%), monitoria (1,8%), cursos (1,8%) e atividades extraescolares (0,5%). Embora, isoladamente, se constitua em uma atividade de baixa complexidade, reconhecemos a importância da pesquisa de campo, igualmente denominada de trabalho, saída ou ensaio de campo, como de extrema relevância para a formação do professor de Geografia e como metodologia ativa a ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem, já que permite a mediação do conteúdo com a experimentação da realidade vivida, provocando nos participantes um estímulo ao desenvolvimento intelectual, diálogo, interação, reflexão, descoberta e autonomia, como apontam Silva, Farias e Leite (2019).

O segundo maior grupo se refere às atividades remuneradas de pesquisa, extensão e estágio como Iniciação científica/ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBIC (5,9%), Iniciação à docência/ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2,3%), estágio remunerado (0,9%), bolsista de assistência à pesquisa (0,5%) e Bolsista de extensão (0,5%). Pelo tempo médio de nomeação dos PG-RPE-DF (17,8 anos), consideramos que boa parte desses professores não tiveram essa oportunidade de incentivo remunerado para atividades de pesquisa, extensão e estágio, oportunidades de extrema relevância para a formação dos professores. Infelizmente, por se tratar de recursos relativamente novos na formação de profissionais, especialmente a iniciação à docência, podemos dizer que

a maioria dos PG-RPE-DF não dispuseram dessa oportunidade. Diante dos cortes de investimento em Ciência no Brasil, recomendamos que a sociedade civil e os profissionais da educação cobrem do poder público as suas manutenções e ampliações. Dessa forma, concordamos com Melo e Lyra (2020) ao considerarem o PIBIC e o PIBID como importantes programas para a formação plena do professor pesquisador: o primeiro, ao permitir processos de iniciação científica que possam colaborar com a produção de conhecimentos que qualifiquem a atuação desse profissional e, o segundo, ao proporcionar reflexões acerca da observação direta e da prática do trabalho pedagógico.

Evidenciamos, da mesma forma, que poucos professores dispuseram da oportunidade de participarem de projetos e grupos de pesquisa e extensão (Projetos de pesquisa - 6,3%; Projetos de extensão - 2,3% e grupo de pesquisa - 0,9%). Essas atividades cooperam com a formação de professores pesquisadores ao possibilitarem que esse profissional tenha momentos de socialização, de descobertas, de desenvolvimento de novas reflexões, habilidades e novas visões de mundo pelo estudo e cooperação com os demais professores pesquisadores (GOMES, M., 2019). Assim, seria interessante que a SEEDF possuísse seus próprios grupos de pesquisas e que os grupos de pesquisas de instituições científicas pudessem abarcar os professores que estão em sala de aula com a devida previsão de tempo para essa atividade. Acreditamos que essa ação poderia causar diversas mudanças positivas no desenvolvimento profissional do professor, impulsionando melhoria da qualidade de ensino ao abrir espaço para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Apenas uma pequena proporção dos PG-RPE-DF - SEEDF relata que teve experiências com processos mais elaborados e complexos de pesquisa, pois os processos citados, juntos, não passam de 5,6% das menções (Escrita de artigo - 4,1% e Apresentação de trabalho - 1,4%). Outros grupos ainda menores, onde essas experiências aparecem, se referem à atuação no mercado de trabalho (tutor de curso EAD - 0,5% e atividades de bacharel - 1,8%) e ao Programa de Residência Pedagógica (0,5%). Alguns docentes não disseram quais foram suas experiências, mas consideraram que foi uma experiência enriquecedora (1,8%). Por outro lado, diversos deles apontaram que as experiências com pesquisa foram incipientes ou negativas: incipiente (12,2%), não tive (4,2%), experiência negativa (2,7%). Aparece, ainda, como justificativa para a não participação, a incompatibilidade de horário (0,9%). Para muitos, o acesso à pesquisa em suas épocas era um privilégio não tangível para um grupo mais amplo de estudantes, como relata um professor: "na minha época, só faziam outros trabalhos aqueles alunos que eram chamados pelos professores; não era uma situação que tivesse uma divulgação ampla" (PG-RPE-DF - SEEDF 38, s. p.).

Entretanto, em termos gerais, para 78,6% essas experiências foram positivas enquanto 7,1% alegaram que não e outros 14,3% disseram que foi mais ou menos. Ao serem questionados se essa experiência foi útil e serviu de experiência para a prática pedagógica em sala de aula, 66,9% responderam que sim, 11% disseram que não e 22% mais ou menos. Dessa forma, constatamos que as experiências que os professores possuem de pesquisa advindas da formação inicial possibilitam impactos diretos em sua em sala de aula. Assim, acreditamos que, se essas experiências fossem um processo mais presente e dispusessem de atividades mais elaboradas e complexas de pesquisa, teríamos um resultado interessante para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Portanto, acreditamos que a falta de experiência ou o baixo nível de complexidade de pesquisa em atividades formativas desses professores se constituam em relevantes condicionantes para que o PG-RPE-DF – SEEDF possa se tornar, ou não, professor pesquisador. Confiamos que esse processo possa ser corrigido por meio de mais cursos de formação continuada que provoquem a autoria e autonomia desses profissionais e, igualmente, pelo incentivo à participação de programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Após indagar aos professores pesquisados a respeito de suas experiências de pesquisa na formação inicial, os questionamos a respeito da experiência de pesquisa em seus processos pedagógicos em sala de aula. Inicialmente, os questionamos sobre a frequência da pesquisa científica na prática pedagógica, de forma que: 23% alegaram ser essa uma prática frequente; 33,3% alegaram não ser; e 43,7% consideraram ser uma prática mais ou menos frequente. Essas respostas evidenciam que a pesquisa é pouco presente ou possui uma marca tímida na prática dos PG-RPE-DF – SEEDF. Em questão aberta, questionamos, ainda, quais seriam essas experiências com pesquisas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Categorizamos as respostas como pode ser observado na Figura 68.

Registra-se que a principal menção dos docentes se refere à falta de experiência/Não se recorda (8,3%) ao evidenciarmos que muitos professores possuem pouca experiência (1,7) e que tais atividades não se encontram presentes em suas práticas de ensino. De tal forma, alguns professores justificam-se pela falta de recursos materiais (4,1%), pelo desinteresse ou falta de pré-requisito do estudante ou, destaque, ao engessamento dos tempos e espaços na escola que limitam a possibilidade de pesquisa. Outra consideração diz respeito ao reconhecimento da importância da pesquisa, mas apresenta desânimo quando se pensa na formalidade acadêmica: "infelizmente a pesquisa está pouco presente no processo de ensino-aprendizagem por falta de recursos materiais e desinteresse dos discentes" (PG-RPE-DF - SEEDF 14, s. p.), "uso raramente, pois sinto falta de requisitos por parte dos alunos. Pesquisar para eles é sinônimo de

‘copia e cola’" (PG-RPE-DF - SEEDF 67, s. p.), "a quantidade de aulas condiciona ao engessamento das dinâmicas pedagógicas e ao conteudismo" (PG-RPE-DF - SEEDF 46, s. p.), e "talvez, está poderia ser aplicada e ser útil, sim, todavia, ainda vem cheia de formalidade acadêmica" (PG-RPE-DF - SEEDF 69, s. p.).

**Figura 68** – Experiências dos PG-RPE-DF - SEEDF com a pesquisa no processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Dentre esses comentários, um chama a atenção por atribuir a não presença da pesquisa no ensino por acreditar que os estudantes não possuem um conceito de pesquisa elaborado, sendo apenas um processo de copiar e colar. Aqui, questionamos se a função do professor não seria a de trabalhar para o aperfeiçoamento de processos criativos e autorais dos estudantes e se, a não presença, também, não se remeteria a inexistência ou baixa complexidade de presença da pesquisa em seus processos de formação inicial.

Entretanto, a maioria das menções se referem às atividades de baixa complexidade de pesquisa em educação e poucos se referem às atividades de média complexidade. Notamos que a aula de campo, conceito similar ao apresentado para pesquisa de campo, se constitui como

principal metodologia que os PG-RPE-DF - SEEDF utilizam para a construção de conhecimentos escolares. Desse modo, consideramos que a pesquisa, em maior complexidade na educação, poderia potencializar os resultados de aprendizagens empreendidos pela aula de campo a organizando, por exemplo, por etapas, como sugere Bachelli (2014). Assim, o professor poderia investir em três etapas: 1 - O pré-campo, para estímulo da curiosidade epistemológica dos estudantes, com a apresentação dos objetivos do trabalho, apresentação de roteiros, construção de textos, atividades investigação a respeito do local e do tema do conteúdo e outras orientações e normas; 2 - O campo, com atividades de observação dos elementos implícitos e explícitos da paisagem e relação da teoria com a prática e o 3 - Pós-campo, quando o professor propõe a organização das informações coletadas por meio de mapas mentais, análise das entrevistas, produção de gráficos e textos para a constituição do relatório de campo, cooperando, em consequência disso, com uma educação geográfica pesquisadora.

Em muitos sentidos, a pesquisa é entendida como um ato de busca do professor em direção a algum conhecimento, como a pesquisa para atualização e verificação de conteúdo (5%), pesquisa para o atendimento de alunos da educação especial (2,5%), pesquisa para a construção da avaliação diagnóstica (1,7%) ou como um ato de busca solicitado para estudante em direção a algum conhecimento, como a pesquisa em mapas para abstração de informações geográficas (5,8%), proposição para os estudantes de pesquisa simples na internet (5%), pesquisa como busca de conhecimento (4,1%), pesquisa orientada em sala de aula (1,7%) e pesquisa para a compreensão da formação dos fenômenos geográficos (1,7%). Assim, podemos considerar que o maior conjunto de experiências remete à pesquisa em seu sentido elementar de busca pelo conhecimento com baixo nível de autoria dos envolvidos: tanto professor quanto aluno assumem uma posição passiva de cópia e reprodução.

A pesquisa é também amplamente compreendida pelos professores como metodologia de ensino ou de construção de aprendizagens escolares. Notamos que ela, aqui, ganha mais etapas e procedimentos do que a visão anterior, como simples busca pelo conhecimento. Dessa forma, esses profissionais ressaltam o uso da pesquisa para relacionar o conteúdo com o cotidiano do estudante (3,3%); enquanto metodologia ativa (1,7%) na proposição de situações como a sala de aula invertida (1,7%) e a pesquisa orientada em sala de aula (1,7%); para aguçar o modo como os estudantes observam a paisagem (1,7%); como proposição para que os estudantes realizem registros fotográficos e suas análises (2,5%); ou para que façam entrevistas e construção de gráficos (1,7%). Esses dois últimos, consideramos como processos criativos e autorais. Em uma menor escala, esses profissionais a utilizam para: letramento cartográfico e geográfico; comparação do conteúdo com jogos eletrônicos; comparação de materiais;

apresentação, pelos estudantes, de conteúdo solicitado; formação de grupos de estudos; e realização de trabalhos em grupo (em outros – 21,5%).

Os processos criativos e autorais, processos de pesquisa mais complexos e científicos, foram poucos mencionados e representam baixa proporção em comparação à pesquisa como busca de conhecimentos e a pesquisa como metodologia de ensino e construção de aprendizagens escolares. Nessa lógica, aparecem como: proposição de construção de textos e desenvolvimento da argumentação e oratória (2,5%); estudo comparado (2,5%); instrumento de construção de projetos para a feira de ciências (2,5%); estímulo para que os estudantes busquem a soluções de problemas (1,7%). Em outros: (21,5%) proposição de trabalhos que estimulem a criatividade; pesquisa para a construção de identidade; troca de experiência com a universidade; leitura e a interpretação crítico-reflexiva de fontes históricas; construção de dicionário geográfico; discussões de ensaios (Ensino Médio) e debates.

A pesquisa também é empreendida como uma busca de soluções para questões de ensino. Esses professores a utilizam para aquisição de novos conhecimentos e habilidades com vistas a soluções de algumas questões de trabalho, como a pesquisa para melhorar a prática de ensino (4,1%), a pesquisa para elaboração de projetos pedagógicos (3,3%) e a pesquisa como avaliação das aprendizagens (em outros – 21,5%). Assim, consideramos que a compreensão de pesquisa na educação, especialmente no ensino por parte dos PG-RPE-DF - SEEDF, se vincula aos processos mais elementares e básicos da investigação em educação. Os processos criativos compõem a menor parcela e não ultrapassam de atividades de média complexidade de pesquisa em sala de aula.

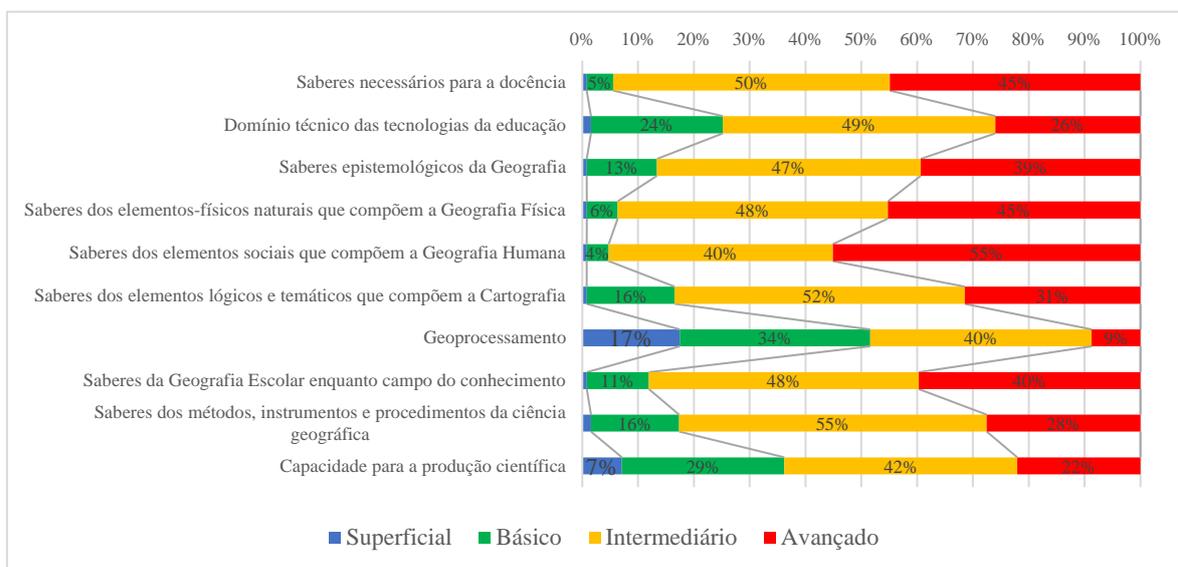
Dessa maneira, podemos dizer que, para a maioria desses profissionais, a pesquisa em educação se constitui em atividade de busca de conhecimento, em metodologias de ensino e construção de aprendizagens e, em poucos casos, como um processo criativo de novos conhecimentos e busca de soluções para questões de ensino. De todo modo, consideramos que as experiências apresentadas representam poucas contribuições para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador, já que essa se constitui como um processo mais elaborado e complexo de educação e tais experiências carregam em si processos dotados de pouca autoria e autonomia do professor, poucas recorrências aos processos científicos de pesquisa e, como consequência, baixo desenvolvimento de autoria e autonomia nos estudantes.

*Domínio técnico, processos criativos e autorias, autonomia na escola e condições de ensino-aprendizagem em Geografia do PG-RPE-DF - SEEDF*

Como ferramenta para a mediação de aprendizagens e para a construção de novos conhecimentos, reconhecemos a existência de diversas fragilidades no grau de consistência, elaboração e complexidade da pesquisa na escola. Nesse sentido, essa pesquisa buscou conhecer como os PG-RPE-DF - SEEDF autoavaliam o domínio técnico do conhecimento, seus processos criativos e autorais, sua autonomia na escola e alguns processos de ensino-aprendizagem em Geografia. Desse modo, coube a esta pesquisa explorar tais questões, pois entendemos que o domínio de saberes dos professores, a respeito da Geografia e da Educação, são atributos de significativa valia para o desenvolvimento de qualquer projeto de ensino e de desenvolvimento profissional de qualidade da qual a educação pesquisadora pelo professor pesquisador é uma alternativa.

A primeira pergunta dessa série foi uma pergunta com alternativas fechadas de autoavaliação: **como o(a) senhor(a) autoavalia o seu conhecimento e domínio técnico nas seguintes áreas** (Conforme apresentadas a seguir no texto)? para a resposta, os professores dispuseram das seguintes alternativas que qualificam o domínio cognitivo do professor: superficial, básico, intermediário e avançado. Desse modo, encontramos os seguintes cenários: os três conhecimentos mais avançados se referem aos saberes dos elementos sociais que compõem a Geografia Humana (55%), aos saberes dos elementos-físicos naturais que compõem a Geografia Física (45%) e aos saberes necessários para a docência (45%); esses mesmos, igualmente, representam os saberes mais elaborados desses profissionais no panorama geral. Os três mais superficiais são geoprocessamento (17%), capacidade para a produção científica (7%) e o domínio técnico das tecnologias da educação (1%), que, de modo geral, se constituem nos saberes menos elaborados dos professores. Se adicionarmos os saberes dos elementos lógicos e temáticos que compõem a Cartografia, fechamos nos saberes menos elaborados dos PG-RPE-DF – SEEDF, dados os quais evidenciam que a principal fragilidade de domínio de conhecimento desses profissionais se concentra em área mais técnicas da Educação e Geografia que demandam uso de tecnologias. Identificada a questão, temos um importante dado para ser trabalhado na formação inicial de novos profissionais, mas, sobretudo, na formação continuada desses professores da rede (FIGURA 69).

**Figura 69** – Autoavaliação dos PG-RPE-DF - SEEDF do domínio teórico e técnico de saberes da Educação e da Geografia.

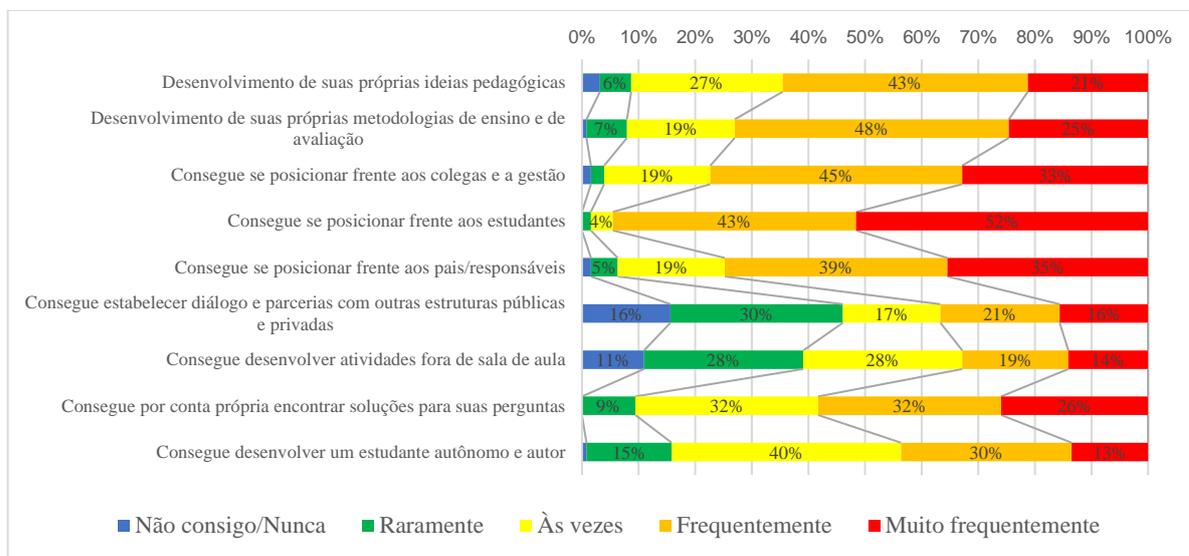


Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Sues, 2022.

A segunda pergunta da série foi a respeito da frequência de autonomia que o professor desenvolve na escola. Para isso, na mesma linha do que a anterior, perguntamos: **com que frequência o(a) senhor(a) consegue desenvolver estas autonomias em sua escola?** Como resultado, tivemos o panorama sobre qual discorreremos a seguir (FIGURA 70). A autonomia mais desenvolvida pelos professores no espaço escolar refere-se à condição favorável para se posicionar frente aos estudantes, seguida de sua condição favorável para se posicionar frente aos colegas e a gestão e sua condição favorável ao se posicionar frente aos pais/responsáveis. Por outro lado, as menos desenvolvidas são as de conseguir estabelecer diálogo e parcerias com outras estruturas públicas e privadas, de conseguir desenvolver atividades fora de sala de aula e de conseguir desenvolver um estudante autônomo e autor.

Dessa maneira, esses dados evidenciam a facilidade que os professores possuem em exercer sua autonomia em atividades básicas da profissão, como lidar com estudantes, pais, colegas e gestão. Todavia, por outro lado, revelam a dificuldade em desenvolverem suas autonomias para exercerem atividades mais diferenciadas de ensino, que demandam parcerias com o poder público e privado, além de atividades fora de sala de aula. Notamos, na mesma proporção, a dificuldade que esses profissionais têm para o desenvolvimento de um estudante autônomo e autor, muito provavelmente, pelo fato de ambiente de trabalho desses profissionais não ser favorável ao desenvolvimento de um professor autônomo e autor também.

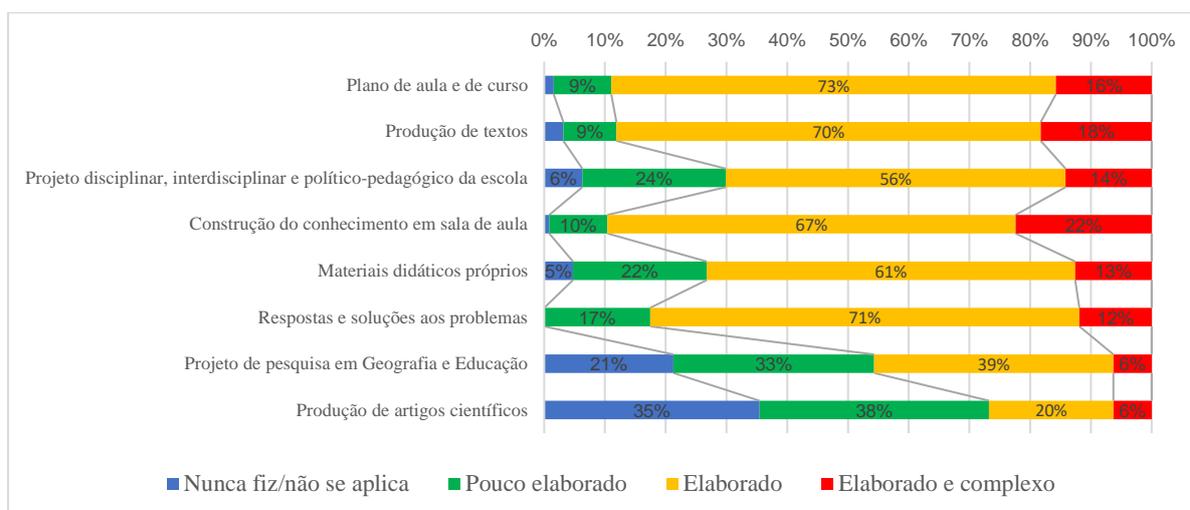
**Figura 70** – Autoavaliação a respeito das autonomias que os PG-RPE-DF - SEEDF conseguem desenvolver na escola de atuação.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

O terceiro elemento avaliado pela série diz respeito ao nível de elaboração e complexidade que esses professores conseguem desenvolver em suas atuações profissionais. Sendo assim, realizamos a seguinte pergunta: **sobre a sua atuação profissional, qual é o nível de elaboração e complexidade que você consegue desenvolver?** Como resposta, observamos que as três atividades que são mais elaboradas e complexas referem-se à construção do conhecimento em sala de aula, à produção de textos e o plano de aula e de curso. Por outro lado, as menos elaboradas são a produção de artigos científicos, o projeto de pesquisa em Geografia e Educação e os projetos disciplinar, interdisciplinar e político-pedagógico da escola. Destacamos, da mesma forma, que essas três atividades são apontadas para uma parcela significativa de professores como atividades que não fazem parte do cotidiano escolar do professor. Nessa situação, fica óbvio que as atividades básicas da profissão docente são as atividades que os professores possuem maior domínio e as atividades que demandam mais autoria, autonomia e complexidade, como a produção de artigo e de projetos pedagógicos e de pesquisa, são as atividades que os professores apresentam menores domínio, não compoendo a realidade profissional de parcela significativa dos entrevistados.

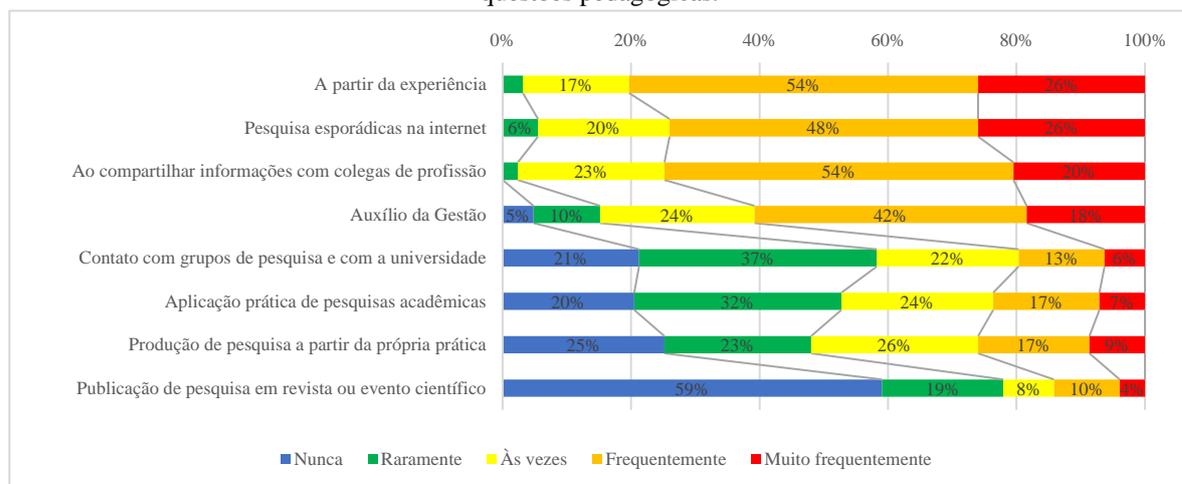
Portanto, compreendemos que essas questões são prejudiciais ao desenvolvimento de um processo de ensino mais elaborado e complexo por meio da educação pesquisadora pelo professor pesquisador. Se quisermos apostar nesse projeto, temos que incentivar e dar condições para que os professores da Educação Básica realizem atividades mais elaboradas e complexas (FIGURA 71).

**Figura 71** – Autoavaliação a respeito do nível de elaboração e complexidade das atividades dos docentes.

Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Na mesma linha de raciocínio, os questionamos sobre a **frequência com que conseguem encontrar/criar respostas e soluções para as questões pedagógicas**. Como resultado, encontramos o seguinte panorama: partir da experiência, realizar pesquisa esporádica na internet e compartilhar informações com colegas de profissão são as principais formas que os professores dispõem para responder as questões de caráter pedagógico e, ainda, se constituem nas atividades menos buscadas com esse objetivo. Subtrai-se que o item contato com grupos de pesquisa e com a universidade compõem o grupo de atividades que não costumam ser executadas pelos professores para resolução de seus problemas. Esse panorama nos revela o distanciamento entre universidade e escola e uma visão, por parte dos professores, de que os processos de pesquisa são inacessíveis ou que não enxergam possibilidades de descobertas profissionais. Nesse sentido, acreditamos que o estímulo de um ambiente de pesquisa, na formação inicial e continuada, e de um ambiente de pesquisa na escola poderia favorecer a efetivação de uma educação mais elaborada e complexa, na qual a educação pesquisadora se encaixa. Como mencionado no capítulo 2, precisamos desmitificar a ciência e o papel do pesquisar; mais especificamente para esse estudo, do papel do professor pesquisador (FIGURA 72).

**Figura 72** – Autoavaliação da frequência com que conseguem encontrar/criar respostas e soluções para as questões pedagógicas.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Como três últimas perguntas da série, temos questões relacionadas à qualificação do bom ensino de Geografia e aos processos específicos desenvolvidos pelos professores em seus espaços de atuação, as salas de aulas. Nessa intenção, foi realizada a seguinte pergunta aos professores: **para o(a) senhor(a) o que seria um bom ensino de Geografia na Rede Pública de Ensino do DF e quais são os desafios e possibilidades para a sua efetivação?** Como interpretação, podemos considerar que o maior consenso de bom ensino em Geografia é aquele que enxerga o ensino como um percurso de desenvolvimento crítico, que permite a compreensão dos conceitos teóricos e a sua relação com a realidade contemporânea ao permitir uma formação cidadã que resulte num estudante ativo, capaz de qualificar positivamente o seu cotidiano. Logo, temos algumas falas representativas desse quebra-cabeça: “aquele ensino onde o aluno perceba sua função social e desperte o senso crítico científico, político e mercadológico”; “Aquele que explora a vivência pessoal do aluno para a compreensão do espaço imediato e do mundo” (PG-RPE-DF – SEEDF 36, 2021, s. p.).

Assim, os professores reconhecem a importância de se ter um ensino que alie a teórica e prática, resultando em uma práxis cidadã com mudanças de posturas e atitudes. “Precisamos rever a metodologia, é necessário colocar o aluno como um ser pensante e atuante em questões práticas da Geografia” (PG-RPE-DF – SEEDF 84, 2021, s. p.). Outro aspecto bastante mencionado é a necessidade de o ensino de Geografia colaborar com o desenvolvimento sustentável: “mostrar a Geografia que identifica o indivíduo como ser atuante no espaço, buscando o desenvolvimento sustentável” (PG-RPE-DF – SEEDF 33, 2021, s. p.).

A visão humanista-cultural também é bastante presente nas respostas, pois muitos professores instrumentalizam o ensino de Geografia como um importante percurso de avanço

de estágios de consciência sobre o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito e ser no mundo e de sua relação com outros entes no espaço, possibilitando, mutuamente, a construção de identidade e pertencimento à matéria, energia e fluídos que nos compõem enquanto seres humanos e aos movimentos que compomos enquanto seres biológicos e sociais. Desse modo, podemos destacar as seguintes descrições sobre um bom ensino de Geografia: "que proporcione aos nossos alunos as reflexões, conscientização do homem no processo de conhecimento de si mesmo e do mundo em sua volta" (PG-RPE-DF – SEEDF 112, 2021, s. p.); "Que faça o aluno refletir sobre os diversos espaços e culturas estudadas" (PG-RPE-DF – SEEDF 35, 2021, s. p.); "seria uma Geografia que se realiza pela curiosidade, pela pertença e pelo desejo em contribuir socialmente" (PG-RPE-DF – SEEDF 58, 2021, s. p.); "um bom ensino tem que estar baseado na vivência do aluno" (PG-RPE-DF – SEEDF 52, 2021, s. p.).

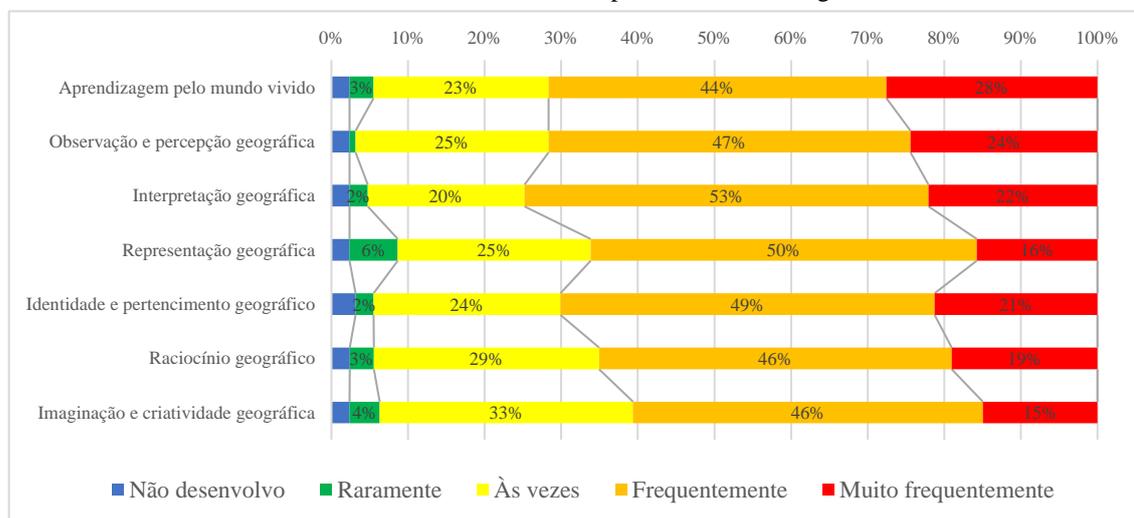
Os professores, ainda, consideram que um bom ensino de Geografia está para o desenvolvimento de processos cognitivos e de habilidades, como: o desenvolvimento da interpretação da realidade que os cercam; a habilidade de observar o ambiente e extrair informações adequadas para a tomada de decisões; a capacidade de identificar e resolver problemas ou de pensar a partir dos problemas vivenciados; a compreensão da espacialidade das informações/fenômenos; a capacidade de compreender as múltiplas escalas, como local e global; e, principalmente, o desenvolvimento de um agente capaz de alterar, positivamente, a sua realidade socioespacial.

Dessa maneira, as falas vão ao encontro de um ensino que habilite o estudante a compreender melhor a sua realidade, de modo que consiga interconectar-se a outras dimensões, ângulos e escalas geográficas. Elas apontam para a necessidade de compreensão, local e globalmente, do espaço geográfico, formando, em última instância, um indivíduo com robustez e segurança para saber de onde veio, onde está e para onde desejar ir, tendo como saberes, aqueles que o colocam em sintonia humana e planetária em direção às transformações sociais que necessitamos. Dessa forma, constituem a visão teórica que instrumentaliza processos mais práticos do ensino de Geografia que ocorre na escola. De modo geral, podemos afirmar que boa parte das visões de ensino de Geografia relatadas pelos professores, se encontra posicionada a favor de algum tipo de transformação social, o que consideramos como primordial ao desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador conforme defendido no capítulo 2 desse trabalho.

Em termos mais práticos, prosseguimos com duas questões a respeito do resultado do ensino efetivado em sala de aula. Dessa forma, realizamos duas perguntas, a primeira foi a seguinte: **com que frequência o(a) senhor(a) consegue desenvolver com os estudantes, pelo**

**ensino de Geografia, diversas questões que vão da aprendizagem pelo mundo vivido ao desenvolvimento da imaginação e criatividade geográfica? (FIGURA 73).**

**Figura 73** – Autoavaliação da frequência de processos cognitivos que os PG-RPE-DF - SEEDF conseguem desenvolver com os estudantes pelo ensino de Geografia.



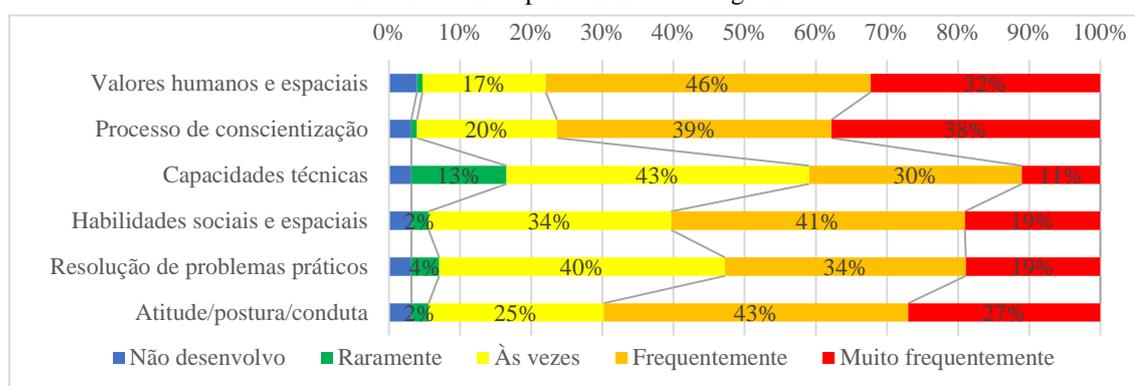
Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Nessa perspectiva, encontramos o seguinte panorama: as atividades que os professores conseguem desenvolver com mais frequência são a aprendizagem pelo mundo vivido, a observação e percepção geográfica e a interpretação geográfica. Por outro lado, as atividades que são menos desenvolvidas com os estudantes são a representação geográfica, a imaginação e criatividade geográfica e, empatados em terceiro lugar, a aprendizagem pelo mundo vivido e o raciocínio geográfico.

Tais indicadores revelam existir uma contradição entre os professores que conseguem desenvolver a aprendizagem pelo mundo vivido e, outra parcela menor, que não consegue, demonstrando que essa perspectiva de ensino-aprendizagem ainda deve ser bastante discutida nos espaços de formação, especificamente, o de como realizar essa aprendizagem. Observamos que atividades de significativa importância para a aprendizagem, mas de menor elaboração do que as demais, são as que eles mais conseguem desenvolver em sala de aula. Em contraposição, as menos desenvolvidas são atividades mais complexas e elaboradas de ensino, evidenciando a necessidade desse profissional dispor de todas as condições de formação e de trabalho para atingir processos mais elaborados e complexos no ensino de Geografia. Assim, se pensarmos numa educação pesquisadora em Geografia, devemos entender que ela somente se realiza se conseguirmos articular e avançar, de processos mais simples, em direção a processos mais complexos. Constitui-se, aqui, um desafio a ser superado pelos PG-RPE-DF - SEEDF (FIGURA 73).

A última pergunta da série é de natureza similar a anterior, mas destinada a outros resultados de ensino. De modo tal, perguntamos: **com que frequência o(a) senhor(a) consegue desenvolver, com o estudante no ensino de Geografia, os seguintes processos** (Apresentados na Figura 74). As respostas encontradas nos revelam que os processos que os professores desenvolvem com mais frequência são a construção de valores humanos e espaciais, além dos processos de conscientização e de construção de atitudes/posturas/conduitas. Já os processos que são desenvolvidos com menor frequência são as capacidades técnicas, a resolução de problemas práticos e as habilidades sociais e espaciais. Logo, compreendemos que o desenvolvimento de processos teóricos são maiores do que o desenvolvimento de processos mais práticos e técnicos. Por coincidência, os processos menos desenvolvidos pelos professores no ensino-aprendizagem são da mesma natureza dos domínios de saberes menos desenvolvidos por esses profissionais, os de natureza prática e técnica. Demonstra-se, assim, a necessidade do PG-RPE-DF - SEEDF se aperfeiçoar e se apropriar de conhecimentos de natureza mais prática e técnica, desenvolvendo a práxis que corresponda em sala de aula num ensino-aprendizagem mais propositivo e resolutivo.

**Figura 74** – Autoavaliação da frequência de atividades que os PG-RPE-DF - SEEDF conseguem desenvolver com os estudantes pelo ensino de Geografia.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Então, fechando essas questões, realizamos as seguintes considerações: em relação ao domínio de saberes, identificamos que as principais fragilidades se concentram em saberes mais técnicos relacionados ao uso de tecnologias em Educação e Geografia. Sobre as autonomias desses profissionais, reconhecemos que ficaram mais limitadas às atividades básicas do professor, como as relações interpessoais com colegas de trabalho, estudantes, pais e responsáveis. Ainda, em menor ordem, representaram processos que demandam autonomia e autoria, além da ocupação de espaços fora da sala de aula.

De modo semelhante, verificamos que as atividades mais elaboradas e complexas desenvolvidas por esses profissionais são atividades básicas da profissão e que as atividades de pesquisa se apresentaram como atividades que não figuram os seus contextos escolares e que, quando aparecem, são de pouca complexidade e de baixa capacidade propositiva e resolutive. Na mesma linha, as principais formas que os professores dispõem para encontrar/criar soluções são pouco elaboradas e de baixa complexidade, deixando a pesquisa muito distante de ser uma solução possível para a resolução de problemas.

Em termos de compreensão da função social do ensino de Geografia, esses professores demonstram compreender, minimamente, o propósito do conhecimento geográfico para a formação de sujeitos escolares, por meio de avanços de estágios de consciência e desenvolvimento de habilidades, ao fazerem avançar, efetivamente, na compreensão e intervenção na realidade local e global, aspecto que coloca o ensino de Geografia à serviço de diversas transformações sociais. Entretanto, percebemos que essa compreensão teórica possui dificuldades logísticas na prática, ao evidenciarmos aos pesquisadores da área de ensino, que os professores possuem muitas dificuldades no “como” efetivar concepções teóricas, como constatamos nos resultados acima apresentados.

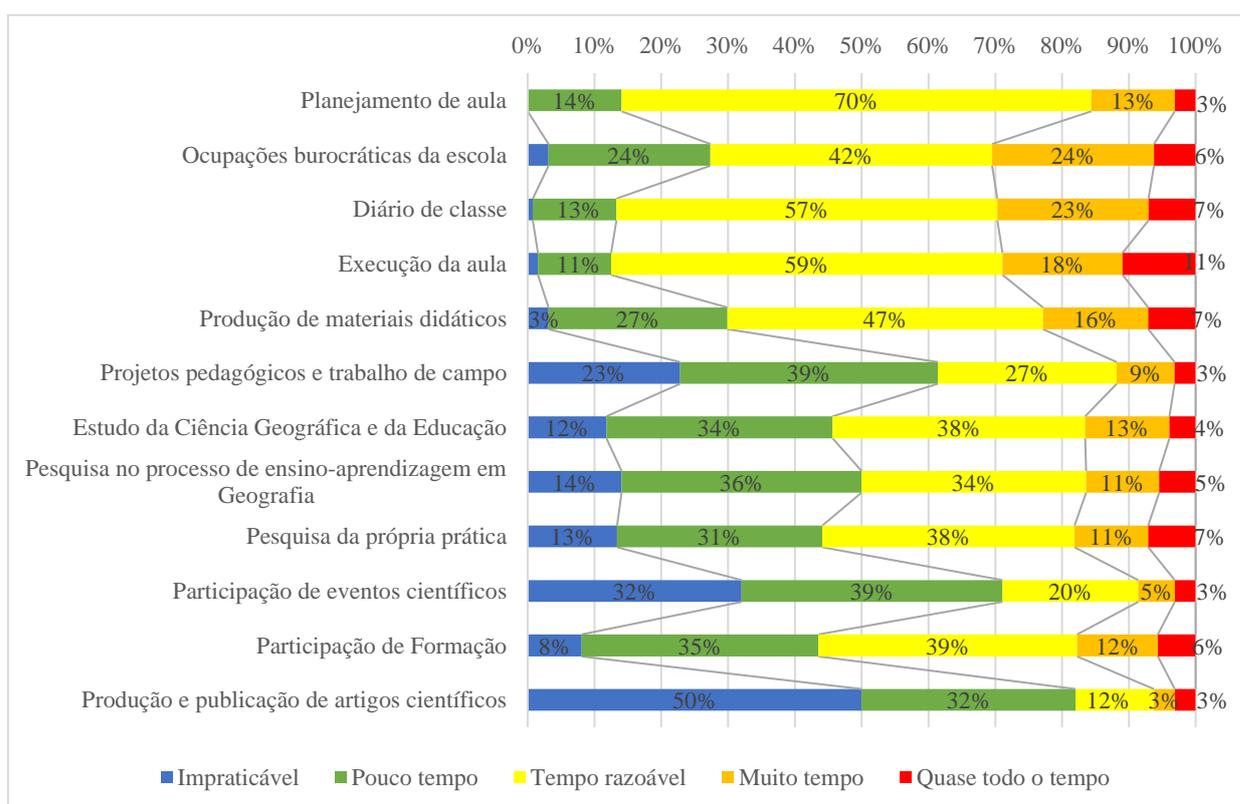
Assim, os processos mais complexos e elaborados como a representação, o raciocínio, a imaginação e a criatividade, dentre as apresentadas, são aqueles que os professores conseguem desenvolver com menor frequência no ensino. Como processo indutivo, observamos que os professores possuem mais facilidades no desenvolvimento de questões mais teóricas e subjetivas, como os valores humanos e a conscientização, do que em processos mais práticos e técnicos, como no desenvolvimento de habilidades técnicas, sociais e espaciais.

Tais dados revelam importantes desafios a serem transpostos para que a RPE-DF possa dispor de um ensino de Geografia de melhor qualidade, de maior elaboração e complexidade, no qual a educação pesquisadora pelo professor pesquisador se mostra como uma alternativa. Acreditamos que essas questões podem ser sanadas a partir de um melhor desenho de que profissional a administração pública almeja contratar; da formação inicial de quem pode entrar na rede pública; da formação continuada e do desenvolvimento profissional necessário para o desenvolvimento desse profissional; do incentivo aos estudos para professores, do estímulo à um ambiente de trabalho com pesquisa e práxis; e da oferta de condições necessárias para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem de maior elaboração e complexidade.

### *Disponibilidade de tempo para o professor pesquisador*

Após o conhecimento dos saberes, do nível de elaboração e complexidade, da autonomia, da capacidade criativa desses professores e quais processos são frequentemente desenvolvidos no ensino de Geografia, investigamos quais eram suas **disponibilidades de tempo para diversas atividades que envolvem o magistério**. Conforme levantado no capítulo 2, diversos autores apontam o curto espaço de tempo que os professores da Educação Básica dispõem para a pesquisa como um dos principais desafios para a efetivação da educação pesquisadora pelo professor pesquisador (LÜDKE, 2012; MOREIRA, 1988; DEMO, 2011; SANTOS, L., 2012; ANDRÉ, 2012). Desse modo, confirmamos que os dados pesquisados estão de acordo com esses estudos, uma vez que os PG-RPE-DF – SEEDF demonstram certa indisponibilidade de tempo para o desenvolvimento de atividades mais elaboradas e complexas que envolvem a pesquisa em virtude do excesso de outras atribuições (FIGURA 75).

**Figura 75** – Disponibilidade de tempo dos professores para diversas atividades profissionais.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Nesse cenário, identificamos que as atividades que mais consomem tempo são a execução da aula, o diário de classe e o planejamento de aula. Destaca-se que a participação de formação ocupa significativo espaço de tempo desses profissionais. Nesse sentido, sobra pouco

tempo para atividades que saem do contexto de sala de aula, como os projetos pedagógicos, o trabalho de campo e a participação em eventos científicos. Da mesma forma, há pouco tempo reservado para processos mais complexos e autorais, como o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, a produção e publicação de artigos científicos e a pesquisa da própria prática. O expressivo quantitativo de professores que indica ser impraticável a produção e publicação de artigos científicos, a participação de eventos científicos, a realização de projetos pedagógicos e trabalho de campo, a pesquisa no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, a pesquisa da própria prática e o estudo da ciência geográfica e da Educação, indica que o tempo desses profissionais se concentra, quase que exclusivamente, nas atividades de ensino em sala de aula, não havendo disponibilidade de horários para que os professores desenvolvam outras atividades mais autorais, como a de pesquisa, por exemplo (FIGURA 75).

Dessa maneira, reconhecemos que para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, por meio de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador, precisamos pensar os espaços e tempos do professor da Educação Básica, oportunizando outras atividades de apoio à aprendizagem e à formação dos estudantes. Pensamos que o aumento do tempo para que esse profissional estude e desenvolva atividades de pesquisa na educação se constitua como fundamental para que possamos avançar no ensino e no desenvolvimento profissional do professor.

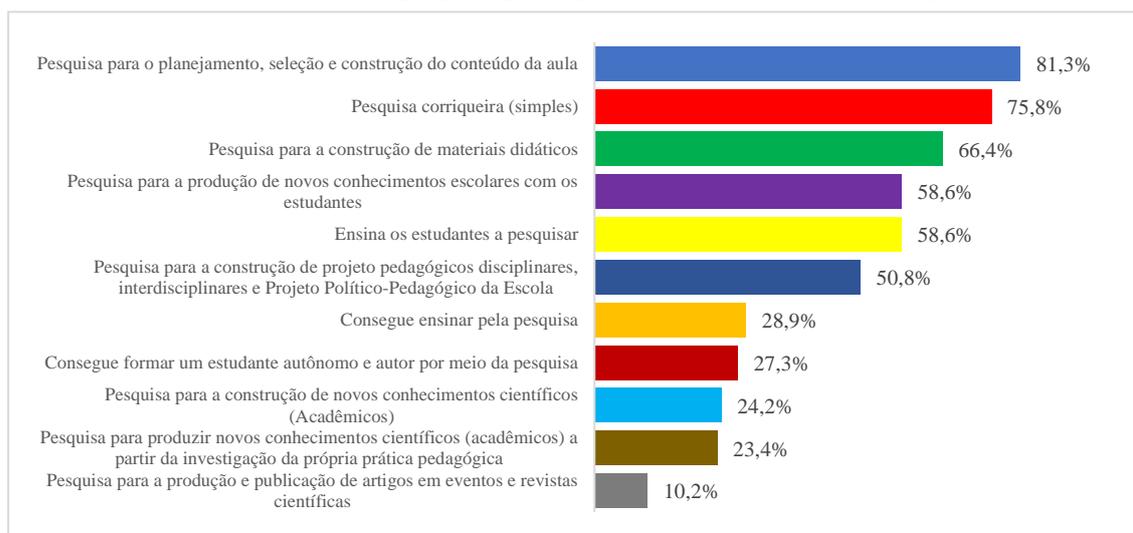
#### *Concepção de pesquisa e de professor pesquisador*

Após conhecermos um pouco mais a respeito do domínio dos saberes, dos processos criativos e autorais, da autonomia e de algumas condições de ensino-aprendizagem em Geografia do PG-RPE-DF - SEEDF, buscamos compreender, especificamente, que concepções os professores possuem a respeito da pesquisa e do termo professor pesquisador. Dessa maneira, essa parte vislumbrou desvelar os níveis de pesquisa que esses profissionais conseguem exercer com segurança, a respeito de que fase de professor pesquisador se identificam e a consulta se gostariam de ser chamados pelo termo professor pesquisador.

Nesse caminho, fizemos a seguinte pergunta: **qual(is) é(são) o(s) nível(is) de pesquisa que o (a) senhor(a) consegue desenvolver com segurança?** Como resposta, tivemos o seguinte cenário: 81,3% possuem segurança para realizar pesquisa para o planejamento, seleção e construção do conteúdo da aula; 75% para realizar pesquisa corriqueira (simples); 88,4% para realizar pesquisa para a produção de novos conhecimentos escolares com os estudantes; 58% para ensinar os estudantes a pesquisar; 28,9% conseguem ensinar pela pesquisa; 27,3%

conseguem formar um estudante autônomo e autor por meio da pesquisa; 24,2% utilizam a pesquisa para a construção de novos conhecimentos científicos (acadêmicos); 23,4% utilizam a pesquisa para produzir novos conhecimentos científicos (acadêmicos) a partir da investigação da própria prática pedagógica; e 10,2% possuem segurança para utilizar a pesquisa para produção e publicação de artigos em eventos e revistas científicas (FIGURA 76).

**Figura 76** – Níveis de pesquisa que os professores desenvolvem com segurança.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Dessa forma, identificamos que os níveis de pesquisa que os professores mais dominam são níveis de pesquisa de baixa elaboração e complexidade, geralmente associados ao contexto de ensino-aprendizagem que demanda busca de novos conhecimentos para esse processo ou para a construção de materiais didáticos. Logo, observa-se que os papéis assumidos pelo professor e o proposto para o estudante são de pouca autoria e autonomia com expressiva passividade em relação ao conhecimento trabalhado. Significativa parte dos professores ensina o estudante a pesquisar, mas se formos considerar os dados produzidos e analisados por esta pesquisa, não seria pretensioso afirmar que esse ensino se revela pouco mobilizador de processos mais elaborados e complexos de pesquisa. Em continuidade, destacamos que um pouco mais da metade desses professores utiliza a pesquisa para a construção de projeto educacionais de interesse de suas disciplinas ou de sua unidade escolar - esse parece ser o limite no qual a maioria deles conseguem alcançar, mostrando ser os níveis mais avançados de pesquisa em educação os menos acessíveis e exequíveis para esses professores da Educação Básica.

De tal modo, podemos identificar a dificuldade desses professores ensinarem pela pesquisa, formar um estudante autônomo e autor e se tornarem produtores de respostas de suas

próprias questões profissionais, aspecto que pode recair sobre as condições de trabalho, problemas na formação e motivação para esse feito por parte dos professores. Entretanto, acreditamos se revelar uma problemática mais associada às questões estruturais e de formação do que propriamente uma questão de interesse, pois é difícil realizar essa inferência para profissionais que se quer tiveram oportunidade em aperfeiçoar práticas transformadoras em educação, como a educação pesquisadora pelo professor pesquisador. Por isso, torna-se injusto afirmar que os mesmos não desenvolvem uma prática mais complexa de educação por falta de interesse.

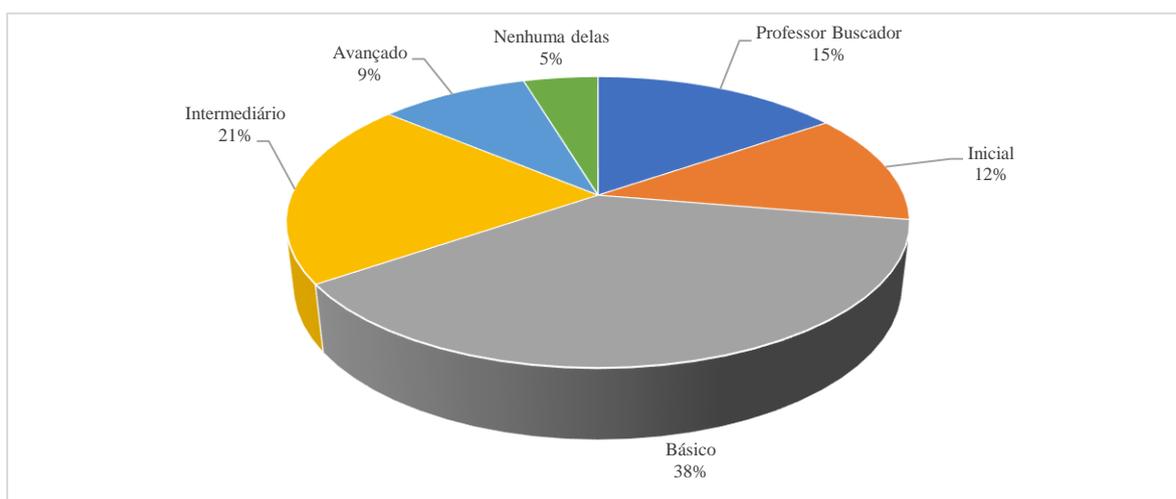
Dessa forma, compreendemos que a pesquisa mobilizada pelos PG-RPE-DF – SEEDF, em seus contextos de trabalho, é bastante elementar. Essa situação é reflexo de suas formações iniciais e continuada, as quais não se constituem, para uma grande parcela de professores, como caminho e etapas a serem percorridas por professores e estudantes. Sendo assim, a reconstrução e elaboração própria de novos conhecimentos, à criação de soluções para os problemas vividos e à sua consolidação enquanto elemento criativo, um princípio científico e educativo, uma atitude cotidiana, conforme defendido nesta investigação, são prejudicadas.

Em continuidade aos nossos propósitos, inserimos a pesquisa como qualificador de professor e realizamos a seguinte pergunta: **com qual fase de professor pesquisador o(a) senhor(a) se identifica**. Para tanto, oferecemos as seguintes opções e descrições: Professor buscador (Reconhece que a essência da docência é a busca); Inicial (Consegue utilizar e realizar algumas atividades simples de pesquisa); Básico (Consegue utilizar consideravelmente pesquisa para o ensino e o desenvolvimento profissional); Intermediário (Domina a pesquisa científica para o ensino e para a pesquisa de sua prática, conseguindo resolver problemas e soluções, além de desenvolver um estudante autônomo); Avançado (Reconhece que a essência da docência é a busca e consegue responder e solucionar questões complexas de sua prática profissional em sala de aula; forma um estudante pesquisador; desenvolvem, juntos, alta capacidade de promover transformações sustentáveis e duradoras na sociedade) e nenhuma delas (FIGURA 77).

Os resultados apontam que a maior parcela dos professores se identifica na fase de professor pesquisador básico (38%), seguida de professor pesquisador intermediário (21%), professor buscador (15%), professor pesquisador avançado (9%) e nenhuma delas (5%) (FIGURA 77). Desse modo, os dados revelam que os professores se percebem mais em fases iniciais de professor pesquisador do que em fases mais avançadas. Essa percepção destoa levemente dos dados encontrados pela pesquisa que nos direcionaria ao apontamento que a maioria dos PG-RPE-DF - SEEDF se encontra, no momento, na fase professor buscador e

professor pesquisador inicial. Acreditamos que, em menores parcelas, possuímos professores pesquisadores básicos e professores pesquisadores intermediários. Esses dados apresentam, igualmente, certa similaridade com os dados apresentados da baixa proporção de professores com mestrado e doutorado.

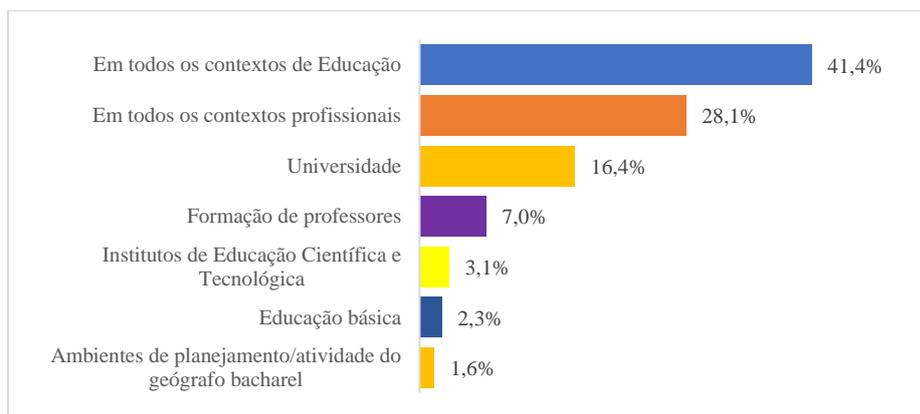
**Figura 77** – Fases de professores pesquisadores com que os PG-RPE-DF - SEEDF se identificam.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Isso posto, defendemos que, para a melhoria do ensino e do desenvolvimento profissional do professor, a administração pública ofereça subsídios e (re)construa políticas públicas educacionais para que se formem professores, ou tornem os que estão em atuação, em profissionais que tenham condições em se encontrar, pelo menos, na fase básica e intermediária de professor pesquisador. Essa é uma de nossas principais defesas de pesquisa.

Também os indagamos a respeito de que contextos consideram mais adequados aos professores pesquisadores através da seguinte pergunta: **para o(a) senhor(a) o termo professor pesquisador cabe mais em que contexto/contextos?** Por meio de respostas estruturadas obtivemos os seguintes dados: em todos os contextos de Educação (41,4%), em todos os contextos profissionais (28,1%), universidade (16,4%), formação de professores (7%), Institutos de Educação Básica, Científica e Tecnológica (2,3%) e ambientes de planejamento/atividade do geógrafo bacharel (1,6%). Como pesquisador, acreditava que a maioria das respostas estariam concentradas na universidade, em espaços de formação e em ambientes de atuação do geógrafo bacharel. Contudo, nos surpreendemos positivamente ao observar que a perspectiva do professor pesquisador encontra abertura na Educação Básica e não somente noutros espaços tradicionais de pesquisa mencionados (FIGURA 78).

**Figura 78** – Contextos que mais cabe o professor pesquisador segundo os PG-RPE-DF - SEEDF.

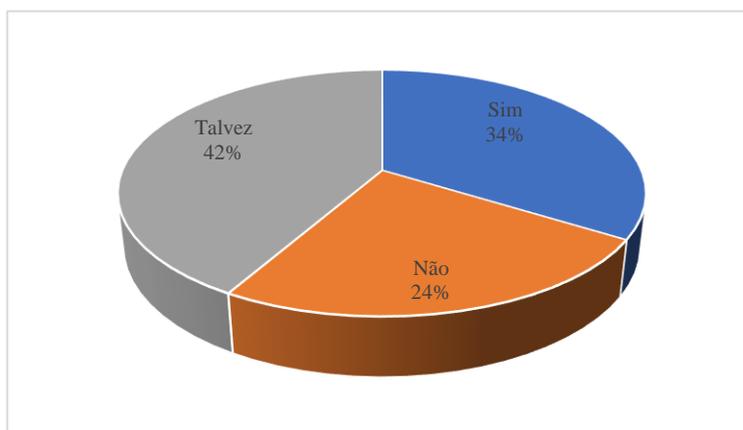
Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Entretanto, se retirarmos as esferas que englobam um conjunto de possibilidades (Em todos os contextos de Educação; em todos os contextos profissionais), observamos que poucos consideram, isoladamente, a Educação Básica como um espaço privilegiado de pesquisa. Assim, os dados encontrados poderiam revelar uma contradição entre o que os professores querem, a pesquisa em todos os contextos de educação, com a realidade que possuem, poucas atividades de pesquisa na Educação Básica.

Indagados se **gostariam de ser chamados de professor pesquisador**, obtivemos o seguinte resultado: 42% disseram que talvez, 34% afirmaram que sim e 24% consideram que não. Dadas as justificativas, como veremos a seguir, consideramos as respostas dos professores abertas para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador, pois identificamos que o sim e talvez, juntos, constituem um cenário de abertura favorável para esse professor (FIGURA 79). Do lado negativo, o talvez e o não, refletiram em insegurança do professor ao assumir uma posição na qual ainda acredita não ter condições, ao revelar o sufocamento imposto pelas condições de trabalho e o excesso de barreiras que esse profissional tem que enfrentar para ser, simplesmente, professor, ou exercer dignamente sua profissão. As respostas dos docentes revelam que, dados os contextos sociais e as precárias condições de trabalho, o mínimo como resultado se materializa em uma grande vitória quando possível. Em direção semelhante, muitos docentes alegam estarem desgastados, desmotivados e desamparados profissionalmente para inovarem e identificam que essa nova denominação poderia gerar mais responsabilidades. Além disso, a existência de cobranças por resultados poderia dilapidar ainda mais a profissão docente. Por essas razões, consideramos que a maioria das respostas duvidosas ou negativas não partem de um contexto de descrédito do professor com a pesquisa, mas de um contexto de precarização e distanciamento da realidade da Educação Básica, da realidade de uma Educação que permita

que seus sujeitos se libertem coletivamente, uma educação libertadora como defende Paulo Freire (1980) por meio de processos criativos e autorais, nos quais a pesquisa, como princípio científico e educativo, se constitui em chave-mestra.

**Figura 79** – O senhor(a) (PG-RPE-DF – SEEDF) gostaria de ser chamado de professor pesquisador?



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Como justificativa de resposta duvidosa ou negativa à questão, os professores alegam não se sentirem confortáveis em ser chamados dessa denominação por algumas razões, como a necessidade de mais tempo para se aperfeiçoarem, por não se sentirem um pesquisador ou pesquisador suficiente, por precisarem de mais tempo para se sentirem seguros. "Talvez não me considero ainda um exímio pesquisador" (PG-RPE-DF – SEEDF 4, s. p), pois como um professor alegou, "falta tempo e incentivo" (PG-RPE-DF – SEEDF 21, s. p). Nesse aspecto, consideram o professor pesquisador associado a um processo mais avançado de pesquisa científica e fazem um paralelo com a realidade da profissão, que pouco ou quase nenhum tempo disponibiliza para outras atividades que vão além da sala de aula.

Notamos a existência de uma visão de que a pesquisa que realizam em sala de aula, para a condução do processo de ensino-aprendizagem, não seja tão importante como a pesquisa realizada em meios acadêmicos: "como minhas pesquisas estão limitadas à prática de sala de aula e, totalmente, desacompanhada de orientação, tenho dúvida se posso ou não utilizar esse termo" (PG-RPE-DF – SEEDF 48, s. p). Nota-se que, aqui, o profissional atribui a necessidade de uma orientação externa para a viabilidade da denominação profissional que poderia assumir na escola. Essa imagem é um exemplo prático do distanciamento do mundo da escola com o mundo da pesquisa, podendo refletir como os espaços de produção de conhecimentos científicos estigmatizam as escolas, lhes atribuindo um grau de importância num lugar secundário no processo de produção de novos conhecimentos. De acordo com o PG-RPE-DF – SEEDF 46 (2021, s. p.) "na Educação Básica não há espaço para isso", ou como afirma o PG-

RPE-DF – SEEDF 56 (2021, s. p.): “apesar de ser um pesquisador, não creio que mereça esse título, se comparado com quem faz pesquisa acadêmica”. Verifica-se, com essas informações, que existe claramente um distanciamento entre professores da Educação Básica e os professores pesquisadores das universidades. Outro exemplo representativo desse fato é o desagrado do PG-RPE-DF – SEEDF 39 (2021) em relação ao rótulo de professor executor dado por profissionais que se autodenominam como produtores e tomadores de decisão dessa execução: “sou um professor que sempre utiliza as técnicas de pesquisa, mas sou rotulado de professor executor de conteúdos”, evidenciando o distanciamento das técnicas, dos tempos e espaços e o descontentamento com o rótulo que em alguns momentos a academia atribui aos professores da Educação Básica.

Ainda, em relação aos professores que justificam suas respostas duvidosas ou negativas, identificamos que muitos a fazem pelo fato de não possuírem experiências com a pesquisa acadêmica: “me falta preparo e prática” (PG-RPE-DF – SEEDF 12, 2021, s. p.); “não tenho um trabalho de pesquisa desenvolvido” (PG-RPE-DF – SEEDF 67, 2021, s. p.); “me falta maior envolvimento com a pesquisa” (PG-RPE-DF – SEEDF 113, 2021, s. p.) ou por não possuem publicações acadêmicas: “ainda não tenho publicações suficiente para tal denominação” (PG-RPE-DF – SEEDF 79, 2021, s. p.). Desse modo, por meio dessas declarações, evidenciamos que, na visão desses professores, o professor pesquisador se encontra mais em uma posição que desvela um maior grau de formação e quantitativo de publicações do que para um profissional com habilidade de formar pela descoberta, criação e inovação.

Outros afirmam que não se sentem confortáveis porque o atributo de pesquisa não compõe o foco do trabalho, resultando em professores sem hábito de pesquisa: “não é o foco do meu trabalho” (PG-RPE-DF – SEEDF 104, 2021, s. p.); “não tenho o hábito de pesquisar no trabalho” (PG-RPE-DF – SEEDF 122, 2021, s. p.); “na SEEDF, o professor, praticamente, não exerce o trabalho de pesquisa, seria uma nomenclatura que não estaria de acordo com as funções desenvolvidas” (PG-RPE-DF – SEEDF 81, 2021, s. p.). Dessa maneira, por não se tratar de um contexto formal e prático na Educação Básica, um dos professores afirma que nunca havia pensado na aplicação desse termo para o professor de Educação Básica. Sobre a questão, concordamos que o processo de pesquisa nesse nível de educação se revela como ao que incrementa a educação, para processos que vão além do esperado para esse nível de educação, com uma presença muito tímida enquanto princípio educativo e científico nas políticas públicas e documentos norteadores do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor. Nessa perspectiva, defendemos esforços para que essa realidade seja aperfeiçoada.

Outros são mais pragmáticos e justificam a sua não identificação às questões mais objetivas de seu trabalho: "sou objetivo e pragmático" (PG-RPE-DF – SEEDF 114, 2021, s. p.); "só professor é suficiente" (PG-RPE-DF – SEEDF 55, 2021, s. p), ou recorrendo a indiferença: "nunca pensei a respeito" (PG-RPE-DF – SEEDF 108, 2021, s. p.); "não vejo razão para ser adjetivada dessa forma, mas caso fosse também não vejo problema" (PG-RPE-DF – SEEDF 03, 2021, s. p.). Um professor mais antigo de carreira afirmou ter pouco tempo e que logo se aposentará, não dispondo de tempo para o preparo e formação desse perfil. Conforme exposto, os dados obtidos e organizados por esta pesquisa revelam que a média de tempo de nomeação desses profissionais é elevada, representando que muitos PG-RPE-DF – SEEDF já se encontram em mais da metade de suas carreiras. Nesse sentido, pensamos que é necessário formular políticas públicas direcionadas aos professores que estão nessa fase da carreira como uma forma de estímulo para que integrem e façam parte de um projeto coletivo de maior alcance e complexidade em educação.

Outra razão que, aparentemente, parece ter guiado o professor a não se reconhecer enquanto pesquisador foi o fato de não possuírem pós-graduações *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado): "eu tenho apenas a licenciatura" (PG-RPE-DF – SEEDF 26, 2021, s. p.); "não tenho nem mestrado e nem doutorado" (PG-RPE-DF – SEEDF 73, 2021, s. p.). Alguns professores se lamentaram por não ter esses graus de formação, responsabilizando a universidade pela falta de acolhimento dos professores em virtude das dificuldades encontradas nos processos seletivos da pós-graduação, do distanciamento que as maiorias das pesquisas possuem da realidade escolar e da baixa contrapartida financeira dada pela SEEDF a profissionais com Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Essas justificativas confirmam diversas de nossas suposições. Assim, defendemos que a universidade deveria estar mais integrada e aberta aos profissionais da Educação Básica, que as pesquisas de professores com essas titulações deveriam refletir seus contextos de trabalho, que a SEEDF deveria dar mais condições de trabalho e valorizar mais essas formações para a Progressão de Carreira.

Em relação às respostas positivas, os professores justificaram diversas associações e modos sobre como visualizam a pesquisa e o professor ao representar processos mais elementares e processos mais complexos da atuação docente. A relação mais elementar associada ao professor pesquisador é a busca por novos conhecimentos como habilidade necessária para a composição do processo de ensino-aprendizagem na escola. Essa razão é uma das principais como justificativa positiva para a sua denominação de professor pesquisador na Educação Básica. Trata-se da delimitação do trabalho docente em um ramo que demanda pesquisa e atualização constantes. Dessa maneira, a denominação se aproxima da ideia de

professor buscador, conforme já analisado anteriormente, como um sujeito curioso e disposto às novas aprendizagens. Essa busca por novos conhecimentos faz com que "[...] não fiquemos parados no tempo" (PG-RPE-DF – SEEDF 84, 2021, s. p.) e referindo-se, igualmente, a uma visão de um profissional que está sempre buscando, demandando, constantemente por formação continuada.

Seguindo as considerações de Freire (1996), para quem pesquisa e ensino não se separam, há professores como a PG-RPE-DF – SEEDF 112 (2021, s. p.) que considera não ser “possível dissociar a pesquisa do exercício da docência. Ambos caminham lado a lado”. Reconhecem, também, a pesquisa como uma das essências da educação e da ciência geográfica ao se revelar importante mobilizadora do conhecimento. Podemos dizer, em menor ordem, que a pesquisa é vista como sinônimo de desenvolvimento de autonomia e autoria, como nível de complexidade do processo de ensino-aprendizagem e como uma forma de compartilhamento de informações seguras. Assim, esse adjetivo qualificador de professor também se encontra posicionado em um domínio mais complexo de conhecimento por parte desse profissional docente. Atribui-se o processo de pesquisa como parte de um estágio mais avançado do desenvolvimento profissional e do domínio intelectual.

Alguns docentes acolhem a denominação por entenderem que essa designação pode se fortalecer como um incentivo "para um maior envolvimento dos professores com pesquisas, um título estimulante" (PG-RPE-DF – SEEDF 32, 2021, s. p.) ou como um rótulo que possa valorizar o professor pela realização de pesquisa e, por meio do seu exemplo, estimular outros professores a adotarem o mesmo caminho. O PG-RPE-DF – SEEDF 123 (2021, s. p.) acredita que a adoção da nomenclatura pode se revelar em um elemento de reconhecimento da prática da pesquisa no ensino como importante instrumento de uma educação questionadora e resolutiva para a sobrevivência e interferência qualificada do ser humano no espaço. Nessa mesma linha de pensamento favorável, a resposta do PG-RPE-DF – SEEDF 61 (2021, s. p.) considera que a denominação de pesquisador em professor possa favorecer a sincronicidade da escola com a universidade.

Tomado conhecimento da natureza dessas respostas, reafirmamos a posição da pesquisa enquanto princípio científico e como princípio educativo, como faces de uma mesma moeda, por isso, indissociáveis. Não julgamos justa a atribuição de hierarquia entre elas e não aceitamos a sua separação. Da mesma maneira que Freire (1996) e Demo (2015), acreditamos que não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois ao ensinar utilizamos suporte de conhecimentos encontrados pela pesquisa e sistematizados pela ciência, divulgamos as descobertas e os pensamentos mais avançados de nosso conhecimento para as atuais e futuras

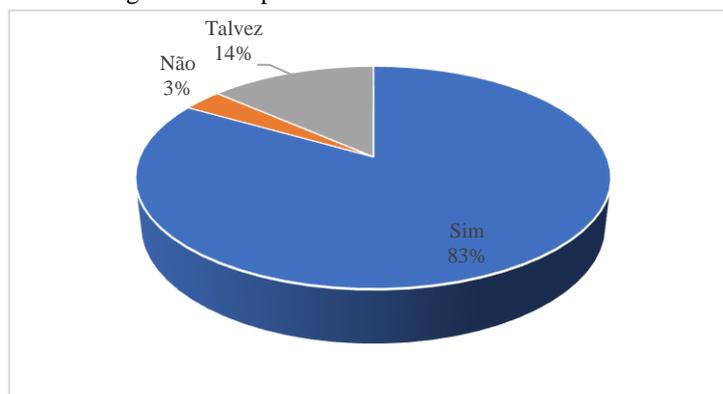
gerações; nesse processo, o reelaboramos, tornando-o mais simples ou mais complexo ao realizar a tradução desse conhecimento em linguagem acessível aos nossos estudantes, os dando a oportunidade de realizarem novas perguntas que demandam outras pesquisas.

A pesquisa como princípio científico atende as demandas causadas pela curiosidade humana, se alimenta do jogo de verdades e contradições e possui o ensino como sua forma de comunicação para que possamos ter compreensões mais lúcidas e claras da realidade, para que possamos tomar decisões mais justas e corretas, para que possamos garantir a sobrevivência e continuidade de nossa espécie, para que possamos achar as respostas e soluções para os problemas sociais que nos separam enquanto humanos, ou seja, para quem a pesquisa científica se direciona. O ensino seria, assim, a universalização do conhecimento adquirido e do conhecimento que podemos construir para nos libertar coletivamente. Dessa forma, consideramos a necessidade de avançar esse entendimento nos espaços de pesquisa, de formação de professores, na escola e em sala de aula.

#### *Posição e proposições dos professores*

Como etapa final de pesquisa, realizamos o questionamento a respeito se o professor pesquisador pode corroborar com uma melhor qualidade de ensino e que proposições de mudanças fazem a respeito do ensino de Geografia, do espaço geográfico das escolas e das políticas públicas em educação. Para isso, realizamos a nossa principal pergunta: **o(a) senhor(a) acredita que o fomento do professor pesquisador em Geografia corresponde ao fomento de um ensino de maior qualidade?** (FIGURA 80). Colocamos essa pergunta na etapa final, pois acreditamos que o processo de participação do professor nas etapas iniciais e intermediárias da investigação se constituiria em um preparatório para que pudesse responder, com propriedade, a essa questão crucial para nossa pesquisa. Nesse caminho, entendemos que o percurso de respostas objetivas e subjetivas provocou reflexões e posicionamentos dos docentes, a respeito de seus processos formativos e de atuação profissional, em relação aos processos de autonomia, pesquisa, autoria e criação a fim de que pudessem responder, conscientemente, à questão chave para essa pesquisa. Para nossa surpresa, 83% dos PG-RPE-DF - SEEDF que participaram afirmaram acreditar que o fomento do professor pesquisador em Geografia corresponde ao fomento de um ensino de maior qualidade, 14% acreditam que talvez e apenas 3% demonstraram não acreditar.

**Figura 80** – Resposta da pergunta principal da pesquisa: o(a) senhor(a) acredita que o fomento do professor pesquisador em Geografia corresponde ao fomento de um ensino de melhor qualidade?



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

São várias as justificativas para a concordância com a questão. Esses profissionais demonstram argumentos que se relacionam a indissociabilidade entre ensino e pesquisa ao considerarem essa última como um instrumento que eleva a qualidade e profundidade do conhecimento do professor e do conhecimento mediado em sala de aula: "a pesquisa está diretamente ligada a aquisição do conhecimento" (PG-RPE-DF – SEEDF 04, 2021, s. p.); "quanto mais pesquisa, mais avanço e, conseqüentemente, mais qualidade" (PG-RPE-DF – SEEDF 32, 2021, s. p.); "quanto mais conhecimento o professor tiver, melhor para o estudante" (PG-RPE-DF – SEEDF 32, 2021, s. p.); "quanto mais alto você souber em conhecimento, maior será a sua visão e compreensão de mundo" (PG-RPE-DF – SEEDF 32, 2021, s. p.). Sobre essa linha de pensamento, compõe-se em concepção amplamente defendida no percurso de nossa pesquisa, mas pouco detectada em níveis mais elaborados e complexos do trabalho do PG-RPE-DF. Outros ponderam que ser professor pesquisador não é apenas deter conhecimentos e técnicas de pesquisa, mas ser um profissional que utiliza esse domínio "para interpretar as mudanças constantes no espaço geográfico e introduzir nova práxis em sala de aula" (PG-RPE-DF – SEEDF 26, 2021, s. p.).

Muitos destacam que, apesar de importante, nem sempre o fomento para o avanço nos estudos "significa em resultados satisfatórios" (PG-RPE-DF – SEEDF 105, 2021), pois "não, necessariamente, um professor pesquisador será um professor de maior qualidade em sala de aula" (PG-RPE-DF – SEEDF 130, 2021, s. p.). Nessa linha, diversos identificam que não é qualquer tipo de pesquisa desenvolvida pelo professor que possa favorecer a qualidade da educação, mas aquela que reflita as condições socioespaciais das escolas, dos dilemas profissionais e de aprendizagem: "depende do tipo de pesquisa e se ela se enquadra no contexto da realidade dos alunos" (PG-RPE-DF – SEEDF 94, 2021, s. p.); "conheço diversos casos de

professores que realizam pesquisa de alto nível e que, em sala de aula, não correspondem" (PG-RPE-DF – SEEDF 94, 2021, s. p.).

Em relação a essas considerações, concordamos parcialmente, pois, apesar de não podermos garantir que mais professores mestres e doutores possam revolucionar a educação pública, não podemos concordar que o aumento de professores mestres e doutores seja indiferente à melhoria da qualidade de ensino, já que temos a consciência de que essas formações qualificam positivamente a intelectualidade desses profissionais, potencializando o que Giroux (1997) denominou de professores como intelectuais transformadores. Da mesma forma, entendemos que muitos professores são professores e pesquisadores, conforme campo de atuação, e que muitos sabem pesquisar, mas não sabem como relacionar a pesquisa enquanto princípio educativo.

Além desse discurso, que apenas associa o professor pesquisador a um processo de acúmulo ou maior complexidade de nível de conhecimento, diversos pares reconhecem que a importância desse profissional na Educação Básica também se encontra em sua capacidade de produzir novos conhecimentos do processo de ensino-aprendizagem, de sua prática e de sua capacidade em formar estudantes pesquisadores. Desse modo, igualmente, concordamos com as seguintes respostas: "o professor pesquisador é autor de novos conhecimentos e gera futuros pesquisadores" (PG-RPE-DF – SEEDF 10, 2021, s. p.); "o professor pesquisador coloca o aluno no papel de pesquisador e produtor de novos conhecimentos" (PG-RPE-DF – SEEDF 94, 2021, s. p.); "só por meio de pesquisa e aprofundamento que o professor poderá desenvolver em seus alunos a possibilidade de que se tornem pesquisadores de fato" (PG-RPE-DF – SEEDF 103, 2021). Notamos que alguns reconheceram como fundamental o seu próprio exemplo como professor pesquisador para o desenvolvimento de um estudante pesquisador ao transformarem a função reprodutora em função criativa e inventiva. Dessa maneira, concordamos com Freire (1996), para quem a corporeidade do exemplo de quem faz a educação se constitui em potente instrumento de ensino.

Alguns fazem associação do termo professor pesquisador a um ensino que desperta a curiosidade, a criatividade, a emancipação e o gosto pela descoberta ao enxergarem na pesquisa uma possibilidade de "busca constante pelo ensino de qualidade" (PG-RPE-DF – SEEDF 101, 2021, s. p.), de "um ensino com maior propriedade" (PG-RPE-DF – SEEDF 92, 2021, s. p.) ou de poder causar "uma prática pedagógica intrigante e prazerosa" (PG-RPE-DF – SEEDF 35, 2021), aspecto fortemente defendido nesse trabalho.

Ainda, em referência ao processo de ensino-aprendizagem, realizam associações entre o professor pesquisador e a viabilização de um ensino mais prático, com o desenvolvimento de

conhecimentos e habilidades mais complexas. Outros acreditam que o poder transformador da pesquisa pode se associar com o poder de transformação da educação para gerar possibilidades de transformações sociais na realidade dos estudantes e do país. Nessa linha de pensamento, esses profissionais entendem que uma educação guiada pelo professor pesquisador pode fortalecer uma educação que seja capaz de superar desafios por meio de processos criativos que impliquem em resolução de problemas sociais: "a pesquisa qualifica e transforma" (PG-RPE-DF – SEEDF 20, 2021, s. p.); "cria e estimula o espírito questionador do indivíduo em busca de respostas" (PG-RPE-DF – SEEDF 49, 2021, s. p.); "uma capacidade para a resolução de problemas sociais" (PG-RPE-DF – SEEDF 72, 2021, s. p.). Dessa maneira, identificamos no pensamento desse grupo de professores, uma forte conexão com o pensamento defendido nessa pesquisa.

Associam, igualmente, a ideia de professor pesquisador como favorecimento de um desenvolvimento profissional de maior qualidade. Identificam que o processo de pesquisa pode ser utilizado para o reconhecimento de fragilidades e potencialidades da profissão e do processo de ensino-aprendizagem, disponibilizando respostas consistentes a respeito dos desafios profissionais e de aprendizagem: "com o estudo e análise é possível identificar as fragilidades, as potencialidades e, assim, melhorar cada um deles" (PG-RPE-DF – SEEDF 19, 2021, s. p.); "quando o professor pesquisa a sua própria prática, os dados que produz e compartilha, tem mais condições de evoluir profissionalmente, além de entregar uma melhor aula" (PG-RPE-DF – SEEDF 112, 2021, s. p.). Consideramos que essas declarações se associam ao pensamento aqui defendido, o que nos permite afirmar que não estamos sozinhos nessa defesa.

Outro papel importante apresentado pelos professores, nessa linha de pensamento, é de que a pesquisa se desvela num caminho necessário para a tomada de consciência dos processos de inovação e produção de novos conhecimentos na Educação e, também, na ciência geográfica, pois "a geografia tem evoluído muito nos últimos anos" (PG-RPE-DF – SEEDF 33, 2021, s. p.) e "é preciso acompanhar as transformações que ocorrem na prática e no ensino" (PG-RPE-DF – SEEDF 104, 2021, s. p.). Concordamos plenamente com essas alegações, pois um bom professor demanda formação constante e curiosidade para saber mais a respeito dos avanços da educação e da ciência geográfica.

Alguns professores são mais ponderados ao considerarem a associação do professor pesquisador com a qualidade de ensino, pois apesar de considerarem que a "pesquisa já se mostra mais do que necessária em todos os âmbitos" (PG-RPE-DF – SEEDF 02, 2021, s. p.), acreditam que existem alguns fatores que precisam ser transpostos para essa abertura, como questões que vão desde a reestruturação e reformulação da Carreira Magistério e do espaço

físico até questões comportamentais, como a redução do excesso de formalismo, estreitamento da distância entre pesquisa e vida das pessoas e do desenvolvimento da afetividade e comprometimento com a profissão: "a reformulação do plano de carreira poderia incentivar muito mais os professores doutores da SEEDF" (PG-RPE-DF – SEEDF 101, 2021, s. p.); "para ser professor pesquisador precisaria de mais incentivo" (PG-RPE-DF – SEEDF 95, 2021, s. p.). Mais uma vez, fica exposto que a educação pesquisadora pelo professor pesquisador demandaria mudanças em todos os sistemas, de objetos, de ações e de significados, ou seja, no espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF.

Outros professores consideram que existem elementos que são mais importantes para a qualidade de ensino, como a infraestrutura da escola, a didática e as atitudes socioemocionais: "Ensino de qualidade não depende muito da pesquisa e sim da didática do professor e da infraestrutura da escola" (PG-RPE-DF – SEEDF 55, 2021, s. p.); "atitudes socioemocionais são mais importantes" (PG-RPE-DF – SEEDF 59, 2021, s. p.). Não consideramos a pesquisa como um processo superior aos demais, nem desconsideramos outros processos mediadores de educação, mas acreditamos que ela possa se constituir em um princípio pedagógico e científico de extrema relevância para a melhoria da qualidade de ensino; contudo, não vemos que a pesquisa por si só possa suprimir a necessidade de outras demandas sociais e educacionais. Nessa lógica, a pesquisa pode potencializar e instrumentalizar a nossa capacidade de transformação pela educação.

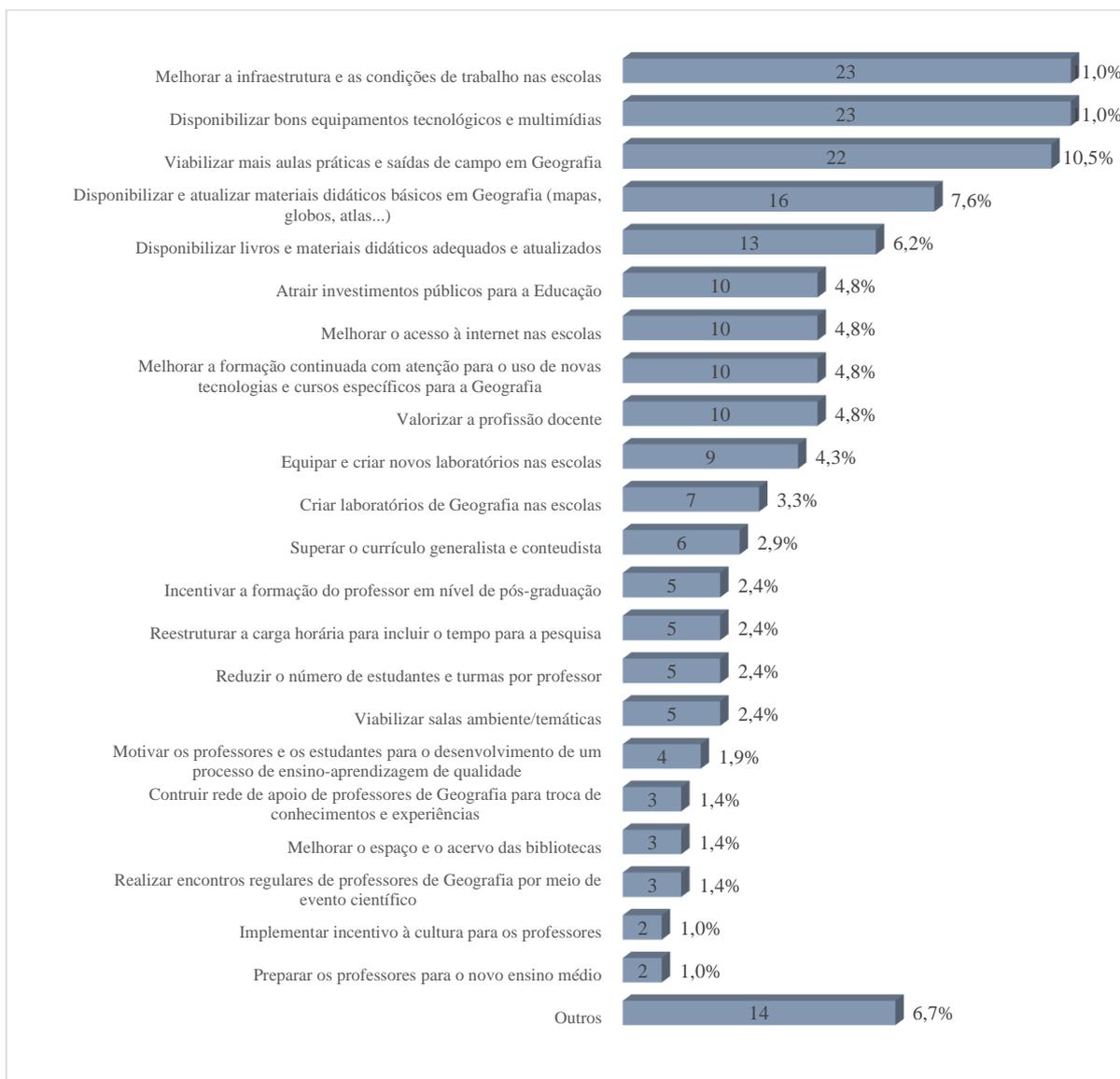
Um professor exemplifica que o processo desse profissional se tornar mais escolarizado, o torna menos acessível, desfavorecendo a educação: "alguns professores pesquisadores enveredam para o caminho acadêmico e tornam-se inalcançáveis aos alunos secundaristas" (PG-RPE-DF – SEEDF 84, 2021, s. p.). Apesar de reconhecer o envaidecimento existente na academia, acreditamos que não temos elementos materiais suficientes para discutir e endossar tal questão. Consideramos que esses processos de avanço de estudo, quando realizados na área de sua atuação profissional, proporcionam atuações mais consistentes e transformadoras do que um processo de elitização e desenvolvimento de senso de superioridade nesse profissional.

Após essas considerações, podemos afirmar que, apesar da maioria dos PG-RPE-DF – SEEDF possuírem pouca formação e habilidades com a pesquisa, possuem um estágio de consciência que reconhece e acredita na pesquisa em educação por meio do professor pesquisador como um importante fomento à educação de melhor qualidade.

Destacamos que a ideia da educação pesquisadora pelo professor pesquisador, embora timidamente desenvolvida na SEEDF devido a problemas de formação, baixo quantitativo de professores com mestrado e doutorado, falta de condições básicas necessárias e de uma política

pública específica, encontra-se presente como uma ideia-centelha, que se alimentada pelo desejo da sociedade de mudanças profundas e complexas na educação. Liderada pelo Estado Democrático de Direito, ela pode vir a se realizar por meio de mudanças graduais ou transformações radicais que permitam a ampliação de sua chama, luz e intensidade. Nesse propósito, acreditamos que concomitantemente com o processo de melhoria de questões básicas como formação de professores, infraestrutura das escolas, desenvolvimento profissional do professor, recursos tecnológicos adequados e em quantidade suficiente, e reformulação dos espaços e tempos da escola, por meio de novas políticas públicas, podemos avançar progressivamente os níveis de professor pesquisador na Educação Básica do DF à medida que isso possa significar um progresso no grau de elaboração e complexidade do ensino/pesquisa na escola. Nesse sentido, consideramos inseparável a associação de processos mais criativos e autorais em educação com a melhoria da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional do professor, no qual a educação pesquisadora, pelo professor pesquisador, pode se revelar em um carro chefe dessa transformação.

Dando continuidade à nossas descobertas, consultamos os professores a respeito de suas proposições, perguntando a eles **o que consideram que poderia melhorar para a realização de um bom ensino de Geografia** (FIGURA 81). Sobre as respostas subjetivas, realizamos as seguintes categorizações: 11 % propõem melhorar a infraestrutura e as condições de trabalho nas escolas; 11% disponibilizar bons equipamentos tecnológicos e multimídias; 10,5% viabilizar mais aulas e saídas de campo em Geografia; 7,6% disponibilizar e atualizar materiais didáticos básicos em Geografia (mapas, globos, atlas...); 6,2% disponibilizar livros e materiais didáticos adequados e atualizados; 4,8% atrair investimentos públicos para a Educação; 4,8% melhorar o acesso à internet nas escolas; 4,8% melhorar a formação continuada com atenção para o uso de novas tecnologias e cursos específicos para a Geografia; 4,8% valorizar a profissão docente; 4,3% equipar e criar novos laboratórios nas escolas; 3,3% criar laboratórios de Geografia nas escolas; 2,9% superar o currículo generalista e conteudista; 2,4% incentivar a formação do professor em nível de pós-graduação; 2,4% reestruturar a carga horária para incluir o tempo para a pesquisa; 2,4% reduzir o número de estudantes e turmas por professor; 2,4% viabilizar salas ambiente/temáticas; 1,9% motivar os professores e os estudantes para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade; 1,4% construir rede de apoio de professores de Geografia para troca de conhecimentos e experiências; 1,4% melhorar o espaço e o acervo das bibliotecas; 1,4% realizar encontros regulares de professores de Geografia por meio de evento científico; 1% implementar incentivo à cultura para os professores; 1% preparar os professores para o novo ensino médio e 6,7% outros.

**Figura 81** – O que precisa melhorar para se obter um bom ensino de Geografia.

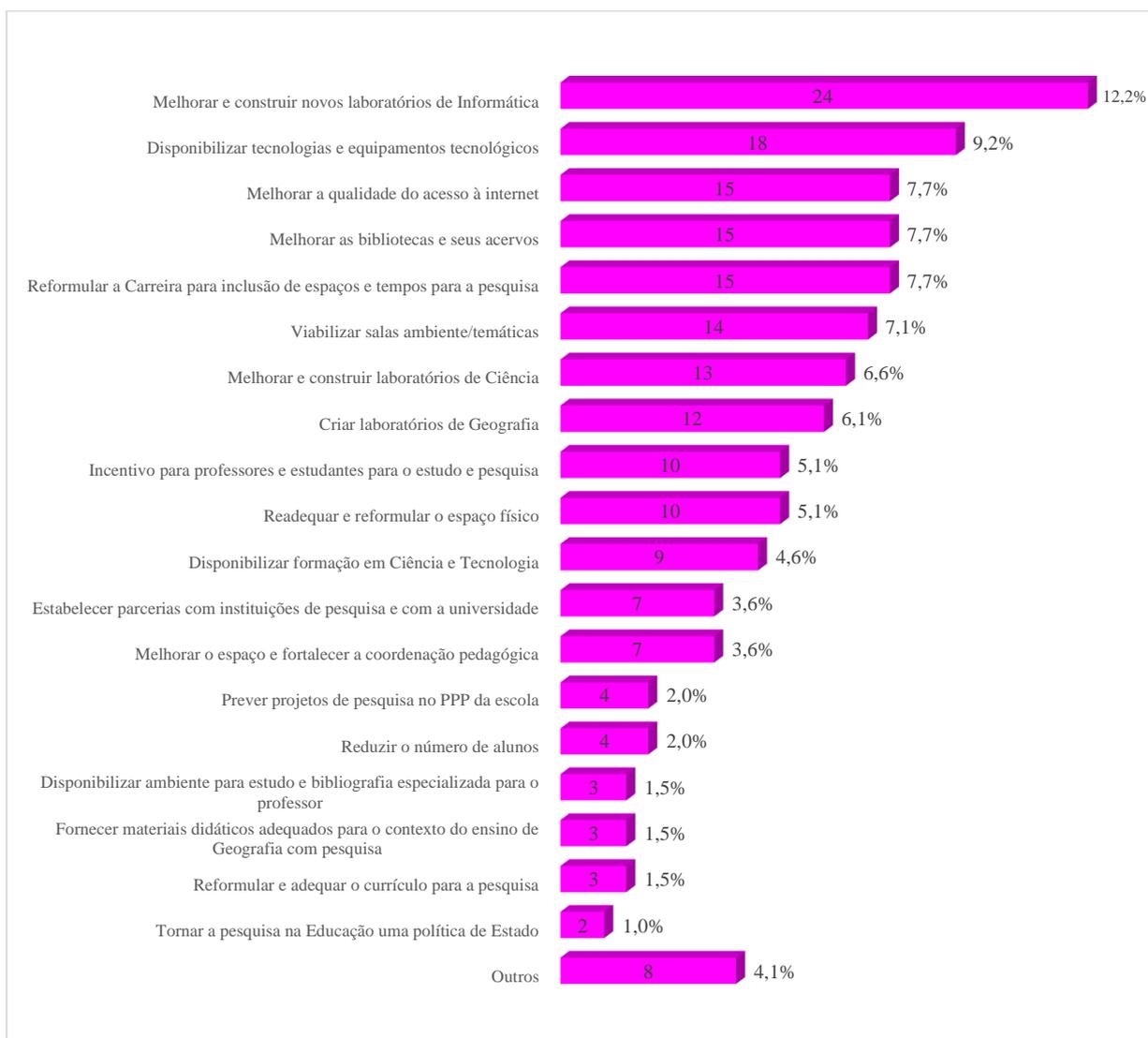
Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Nesses aspectos, podemos dizer que as principais propostas de mudanças para a realização de um bom ensino de Geografia se referem à melhoria das condições materiais de espaços e objetos nas unidades escolares, como sua a infraestrutura, especialmente, laboratórios, biblioteca e salas ambientes/temáticas, recursos didáticos e equipamentos tecnológicos. Esses dados contribuem para a nossa afirmação de que o sistema de objetos seria aquele com maiores entraves para a melhoria de ensino e, conseqüentemente, para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador. Questões do sistema de ações e gestão de pessoas aparecem enquanto segundo grupo mais representativo da demanda de mudanças. Assim, consideram importante a valorização dos professores, o incentivo em formação, a reformulação da carga horária, a construção de rede de apoio e o incentivo à cultura. Já no

campo do sistema de significados, a principal proposição se refere à superação do currículo generalista e conteudista. Dessa forma, diante dos resultados da pesquisa e dessas proposições, consideramos extremamente legítimas essas propostas de mudanças e concordamos com a sua totalidade.

Já em relação **aos que sugerem de propostas para que o espaço da escola se torne um ambiente adequado para uma educação pesquisadora** (FIGURA 82), após categorização das respostas subjetivas obtivemos as seguintes respostas: 12,2% propõem melhorar e construir novos laboratórios de Informática; 9,2% disponibilizar tecnologias e equipamentos tecnológicos; 7,7% melhorar a qualidade do acesso à internet; 7,7% melhorar as bibliotecas e seus acervos; 7,7% reformular a carreira para inclusão de espaços e tempos para a pesquisa; 7,7% viabilizar salas ambiente/temáticas; 6,6% melhorar e construir laboratórios de Ciência; 6,1% criar laboratórios de Geografia; 5,1% incentivo aos professores e estudantes para o estudo e pesquisa; 5,1% readequar e reformular o espaço físico; 4,6% disponibilizar formação em Ciência e Tecnologia; 3,6% estabelecer parcerias com instituições de pesquisa e com as universidades; 3,6% melhorar o espaço e fortalecer a coordenação pedagógica; 2% prever projetos de pesquisa no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola; 2% reduzir o número de alunos; 1,5% disponibilizar ambiente para estudo e bibliografia especializada para o professor; 1,5% fornecer materiais didáticos adequados para o contexto do ensino de Geografia com pesquisa; 1,5% reformular e adequar o currículo para a pesquisa; 1% tornar a pesquisa na Educação uma política de Estado e 4,1% outros.

Um aspecto bastante mencionado pelos professores em diversas questões do formulário por eles respondidos, refere-se às tecnologias e equipamentos tecnológicos. Nessa questão não foi diferente, os professores consideram importante a melhoria no/do espaço geográfico da escola em favor de uma educação de melhor qualidade, de uma educação pesquisadora. Reconhecemos essa demanda, mas consideramos que apenas sua existência não é suficiente para garanti-la. Conforme apontado por Beraldo (2017, p. 396), a transição do professor para práticas mais próximas ao uso das tecnologias em Educação nem sempre ocorre de modo linear, “passa pelo reconhecimento, contestação, autorreflexividade de experiências positivas e negativas e diferentes forças que impactam na implementação e consolidação de um novo fazer”. Acreditamos que o momento vivido pela pandemia de Covid-19 possibilitou um avanço de fase ou acelerou o amadurecimento do reconhecimento efetivo da importância das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores, aspecto que pode ser observado pela forte presença das tecnologias na resposta de diversas questões levantadas por essa pesquisa (FIGURA 82).

**Figura 82** – Proposição dos professores para mudanças no espaço geográfico das escolas.

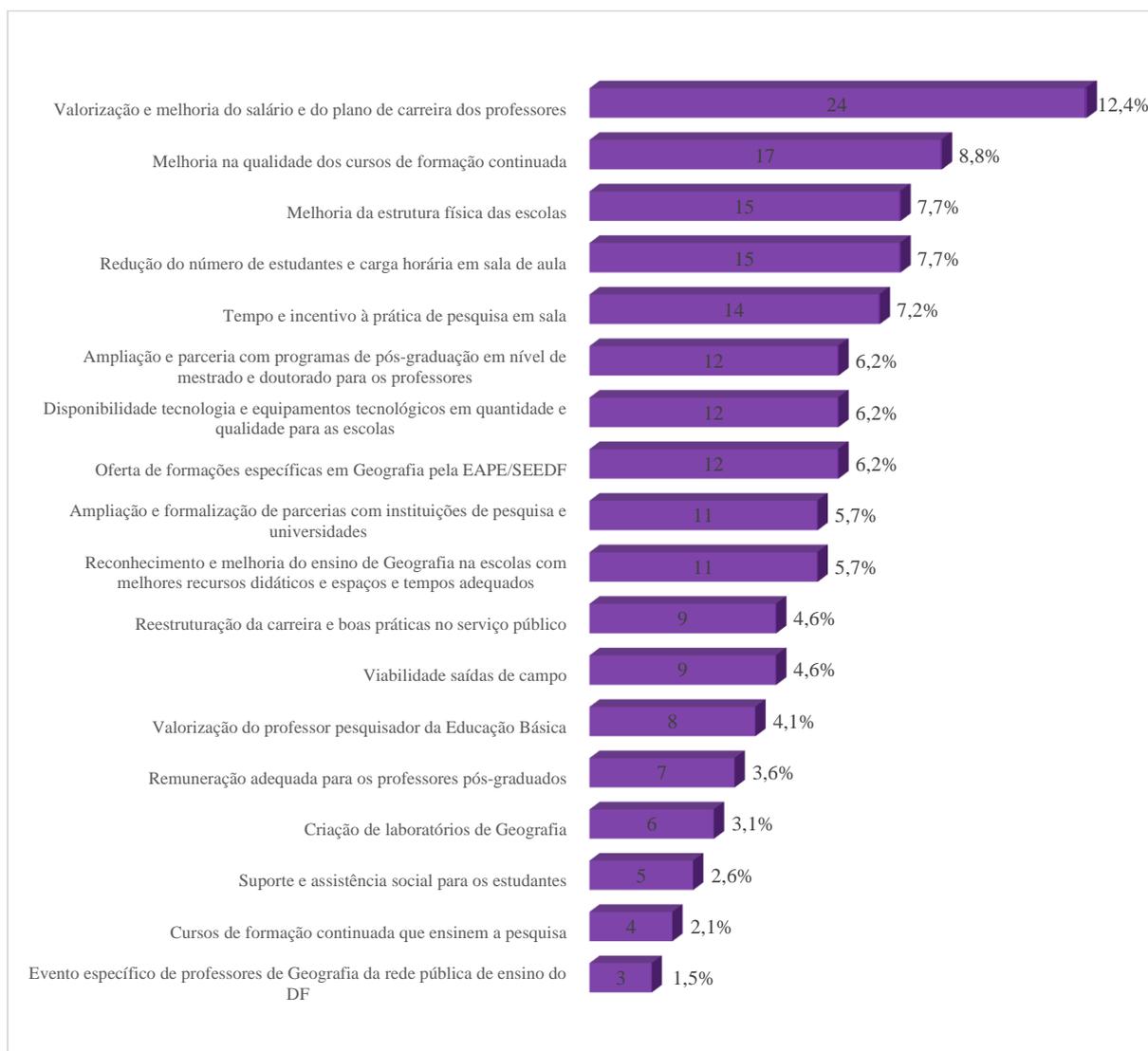
Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

A necessidade de melhorias na infraestrutura e novos e melhores espaços-componentes escolares estão em seguida, como principais proposições. Para um ambiente adequado à pesquisa, são consideradas as necessidades de: reformulação de espaços, tempos e instrumentos legais escolares e profissionais; adequação e proposições de formação pela pesquisa; parcerias com instituições de pesquisa e universidades; fortalecimento da coordenação pedagógica; redução no número de estudantes por turma e a possibilidade de transformá-la em uma política de Estado.

Finalizando essa etapa propositiva, último resultado de pesquisa, apresentamos os resultados para a **proposição de política(s) pública(s) para melhorar a formação, as**

**condições de trabalho e o ensino de Geografia na RPE-DF – SEEDF (FIGURA 83).** Como alternativa opcional, responderam 116 participantes.

**Figura 83** – Proposição de políticas públicas para a melhoria da formação, das condições de trabalho e do ensino de Geografia na RPE-DF – SEEDF.



Fonte: formulário aplicado aos PG-RPE-DF - SEEDF, 2021. Elaboração: Rodrigo Suess, 2022.

Tratou-se de resposta subjetiva voluntária, mesmo assim, a significativa maioria optou por responder. Dessa maneira, após a categorização dessas respostas obtivemos os seguintes resultados: 12,4% valorização e melhoria do salário e do plano de carreira dos professores; 8,8% melhoria na qualidade dos cursos de formação continuada; 7,7% melhoria da estrutura física das escolas; 7,2% redução do número de estudantes e carga horária em sala de aula; 6,2% tempo e incentivo à prática de pesquisa em sala; 6,2% ampliação e parceria com programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado para os professores; 6,2% disponibilidade

tecnologia e equipamentos tecnológicos em quantidade e qualidade para as escolas; 5,7% oferta de formações específicas em Geografia pela EAPE/SEEDF; 5,7% ampliação e formalização de parcerias com instituições de pesquisa e universidades; 4,6% reconhecimento e melhoria do ensino de Geografia na escolas com melhores recursos didáticos e espaços e tempos adequados; 4,6% reestruturação da carreira e boas práticas no serviço público; 4,1% viabilidade de saídas de campo; 3,6% valorização do professor pesquisador da Educação Básica; 3,1% remuneração adequada para os professores pós-graduados; 2,6% criação de laboratórios de Geografia; 2,1% suporte e assistência social para os estudantes; 2,1% cursos de formação continuada que ensinem a pesquisa, 1,5% evento específico de professores de Geografia da RPE-DF - SEEDF.

Essas proposições estão em sintonia com as principais fragilidades e lacunas encontradas pela pesquisa. A principal se refere a um ponto sensível para a categoria no momento – a valorização e melhoria do salário e plano de carreira. Da mesma forma, demandas que exigem melhorias na infraestrutura e recursos tecnológicos também aparecem. Chama a atenção a solicitação de melhoria da qualidade dos cursos de formação continuada, aspecto que obteve grandes transformações após a realização da pesquisa, como o processo seletivo interno para a seleção de professores formadores. Esses professores citam, ainda, a necessidade de melhoria e viabilidade de questões mais específicas do ensino de Geografia, como materiais didáticos, saídas/pesquisas de campo, laboratório específicos e evento próprio de encontro de professores de Geografia da RPE-DF – SEEDF.

Em uma esfera direta que beneficia a educação pesquisadora, pelo professor pesquisador, propõem a redução de número de alunos e carga horário em sala de aula, deslocando tempo e incentivo para a prática de pesquisa na unidade escolar, além da valorização do professor pesquisador na Educação Básica e remuneração adequada para os professores com mestrado e doutorado. Ao indicarem dificuldades reais, propõem à SEEDF a ampliação e parceria com programas de pós-graduação *Stricto Sensu* para a disponibilização de vagas específicas a esses profissionais através de uma aproximação com instituições de pesquisa e universidade. Dessa maneira, esses professores propõem aquilo que consideram mais importante à formação para o trabalho e para o ensino ou aquilo que demanda mais atenção no momento. Da mesma forma, vemos legitimidade em todas as propostas e, igualmente, concordamos com a sua totalidade.

### **4.3 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS PARA A EDUCAÇÃO PESQUISADORA PELO PROFESSOR PESQUISADOR DE GEOGRAFIA NA RPE-DF – SEEDF: RESPOSTA ÀS PERGUNTAS OPERACIONAIS DA PESQUISA**

Após percorrer o caminho de apresentação e análise dos resultados, chegamos ao momento de extrair os componentes mais preciosos do material que foi encontrado, organizado e analisado. Realizaremos essa etapa final por meio das perguntas operacionais que nos ajudam a responder as perguntas centrais dessa pesquisa por meio de um esforço de síntese direcionado. Dessa forma, essa última parte possui o objetivo de colocar mais efetivamente em prática nossas categorias de análise na leitura de dados levantados pela pesquisa.

Consideramos que as perguntas nos permitiram encontrar o principal insumo almejado, pois nos ajudam a filtrar e separar, de todo o conhecimento descoberto e reelaborado, aquelas partes que remete diretamente aos pontos que elucidam as perguntas centrais deste trabalho. De tal modo, realizamos seis (6) perguntas operacionais para os resultados de pesquisa em relação aos sistemas de objetos, sistema de ações e sistema de significados da RPE-DF – SEEDF, compondo, assim, um quadro geográfico de análise. Em linha vertical realizamos as seguintes (6) perguntas operacionais (categorias temáticas): 1. O que existe de favorável nessa dimensão para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador de Geografia? 2. Existe alguma característica que é desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador? 3. Qual é o espaço da pesquisa? Pode-se fazer inferência ou existe menção direta a ela? 4. Quais são os significados e sentimentos que envolvem o espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF? 5. Quais são os principais pontos e a contribuição do espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF e do professor de Geografia para uma Educação Pública de melhor qualidade, e conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador? 6. O que propomos para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor na RPE-DF - SEEDF? Cruzando-se com dimensões pertencentes aos sistemas de objetos (Infraestrutura e condições de trabalho; e professores e estudantes); de ações e gestão de pessoas (Requisitos básicos para o ingresso na carreira; Concurso público; Tabela salarial; Carga horária; Formação continuada; Incentivo aos estudos e à cultura) e o de significados (Qualidades, sentimentos e motivação dos professores; Percepções, experiências e concepções de pesquisa na educação; Autoavaliação do professor a respeito de si mesmo e de suas unidades escolares; Concepção de pesquisa e de professor pesquisador; e Posicionamento dos professores). Dessas seis, quatro foram realizadas nesta última parte (QUADRO 18, 19, 20, 21, 23 e 23) e duas últimas somaram-se ao esforço de síntese e fechamentos desta pesquisa

**Quadro 18** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do que é favorável e desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador na RPE-DF – SEEDF (Sistema de Objetos).

Perguntas e Dimensões	O que existe de favorável nessa dimensão para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador de Geografia?	Existe alguma característica que é desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador?
<b>Sistema de objetos</b>		
<i>Infraestrutura e condições de trabalho</i>	<p>Quantitativo expressivo de número de escolas; serviços básicos de água, esgoto, eletricidade, lixo e merenda escolar garantidos a quase todas as escolas; instrumentos legais que regulamenta sobre áreas mínimas das unidades escolares públicas; recuperação de 42,6% de suas instalações físicas de acordo com os padrões básicos; para os professores a infraestrutura é mais favorável para um bom professor sem pesquisa.</p>	<p>Desigualdade na distribuição e escassez de auditórios, bibliotecas, laboratórios de informática, laboratório de ciências e quadras cobertas poliesportivas; falta da presença de espaços criativos de ensino e pesquisa como áreas mínimas nas escolas, segundo regulamentação; pobreza material e infraestruturas pouco desenvolvidas; escassez de materiais didáticos; internet de baixa qualidade nas escolas e não acessível aos estudantes; mais de 1/3 delas apresentam necessidades de recuperação na rede física e estão concentradas, especialmente, nas RAs de Brazlândia, Samambaia e Sobradinho; defasagem tecnológica e baixo quantitativo de equipamentos tecnológicos nas escolas; a baixa disponibilidade de livros científicos nas escolas desfavorece o professor; os professores identificam que a infraestrutura é menos favorável para os professores pesquisadores; faltam bibliotecas estruturas, acervos atualizados e profissionais qualificados para a atuação nesse espaço escolar; salas de aulas tradicionais com escassez de recursos didáticos e tecnológicos e desconforto térmico em períodos de seca.</p>
<i>Professores e estudantes</i>	<p>Diversidade de características e origens biológicas, geográficas e sociais; Integração com a RIDE-DF; maioria em fase de maturidade média, professores mais seguros e confortáveis; existência de professores mestres e doutores nas escolas; acesso a um expressivo número de estudantes ao serviço público de ensino do DF; os estudantes são principais beneficiários da educação, eles possuem o interesse de continuar os seus estudos após a conclusão do Ensino Médio.</p>	<p>Discreta representação de professores negros na proporção de PG-RPE-DF - SEEDF por cor/raça; desigualdade entre local de trabalho e local de moradia; número expressivo de professores sem lotação definitiva nas CREs e nas unidades escolares; professores em estágios avançados na carreira, dificuldade de adesão de professores a projetos de longo prazo, como poderia ser o projeto de educação pesquisadora pelo professor pesquisador; baixa proporção de professores mestres e doutores nas unidades escolares e dos temas das dissertações e teses que não se relacionam com a área de atuação do professor na escola; dúvidas ou consideração que a formação inicial foi insuficiente para o desenvolvimento de um exercício profissional de qualidade; estudantes com dificuldades materiais e consideráveis distorções idade-ano/série.</p>

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

**Quadro 19** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do que é favorável e desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador na RPE-DF – SEEDF (Sistema de ações e gestão de pessoas).

Perguntas e Dimensões	Qual é o espaço da pesquisa? Pode-se fazer inferência ou existe menção direta a ela?	Quais são os significados e sentimentos que envolvem o espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do DF?
<b>Sistema de ações e gestão de pessoas</b>		
<i>Requisitos básicos para o ingresso na carreira</i>	Regulamentação de critérios básicos para o ingresso no serviço público e na Carreira Magistério; formação em ensino superior para o seu ingresso.	Falta de exigência de critérios que valorizem a autoria e autonomia do professor.
<i>Concurso Público</i>	Principal forma de ingresso na RPE-DF - SEEDF; inclusão da etapa de prova discursiva.	Ausência de prova didática; não valoriza os professores criativos e autorais dos professores
<i>Carreira docente e valorização salarial</i>	Existência de regulamentação que regula a estrutura e o Plano da Carreira Magistério; remuneração acima do Piso Nacional da categoria; Plano de Carreira com diversos níveis horizontais de valorização da experiência e da formação continuada; Existência de gratificações para atividades e contextos específicos de ensino.	Contexto nacional e social que desvaloriza a educação; desigualdade e defasagem salarial em relação aos demais servidores públicos do Distrito Federal que em seus cargos exigem como pré-requisito básico o Ensino Superior (Descumprimento da meta 17 do PDE - 2015-2024); custo de vida alto no Distrito Federal; perdas salariais por meio de congelamento de salários, perdas inflacionárias, aumento da alíquota de contribuição previdenciária e ausência de reajustes e valorização salarial; remuneração incipiente para a valorização de professores com pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).
<i>Carga Horária, lotação, movimentação e escolha de turmas</i>	A maioria dos professores concursados está em jornada ampliada de 40 horas na RPE-DF - SEEDF; garantia de tempo de coordenação pedagógica na carga horária desses professores (pelo menos 10 horas para os de 40 horas e 5 horas para os de 20h); existência de regulamentação e processo seletivo interno para lotação e movimentação e para seleção de turma nas unidades escolares.	Valorização no processo seletivo de lotação e movimentação de apenas experiência com supressão dos processos formativos e criativos do professor; processo seletivo interno de escolha de turmas que não valoriza os processos criativos e de produção educacional, científica, artística, literária, cultural e esportiva; ausência de espaços e tempos para o estudo e o desenvolvimento de processos criativos e de produção educacional, científica, artística, literária, cultural e esportiva.
<i>Formação continuada e coordenação pedagógica</i>	Garantia de formação continuada por meio de estrutura própria e profissionais qualificados; política de formação continuada dos profissionais da Educação emancipatória e com pesquisa; processo seletivo interno simplificado para seleção de professores formadores; cursos que atendam a necessidade do currículo de referência da RPE-DF; descentralização da formação continuada por meio da diversificação de espaços e tempos e inclusão digital dos professores; quantitativo expressivo de cursos ofertados (214) em 2019; cursos com foco na interdisciplinaridade e processos mais amplos da educação; existência da	Crescimento discreto na oferta e procura de formação continuada da RPE-DF; baixa oferta de cursos de interesse direto do professor de Geografia (Geografia; Ensino de Geografia; Ciências Humanas; Meio Ambiente e Metodologia Científica); apinhamento de materiais e pessoas em um espaço de pequenas dimensões para a Coordenação Pedagógica; ausência de espaços adequados para o estudo e para a pesquisa na escola.

	Coordenação Pedagógica como espaço para o planejamento, estudo e formação dos professores.	
<i>Incentivo ao avanço nos estudos e ao acesso à cultura</i>	Existência de política pública de afastamento remunerada para a realização de cursos de mestrado e doutorado com foco na Educação Básica; processo seletivo simplificado para a seleção desse professor; possibilidade de afastamento para a participação de cursos e eventos científicos; revista científica para assuntos educacionais.	Necessidade de exercício de pelo menos três anos (estágio probatório) para o mestrado e quatro anos (tempo de duração do doutorado) para o doutorado para concorrer o processo de afastamento remunerado; dificuldade em cumprir a meta 16 do PDE (2015-2024) que prevê 33% de professores mestres e 3% de professores doutores até 2024; baixa motivação do professor para o avanço nos estudos; inexistência de política de incentivo à cultura para os profissionais da Educação do DF.

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

**Quadro 20** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do que é favorável e desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador na RPE-DF – SEEDF (Sistema de significados).

<b>Perguntas e Dimensões</b>	<b>Qual é o espaço da pesquisa? Pode-se fazer inferência ou existe menção direta a ela?</b>	<b>Quais são os significados e sentimentos que envolvem o espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do DF?</b>
<b>Sistema de significados</b>		
<i>Qualidades, sentimentos e motivação dos professores</i>	Consideramos que as qualidades humanas e profissionais identificadas dos PG-RPE-DF são favoráveis para o desenvolvimento de um ambiente profissional e de aprendizagem adequado para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade; principal elemento da paisagem da escola para os professores é o acolhimento; Em um espaço maior de tempo, os professores possuem estados de ânimos mais positivos do que negativos em relação à profissão; como autoavaliação, identificamos que esses professores possuem interesse para o ensino, desenvolvimento profissional e avanços nos estudos.	Entre três categorias de qualidade humanas, as qualidades cognitivas foram a que tiveram menor proporção; avaliam que a paisagem da escola revela a materialização prática do descaso público com a Educação; alguns professores realizam a associação da imagem da escola com a paisagem de um prisão/presídio; alguns professores revelam estarem passando por processos de adoecimento devido ao excesso de trabalho e falta de perspectivas de melhoria; em um espaço menor de tempo (atualidade), os professores possuem estados de ânimos mais negativos do que positivos como efeito da pandemia; os PG-RPE-DF - SEEDF acreditam não haver sincronicidade de interesses e motivações, pois para eles a motivação que a SEEDF lhe desperta é menor do que aquilo que eles entregam; as qualidades e sentimentos positivos desenvolvidos pelos professores partem mais de buscas individuais e coletivas do que de um estímulo da administração pública.
<i>Percepções, experiências e concepções de pesquisa na educação</i>	Muitos professores adquiriam experiência com pesquisa por meio de mestrado ou doutorado; a maior parte deles reconhecem a experiência com pesquisa como importantes para a formação do professor de Geografia, para o desenvolvimento profissional e para o ensino de Geografia; a pesquisa de campo teve importante papel em suas formações; participação dos professores em estágios e bolsas como PIBIC e PIBID.	Os professores tiveram poucas experiências com pesquisa em formação inicial; experiência em que eles eram ouvintes ou com participação secundária; baixa proporção de professores participaram de atividades remuneratórias de estágio, bolsas de iniciação à docência, pesquisa e extensão; poucos professores tiveram oportunidades em participar de projetos e grupos de pesquisa e extensão; pouquíssimos professores tiveram a oportunidade de escrever e publicar artigos em meios de divulgação científica; e, como reflexo, desenvolvem atividades de pesquisa na educação de baixa capacidade

		elaborativa de autoria e complexidade; muitos atribuem a falta de atributos e interesse do estudante à justificativa para não desenvolver a pesquisa na educação;
<i>Autoavaliação do professor a respeito de si mesmo e de suas unidades escolares</i>	<p>Os conhecimentos mais avançados desses professores são os saberes dos elementos sociais que compõem a Geografia Humana, os saberes dos elementos físicos naturais que compõem a Geografia Física e os saberes necessários para a docência; a autonomia mais desenvolvida pelos professores na escola é a sua condição favorável para se posicionar frente aos estudantes, seguidas de sua condição favorável em se posicionar frente aos colegas e a gestão e sua condição favorável em se posicionar frente aos pais/responsáveis; As três atividades de maior elaboração e complexidade desenvolvidas são a construção do conhecimento em sala de aula, a produção de textos e o plano de aula e de curso; as visões de ensino de Geografia relatadas pelos professores se encontram posicionadas a favor de algum tipo de transformação social, o que consideramos como primordial para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador; os professores conseguem desenvolver com mais frequência no ensino de Geografia a aprendizagem pelo mundo vivido, a observação e percepção geográfica e a interpretação geográfica; em sala de aula, os processos que os professores desenvolvem com mais frequência são a construção de valores humanos e espaciais, o processo de conscientização e as atitudes/posturas/conduitas; mesmo que em menores proporções, a rede conta com professores pesquisadores básicos e intermediários; a maioria dos docentes acreditam que o professor pesquisador cabe em todos os contextos de Educação e em todos os contextos profissionais; dadas as justificativas, consideramos as suas respostas abertas para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador, pois acreditamos que o sim e talvez, juntos, constituem num cenário de abertura para esse professor; assim, consideramos que maioria das respostas duvidosas ou negativas não partem de um contexto de descrédito do professor com a pesquisa, mas de um contexto de precarização e distanciamento da realidade da Educação Básica da realidade de uma Educação transformadora; alguns consideram ensino e pesquisa como uma relação indissociável; atribui-se o processo de pesquisa como parte de um estágio mais avançado do desenvolvimento profissional e do domínio intelectual; significativa proporção de professores acredita que o fomento do professor pesquisador em Geografia corresponde ao fomento de um ensino de maior qualidade; defesa do professores como intelectuais transformadores;</p>	<p>Os três conhecimentos mais superficiais são geoprocessamento, capacidade para a produção científica e o domínio técnico das tecnologias da educação; a principal fragilidade de domínio de conhecimento desses profissionais se concentra em área mais técnicas da Educação e Geografia que demandam uso de tecnologias; as autonomias menos desenvolvidas pelos professores nas escolas são a de conseguir estabelecer diálogo e parcerias com outras estruturas públicas e privadas, de conseguir desenvolver atividades fora de sala de aula e de conseguir desenvolver um estudante autônomo e autor; as atividade menos elaboradas e complexas são a produção de artigos científicos, o projeto de pesquisa em Geografia e Educação e os projetos disciplinar, interdisciplinar e político-pedagógico da escola, a publicação de pesquisa em revista ou evento científico, a produção de pesquisa a partir da sua própria prática e a aplicação prática de pesquisas acadêmicas; para encontrar/criar respostas e soluções para suas questões pedagógicas, a publicação de pesquisa em revista ou evento científico, a produção de pesquisa a partir da própria pratica e a aplicação prática de pesquisas acadêmicas foram os recursos menos utilizados para essa finalidade; representação, imaginação e criatividade geográfica são os processos cognitivos menos desenvolvidos no ensino de Geografia; trabalhos no ensino de Geografia; a disponibilidade de tempo do professor concentra-se em aulas e em atividades burocráticas, permitindo a inserção de poucas atividades criativas sem sobrecarregá-lo; enquanto etapa de professor pesquisador os professores percebem que estão na básica e intermediária, como interpretação de pesquisa consideramos que estão entre a inicial e básica; do lado negativo, o talvez e o não refletem em insegurança do professor em assumir uma posição que acreditam ainda não ter condições e revelam o sufocamento imposto pelas condições de trabalho e o excesso de barreiras que esse profissional tem que enfrentar para serem simplesmente professor, para exercerem dignamente a sua profissão; necessidade da universidade estar mais integrada e aberta aos profissionais da Educação Básica; não é qualquer tipo de pesquisa desenvolvida pelo professor que favorece a qualidade da educação.</p>

**Quadro 21** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do espaço da pesquisa, dos significados e sentimentos e das propostas que realizamos para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador (Sistemas de objetos).

Perguntas e Dimensões	Qual é o espaço da pesquisa? Pode-se fazer inferência ou existe menção direta a ela?	Quais são os significados e sentimentos que envolvem o espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do DF?
<b>Sistema de objetos</b>		
Infraestrutura e condições de trabalho	<p>Não existem espaços que foram projetados, diretamente, nas escolas para o desenvolvimento de pesquisas; O principal espaço para a formação continuada dos professores da RPE-DF – SEEDF, a EAPE, se constitui em significativo espaço para o desenvolvimento profissional com possibilidades de pesquisa; o espaço para pesquisa se limita nas escolas quando a realidade material ou a ausência dela consegue restringir o trabalho dos professores e estudantes; a defasagem tecnológica e a ausência dela se mostram como uma das principais entraves e condicionantes para o desenvolvimento de processos mais elaborados e complexos em educação; inferimos que, apesar das condições precárias, as escolas se constituem em espaços naturais de criação, sendo, portanto, espaço propício para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador.</p>	<p>Por meio da descrição da paisagem pelos professores, notamos certa regularidade de existência de áreas verdes nas escolas, seja elas construída, por meio de jardins e hortas, ou remanescentes de áreas que compartilham elementos naturais e plantas humanizadas preservadas pela amplitude do terreno em contato com o Cerrado.</p> <p>A visão que temos é de unidades escolares que apresentam estruturas físicas pouco desenvolvidas, geralmente, com espaços disponíveis para ampliação ou construção de novas estruturas, como auditório, laboratórios e quadras poliesportivas. Destaca-se na paisagem física a materialização do descaso com a educação pública na estrutura da escola segundo impressões desses profissionais. Apesar dessa questão, os significados atribuídos a esse espaço são mais positivos do que negativos, no qual a escola se revela como um espaço agradável e acolhedor, bem organizado e com boa gestão. Demonstrando a contraditoriedade espacial.</p>
Professores e estudantes	<p>Observamos que o espaço da pesquisa na formação inicial se restringe a poucas experiências; já, quando esses professores avançam em suas formações a níveis de mestrado e doutorado, ampliam essas oportunidades, mas que nem sempre implicam em reflexões e mudanças que tangem a sua atuação profissional por suas pesquisas estarem desconexas dela; no desenvolvimento profissional e na formação continuada, a pesquisa se mostra tímida, sendo reflexo da própria formação de base desses professores. Assim, os estudantes acabam não sendo muito beneficiados por processos mais elaborados e complexos de ensino com autoria e autonomia.</p>	

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

**Quadro 22** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do espaço da pesquisa, dos significados e sentimentos e das propostas que realizamos para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador (Sistemas de ações).

Perguntas e Dimensões	Qual é o espaço da pesquisa? Pode-se fazer inferência ou existe menção direta a ela?	Quais são os significados e sentimentos que envolvem o espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do DF?
<b>Sistema de ações e gestão de pessoas</b>		
Requisitos básicos para o ingresso na carreira	Diretamente não há nenhum critério que faça referência à pesquisa, mas inferimos que um professor com ensino superior e níveis mais elaborados de formação possa se constituir em pré-requisito essencial para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.	O Estado Democrático de Direito garante à sociedade e aos professores que o ingresso efetivo no serviço público, especialmente, à Carreira Magistério, se dará por meio de concurso público. Ao lado da exigência de ensino superior como requisito mínimo para a carreira, há garantias que provocam mais segurança e confiança na sociedade para que esses profissionais realizem um trabalho adequado. Embora se revele como um importante processo de seleção, cofiamos que muitas questões podem ser aperfeiçoadas. A conquista de um plano de carreira e garantias legais são para os professores do DF uma importante conquista, fruto de um intenso processo de luta. A garantia de um salário acima do Piso Nacional promove segurança maior aos professores. Entretanto, muitos se sentem desmotivados devido à intensificação da precarização das relações de trabalho e da desvalorização e desigualdade salarial em relação aos demais servidores públicos do DF. Sobre a carga horária, os professores se sentem sobrecarregados, principalmente, por sua concentração em aulas. Sentem, assim, que não possuem espaços e tempos para inovações em educação. Os processos seletivos internos para lotação e movimentação e para escolha de turma tornam os processos
Concurso Público	No concurso público, os processos criativos são pouco valorizados, a pesquisa é valorizada indiretamente quando se reconhece na prova de títulos o mestrado e doutorado como pontuadores; a produção autoral não é reconhecida como uma etapa de avaliação desse concurso público.	
Carreira docente e valorização salarial	A ausência de pesquisa e processos menos criativos e complexos na Educação Básica parecem justificar, informalmente, uma menor valorização desses professores em educação; os avanços nos estudos por meio do mestrado e doutorado são poucos valorizados e atrativos para os professores da RPE-DF - SEEDF; na estrutura da carreira é tímida a participação de processos criativos e autorias.	

<p>Carga Horária, lotação, movimentação e escolha de turmas</p>	<p>Não há espaço para a pesquisa na carga horária do professor da Educação Básica; quando existe, aparece associada ao desenvolvimento de atividades de planejamento, formações ou experiências de ensino; processos mais elaborados de pesquisa, como produção de novos conhecimentos e divulgação científica, se mostram enquanto atividades que demandam tempo extra desses profissionais, ocupando espaços de descanso e lazer do professor; os processos criativos e autorais não são reconhecidos em seu processo de lotação e movimentação; na escolha de turma, apesar do reconhecimento da formação como pontuadora, não valorizam outros processos criativos e autorais. Portanto, consideramos que as condições ofertadas por essa dimensão oferecem poucas possibilidades para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.</p>	<p>criativos e autorais dos professores indiferentes, uma vez que não possuem utilidades para o desenvolvimento da Carreira Docente. Apesar de diversos professores demonstrarem insatisfação com os cursos de formação continuada ofertados pela EAPE/SEEDF, trata-se de uma das políticas de educação mais elogiadas na RPE-DF - SEEDF. O incentivo aos estudos por meio de afastamento remunerado provoca esperanças nos professores, mas a obtenção de títulos significa pouca valorização salarial; junto às dificuldades no processo de ingresso em Programas de Pós-Graduação, são os principais pontos que desestimulam a participação deles no afastamento remunerado para estudo. A ausência de uma política pública de incentivo à cultura representa que essa a melhoria de acesso aos meios culturais para os professores não se constitui em uma questão de prioridade para o Estado.</p>
<p>Formação continuada e coordenação pedagógica</p>	<p>A pesquisa como estratégia didático-metodológica, como meio de produção de conhecimentos e como elemento de avaliação na política pública de Formação Continuada da SEEDF fornecem importantes marcos teóricos e legais para o desenvolvimento profissional do professor e para um ensino de melhor qualidade para a rede. Em termos práticos, o papel da pesquisa nessas formações precisa ser aperfeiçoado e melhor desenhado. A pequena oferta de cursos de interesse direto do professor de Geografia dificulta o interesse desse profissional pela formação continuada.</p>	
<p>Incentivo ao avanço nos estudos e ao acesso à cultura</p>	<p>O afastamento para a realização de cursos de mestrado e doutorado e a adoção do recente critério para que as pesquisas remetam a Educação Básica, a liberação de professores para eventos científicos e a existência de uma revista científica são as principais políticas públicas que beneficiam, diretamente, a pesquisa no ensino na RPE-DF - SEEDF. Contudo, acreditamos que que essas políticas precisam ser aperfeiçoadas e serem compostas por uma política maior de Estado que valorize e incentive a melhoria do ensino e do desenvolvimento profissional do professor, por meio de processos criativos e autorais, nos quais o ensino pela pesquisa e a pesquisa na educação são peças fundamentais.</p>	

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

**Quadro 23** – Quadro geográfico de análise por perguntas a respeito do espaço da pesquisa, dos significados e sentimentos e das propostas que realizamos para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador (Sistemas de significados).

Perguntas e Dimensões	Qual é o espaço da pesquisa? Pode-se fazer inferência ou existe menção direta a ela?	Quais são os significados e sentimentos que envolvem o espaço geográfico da Rede Pública de Ensino?
<b>Sistema de significados</b>		
Qualidades, sentimentos e motivação dos professores	<p>Indiretamente, pode-se associar que estas qualidades favorecem um espaço de pesquisa, como as que selam um ambiente de acolhimento e conforto necessário para o desenvolvimento das atividades profissionais com as qualidades profissionais que ajudam organizar o bom funcionamento das condições de ensino, como a dedicação, o compromisso, a comunicabilidade do conhecimento, a proatividade, a responsabilidade profissional e o trabalho em equipe.</p> <p>Diretamente, ao se associar aos processos que corroboram com processos criativos e autorais, como o despertar da curiosidade e da criatividade, o gosto pela descoberta, bem como o interesse pela resolução de problemas, o desenvolvimento da criticidade, o respeito à diversidade, a vontade de aprender e a responsabilidade social. Tais qualidades que são potencializadas conforme o estado de ânimo desses profissionais. Assim, a longo prazo, esses professores demonstram ser guiados por forças mais otimistas e, em um passado mais recente, devido à pandemia e ao contexto de desvalorização, demonstram ser guiados por forças mais pessimistas da profissão. A baixa motivação provocada pela administração pública os afeta negativamente em relação ao avanço nos estudos e seu desenvolvimento profissional se mostra limitado para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador.</p>	<p>Esse sistema representa o mais rico espaço de troca de experiência e construção de significados. Os recursos humanos, especialmente, os professores, atribuem sentimentos e significados positivos para a suas experiências na rede. Assim, reconhecem qualidades próprias importantes para sua atuação profissional, como empatia, paciência, honestidade, responsabilidade, dedicação, compromisso profissional, comunicabilidade, compromisso com a aprendizagem, criatividade, resiliência, respeito à diversidade e curiosidade. Consideram o acolhimento, a tranquilidade e o conforto como principais sentimentos relacionados à paisagem da escola. Contudo, o descaso com a educação e o avanço das precarizações fazem com que muitos deles se sintam, atualmente, desmotivados. As experiências com pesquisa no processo de ensino-aprendizagem refletem às raras e incipientes experiências com a pesquisa em suas formações iniciais. Mesmo para os que</p>

<p>Percepções, experiências e concepções de pesquisa na educação</p>	<p>A experiência científica aparece mais delimitada para a pequena proporção de professores que tiveram a oportunidade de realizarem mestrado e doutorado, pois, conforme demonstrado, a pesquisa em sua formação inicial foi rara e incipiente. No ensino de Geografia, a pesquisa de campo se mostra como atividade de ensino pela pesquisa mais desenvolvida pelos professores; as experiências dos professores em estágios e bolsas, como PIBIC e PIBID, mesmo que oportunizados para poucos, se constituem em experiências fundamentais para o desenvolvimento de um profissional pesquisador; a pesquisa, para esses professores em seus contextos profissionais, aparece em processos mais básicos como a atividade de busca de conhecimento, em metodologias de ensino e construção de aprendizagens do que em processos mais elaborados de criação e autoria; assim, os estudantes possuem poucas oportunidades de processos mais criativos e autorais pela pesquisa;</p>	<p>possuem mestrado e doutorado, existe uma dificuldade prática em como executar a pesquisa no ensino ou o ensino pela pesquisa. Entretanto, existe uma psicosfera positiva e favorável aos processos mais elaborados e complexos, com autoria e autonomia, por meio de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador, pois a maioria acredita que o fomento de um professor pesquisador corresponde ao fomento de um ensino de melhor qualidade.</p>
<p>Autoavaliação do professor a respeito de si mesmo e de suas unidades escolares</p>	<p>A pesquisa não se apresenta como um eixo estruturante de suas formações e nem como uma habilidade estruturante de seu fazer profissional, pois não foram dados a esses professores essas oportunidades. Sobre a autonomia desses profissionais, reconhecemos que elas ficaram mais limitadas às atividades básicas do professor; as atividades de pesquisa se apresentam como atividades que não figuram no contexto escolar e que, quando aparecem, são de pouca complexidade e de baixa capacidade de resolução de problemas educacionais; as respostas dos professores revelam que, dados os contextos sociais e as precárias condições de trabalho, o mínimo já se constitui em uma grande vitória quando possível. Lacunas em conhecimentos e habilidades técnicas que demandam o uso de tecnologia em Educação e Geografia demonstram uma fragilidade de formação para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador; O distanciamento da universidade com a escola se mostra desfavorável para essa questão. Contudo, os professores acreditam que o fomento do professor pesquisador em Geografia corresponde ao fomento de um ensino de maior qualidade.</p>	

Fonte: Rodrigo Capelle Suess, 2022.

## **5 CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PESQUISADORA PELO PROFESSOR PESQUISADOR EM GEOGRAFIA NA RPE-DF – SEEDF**

Este capítulo teve como objetivo responder as duas últimas questões operacionais, propor mudanças para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia na RPE-DF – SEEDF, responder as perguntas centrais de nossa pesquisa e realizar alguns apontamentos importantes para o fechamento deste trabalho de doutoramento.

Diferentemente das outras questões que foram respondidas e sistematizadas por meio dos quadros, a pergunta 5 (**quais são os principais pontos e a contribuição do espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF e do professor de Geografia para uma educação pública de melhor qualidade, e conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador?**) e a pergunta 6 (**O que propomos para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor na RPE-DF - SEEDF**) foram desenvolvidas por meio de texto por acreditarmos que ambas cooperam com a realização da síntese de resultados e como resolução de nosso último objetivo, propor mudanças para que a RPE-DF – SEEDF possa melhorar as condições de trabalho, despertar o interesse e motivar o aperfeiçoamento do professor pesquisador de Geografia. Desse modo, podemos abstrair as seguintes respostas.

Constatamos a existência de desigualdades de infraestrutura e condições de trabalho entre as diversas unidades escolares e CREs da RPE-DF – SEEDF, especialmente, no que se refere a infraestrutura física e material, como laboratório de informática, laboratório de Ciências, bibliotecas e quadras cobertas poliesportivas. Apesar do Distrito Federal possuir uma educação formal mais avançada que em outros Estados brasileiros, consideramos que o padrão de elaboração e complexidade desse espaço é pouco desenvolvido. Notamos que a precariedade de objetos materiais e tecnologias se revela enquanto atributo quase que generalizado, pois o que possuímos nas escolas como possibilidades para os professores é muito escasso para o desenvolvimento de uma boa educação e rarefeito para o desenvolvimento de uma educação crítica, elaborada e complexa, autônoma e autora. Quanto ao aspecto positivo, retirado a questão da desigualdade, trata-se da existência de algumas unidades escolares que possuem condições mínimas de infraestrutura e condições de trabalho para o desenvolvimento de um bom ensino e também desenvolvimento profissional. São esses bons exemplos que temos que utilizar como

justificativa para universalizar para todas as escolas o melhor estágio de desenvolvimento da RPE-DF – SEEDF. Outro aspecto positivo é o fato de diversas escolas possuírem espaço para ampliação e transformação de suas bases materiais. Não podemos deixar de lembrar que o que encontramos hoje não foi algo dado, antes houve uma história e hoje há uma projeção de futuro, já que os avanços acumulados no tempo e refletidos no espaço escolar indicam a importância de diversas transformações realizadas pela educação e pela sociedade, etapas sem as quais seria impossível avançar qualquer educação comprometida com a transformação social.

Dessa forma, o espaço e o tempo acumulado, percebido e sentido pelo ser humano, visto como produto histórico e como possibilidade, nos desvela que devemos continuar a trabalhar e lutar para que mudanças reais, utópicas e possíveis se realizem permanentemente. A precariedade material de nossas unidades escolares é o substrato que possuímos como matéria de base para o desenvolvimento contínuo de nossa educação em direção à transformação social, possível e sustentável, com ética e solidariedade, respeito e tolerância, amor e amizade, justiça e liberdade. Assim, o sistema de objetos se constitui em um vetor de esperança e possibilidade para a educação de melhor qualidade que exigimos e tanto sonhamos.

Sobre os professores de Geografia – os principais “objetos” vivos da pesquisa, entendidos como principais sujeitos mobilizadores da educação pesquisadora, representados pelos dados estatísticos e pelos que participaram desta investigação – a pesquisa desvela diversos dados inéditos e necessários ao subsidiar informações de bases para melhoria do ensino, do desenvolvimento profissional e para a (re)formulação de políticas públicas e realização de novas pesquisas acadêmicas a respeito do professor de Geografia no Brasil e no Distrito Federal. Nesse caminho, por meio da fotografia do perfil temporário desses sujeitos, identificamos a seguinte pausa no movimento: os dados revelam haver 979 professores efetivos de Geografia na RPE-DF – SEEDF, dos quais, eliminadas as matrículas duplas e os que estavam em outros espaços de trabalho, 682 encontravam-se em contexto das unidades escolares no primeiro semestre de 2021. Desse recorte, se reconhece que a maioria são do sexo masculino (59%); compostos por 47,6% de negros e 51,8% de brancos, indicando sub-representação dos negros, se compararmos com a proporção da população do Distrito Federal; e, apenas 6% deles se encontravam em cargos de direção (Supervisor, Vice-diretor e Diretor).

Em relação à origem geográfica, registramos que a maioria simples nasceu no DF e uma parte significativa em outras regiões, estados e municípios. Excluído o DF, as principais macrorregiões são Centro-Oeste, Sudeste, e Nordeste, sendo os principais estados, Goiás, Minas Gerais e Rio de Janeiro e os principais municípios são da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE-DF. Região essa que, excluído o DF,

se revela como principal local de moradia dos professores de Geografia da RPE-DF – SEEDF. Enquanto Ceilândia é a CRE que mais possui professores trabalhando, Taguatinga, Plano Piloto e Águas Claras são as principais RAs de moradia desses profissionais. Evidenciando clara desproporcionalidade entre local de trabalho e local de moradia e uma dispersão do número de professores em favor das RAs mais centralizadas, economicamente, e com taxas menores de vulnerabilidade social.

Desvelamos que a idade média desse professor é de 48,8 anos. Ao aplicar o modelo teórico de Levinson (1986), em relação ao grau de maturidade, identificamos que significativa maioria se encontra em maturidade média (74,9%). Esse dado revela uma fase na qual as pessoas possuem mais maturidade por um melhor reconhecimento e pertencimento ao mundo adulto, mas com pequena redução da capacidade biológica que não causa grandes prejuízos para a vida pessoal e adulta. Tal situação impõe à administração pública o dever de manter o estágio de ânimo positivo desses profissionais por meio de políticas públicas específicas que considerem os anseios e necessidades dessa etapa de maturidade dos docentes.

Os dados revelam, ainda, que a maioria desses professores entraram no ano ou antes de 2006, possuindo entre 17 a 36 anos de admissão. A média de anos de admissão de todos é de 17,8 anos. Isso evidencia que a maioria dos professores passaram mais da metade do tempo de serviço mínimo para a aposentadoria na profissão. Ao aplicarmos o modelo teórico de fases de carreira de Habermas (1999), identificamos que a maioria deles (57,6%) podem estar vivendo a fase de serenidade, distanciamento afetivo da profissão ou, em lado oposto, vivendo o conservadorismo. Essa fase é antecedida pela diversificação, ativismo, ou, em lado oposto, pelo redelineamento, penúltima fase da carreira docente antes de uma ruptura (serena ou amarga). Desse modo, esse dado, ao lado das informações sobre a maturidade dos professores, deve provocar mudanças no planejamento da escola e nas políticas públicas educacionais.

Sobre a formação, identificamos que a maioria dos professores de Geografia possui especialização (74,1%) e apenas 8,2% e 1,5% deles possuem mestrado e doutorado respectivamente. Há uma proporção menor de mestres e proporção maior de doutores se compararmos esse número com o contexto geral de professores da RPE-DF – SEEDF, valor que se encontra abaixo do projetado pelo Plano Distrital de Educação (2015-2024) que prevê 33% de professores em nível de mestrado e 3% em nível de doutorado, se pensamos em uma educação de melhor qualidade, abaixo do que poderíamos ter. A distribuição dos professores com pós-graduação é desigual entre as CREs, dada a distribuição desigual da população escolarizável do DF e pelas condições de vulnerabilidades sociais dessas Regiões. Nesse conjunto, o Plano Piloto revela-se como CRE com maior proporção e quantitativo de

professores mestres e doutores, evidenciando que as melhores formações (quantidade e proporção) estão localizadas nos principais eixos geoeconômicos do Distrito Federal, pois quanto mais nos distanciamos desses centros (Plano Piloto e Taguatinga), menos quantidades e proporções encontramos desses professores. Novamente, revela-se aqui a necessidade de políticas públicas que melhorem a distribuição e quantidade desses profissionais.

Quanto aos professores com especialização, 52% dessas formações são oriundas da área de Educação, especialmente, nas subáreas de Educação Especial e Inclusiva, Orientação Educacional e Psicologia enquanto que 43% na área de Geografia, Ciências Humanas e Meio Ambiente, em especial, sobre Meio Ambiente e Sustentabilidade, Geografia do Brasil e Ensino de Geografia. Esse dado demonstra certo equilíbrio entre Educação e Geografia com um pêndulo direcionado para a Educação. Em relação ao mestrado, identificamos uma concentração maior na área de Geografia (57,1%), seguida por Educação (21,4%), com formações realizadas em universidades predominantemente brasileiras, federais e localizadas na Região Centro-Oeste, das quais a UnB se constitui como principal instituição. A respeito das dissertações, identificamos que seus temas seguem conteúdos mais técnicos do que pedagógicos, pois 63% estão relacionadas à Geografia Acadêmica e a áreas afins enquanto apenas 30,6% voltam-se à Educação e Geografia. Já sobre os professores doutores que são professores de Geografia, o valor de concentração na área de Geografia é maior (71,4%) sem quantitativo na área de Educação, mas com 42,9% dos temas das teses ligadas à Educação e Geografia, sendo que todas elas foram realizadas pela UnB. Especificamente, quanto ao nível de suficiência que consideram ter recebido na formação inicial ou para uma atuação profissional de qualidade, 42,2% a considera como “mais ou menos”, demonstrando a necessidade da administração pública melhorar a formação inicial nos espaços de formação em nível superior e, continuada, na rede e no espaço escolar ao melhorarem, especialmente, o quantitativo de professores pós-graduados *Stricto Sensu* na Educação Básica.

Logo, esses professores atuam com/para um número expressivo de estudantes, principalmente, em ensino fundamental, negros, cujos pais possuem como maior escolaridade o Ensino Médio, que vão a pé ou de transporte público à escola e utilizam os seus tempos livres para o lazer, em maior ordem, e para os estudos e o trabalho, em menor ordem. Referimo-nos aqui a sujeitos escolares que transbordam a esperança para continuarem seus estudos para além da Educação Básica como indicam os dados.

De tal modo, esses são os elementos que compõem o sistema de objetos da RPE-DF – SEEDF e que chamaram nossa atenção diante dos propósitos de pesquisa. Entendemos que apresentam fragilidades quanto ao fortalecimento de uma educação de maior qualidade e,

consequentemente, de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador. O material humano, que são os professores e estudantes, justifica a razão pela qual defendemos que a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho e a formação dos professores passem por transformações urgentes e necessárias, com vistas à transformação social.

Em relação ao sistema de ações e gestão de pessoas, apresentamos as considerações a seguir. Consideramos que os requisitos básicos para o ingresso na carreira e concurso público são satisfatórios, mas que podem ser aperfeiçoados cada vez mais para a seleção de um profissional de maior qualidade técnica e didática. Conforme apresentado, realizamos algumas proposições para as etapas e processos do concurso público, como a inserção da etapa de aula didática e o da inserção de novos critérios e especificações na prova de título, por exemplo.

Sobre a carreira docente na RPE-DF – SEEDF, reconhecemos que sua desvalorização parte de um contexto maior de precarização da profissão em cenário internacional e nacional, mas que se trata do professorado com uma das maiores médias de remuneração mensal do país. Porém, estamos situados em uma unidade da federação com alto custo de vida e que, diante dos demais servidores públicos do DF, se encontra nas últimas posições de remuneração. Ainda identificamos que, nos últimos anos, essa classe obteve diversos prejuízos salariais devido às perdas inflacionárias, aumento de alíquota previdenciária, atraso em reajuste e defasagem em relação aos demais servidores. Esse aspecto precisa ser melhorado para obtermos mínimas condições para uma boa educação neste território. Sobre as progressões salariais, identificamos que a maioria está em zona intermediária na progressão vertical, a qual remete ao grau de formação, e em zona avançada em relação à progressão horizontal, que remete à experiência e formação continuada. Sobre essa primeira, identificamos que aos professores são oferecidos baixíssima proporção remuneratória como incentivo ao avanço nos estudos, se constituindo em desestímulo à questão.

No que se refere a carga horária, os professores reclamam de sua concentração em aulas, o que dificultaria a sua participação em processos mais criativos, como projetos interdisciplinares e processo de pesquisa em educação e educação pela pesquisa. Em relação ao processo seletivo interno de lotação definitiva em unidades escolares da rede, consideramos que a avaliação, apenas do tempo de experiência em efetivo exercício, não seja suficiente para a valorização da formação e do trabalho que o professor realiza no decorrer de sua profissão. Apesar de avaliarmos diversos critérios como positivos para o processo de escolha de turmas, realizamos propostas de ampliação desses critérios e inserção de processos criativos e autorais para a pontuação. Dessa maneira, consideramos que todos esses três itens precisam ser problematizados coletivamente pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com vistas ao

melhoramento do trabalho do professor e do sentimento de democratização e justiça em seus processos internos.

Como últimos itens avaliados do sistema de ações e gestão de pessoas da RPE-DF – SEEDF, consideramos que a formação continuada ofertada pela SEEDF possui pontos positivos e negativos a serem trabalhados para o fortalecimento de uma educação de maior qualidade. O fato da rede possuir estrutura física e de pessoal própria para esse fim é de extrema valia para a educação do DF. Por outro lado, entendemos que os cursos devem refletir melhor na demanda dos professores, no caso específico, às demandas dos professores de Geografia, não apenas em áreas interdisciplinares da educação, mas em cursos específicos em Ciências Humanas e em Geografia. Apoiamos, igualmente, a diversificação de espaços e processo de formação, inclusive, a sua ampliação em plataformas digitais. Associada à formação continuada e aos processos criativos em Educação, defendemos que os espaços e tempos da coordenação pedagógica sejam otimizados para o trabalho em intensidade de formação continuada e para o desenvolvimento de processos criativos que envolvam a pesquisa. Dessa maneira, apostamos que esses espaços possam dar significativas contribuições para uma educação de melhor qualidade.

Consideramos, dentro do sistema de ações e gestão de pessoas, que o afastamento remunerado para o estudo com quantitativo de vagas maior que a demanda e com manutenção da remuneração integral, a exceção de algumas gratificações específicas, é um aspecto positivo para o incentivo à formação e pesquisa. Consideramos importante também haver a possibilidade de liberação dos docentes para participarem em eventos científicos da Educação ou de sua área de atuação e a existência de uma revista científica na SEEDF, pois esses são aspectos relevantes para a melhoria da qualidade da educação e do desenvolvimento profissional do professor, materializando-se como bases fundamentais para consolidar uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador na RPE-DF. Contudo, acreditamos que esses processos possam ser melhorados, especialmente, no que se refere à inclusão dos professores em estágio probatório e consolidação do novo critério, que exige para liberação projeto na área de educação ou em seu campo de atuação. Ainda sobre incentivos, consideramos que o acesso à cultura seja incipiente e que precisaria ser criada uma política pública para o favorecimento de uma melhor educação e desenvolvimento profissional do professor.

Dessa maneira, conforme com o que foi pesquisado, o sistema de ações e gestão de pessoas apresenta mais possibilidades do que o sistema de objetos. O acesso por meio de concurso público, a formação continuada ofertada por estruturas próprias da SEEDF, a possibilidade de otimizar os espaços e tempos da coordenação pedagógica e o incentivo ao

avanço nos estudos, por meio de licença remunerada, são os principais pontos positivos ofertados aos professores. No entanto, defendemos o aperfeiçoamento de diversos processos dentro desse sistema, dos quais a criação de uma política pública que valorizasse os processos criativos na Educação Básica, especialmente pela pesquisa, seria uma importante ação para a integração, organização e qualificação desse sistema.

O sistema de significados da RPE-DF – SEEDF apresenta a dimensão da avaliação qualitativa dos professores a respeito desses sistemas em funcionamento e a dimensão dos significados positivos e negativos atribuídos sobre os diversos processos internos e externos à sala de aula. Mesmo identificando diversas questões que precisam ser avançadas e melhoradas, acreditamos que é nesse sistema, por meio de uma esfera psicológica positiva constituída em relação aos efeitos positivos que a pesquisa pode causar na Educação Básica, que temos as condições elementares para iniciarmos o processo de transformação da educação por meio de processos mais criativos, autorais, complexos, autônomos e libertadores em educação, como esboçado nesse trabalho.

Como aspecto positivo para o desenvolvimento de uma educação de maior qualidade, entendemos que os professores possuem qualidades humanas e profissionais positivas para o desenvolvimento de um projeto como esse, pois consideramos que empatia, paciência, honestidade, responsabilidade, dedicação, compromisso profissional, comunicabilidade, compromisso com a aprendizagem, criatividade, resiliência, respeito à diversidade e curiosidade se constituam em qualidades motoras para a condução das mudanças que precisamos realizar nesta rede. Sem o combustível que essas qualidades e sentimentos geram, pouco teremos de sentido para a manutenção de processos mais complexos em educação.

Os diversos modos em que os professores descrevem a paisagem da escola desvelam que o descaso com a educação se encontra materializado na estrutura física desse espaço, mas, mesmo diante dos enormes desafios, identificamos a existência de uma poderosa psicofera de sentimentos positivos de pertença nela, como os de acolhimento e conforto, que elevam a qualidade da educação acima das condições materiais ofertadas pela SEEDF. Portanto, acreditamos que é nesse substrato que possuímos as melhores condições para o despertar de um projeto de transformação social por meio da educação.

A percepção que os professores possuem sobre a quantidade do que entregam ser maior do que a motivação que a Secretaria de Educação oferece para o desenvolvimento de um bom trabalho é muito interessante, pois pode ter relação direta com o pouco movimento desses professores em direção a processos mais elaborados e complexos de ensino e de atuação profissional, como é o caso do avanço de estudos em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*

(mestrado e doutorado). Nessa linha de pensamento, acreditamos que, em conjunto e liderado pela administração pública, possamos despertar o interesse e a motivação dos professores para que possam realizar processos mais criativos e complexos de ensino. Entendemos que o estímulo ao avanço nos estudos constituir-se-ia numa das principais contribuições da administração pública para o estreitamento desse profissional com os seus compromissos sociais e profissionais, uma vez que favoreceria uma educação de melhor qualidade e, conseqüentemente, uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Identificamos que os PG-RPE-DF – SEEDF consideram a pesquisa como algo importante para a formação, para o desenvolvimento profissional e para o ensino, mas possuem dificuldades em executar processos mais elaborados de pesquisa devido, especificamente, às poucas experiências em processos criativos científicos e pedagógicos em sua formação inicial, seguida de pouca reparação na formação continuada. Para os poucos contatos com a elaboração científica própria, como é o caso da elaboração de TCC, observamos investigações desconectadas dos contextos de atuação profissionais desses professores. Nesse quesito, os professores têm poucas referências práticas de processos mais criativos de pesquisa. Dessa forma, acreditamos que a falta de experiência ou o baixo nível de complexidade de pesquisa em suas atividades formativas se constitui em relevantes condicionantes para que se tornem professores pesquisadores, pois as experiências formativas refletem experiências profissionais de baixa complexidade, como a pesquisa em sala de aula, restrita à busca de conhecimentos e a pesquisa como metodologia de ensino e construção de aprendizagens escolares. Essa situação nos faz defender melhorias no desenvolvimento profissional do professor e na formação inicial e continuada em uma lógica que valorize a dimensão da pesquisa no ensino e no desenvolvimento profissional.

Sobre a autoavaliação dos domínios técnicos, teóricos e práticos dos conhecimentos necessários para a atuação profissional do professor, conhecemos diversas fragilidades de formação em relação ao nível de acuidade, elaboração e complexidade desses saberes. Identificamos que as maiores lacunas se referem às habilidades técnicas que demandam a utilização de tecnologias em contextos de Educação ou da própria Geografia, como é o caso do geoprocessamento. Como reflexo dessas fragilidades, conseguimos identificar que, no processo prático da sala de aula, esses profissionais replicam com mais facilidade o desenvolvimento de questões mais teóricas e subjetivas, como os valores humanos e a conscientização, do que nos processos mais práticos e técnicos, como habilidades técnicas, sociais e espaciais. O que reforça a visão dicotômica entre teoria e prática, afastando-os de uma práxis pedagógica.

Bem como outras pesquisas, identificamos que o tempo que o professor dispõe em sua carga horária de 20 ou 40 horas não o libera para a realização de atividades mais criativas e complexas, como a pesquisa, pois coloca esse profissional em carga horária intensiva em sala de aula e extensiva nas diversas questões burocráticas, as quais comprometem a totalidade desse tempo ou, em diversos casos, o contexto de extrapolação se dá e os professores acabam trabalhando, fora de seu expediente, em casa. Por isso, reconhecemos a necessidade de reformulação dos espaços e tempos dos professores da Educação Básica para que processos criativos, autorais e mais complexos pela pesquisa aconteçam.

Conforme identificamos, os níveis de pesquisa mobilizados por esses professores são mais elementares e de baixa à média elaboração e complexidade. A pesquisa para esses professores assume, mais uma vez, a simples função de busca/ir ao encontro de conhecimentos existentes para a aprendizagem ou para a construção de materiais didáticos. A elaboração de projetos pedagógicos parece se constituir na principal atividade de pesquisa de média elaboração e complexidade que uma significativa parcela de professores conseguem realizar. Entretanto, os níveis de pesquisa em educação de maior elaboração e complexidade se constituem em atividades menos acessíveis e exequíveis para esses professores da Educação Básica, como o ensino pela pesquisa, produção de conhecimentos pela pesquisa, pesquisa para a resolução própria de problemas educacionais e pesquisa para a divulgação científica.

Assim, sob o império das circunstâncias, observamos que, ao serem estimulados a responderem em que fase de “professor pesquisador” eles se identificariam, escolheram o professor pesquisador básico e o professor pesquisador intermediário. Todavia, acreditamos que, conforme disposição de informações apresentadas nesta pesquisa, a maioria desses professores possa estar na fase de professor buscador ou na fase de professor pesquisador inicial e, em menor parcela, em fases de professor pesquisador básico e professor pesquisador intermediário. Entretanto, os professores compreendem que existe espaço para a pesquisa em todos os contextos educativos e profissionais; embora quando avaliado, separadamente, a Educação Básica apareça como o lugar menos privilegiado pela pesquisa segundo a baixa proporção de escolhas individuais.

Em relação a como se sentem e se gostariam de serem chamados de professores pesquisadores, a questão mais demarcada foi a mais cheia de incertezas e dualidades, isto é, a opção talvez, seguida da resposta sim. Por meio das justificativas, pudemos identificar que significativa parte se encontra aberta para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador. A dúvida posta pelo talvez e pelo não, reflete a insegurança do professor ao assumir uma posição para qual considera não possuir pré-requisitos ou condições básicas de

trabalho. Essa dúvida, também, vem do medo dessa nova roupagem ser mais uma forma de cobrar resultados e sobrecarregar o árduo trabalho do professor. Dessa forma, as respostas dos professores revelam que, dados os contextos sociais e as precárias condições de trabalho, o mínimo alcançado/feito já se revela como uma grande vitória quando possível. Razões pelas quais consideramos que maioria das respostas duvidosas ou negativas não partem de um contexto de descrédito do professor com a pesquisa, mas de um contexto de precarização e distanciamento da realidade da Educação Básica com a realidade de uma Educação transformadora, na qual a educação pesquisadora pelo professor pesquisador se encontra.

A expressiva maioria deles (83%) acredita que o fomento do professor pesquisador em Geografia corresponde ao fomento de um ensino de melhor qualidade. Como justificativa utilizaram os seguintes argumentos: 1 - a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; 2 - pesquisa como um instrumento que eleva a qualidade e profundidade do conhecimento do professor e do conhecimento mediado em sala de aula; 3 - a necessidade de pesquisas que refletem o contexto de atuação do professor; 4 - a pesquisa para o desenvolvimento da intelectualidade do professor e estudante; 5 - capacidade de produzir novos conhecimentos a respeito de sua prática e do processo de ensino-aprendizagem; 6 - pesquisa que ensina pelo exemplo, formando estudantes pesquisadores; 7 - pesquisa que desperte a curiosidade e o gosto pela descoberta e pela emancipação; 8 - ensino mais prático e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades mais complexas; 9 - a pesquisa como transformação social; 11. superação dos desafios através de processos criativos que impliquem em resolução de problemas sociais; e 12. o professor pesquisador como um profissional que favorece o desenvolvimento profissional e um ensino de melhor qualidade.

Assim, defendemos que, concomitantemente ao avanço em questões formativas, de infraestrutura e condições de trabalho, de desenvolvimento profissional docente, de recursos tecnológicos, de qualificação dos espaços e tempos na escola e de (re)criação de políticas públicas específicas, possamos avançar progressivamente na qualidade de ensino, na qualificação e desenvolvimento profissional do professor e nos níveis de professor pesquisador na Educação Básica do DF.

Em continuidade, em resposta à pergunta 6, sobre **o que propomos para uma educação pesquisadora pelo professor na RPE-DF – SEEDF**, temos as proposições discutidas a seguir. Acreditamos que a escola pode se fortalecer como principal espaço de desenvolvimento da pesquisa na educação e como principal lócus do desenvolvimento profissional, por meio da reformulação de seus espaços e tempos, com o desenvolvimento de políticas públicas que: avancem estruturas espaciais das escolas como auditório, bibliotecas, laboratórios e espaços para

criatividade e pesquisa; equipem a escola com mobiliários que permitam a movimentação e integração humana em sala de aula e para além dela; melhorem os recursos tecnológicos e internet em quantidade e qualidade para incluir todos os estudantes no meio-técnico-informacional e na rede mundial de computadores; ampliem o acervo de livros das bibliotecas das unidades escolares para professores e estudantes; prevejam e ampliem os espaços para o estudo e para a formação na escola; e que ofereçam ventilação e conforto térmico nas salas de aula.

Sobre o perfil dos professores de Geografia, defendemos as seguintes políticas públicas: equiparação de proporção de professores negros à proporção da população negra do DF; acolhimento e valorização da diversidade e identidades dos PG-RPE-SEEDF; suporte para que os professores trabalhem mais próximos de suas casas; ampliação da formação continuada para elementos poucos trabalhados na formação inicial com pesquisa na formação e ensino pela pesquisa; incentivo para que mais professores ingressem no mestrado e no doutorado; valorização do PIBIC e PIBID, grupos e projetos de pesquisa, eventos científicos e divulgação científica na formação inicial e continuada do professor e demais que levem em conta, em seu processo de formulação, a média de idade, a maturidade, os interesses dos professores, fases da profissão e adaptação dos espaços físicos das unidades escolares para esses profissionais. Para os estudantes defendemos políticas públicas de inclusão social e digital.

Em relação ao sistema de ações e gestão de pessoas, realizamos as seguintes propostas: criação de pré-requisitos que valorizem os processos criativos e autorais dos professores; aperfeiçoamento do processo de seleção, melhoramento da avaliação de domínio teórico e habilidades profissionais, melhor especificação dos itens da prova de título e inclusão de novos itens que valorizam os processos criativos e autorais; valorização salarial e recomposições das perdas salariais dos 7 anos que se passaram sem nenhum reajuste; valorização salarial por avanços de estudos na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); equiparação do salário do professor da RPE-DF - SEEDF com salário do professor do Magistério Federal e suas devidas gratificações de formação; consideração da formação acadêmica, de processos criativos e de produção educacional, científica, artística, literária, cultural e esportiva nos processos seletivos internos de lotação e movimentação e escolha de turma; fortalecimento da política de formação continuada da SEEDF por meio do desenvolvimento de pesquisa e ampliação de seus espaços e tempos, especialmente, em meios digitais; fortalecimento do processo seletivo simplificado para a seleção dos professores formadores; maior oferta de cursos que desenvolvam a autonomia e autoria dos professores em sala de aula; maior oferta de cursos em Ciências Humanas e Geografia; Política pública que integre o afastamento

remunerado para o avanço de estudos (mestrado e doutorado), a liberação para a participação de eventos científicos, o incentivo à pesquisa na educação e a reformulação de espaços e tempos para processos criativos e autorais em uma política pública integrada de educação pesquisadora pelo professor pesquisador; política pública que incentive o acesso aos meios culturais por professores da Educação Básica.

Ademais, em relação ao sistema de significados, propomos as seguintes ações: políticas públicas que valorize a educação e seus profissionais; que os motivem para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade com elaboração e complexidade, autoria e autonomia, através da educação pesquisadora pelo professor pesquisador; valorização da identidade e das qualidades humanas e profissionais para aperfeiçoar os processos formativos; estímulo à um ambiente de trabalho com pesquisa e práxis; políticas públicas de subsídios e incentivos para que os professores desenvolvam graus mais complexos de professores pesquisadores e política de comunicação, integração e parcerias entre a escola, a pesquisa e a universidade. Dessa maneira, acreditamos que as poucas experiências dos professores com pesquisa na formação inicial e em sua atuação profissional podem ser melhoradas com mais cursos de formação continuada, que promovam a autoria e autonomia e, igualmente, pelo incentivo à participação desses professores em programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Dessa forma, acreditamos que as respostas dessas perguntas nos fornecem a elucidação de pontos importantes para a resposta de três perguntas centrais dessa pesquisa (problematização). A primeira pergunta faz a seguinte indagação à pesquisa: **quais são os principais desafios e possibilidades de desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador no espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF?**

Como resposta podemos formular os seguintes desafios:

1. Garantir, minimamente, a existência de auditório, biblioteca, laboratório de Informática, laboratório de Ciências e quadras poliesportivas cobertas em todas as unidades escolares da rede, bem como dispor de profissionais e equipamentos necessários para os seus bons funcionamentos, realizando reformas para o expressivo quantitativo de unidades escolares que precisam de reparados em sua rede física e desenvolvendo as estruturas físicas para processos mais elaborados e complexos de ensino pela pesquisa;
2. Melhorar a quantidade e qualidade dos computadores, dos recursos tecnológicos e da internet para incluir digitalmente todos os professores e estudantes ao oportunizar o

- desenvolvimento de processos de ensino mais elaborados e complexos com autoria e autonomia;
3. Reformular os espaços e tempos da escola para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador, especialmente, a sala de aula, pensada em uma lógica criativa de ensino e pesquisa, além da carga horária do professor e dos estudantes, oportunizando tempos adequados para a pesquisa e outros processos criativos; nessa lógica, repensar a coordenação pedagógica, tornando-a em espaço privilegiado para a formação, estudo e pesquisa;
  4. Construir políticas públicas que valorizem adequadamente todos os professores e reconheçam o valor dos professores pós-graduados (especialistas, mestres e doutores) com remunerações justas e adequadas e que despertem motivação dos professores em sala de aula para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador;
  5. Incluir e melhorar a avaliação de processos criativos que reflitam a autonomia e autoria do professor, como a pesquisa, nos pré-requisitos básicos para o ingresso na carreira, no concurso público, na estrutura e plano de carreira, na valorização e progressão na carreira, no processo de seleção internos como o de lotação e movimentação e o de escolha de turmas;
  6. Demandar dos cursos de formação inicial e continuada o desenvolvimento da pesquisa enquanto questão elementar de formação, enquanto princípio científico e educativo, incentivando programas como PIBIC, PIBID e Residência Pedagógica, em uma lógica que favoreça a integração universidade-escola;
  7. Adequar as políticas públicas de gestão de pessoas e de formação continuada à diversidade de perfis de professores e à considerável experiência pessoal e profissional desses profissionais, observando a necessidade de acolhimento, a valorização da diversidade, a melhoria da qualidade de vida no trabalho, o perfil profissional, a maturidade, a formação, a fase profissional, o próprio interesse e suas lacunas de formação;
  8. Tornar mais acessível o ingresso de professores da RPE-DF - SEEDF em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* com suporte institucional, disponibilizando condições para que suas pesquisas reflitam a atuação desse profissional na escola.
  9. Ofertar recursos didáticos e mobiliário que permitam o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais autônomos e criativos. No caso específico de Geografia,

mapas, globos, tecnologias educacionais/geográficas, como o geoprocessamento, jogos, livros atualizados e viabilidade para as saídas/pesquisas de campo.

10. Construir e fortalecer políticas públicas que garantam e deem suporte para a manutenção dos estudantes da RPE-DF – SEEDF nas escolas com fornecimento de meios materiais de estudos, inclusão digital e formação de um estudante pesquisador, autônomo e autor.

Já como possibilidades mais concretas consideramos as seguintes:

1. Contexto pioneiro e histórico institucional favorável para o desenvolvimento de ideias inovadoras em Educação, devido à contribuição do ideário de Anísio Teixeira para a construção das primeiras unidades escolares e Escolas de Natureza Especial, como as Escolas-Parque no DF;
2. Expressivo quantitativo de escolas, professores e estudantes que demandam desenvolvimento de um projeto de melhor qualidade para a educação do DF, no qual apostamos na educação pesquisadora pelo professor pesquisador como um processo mais elaborado e complexo, autônomo e autor;
3. Reconhecimento da importância da existência e necessidade de fortalecimento da política pública própria de formação continuada para os professores da RPE-DF SEEDF e da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE como estrutura administrativa específica da SEEDF para essa formação;
4. Integração de políticas como o afastamento remunerado para realização de estudos de mestrado e doutorado, a licença para a participação de eventos científicos, a revista científica própria da SEEDF para estudos educacionais, o incentivo as produções técnico-científicas de conteúdo técnico-pedagógico previsto pela Lei Distrital Nº 5.105, de 03 de maio de 2013, bem como outras ações em uma política pública de desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador e de integração de processos existentes que corroboram para essa educação.
5. Valorização das qualidades humanas e profissionais dos professores, apostando em qualidades como empatia, comunicação, compromisso, criatividade, curiosidade, inovação e responsabilidade social para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora.
6. Psicofera positiva a respeito dos efeitos positivos da pesquisa na formação do professor, da pesquisa para a Educação Básica e da pesquisa para o desenvolvimento profissional. Entendimento dos professores de que o ensino de Geografia deve corroborar com a transformação social da vida do estudante e da sociedade.

Entendimento da necessidade de processos mais criativos, autônomos, complexos, autorais e libertadores em educação. Consideração que o fomento do professor pesquisador de Geografia corresponde ao fomento de um ensino de melhor qualidade.

Assim, consideramos que ser esse conjunto de possibilidades abre um horizonte de esperanças e possibilidades de um amanhã diferente do que é hoje, desde que haja mais incentivos e políticas públicas específicas que viabilizem essa proposta. Ainda, reconhecemos que a superação desses desafios em direção às transformações necessárias para a garantia de uma educação pesquisadora e transformadora enfrenta como principal obstáculo estrutural, o neoliberalismo que, desde a década de 1990, encontra-se permeado nas políticas públicas brasileiras, em destaque, as áreas sociais e educacionais, seguindo a cartilha de organismos multilaterais como o Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional – FMI ou organizações nacionais não governamentais ou da sociedade civil como a Todos pela Educação e a Fundação Lemann. Esses organismos têm incutido, nos fóruns de discussão nacional sobre Educação, as concepções de educação empresarial, os princípios de rentabilidade, eficiência, produtividade e meritocracia, disfarçados de ideais de democracia liberal ao construírem o discurso da necessidade de o Estado realizar controle e teto de gastos em defesa de um Estado mínimo. Esse aspecto implica num crescimento de verbas insuficiente para as demandas reais ou, até mesmo, em diminuição de investimento em políticas sociais. Devemos observar ainda que, apesar de defender a universalização da educação e outras questões tidas como progressistas, esse discurso esbarra no controle de gastos públicos, em prol dos interesses do mercado, aclamando a entrada desse onde, supostamente, os limites orçamentários do Estado não alcança (HARVEY, 2012; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Dessa forma, consideramos o neoliberalismo como principal entrave na estrutura para o avanço de transformações mais potentes em educação. Desse modo, encaminhamos como necessidade de continuidade de pesquisa a investigação dos impactos do neoliberalismo para a implementação de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador na RPE-DF.

Em continuidade, para a nossa segunda pergunta de pesquisa – **a motivação que o espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF desperta no professor de Geografia e os seus saberes e habilidades são favoráveis para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador?** – temos o cenário que segue em nossas considerações. A infraestrutura e as condições de trabalho representam poucas possibilidades e despertam pouco interesse e motivação nos professores. A diversidade de características biológicas, geográficas e sociais dos professores e estudantes representam um atrativo interessante para a educação pesquisadora

pelo professor pesquisador; contudo, a formação inicial e a dificuldade no avanço de estudos de professores provocam pouco interesse e motivação para essa educação. Os pré-requisitos para o ingresso na carreira garantem bases importantes, mas provocam pouco interesse e motivação para essa educação. O concurso público se mostra como um importante instrumento legal para seleção de professores, mas precisa ser aperfeiçoado para despertar mais interesse e motivação para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

A estrutura e o plano de carreira garantem direitos e conquistas mínimas para os professores, mas a desvalorização do trabalho docente desfavorece o interesse e motivação do professor para uma educação pesquisadora. A carga horária, lotação, movimentação e escolha de turma não despertam interesse e motivação nos professores para uma educação pesquisadora, pelo contrário, desfavorecem ao não considerarem os processos criativos e importância da pesquisa para a educação. A formação continuada e a coordenação pedagógica podem despertar interesse e motivação para o desenvolvimento dessa educação, mas precisam de aperfeiçoamento. O incentivo ao avanço nos estudos gera interesse e motivação para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador, mas demanda de uma política integrada de valorização de processos criativos e autorais para a sua completa realização. A inexistência de uma política de incentivo à cultura para os professores, claramente, não gera interesse e motivação para essa educação.

As qualidades humanas e profissionais dos professores, bem como o modo como percebem a paisagem das escolas, podem gerar interesse e motivar para educação pesquisadora pelo professor pesquisador. Por outro lado, o processo de adoecimento gerados pelo excesso de trabalho, precarização das relações de trabalho e desvalorização da profissão agravados pela pandemia trabalham contra essa educação. A maioria das experiências com pesquisa na formação inicial e no processo de ensino-aprendizagem pouco despertam interesse e motivam o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador, dadas as suas abordagens elementares e insipientes.

As fragilidades no domínio de saberes e habilidades que envolvem o uso de tecnologias em Educação e Geografia, a baixa autonomia que esses professores desenvolvem nas escolas, a dificuldade de construção de processos mais elaborados e complexos na educação não despertam interesse e motivação para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador. A psicofera que coloca o ensino de Geografia à serviço da transformação social, as boas intenções dos professores e a consciência da importância da pesquisa para a melhoria da educação são elementos que podem gerar interesse e motivação para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Em síntese, consideramos que o sistema de objetos se configura no sistema que menos motiva uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador, apesar de encontramos na causa humana, a necessidade de educabilidade do ser humano, a principal motivação do espaço geográfico para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade. Por essa razão, defendemos melhorias estruturais, trabalhistas e formativas nessa rede pública de ensino. O sistema de ações parece motivar mais os professores do que o sistema de objetos, mas, mesmo assim, diversos pontos merecem ser repensados e integrados. No sistema de significados, nos símbolos e significados da educação, encontramos o principal reconhecimento da necessidade de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador ao revelar condições e intenções humanas que abrem espaço para a pesquisa, do mesmo modo, que contraditoriamente, nos revela os processos de adoecimento, desvalorização e incipientes experiências com a pesquisa na educação. Entretanto, em termos gerais, consideramos que o espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF provoca baixo estímulo para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador da educação básica, em geral, e de geografia, em específico.

Em relação aos saberes e habilidades, temos os seguintes itens avaliados:

1. Conhecimento – os professores alegam possuir mais domínio de conhecimento em Geografia Humana e Física e fragilidades em saberes técnicos que envolvem uso de tecnologias em Educação e Geografia.
2. Autonomia – desenvolvem mais autonomia na realização de atividades básicas da profissão como a relação com os estudantes, pais, colegas de trabalho e gestão, e menos em desenvolver suas atividades pedagógicas fora de sala de aula, em estabelecer parcerias com outras instituições e em desenvolver um estudante pesquisador, autônomo e autor.
3. Níveis de elaboração e complexidade - mais elevados na construção do conhecimento em sala de aula, na produção de textos e na elaboração de planos de aula e ensino, e menos elevados ou inexistentes para a produção de artigo científico, desenvolvimento de projeto de pesquisa e produção de projetos pedagógicos na escola.
4. Capacidade de encontrar/criar resposta e soluções para as questões pedagógicas – ficam concentradas em fórmulas simples como a experiência, pesquisa na internet ou por meio de compartilhamento de informação com os colegas de profissão, e menos concentradas em processos mais elaborados e complexos, como o contato com os grupos de pesquisa e universidade, aplicação prática de pesquisas acadêmicas, produção de pesquisa e

pesquisa da própria prática e publicação de trabalhos científicos, concentrando-se em territórios mais calmos e próximos de sua zona de conforto.

5. Processos cognitivos no ensino de Geografia – os que mais conseguem desenvolver com mais frequência são a aprendizagem pelo mundo vivido, a observação e percepção geográfica e a interpretação geográfica; as que menos conseguem desenvolver são a representação geográfica, a criatividade e imaginação geográfica; e, empatados em terceiro lugar, a aprendizagem pelo mundo vivido, contraditoriamente, ao raciocínio geográfico. Logo, os dados evidenciam que os professores possuem mais dificuldades em processos mais elaborados e complexos no ensino de Geografia.
6. Conscientização, método e atitudes – esses professores conseguem desenvolver com mais frequência a conscientização de valores humanos e espaciais, o processo de conscientização e as atitudes/posturas/conduta, e com menor frequência as capacidades técnicas, a resolução de problemas práticos e as habilidades sociais e espaciais. Assim, reconhecemos que o desenvolvimento de processos teóricos é maior do que os práticos e técnicos, o que dificulta, por exemplo, o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, é evidente que os professores possuem mais domínio no desenvolvimento de atividades básicas da profissão docente e menos domínios em atividades que demandam autoria, autonomia e complexidade. Cenário que estimula mais o desenvolvimento de atividades mais o desenvolvimento de professores pesquisadores com atividades iniciantes de pesquisa do que professores pesquisadores com atividades intermediárias e avançadas. Desse modo, para essa questão, entendemos que a motivação despertada pelo espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF no professor de Geografia e os seus saberes e habilidades são mais favoráveis ao desenvolvimento de um professor buscador ou de um professor pesquisador inicial, em maior proporção, e as fases de professor pesquisador básico e professor pesquisador intermediário, em menor proporção, dificultando o desenvolvimento de professores pesquisadores avançados. Dessa forma, conforme já defendido nesse trabalho, a administração pública deve apostar em processos mais elaborados e complexos, autônomos e autores, como é o caso da educação pesquisadora pelo professor pesquisador para melhorar essas questões identificadas.

Por fim, como resposta para a última questão de pesquisa – **o professor de Geografia reconhece a importância da pesquisa na Educação Básica?** – temos as seguintes respostas: os professores reconhecem a importância da pesquisa para a formação, para o desenvolvimento profissional e para o ensino de Geografia. No entanto, apresentam poucas experiências de alta

intensidade com a pesquisa, mas acreditam que o fomento do professor pesquisador corrobora com uma educação de maior qualidade; percebemos que as horizontalidades do espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF, as forças internas e contíguas, como a gestão escolar, o ambiente de trabalho, a coordenação pedagógica e os professores, por exemplo, parecem cooperar mais para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador do que as verticalidades: administração pública, leis, decretos, portarias, regulamentos e outras políticas públicas. Pelo menos essa foi a impressão que os professores transpareceram neste processo de pesquisa; embora, em diversas questões de pesquisas seja difícil de delimitar claramente como as horizontalidades contribuem para esse processo.

Dessa maneira, sobre a suposição de pesquisa inicial, pudemos confirmar algumas questões e não podemos afirmar outras. Confirmamos que a Rede Pública de Ensino do DF apresenta mais desafios do que possibilidades quanto ao desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador. Confirmamos a existência de professores pesquisadores na rede e necessidade de uma política pública específica que articule a lógica do espaço geográfico da rede com as demandas de trabalho que articulem a pesquisa em educação e a educação pela pesquisa. Também, confirmamos que os professores estão desmotivados devido aos problemas agravados pela pandemia, os quais expuseram fragilidades nas condições de trabalho e pela desvalorização salarial. Consideramos que essa desmotivação também é originada pela falta de organização, integração e propósitos claros para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, na qual uma política pública de educação pesquisadora pelo professor pesquisador poderia contribuir para um professor mais motivado em sala de aula. Sobre o ensino de Geografia, não podemos afirmar que é pouco atrativo, de baixo rendimento e de baixa capacidade de ascensão social, apenas podemos evidenciar que os professores possuem maiores dificuldades no desenvolvimento de processos e atividades mais elaboradas e complexas no ensino, especialmente, as que envolvem ensino e pesquisa.

Acreditamos que a principal contribuição para o conhecimento ofertado por essa pesquisa foi a compreensão holística do espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF, do professor de Geografia dessa rede, da atual dimensão da pesquisa nela e dos desafios a serem superados para o desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia. Assim, acreditamos que os resultados possam permitir uma compreensão mínima global dessas questões na rede e fornecer reflexões e dados de bases para outras pesquisas, que envolvam o perfil do professor de Geografia, as condições de trabalho, a formação de professores, o desenvolvimento profissional do professor, a pesquisa em educação, o ensino pela pesquisa e a educação pesquisadora pelo professor pesquisador de Geografia. Por escolher um olhar mais

amplo, consideramos que questões mais específicas e delimitadas do espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF e do professor de Geografia dessa rede não obtiveram maior atenção, pois estavam em região periférica ou fora do campo de visão dessa pesquisa. Entretanto, nos comprometamos a dar continuidade à investigação ao buscarmos a compreensão de aspectos mais específicos e práticos sobre como realizar uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador de Geografia, incorporando-as em minhas buscas profissionais.

Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa atingiu o seu objetivo geral que foi de analisar os desafios e possibilidades da educação pesquisadora pelo professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e de Geografia, em específico, no espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do DF: ao identificar, por meio de minha história de vida e de minha experiência, que as precárias e inexistentes condições de acesso e permanência na educação dadas aos meus ancestrais moveram o meu interesse por uma educação de melhor qualidade para todos; de que a minha história de vida foi movida pela busca pelo conhecimento que ajudou a desvelar a mim mesmo e ao mundo que se abria como possibilidade, constituindo-se como principal sentido e essência motivadora às análises feitas nesta pesquisa; ao reconhecer, fundamentar e analisar os conceitos de educação pesquisadora, conhecimento, ciência, pesquisa, educação, projeto social, conhecimento geográfico, ciência geográfica, educação geográfica, pesquisa geográfica, geografia escolar, educação pela pesquisa, professor pesquisador, professor pesquisador em Geografia e educação geográfica pesquisadora como principais conceitos de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia para a transformação social; ao termos analisado o nível de autoria, autonomia e complexidade do professor de Geografia da RPE-DF – SEEDF e termos reconhecido suas virtudes e fragilidades para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia; e ao propor, conjuntamente com os próprios PG-RPE-DF – SEEDF, mudanças que possam tornar mais possível o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade na rede, mais especificamente, conforme defendido nesse trabalho, a educação pesquisadora pelo professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e de Geografia em específico na RPE-DF – SEEDF.

Como exercício de síntese, posso abstrair que a busca - esse movimento de se deslocar em direção à alguma coisa, instrumentalizada pela pesquisa científica e alimentada pelo amor enquanto componente universal e energia vibrante que dá sentido e direção para a vida - não se constituiu apenas como sentido e essência de minha vida, mas igualmente como essência desse trabalho. Acredito que as essências podem compor matérias-primas necessárias para a construção de novas realidades sociais ou permanecerem em cápsulas que nutrem aquilo que já temos de bom, que exige ser continuamente aperfeiçoado, corroborando para a construção de

um novo senso comum, como defendido por Santos, B (2009). Dessa maneira, consideramos a busca, instrumentalizada pela pesquisa e alimentada pelo amor e pela justiça socioespacial, como essência que pode ser uma importante matéria-prima para construirmos uma educação de melhor qualidade ou para nutrir aspectos positivos existentes que possuímos em nossa educação.

Estamos falando da necessidade de reposicionar o ser humano e toda sua diversidade no cerne de todas as pautas sociais e ambientais, em busca de uma corresponsabilidade planetária em um desenvolvimento humano justo e sustentável, ao fortalecermos a compreensão que o ser humano tem de si, do mundo e do outro, de nossas mazelas e das possibilidades de reinvenção. Como projeto social coletivo, defendermos um governo solidário com uma democracia representativa e participativa, de alta intensidade. Por fim, defendemos que os gostos pelo questionamento, descoberta, invenção e solução, que são tributários da ciência, sejam capazes de reencantar e apaixonar a nossa sociedade por sua versão continuamente melhorada.

Nessa órbita, defendemos a educação pesquisadora pelo professor pesquisador como um movimento progressista de defesa da melhoria da educação e da qualidade do trabalho docente. Acreditamos que o fomento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e da Geografia, em específico, corrobora com um ensino e desenvolvimento profissional mais elaborado e complexo, autônomo, autor e, portanto, de melhor qualidade. Por isso, reafirmamos a nossa delimitação conceitual do professor pesquisador como um profissional que guia a sua atuação profissional por meio de processos investigativos, tornando seu fazer profissional e pedagógico em um instrumento de pesquisa, de reinvenção e descoberta de novos conhecimentos científicos e escolares, seja para a construção de novas aprendizagens e formação de estudantes pesquisadores, seja para o reconhecimento e intervenção nos processos vinculados à profissão docente ao propor com autonomia e autoria, a resolução dos principais dilemas que cercam a educação. Nessa ceara, esse profissional é o principal responsável por operacionalizar uma educação geográfica pela pesquisa, compondo em última instância, uma educação geográfica pesquisadora ao qualificar de maneira expressiva o modo como tomamos consciência da espacialidade dos fenômenos naturais e sociais, da condição geográfica de nossa existência e da sociedade, mas sobretudo, ao qualificar as nossas habilidades, atitudes e posturas diante do que nos foi revelado a respeito do mundo, de modo a preencher de conteúdo e robustez a nossa capacidade de interferir nos rumos geográficos de nossa sociedade, com práticas sustentáveis, justas e solidárias.

Em conclusão, pelos dados dessa pesquisa, identificamos que o baixo estímulo ofertado pelo espaço geográfico da RPE-DF – SEEDF aos professores da Educação Básica, em geral, e

para os professores de Geografia, em específico, principalmente aos que se referem à infraestrutura, a formação continuada e às políticas de valorização da carreira, refletem no desenvolvimento de uma atuação profissional com pouca autonomia e autoria e a um processo de ensino-aprendizagem pouco elaborado e complexo.

Contudo, enquanto professor pesquisador progressista, acredito que a nossa atuação jamais pode ser a de quem ao reconhecer as forças dos obstáculos, as transformam ou as tomam como intransponíveis, pois, assim como Freire (2011, 2012, 2013), devemos tomar os obstáculos como desafios, somando ao esforço de buscar respostas adequadas a eles. Nesse caminho, espero que esse trabalho possa contribuir para a superação dos diversos desafios levantados, explorando, mormente, as nossas possibilidades. Dessa forma, quero colaborar para que o futuro com que sonhamos não seja inexorável, mas um sonho possível: a transformação da sociedade brasileira produzida por uma educação de qualidade, no qual a educação pesquisadora pelo professor pesquisador se revela como um projeto de esperança.

Assim, como etapa finalíssima, sob inspiração do projeto Nós Propomos idealizado pelo professor Sérgio Claudino, retornando a resposta do que propomos para o desenvolvimento dessa educação e professor, demarco como exercício de síntese as principais proposições da tese:

1. Primeiramente, propomos que todos esses desafios apresentados possam ser superados e que as possibilidades possam ser potencializadas nessa direção;
3. Na pesquisa sugerimos novos itens de avaliação de prova de títulos/experiências profissionais para a seleção de professores; a necessidade de o processo seletivo considerar a formação para o processo de movimentação e inserção de quadro no processo de escolha de turma que valorize a participação de processos criativos e de produção educacional, científica, artística, literária, cultural e esportiva (ver subcapítulo 4.2);
4. Propomos a integração das políticas que favorecem o a educação pesquisadora pelo professor pesquisador já existentes em uma única política de valorização de processos criativos e autorais na Educação Básica;
5. Propomos a suspensão de critério obrigatório do estágio probatório para a licença remunerada, para que possamos atingir a meta 16 do PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015);
6. Propomos a criação de uma política para professores de incentivo à cultura;
7. Propomos o fortalecimento da coordenação pedagógica, com destacamento da pesquisa em seu espaço-tempo;

8. Propomos mais parcerias entre as escolas, agências de fomento e universidade não apenas para formação, mas para o desenvolvimento de um ensino pela pesquisa;
9. Propomos uma reformação de espaços e tempos da escola e da divisão do trabalho do professor para a inclusão de processos que permitam o desenvolvimento da autonomia e autoria desse profissional e do estudante.

Nesse sentido, essas são as nossas principais propostas para que a educação pesquisadora pelo professor pesquisador da Educação Básica, em geral, e de Geografia, em específico, possa ser desenvolvida no Distrito Federal.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, J. R. C.; MIRANDA, M. A. M. Uso de pronomes de primeira pessoa em artigos acadêmicos: uma abordagem baseada em corpus. **Revista veredas – linguística de corpus e computacional – 2**, v. 13, n. 2, p. 68- 63, 2009.
- 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.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2013.
- AMARAL, C. R. **A Formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964)**: memórias de uma utopia possível. 214, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.
- AMORIM FILHO, O. B. **Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da geografia**. Belo Horizonte: IGC/UFMG, 1978.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e Prática docente. In: ANDRE, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. São Paulo: Papirus, p. 55-70, 2001.
- ARAGÃO, W. A. **A escala geográfica e o pensamento geográfico**: uma experiência com jovens escolares do ensino médio. 2019. 265 f. Tese (doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, 2019.
- ARAÚJO, M. A. L. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: Edufba, 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro; 2011.
- AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1980.
- AZEVEDO, M. A.; SILVA, C. D.; MEDEIROS, D. L. M.; Educação Profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, Natal, ano 31, v. 4, 2015.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BACHELLI, D. A potencialidade do trabalho de campo no ensino de Geografia: a cidade e o urbano. In: CASTELLAR, S. V.(org.). **Geografia Escolar**: contextualizando a sala de aula. Curitiba, PR: CRV, p. 206-216, 2014.
- BAILLY, A.; SCARIATI, R. L'humanisme en géographie. In: BAILLY, A. **Les concepts de la géographie humaine**. Paris: Armand Colin, p. 213-222, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, M. O papel da consciência na educação. **Revista Gestão Universitária**, 2004. Disponível: <[gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-da-consciencia-na-educacao](http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-da-consciencia-na-educacao)>. Acesso, 15 abr. 2021.

BATISTA, E. E. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-27, jan./dez., 2021.

BATIZ, E. C. e et al. Avaliação do conforto térmico no aprendizado: estudo de caso sobre influência na atenção e memória. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 477-488, 2009.

BERALDO, R. M. F. Trajetória docente na transição e na apropriação de tecnologias digitais em práticas de ensino. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, jun./set., p. 387-411, 2017.

BERNARDES, G. Remuneração do professor no Brasil pode variar em até R\$ 3,3 mil a depender do estado. **Correio Braziliense**, Brasília, online, 16 out. 2021. Disponível: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/10/4955791-remuneracao-do-professor-no-brasil-pode-variatar-em-ate-rs-33-mil-a-depender-do-estado.html>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BERQUE, A. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural: uma antologia (1)**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 219-237, 2012.

BESSE, J-M, Geografia e existência: a partir da Obra de Eric Dardel. In: **O homem e a terra**. Tradução Wether Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOLIVAR, A. (dir.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza, Bauru-SP: EDUSC, 2002.

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.

BRASIL Governo do. Casa Civil. **Decreto n. 48,297 de junho de 1960**. Dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal. Brasília: Planalto, 1960.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei Nº 9.674, de Junho de 1998**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicado no Diário Oficial da União de 18 de janeiro de 2002. Brasília: DOU, 2002.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2007.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei Nº 11.738, de Julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação**. Brasília: MEC, 2018b.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 109, de 15 de Março de 2021**. PEC Emergencial. Brasília: Congresso Nacional, 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria 259 de 15 de outubro de 2013**. Homologa o Parecer nº 2/2022/CHEFIA/GAB/SEB/SEB, de 31 de janeiro de 2022, da Secretaria de Educação Básica desta Pasta, que apresenta o piso salarial nacional dos profissionais do magistério da Educação Básica pública para o ano de 2022. Brasília: MEC, 2022.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, p. 7-19, 2002.

BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, p. 165-193, 1985.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CALLAI, H. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 55-60, 1999.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. CASTROGIOVANNI, A. C. (org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. In: CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p.103-114, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, n. 70, p. 9-30, 2018.

\_\_\_\_\_. Educação Geográfica: trajetórias. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 215-234, jan./jun., 2020.

CAMPOS, R. R. **Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

CARROL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Clélia Regina Ramos. Rio de Janeiro: eBooksBrasil, 2002.

CARVALHO SOBRINHO, H. **Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil**. 2021. 213 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CARVALHO SOBRINHO, H.; SUESS, R. C. **Plano de Governo Wenner Patrick**. Goiânia: TSE, 2020.

CASTRO, I. E. O problema da escala. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 117-140, 2017.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p.11- 81, 2012.

\_\_\_\_\_. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico - novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso lugar-cultura; Imprensa Livre, p. 35-48, 2013.

CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. Rompendo as translações. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso lugar-cultura; Imprensa Livre, p. 7-12, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

\_\_\_\_\_. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 45,68, 2013.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, p. 66 - 78, 2014.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES - CUT. **Servidores federais fazem dia nacional de luta e paralisação nesta terça**. Brasília: CUT, 2022. Disponível: <<https://www.cut.org.br/noticias/servidores-federais-fazem-dia-nacional-de-luta-e-paralisacao-nesta-terca-24d3>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS - CEBRASPE. **Edital N° 23 - SEE/DF, de 13 de Outubro de 2016**. Brasília: Cebaspe, 2016. Disponível:

<[www.cespe.unb.br/concursos/see\\_16\\_df/arquivos/ED\\_1\\_SEE\\_DF\\_2016\\_ABERTURA.PDF](http://www.cespe.unb.br/concursos/see_16_df/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016_ABERTURA.PDF)>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHRISTOPHERSON, R. W. **Geossistemas**: uma introdução à geografia física. Porto Alegre, Bookman, 2012a.

CLAUDINO, S. Escola, Educação geográfica e Cidadania territorial. **Scripta Nova** - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales, n. 494, v. 09, 2014.

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

CONCEIÇÃO, D. M. Uma tese para tessitura da tese. **Tessituras**, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 139-147, jan./jun. 2018.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

COPATTI, C. **Pensamento Pedagógico Geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. 2019, 274. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, 2019.

CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (orgs.). **Geografia Cultural**: uma antologia (1) e (2). Rio de Janeiro: Eduerj, p. 219-237, 2012.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural**: uma antologia (1). Rio de Janeiro: Eduerj, p. 219-237, 2012.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2005.

COSTA, P.; RAMOS, H.; PEDRON, C. Proposição de Estrutura Alternativa para Tese de Doutorado a Partir de Estudos Múltiplos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 18, n. 2, p. 155-170, 2019.

CUSTO DE VIDA. **ranking das Capitais com maior custo de vida do Brasil em 2021**. Online, 2021. Disponível: <[www.custodevida.com.br/ranking-capitais/](http://www.custodevida.com.br/ranking-capitais/)>. Acesso em: 30 mar. 2022.

COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008, 208 f. (Doutorado em Geografia). Curso de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

DAL GALLO, P. M.; MARANDOLA JR, E. O conceito fundamental de mundo na construção de uma ontologia da geografia. **Geosp** – Espaço e Tempo, v. 19, n. 3, p. 551-563, 2016.

DARDEL, E. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica; tradução Werther Holzer. – São Paulo: Perspectiva, 2011.

DE PAULA, F. C. **Constituições do habitar**: reassentamento do Jd. São Marcos ao Jd. Real. 2010, 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pós-graduação em Geografia análise ambiental e dinâmica territorial, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Da condição à sociedade biográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-16, 2021.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa: em busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, abr. 1998, v. 6, n. 2, pp. 89-104.

\_\_\_\_\_. **Professor/Conhecimento**. Brasília: Enap/UnB, 2001.

Disponível: <[http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor\\_Conhecimento.pdf](http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf)>.

Acesso em: 06 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Outro professor**: alunos podem aprender bem, com professores que aprendem bem. Jundiaí: Paco editorial, 2011b.

\_\_\_\_\_. Educação científica. **Revista Brasileira de iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 1-19, maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DESCARTES, R. **Discurso do método**: meditações. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2008.

DINIZ FILHO, L. L. **Por uma crítica da geografia crítica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 11-38, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DISTRITO FEDERAL, Governo do. **Decreto Nº 20.769, de 03 de Novembro de 1999**.

Aprova as Normas relativas a obras de construção e de modificação em estabelecimentos de ensino destinados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio do Sistema de Ensino Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: GDF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 29.290, de 22 de Julho de 2008**. Dispõe sobre o afastamento para estudo, congressos, seminários ou reuniões similares de servidor e empregado da Administração Pública Distrital e dá outras providências. Brasília: GDF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei 840 de 26 de Dezembro de 2011**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis do Distrito Federal, das autarquias e das fundações distritais. Brasília: CLDF, 2011.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.105, de 03 de maio de 2013.** Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: CLDF, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 259, de 15 de outubro de 2013.** Disciplina a aplicação da Lei nº. 5.105, de 03 de maio de 2013, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: GDF, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.499, de 14 de Julho de 2015.** Aprova o Plano Distrital de Educação– PDE e dá outras providências. Brasília: CLDF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 37.297, de 29 de Abril de 2016.** Aprova, no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Distrito Federal, o Código de Conduta da Alta Administração, o Código de Ética dos Servidores e Empregados Públicos Civis do Poder Executivo e dá outras providências. Brasília: CLDF, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação Institucional Equipe Gestora Rede Pública de Ensino 2016.** Análise dos dados de Infraestrutura. Brasília: SEEDF, 2017a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2016.** Brasília: SEEDF, 2017b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Nº 380, de 23 de novembro de 2018.** Dispõe sobre a organização e funcionamento das bibliotecas escolares e bibliotecas escolares-comunitárias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: CLDF, 2018a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação pedagógica.** Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília: SEEDF, 2018b.

\_\_\_\_\_. Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN. **Projeções populacionais para as Regiões Administrativas do Distrito Federal 2010-2020.** Brasília: CODEPLAN, 2019a.

\_\_\_\_\_. 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 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: GDF, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 6.321, de 10 de julho de 2019.** Reserva, aos negros e negras, 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, no âmbito da administração pública, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas, das sociedades de economia mista controladas pelo Distrito Federal e do Poder Legislativo, nos termos do que dispõe a Lei federal nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Brasília: CLDF, 2019c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada.** Brasília: SEEDF, 2019d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Relatório Ação/Objeto/Conteúdo/Formadores da EAPE**. Brasília: SEEDF, 2019e.

\_\_\_\_\_. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Atlas do Distrito Federal 2020**. Brasília: Codeplan, 2020a.

\_\_\_\_\_. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Índice de Vulnerabilidade Social - IVS**. Brasília: CODEPLAN, 2020b. Disponível: <[www.observatorioterritorial.seduh.df.gov.br/indice-de-vulnerabilidade-social/](http://www.observatorioterritorial.seduh.df.gov.br/indice-de-vulnerabilidade-social/)>. Acesso em: 22 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2020**. Brasília: SEEDF, 2021a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Nº 395, de 04 de agosto de 2021**. Dispõe sobre normas para lotação, exercício e remanejamento de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: SEEDF, 2021b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2021**. Brasília: SEEDF, 2022a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **A Secretaria**. Brasília: SEEDF, 2022b. Disponível: <<http://www.educacao.df.gov.br/a-secretaria/>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Nº 62, de 26 de Janeiro de 2022**. Dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: SEEDF, 2022c.

DOURADO, G. **43 anos de Educação no Distrito Federal**. Disponível: <[www.gustavodourado.com.br/43anosdeeducacaonodf.htm](http://www.gustavodourado.com.br/43anosdeeducacaonodf.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ECO, H. **Como faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2012 (Estudos; 85).

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.

FLACCSO. **Elaboração de Projetos sociais**. Brasília: FLACCSO, 2016. Disponível: <[flacso.org.br/files/2016/08/forgep\\_elaboracaodeprojeto.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/08/forgep_elaboracaodeprojeto.pdf)>. Acesso em 15. abr. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar – Censo Escolar**. Disponível: <<http://www.fnde.gov.br/pnaeweb/publico/relatorioDelegacaoEstadual.do>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FRANCO, M. L. P. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **De baixo da mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALVÃO FILHO, C. E. P. A geograficidade como fundamento da geosofia: dimensão originária do conhecimento geográfico. In: Encontro Nacional da ANPEGE, 11, 2015, Presidente Prudente. **Anais**. Presidente Prudente: ANPEGE, 2015, p. 1-10.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-75, 1995.

GAZETA DO POVO. Brasil ainda precisa cumprir 171 requisitos para entrar na OCDE.

**Gazeta do Povo**, Curitiba, online, 10 out. 2019. Disponível:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/requisitos-entrar-ocde/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

GOIÁS, Governo de. Gabinete Civil da Governadoria. **Lei Nº 13.902, de 25 de setembro de 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Goiânia: Alego, 2001.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GOMES, M. T. S. A trajetória do NUPERG: a importância de grupos de pesquisa como espaço de reflexão e construção do conhecimento. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 41, v. 1, p. 141-151, jan-jun, 2019.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, P. C. C.; RIBEIRO, L. P. A produção de imagens para a pesquisa em Geografia. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 27-42, jan./jun. 2013.

GOTO, T. A. Fenomenologia, mundo-da-vida e crise das ciências: a necessidade de uma geografia fenomenológica. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, p. 33-48, inverno 2013.

GRATÃO, L. H. B. **A poética d' "O Rio" - ARAGUAIA! De Cheias...e... Vazantes...(À) Luz da Imaginação!** 2002. 354 f. Tese (Doutorado em Ciências: Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Ao voo da imaginação. O enlevo de sonhar e o prazer de ensinar e aprender à luz de Bachelar. **Intinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 2, 2018.

GREMAUD, A. P.; VASCONCELLOS, M. A. S.; TONETO JÚNIOR, R. **Economia Brasileira contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2017.

HAESBAERT, R. Território, Poesia e Identidade. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 17-29, 1997.

\_\_\_\_\_. **Regional-Global: dilemas da Região e da regionalização na Geografia Contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2015.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo - parte 1**. Petrópolis: Ed Vozes, 1986.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOEFLE, Scott William. Epistemologia e teoria cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Geografia Cultural: uma ontologia (1)**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 17- 42, 2012.

HOLZER, W. **A Geografia Humanista – sua Trajetória de 1950- 1990**. 1992, 550 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

HUBERMAN, M. Las fases de la profesión docente: Ensayo de descripción y previsión. **Quaderns Digitals**, Valência (ESP), n. 2, p. 139-159, 1999. Disponível:

<[www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2638](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638)>. Acesso em: 22 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB. **Edital N° 1, de 30 de Agosto de 2016, Concurso Público de provas e títulos** (Geografia). Brasília: IFG, 2016. Disponível: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/12125/Edital%20retificado.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo dos Professores**. Brasília: MEC/INEP/Deed, 2007. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso em: 17 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Microdados do SAEB 2019**. Brasília, DF. 2020a.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico do Distrito Federal**. Censo da Educação Básica 2019. Brasília: INEP/MEC, 2020b.

\_\_\_\_\_. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020**. Matrícula Inicial. Brasília: INEP, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO - IBFC. **Edital N° 01-SEAP/SEE, de 04 de Setembro de 2013**. Brasília: IBFC, 2013. Disponível: <[https://www2.ibfc.org.br/arquivos/Edital\\_1\\_GDF.pdf](https://www2.ibfc.org.br/arquivos/Edital_1_GDF.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2022.

INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL EDUCATION - IGU - UNION GÉOGRAPHIQUE INTERNATIONALE - UGI. Comissão da Educação Geográfica. **Carta Internacional da Educação Geográfica**, Washington: IGU, 1992.

\_\_\_\_\_. Comissão da Educação Geográfica. **International Charter on Geographical Education**. Washington: IGU, 2016.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

KAERCHER, N. A. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 27-44, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Os movimentos que meus mestres ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, p. 13-24, 2013.

KENREICH, T. W. Rediscovering the Local: Collaborative, Community Maps for Civic Awareness. In: SHIN, E. E.; BEDNARZ, S. W. **Spatial Citizenship Education**. Nova Iorque; Londres: Routledge - Taylor & Francis Group, p. 72-87, 2019.

KHAOULE, A. M. K.; SOUZA, V. C. Desafios Atuais em relação à formação do professor de Geografia. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Orgs). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da Puc de Goiás, p.87-105, 2013.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2014.  
LACOSTE, Y. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1997.

KRIPKA, R. M. L.; SHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LAMBERT, D. Geography, capabilities, and the Educadet Person. In: SHIN, E. E.; BEDNARZ, S. W. **Spatial Citizenship Education**. Nova Iorque; Londres: Routledge - Taylor & Francis Group, p. 22-40, 2019.

LEÃO, V. P. Os cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, A. S. (ORGS.). **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes**: Reformas Curriculares em Questão. João Pessoa-PB: UFPB, p. 37-47, 2013.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. 2012, 239 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LESTEGÁS, F. R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V. MUNHOZ, G. B. (Orgs). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, p. 13-27, 2012.

LEVINSON, D. J. A conception of Adult Development. **American Psychologist**, v. 41, n.1, p.3-13, Jan. 1986. Disponível: [https://ils.unc.edu/courses/2021\\_fall/inls558\\_001/adultdevelopment.pdf](https://ils.unc.edu/courses/2021_fall/inls558_001/adultdevelopment.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

LÉVY, B. Humanistic Geography ou le pari humaniste de la géographie anglo-saxonne. **L'Espace Géographie**, v. 10, n. 4, p. 301-303, 1981.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

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

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

- LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 332 f. 2009. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, universidade Federal de Goiás, 2009.
- LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, p. 107-128, 2012.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- LOWENTHAL, D. Geografia, Experiência e Imaginação. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, p. 165-193, 1982.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- \_\_\_\_\_. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MAIA, D. S. Natureza, sociedade e trabalho: conceitos para um debate geográfico. **Revista Okara**, v. 1, n. 1, p. 33-42, 2007.
- MARAFON, G. J. e et al.(org). **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
- MARANDOLA JR., E. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**, Niterói, RJ, v. 3, n. 2, p. 49-69, Inverno 2013.
- MARANDOLA JR, E.; GRATÃO, L. H. (Org.) **Geografia e Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010.
- MARINHO, S. C. **Um homem, um lugar: Geografia da vida e perspectiva ontológica**. 2010, 335 f. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia Humana, São Paulo, 2010.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MEERKOTTER, D.; ROBINSON, M. Quinze anos de pesquisa-ação pela emancipação política e educacional de uma universidade sul-africana. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 85-112, 2011.
- MELLO, J. B. F. A Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **Revista Brasileira de Geografia**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. Rio de Janeiro, v.52, n. 4, p. 91-114, out/dez, 1990.
- MELO, L.; LYRA, K. A. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 22, n. 1, p. 133-139, jan./jun. 2020.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 165, p. 1044-1066, jul./set., p. 2017.

MENDOZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO, N. O. **El pensamiento geográfico**: estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales). Madrid: Alianza editorial, 1982.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, p. 129- 143, 2012.

MONTECINOS, C.; GALLARDO, J. Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o “nós” no centro. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 133-170, 2011.

MORAES, M. M.; CALLAI, H. C. Formação cidadã. In: Salão do Conhecimento - Ciência, saúde e esporte, 2013, Ijuí. **Anais**. Ijuí: Unijuí, 2013, p. 1-4.

MORAES, F.; KÜLLER, J. A. **Currículo integrados no ensino médio e na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo** : currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MOREIRA, M. A. O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências. **Em aberto**, Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988.

MOREIRA, R. **A formação espacial brasileira**: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. Rio de Janeiro: 2014a.

\_\_\_\_\_. **O discurso do avesso**: para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto: 2014b.

\_\_\_\_\_. **O que é Geografia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

\_\_\_\_\_. **Espaço, corpo do tempo**: a construção geográfica da sociedade. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, A formação de professores e profissão docente. In: Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas, 1, 1991, Aveiro. **Anais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 1-27.

\_\_\_\_\_. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. In: Congresso de Educação do Marista de Salvador, 2, 2003, Salvador. **Anais**. Salvador: Marista, 2003, p. 1-6.

NYAMBE, J. Da formação do professor do *apartheid* para a formação do professor progressista: a experiência namibiana. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A**

**pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 113-170, 2011.

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

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004.

OLIVEIRA, L. Percepções da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, Rio Claro, v. 25, n. 2, p. 5-22, ago. 2000.

\_\_\_\_\_. **Percepção do meio ambiente e Geografia: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA, S. F. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em Ação**, v. 6, n.1, p. 1-19, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **The learning environment and organization of schools.** Paris: OCDE, 2021. Disponível: <[https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021\\_Annex3\\_ChapterD.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterD.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PALACIOS, F. A.; SOUTO, X. M. NÚÑEZ, Y. H. El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). **Scripta Nova**, v. 18, n. 503, p. 1-34, 2015.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A imagem mental na criança.** Porto: Civilização, 1977.

PIANA, C. M. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, K. Alinhavando representações sociais no tecido do (sub)espaço geográfico escola. CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no ensinar Geografia.** Porto Alegre: Compasso lugar-cultura; Imprensa Livre, 2013.

PIRES, L. M.; ALVES, A. O. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (orgs.). **Desafios da didática de Geografia.** Goiânia: EdPUC-Goiás, p. 235-254, 2013.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

PORTUGAL, J. F. **"Quem é da roça é formiga":** Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013, 352 f. Tese (Doutorado em

Educação e Contemporaneidade). – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2013.

\_\_\_\_\_. Memórias, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, J. CHAIGAR, V. A. (orgs.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, p. 43-72, 2015.

PROJETO NÓS PROPOMOS. **O Projeto**. Lisboa: Nós Propomos, 2017. Disponível: <[nospropomos2016.weebly.com/o-projeto.html](http://nospropomos2016.weebly.com/o-projeto.html)>. Acesso em: 23 mar. 2022.

QUAINI, M. **Marxismo e Geografia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva; 1992.

RIBEIRO, S. L. **O estágio no percurso formativo docente: compartilhando saberes, memórias e histórias**. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, p. 97-112, 2015.

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.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (ord.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, p. 63-92, 1995.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, In: SANTOS, B.S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, P. 777-821, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, L. A. **Ensinar Geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos**. 2015, 97 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, 2015.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, p. 11- 26, 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Edusp, 2013.

\_\_\_\_\_. **Espaço e Método**. São Paulo: Edusp, 2014.

- SANTOS, L. S. C.; SOUZA, V. C. Pensar e raciocinar: a Geografia como instrumento de cognição. **Signos Geográficos**: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, v. 3, p. 1-19, 2021.
- SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, p. 13-59, 2007.
- SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- SEAMON, D. A Way of Seeing People and Place: Phenomenology in Environment-Behavior Research. In: WAPNER, S e et al (eds.). **Theoretical Perspectives in Environment-Behavior Research**. New York: Plenum, p. 157-178, 2000.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, A. B. **A Geografia do espaço escolar**: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica. 2016, 236 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, 2016.
- SILVA, A. S. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas**: caminhos e desafios para o ensino de Geografia. 2017. 161 f. (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SILVA, R. S. **Os professores pioneiros do Distrito Federal**: história e memória da profissão docente. 2010, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2010.
- SILVA, E. F.; BENTO, A. L. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 15-39, 2020.
- SILVA, A. S.; FARIAS, R. C.; LEITE, C. M. C. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. **Revista Tamoios**, v. 15, p. 31-45, 2019.
- SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, julho, 2009.
- SIMPSON, J. (ed.). **Oxford English Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SOARES, S. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, M. L. **Os conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPINDOLA, M. M. **Habilidade cognitiva espacial**. 2010, 203 f. Tese (doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STEPHANOU, L.; MÜLLER, L. H.; CARVALHO, I. C. M. **Guia para elaboração de projetos sociais**. São Leopoldo, RS: Fundação Luterana de Diaconia, 2003.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia física (?) ou geografia e ambiente (?). In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. **Elementos da epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, p. 111-120, 2002.

SUESS, R. C. Corpo, experiência, mundo vivido e cotidiano: uma análise para a construção do conceito de lugar. Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7, Porto Alegre, 2014. **Anais...** Porto Alegre: AGB, 2014.

\_\_\_\_\_. **Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO**. 172 f. 2017. Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Do Centro de Ensino Médio Ave Branca para o Distrito Federal: identificando problemas e propondo soluções - a experiência de uma educação científica por meio do projeto Nós Propomos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, V. 9, N. 18, p. 245-268, jul./dez., 2019a.

\_\_\_\_\_. Nós Propomos! Taguatinga-DF: retrato, percepções e desafios de uma proposta de educação científica em Geografia no Ensino Médio. **Giramundo**, Rio de Janeiro, V. 6, N. 11, p. 77-90, Jan./Jun. 2019b.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Geografia e fenomenologia: uma discussão de teoria e método. **Acta Geográfica**, Boa Vista, V. 11, N. 27, set./dez. 2017. p. 149-171, 2017.

SUESS, R. C.; RIBEIRO, A. S. S. O lugar na Geografia Humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas - escala, críticas e cientificidade. **Revista Equador**, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2017.

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

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

TAUNAY, M, P. V. **Paisagens da memória: Museu da Educação do Distrito Federal**. 2015. 302 f. (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, 2015.

TOKARNIA, M. **Apenas 3,3% dos estudantes brasileiros querem ser professores**. Brasília: Agência Brasil, 2018.

TUAN, Y-F. Ambiguidades nas atitudes para com o meio ambiente. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro: IBGE, v. 33, n. 245, p. 5-23, 1975.

\_\_\_\_\_. **Paisagens do medo**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

\_\_\_\_\_. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**, v. 01, n. 01, p. 4-15, Inverno 2011.

\_\_\_\_\_. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina, PR: Eduep, 2012.

\_\_\_\_\_. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduep, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG. **Edital 002/2013/CCB - Bolsa Pró-Licenciatura**. Anápolis: UEG, 2013. Disponível em: [http://www.cdn2.ueg.br/prometheus/central\\_bolsas/17519/Edital%20002-2013-CCB.pdf](http://www.cdn2.ueg.br/prometheus/central_bolsas/17519/Edital%20002-2013-CCB.pdf). Acesso em: 25 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. **Edital 01/2022 - Concurso Professor Efetivo - Geografia**. Normas Complementares. Goiânia: UFG, 2022. Disponível: [https://sistemas.ufg.br/CONCURSOS\\_WEB/informacoes/download/cd\\_informacao/21647](https://sistemas.ufg.br/CONCURSOS_WEB/informacoes/download/cd_informacao/21647). Acesso em: 23 mar. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989

VILMAR, J. B.; LEITE, L. S.; FREITAS, M. H. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de Geografia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 16, n. 43, p. 618-638, Edição Especial, 2020.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZUBEN, N. A. A fenomenologia como retorno à Ontologia em Martin Heidegger. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 34, n. 2, p. 85-102, 2011.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - FORMULÁRIO ELETRÔNICO

Nome: \_\_\_\_\_

Unidade escolar de atuação: \_\_\_\_\_

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor,

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”. Trata-se de uma investigação que compõe o processo de doutoramento do professor Rodrigo Capelle Suess no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB, sob orientação da professora Cristina Maria Costa Leite. A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades da educação pesquisadora pelo professor pesquisador em Geografia, no espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal – RPE-DF – SEEDF.

Observa-se que este trabalho se justifica pela necessidade de melhor conhecer a realidade educacional vivenciada pelos professores de Geografia do DF e pela necessidade de analisar os desafios e possibilidades de efetivação de um ensino mais elaborado e complexo pela pesquisa, com vistas a colaborar para a melhoria educacional da Rede Pública de Ensino.

A sua participação será de grande valia para revelar e identificar informações, experiências e percepções importantes, para que juntos, possamos reconhecer os aspectos positivos e identificar aqueles que precisam ser melhorados por meio de políticas públicas, em destaque, as que valorizem a educação pública e a profissão professor. Assim, por meio de sua participação, essa pesquisa coletará dados quantitativos e qualitativos que serão a base para a análise pretendida para defesa de tese de doutorado.

Enquanto pesquisador me comprometo que não haverá nenhum prejuízo aos participantes da pesquisa, não há custos materiais e a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, te identificar, será mantido em sigilo. O(a) senhor(a) está sendo informado(a) que pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Informo que, também, sou professor de Geografia da Rede Pública e que compartilho do mesmo contexto profissional das senhoras e dos senhores. Desde já, meu profundo respeito e admiração por aqueles que de alguma maneira contribuem para a qualidade de nossa Educação.

Com vistas a transparência com o(a) participante, informamos que o número total de perguntas é de vinte e sete (27), sendo seis (7) abertas, cinco (5) mistas (objetiva e aberta), três (3) de múltipla escolha e caixa de seleção e doze (12) de grade de múltipla escolha. Em questionário de teste aplicado a um grupo de 12 pessoas, a média de tempo para resposta foi de 30 minutos.

Em caso de dúvidas, sugestões, reclamações ou qualquer outro esclarecimento me disponho a responder por meio do e-mail: [rodrigo.capellesuess@gmail.com](mailto:rodrigo.capellesuess@gmail.com).

Tendo sido orientado quanto ao teor da pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do presente estudo:

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa

*Qualidades, sentimentos e motivação dos professores*

1 O senhor (a) poderia identificar quais são as suas principais qualidade humanas e profissionais e como elas se relacionam com a sua história de vida?

\_\_\_\_\_

2 Como o senhor(a) descreveria a paisagem da escola em que você trabalha? Quais são os sentimentos que ela carrega?

---



---



---



---

3 Como o senhor(a) vem se sentindo ao longo de sua trajetória profissional na escola? Atualmente qual é o seu estado de ânimo? Comente

---



---



---



---

4 Na sua avaliação qual é o seu nível de interesse para:

	1 (Pouco interesse)	2	3	4	5 (Muito interesse)
Um bom ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avanço nos estudos (Formação continuada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avanço nos estudos (Pós-Graduação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 Na sua avaliação qual é a motivação que a SEEDF ou seu contexto institucional desperta no(a) senhor(a) para:

	1 (Motiva Pouco)	2	3	4	5 (Motiva Muito)
Um bom ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avanço nos estudos (formação continuada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avanço nos estudos (Pós-Graduação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 A formação inicial que o(a) senhor(a) recebeu foi suficiente para o desenvolvimento de um bom exercício profissional?

Sim

Não

Talvez

Caso queira, comente:

---



---



---

7 Na sua percepção qual é a importância da:

	<b>1</b> <b>(Pouco</b> <b>Importante)</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b> <b>(Muito</b> <b>Importante)</b>
Pesquisa para a formação do Professor de Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa para o desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa para o ensino de Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8a O senhor(a) poderia relatar como foi a sua experiência com a pesquisa científica na universidade? (Comente se teve a oportunidade em participar de projetos de pesquisa, projeto de iniciação à docência, escrita de artigo e monografia e participação de eventos, por exemplo)

---



---



---



---

8b Essa experiência foi positiva?

Sim

Não

Mais ou menos

8c Essa experiência foi útil e serviu de experiência para a sua prática docente em sala de aula?

Sim

Não

Mais ou menos

9a Qual é a sua experiência com a pesquisa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes? O senhor(a) poderia relatar um exemplo de uso em sala de aula?

9b A pesquisa científica é frequente em sua prática pedagógica?

Sim

Não

Condições de trabalho para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador

	<b>Não existe/Não se aplica</b>	<b>Desfavorece o trabalho do professor</b>	<b>Favorável para um professor mediano</b>	<b>Favorável para um bom professor sem pesquisa</b>	<b>Favorável para um professor pesquisador</b>	<b>Favorável para um professor pesquisador de excelência</b>
Estrutura física da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços básicos (Água, Esgoto, Luz...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaço da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratório de Informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratório de Ciências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidade de Internet e ferramentas tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais didáticos e de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 A partir de sua realidade profissional, qual é a sua opinião a respeito condições de trabalho abaixo relacionadas para o desenvolvimento profissional do professor:



Estrutura da Carreira	<input type="radio"/>					
Concurso público para seleção de professores	<input type="radio"/>					

12 Em continuidade, qual é a sua opinião a respeito condições de trabalho abaixo relacionadas para o desenvolvimento profissional do professor:

	Não existe/Não se aplica	Desfavorece o trabalho do professor	Favorável para um professor mediano	Favorável para um bom professor sem pesquisa	Favorável para um professor pesquisador	Favorável para um professor pesquisador de excelência
Gestão de pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tabela salarial e plano de carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distribuição de carga horária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processo de lotação e movimentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo à Cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rede de professores e vivência na rede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sindicato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Perspectivas, domínio técnico, autonomia e autoria do professor de Geografia*

13 Para o(a) senhor(a) o que seria um bom ensino de Geografia na rede pública do DF e quais desafios e possibilidades para a sua efetivação?

---



---



---



---

14 Como o (a) senhor(a) autoavalia o seu conhecimento e o domínio técnico nas seguintes áreas:

	Superficial	Básico	Intermediário	Avançado
Saberes necessários para a docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio técnico das tecnologias da educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes epistemológicos da Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Saberes dos elementos- físicos naturais que compõem a Geografia Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes dos elementos sociais que compõem a Geografia Humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes dos elementos lógicos e temáticos que compõem a Cartografia;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio técnico das geotecnologias (Geoprocessamento) Saberes da Geografia Escolar enquanto campo do conhecimento;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saberes dos métodos, instrumentos e procedimentos da ciência geográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para a produção científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 Com que frequência o(a) senhor(a) consegue desenvolver essas autonomias em sua escola:

	<b>Não consigo/Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Muito frequentemente</b>
Desenvolvimento de suas próprias ideias pedagógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de suas próprias metodologias de ensino e de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegue se posicionar frente aos colegas e a gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegue se posicionar frente aos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegue se posicionar frente aos pais/responsáveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegue estabelecer diálogo e parcerias com outras estruturas públicas e privadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegue desenvolver atividades fora de sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Consegue por conta própria encontrar soluções para suas perguntas

Consegue desenvolver um estudante autônomo e autor

16 Sobre a sua atuação profissional, qual é o nível de elaboração e complexidade que você consegue desenvolver:

	Nunca fiz/não se aplica	Pouco elaborado	Elaborado	Elaborado e complexo
Plano de aula e de curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto disciplinar, interdisciplinar e político-pedagógico da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construção do conhecimento em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais didáticos próprios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respostas e soluções aos problemas pedagógicos e profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 Como o(a) senhor(a) autoavalia a sua capacidade de encontrar/criar respostas e soluções para as questões pedagógicas:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
A partir da experiência	<input type="radio"/>				
Pesquisas esporádicas na internet	<input type="radio"/>				
Ao compartilhar informações com colegas de profissão	<input type="radio"/>				
Auxílio da Gestão	<input type="radio"/>				

Contato com grupos de pesquisa e com a universidade	<input type="radio"/>				
Aplicação prática de pesquisas acadêmicas	<input type="radio"/>				
Produção de pesquisa a partir da própria prática	<input type="radio"/>				
Publicação de pesquisa em revista ou evento científico	<input type="radio"/>				

18 Com que frequência o senhor(a) consegue desenvolver com os estudantes pelo ensino de Geografia:

	<b>Não desenvolve</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Muito frequentemente</b>
Aprendizagem pelo mundo vivido	<input type="radio"/>				
Observação e percepção geográfica	<input type="radio"/>				
Identidade e pertencimento geográfico	<input type="radio"/>				
Interpretação geográfica	<input type="radio"/>				
Representação geográfica	<input type="radio"/>				
Raciocínio geográfico	<input type="radio"/>				
Imaginação e criatividade geográfica	<input type="radio"/>				

19 Com que frequência o(a) senhor(a) consegue desenvolver com o estudante no ensino de Geografia:

	<b>Não desenvolve</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Muito frequentemente</b>
Valores humanos e espaciais	<input type="radio"/>				
Processo de conscientização	<input type="radio"/>				
Capacidades técnicas	<input type="radio"/>				
Habilidades sociais e espaciais	<input type="radio"/>				

Resolução de problemas práticos	<input type="radio"/>				
Atitude/postura/condução	<input type="radio"/>				

*Tempo, nível de pesquisa e espaço do professor pesquisador*

20 Qual é a sua disponibilidade de tempo para as seguintes atividades:

	Impraticável	Pouco tempo	Tempo razoável	Muito tempo	Quase todo o tempo
Planejamento de aula	<input type="radio"/>				
Ocupações burocráticas da escola	<input type="radio"/>				
Execução da aula	<input type="radio"/>				
Produção de materiais didáticos	<input type="radio"/>				
Projetos pedagógicos e trabalho de campo	<input type="radio"/>				
Estudo da Ciência Geográfica e da Educação	<input type="radio"/>				
Pesquisa no processo de ensino-aprendizagem em Geografia	<input type="radio"/>				
Pesquisa da própria prática	<input type="radio"/>				
Participação de eventos científicos	<input type="radio"/>				
Participação em Formação	<input type="radio"/>				
Produção e publicação de artigos científicos	<input type="radio"/>				

21 Qual(s) é(são) o(s) nível(is) de pesquisa que o (a) senhor(o) consegue desenvolver com segurança?

- Pesquisa corriqueira (simples)
- Pesquisa para o planejamento, seleção e construção do conteúdo da aula  
 Pesquisa para a construção de materiais didáticos
- Pesquisa para a produção de novos conhecimentos escolares com os estudantes
- Pesquisa para a construção de projeto pedagógicos disciplinares, interdisciplinares e o Projeto Pedagógico da Escola
-

Pesquisa para a construção de novos conhecimentos científicos (Acadêmicos)

- Pesquisa para produzir novos conhecimentos científicos (acadêmicos) a partir da investigação da própria prática
- Pesquisa para a produção e publicação de artigos em eventos e revistas científicas;
- Consegue ensinar pela pesquisa
- Ensina os estudantes a pesquisar
- Consegue formar um estudante autônomo e autor por meio da pesquisa

22 Qual fase de professor pesquisador que o(a) senhor(a) se identifica:

- Professor Buscador (Reconhece que a essência da docência é a busca)
- Inicial (Consegue utilizar e realizar algumas atividades simples de pesquisa)
- Básico (Consegue utilizar consideravelmente a pesquisa para o ensino e para o desenvolvimento profissional)
- Intermediário (Domina a pesquisa científica para o ensino, para a pesquisa de sua prática, consegue resolver problemas e propor soluções, desenvolve um estudante ativo)
- Avançado (Reconhece que a essência da docência é a busca, consegue responder e elaborar perguntas complexas de sua prática profissional em sala de aula; forma-se um estudante pesquisador; juntos desenvolvem alta capacidade de promover transformações sustentáveis e duradoras na sociedade)
- Nenhuma delas

23 Para o (a) senhor(a) o termo professor pesquisador cabe mais em que contexto/contextos:

- Universidade
- Ambientes de planejamento/atividade do geógrafo bacharel
- Escola - Ensino Médio
- Escola - Ensino Fundamental
- Escola - Educação Infantil
- Escola - Educação Profissional
- Formação de professores
- Institutos de Educação Científica e Tecnológica
- Em todos os contextos da Educação
- Em todos os contextos profissionais

24 Gostaria de ser chamado de professor pesquisador?

Sim

Não

Talvez

Por quê?

---

---

---

---

25 O(a) senhor(a) acredita que o fomento do professor pesquisador em Geografia corresponde ao fomento de um ensino de maior qualidade?

Sim

Não

Talvez

Comente a respeito

---

---

---

---

---

26 Qual(is) política(s) pública(s) o(a) senhor(a) sugeria para melhorar a formação e as condições de trabalho do professor de Geografia da rede pública do DF? Como seria?

---

---

---

---

---

## ANEXOS

## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO SEEDF - PERFIL DOS PROFESSORES

14/05/2021

SEI/GDF - 27191566 - Despacho



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Subsecretaria de Gestão de Pessoas

Despacho SEI-GDF SEE/SUGEP

Brasília-DF, 25 de agosto de 2019

À Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE,

Trata-se da autorização para realização da pesquisa intitulada "**Perfil dos Professores de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**" que tem como objetivo geral subsidiar dados para outras pesquisas que envolvem a Geografia Escolar Brasileira, especialmente, a do Distrito Federal e, igualmente levantar informações para construção do Curso de Formação da **ProBNCC** para os professores que atuam no componente curricular de Geografia no Distrito Federal.

Os servidores e curriculistas **Hugo de Carvalho Sobrinho**, matrícula 237412-9, e **Rodrigo Capelle Suess**, matrícula 237411-0, receberam a **autorização** da Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação - EAPE para realização da pesquisa, no entanto a EAPE manifestou-se no sentido de que a autorização final para a realização da coleta de dados dependerá do aceite da Subsecretaria de Gestão de Pessoas, devido ser o setor responsável pelo sistema de coleta de dados da referida pesquisa.

Nesse sentido esta Subsecretaria de Gestão de Pessoas não encontra óbice na realização da pesquisa e coleta de dados mencionado na solicitação.

Assim, restituímos a essa EAPE após análise.

KELLY CRISTINA RIBEIRO BUENO

Subsecretária de Gestão de Pessoas



Documento assinado eletronicamente por **KELLY CRISTINA RIBEIRO BUENO - Matr. 02014165, Subsecretário(a) de Gestão de Pessoas**, em 25/08/2019, às 22:07, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:

[http://sei.df.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0&verificador=27191566](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=27191566) código CRC= **0D1FD0E1**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SEPN 511 Bloco C Ed. Bittar III - Bairro ASA NORTE - CEP 70.750-543 - DF

3901-1846

00080-00154461/2019-21

Doc. SEI/GDF 27191566

**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO EAPE/SEEDF – PESQUISA COM OS PROFESSORES**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº042/2021 – EAPE

Brasília, 02 de junho de 2021.

**Para: Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de RODRIGO CAPELLE SUESS, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

Maria das Graças de Paula Machado

Diretora Pedagógica  
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

**ANEXO C – ACEITE INSTITUCIONAL SEEDF - PESQUISA COM OS PROFESSORES**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

**ACEITE INSTITUCIONAL**

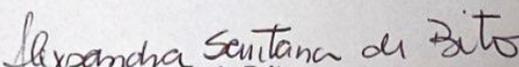
A Sra. Alexandra Santana de Brito, Chefe de Gabinete Substituta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, está de acordo com a realização da pesquisa "Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia: desafios e possibilidades no espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal", de responsabilidade do pesquisador Rodrigo Capelle Suess, estudante de doutorado no Departamento de Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Cristina Maria Costa Leite, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de aplicação de Formulário Eletrônico com os professores efetivos da Educação Básica em Geografia lotados em unidade escolar da rede pública de ensino do DF. A pesquisa terá a duração de duas semanas, com previsão de início em 12/2021 e término em 12/2021.

A Sra. Alexandra Santana de Brito, Chefe de Gabinete Substituta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, declara conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Salienta-se que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Brasília, 27 de setembro de 2021.

  
**Alexandra Santana de Brito**  
Chefe de Gabinete Substituta  
Secretaria de Educação do Distrito Federal

## ANEXO D – ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CEP-CHS-UNB

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia: desafios e possibilidades no espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal

**Pesquisador:** RODRIGO CAPELLE SUESS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52909521.0.0000.5540

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Instituto de Ciências Humanas/UNB

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.128.116

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um processo de busca de aprendizagens de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento do processo de pesquisa no meu processo de ser/fazer. O tema abordado reflete uma necessidade profissional identificada por mim durante meu percurso profissional, a necessidade de se constituir em um profissional da pesquisa na educação básica.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar os desafios e possibilidades da educação pesquisadora pelo do professor pesquisador em Geografia no espaço geográfico da rede pública de ensino do DF.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Os riscos ofertados pela pesquisa referem-se à exposição de vulnerabilidades das condições de trabalho dos professores e, também, e à esfera de sentimentos e valores deles em relação ao seu trabalho. Elemento que deverá ser devidamente trabalhado na análise de dados para que essas informações não sirvam de efeito rebote ao esperado pela pesquisa.

##### **Benefícios:**

Observa-se que esse trabalho se justifica pela necessidade em se conhecer melhor a realidade educacional vivenciada pelos professores de Geografia do DF e pela necessidade de analisar os

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.128.116

desafios e possibilidades da efetivação de um ensino mais elaborado e complexo pela pesquisa, que possa contribuir para a melhoria educacional da rede pública de ensino. A pesquisa permitirá reconhecer os aspectos positivos e identificar aqueles que precisam ser melhorados por meio de políticas públicas que valorizem a educação pública e a profissão professor.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto cumpre com todos os requisitos do CEP/CONEP com poucos riscos e adequados benefícios a profissão docente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram todos anexados e estão de acordo com as normas do CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto cumpre com todos os requisitos do CEP/CONEP com poucos riscos e adequados benefícios a profissão docente.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1803845.pdf	26/10/2021 12:11:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO2.pdf	26/10/2021 12:10:33	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Outros	CARTA1.pdf	26/10/2021 12:08:12	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	26/10/2021 12:05:34	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETESE.docx	28/09/2021 13:29:57	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Outros	aceite.pdf	28/09/2021 13:17:37	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	19/08/2021 17:59:30	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Outros	encaminhamento.pdf	11/08/2021	RODRIGO CAPELLE	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.128.116

Outros	encaminhamento.pdf	19:03:01	SUESS	Aceito
Outros	lattes.pdf	11/08/2021 18:53:24	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Outros	Formulario.docx	11/08/2021 18:45:00	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	11/08/2021 18:39:44	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf	11/08/2021 18:35:29	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Orientadora.pdf	11/08/2021 18:32:28	RODRIGO CAPELLE SUESS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 25 de Novembro de 2021

---

**Assinado por:  
ANDRE VON BORRIES LOPES  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## ANEXO E – PEDIDOS DE INFORMAÇÃO

Nº	Data da abertura do pedido	Órgão solicitado	Protocolo	Natureza das informações solicitadas
1	19/11/2018	SEEDF	00080000623201877	Legislações básicas que regem a profissão docente na RPE-DF - SEEDF; Acordos de cooperações; Quantitativo de professores.
2	20/12/2018	SEEDF	00080000624201811	Projetos de pesquisa e extensão; Laboratórios temáticos; Formação de professores
3	19/11/2018	SEEDF	00080000625201866	Quantitativo de verbas para formação; elaboração de eventos e afastamento para estudo
4	19/11/2018	SEEDF	00080000626201819	Avaliação institucional; Avaliações de aprendizagem;
5	28/08/2019	SEEDF	00080000503201951	Contatos das unidades escolas da RPE-DF - SEEDF
6	08/01/2022	SEEDF	00080000017202238	Quantitativo de professores em geral, afastados para estudos, habilitados em Geografia, por formação, em regência de classe em Geografia
7	08/01/2022	SEEDF	00080000018202282	Formação continuada ofertada pela EAPE
8	08/01/2022	SEEDF	00080000019202227	Projeto arquitetônico das unidades escolares da RPE-DF – SEEDF
9	17/01/2022	SEEDF	00080000029202262	Quantitativo de ativos e inativos; efetivos e temporários, cedidos, afastados, afastados para estudo, ocupando cargos e carências definitivas em Geografia
10	17/01/2022	SEEDF	00080000031202231	Projetos das unidades escolares liberados pela Portaria Nº 444/2016
11	17/01/2022	SEEDF	00080000032202286	Projetos e programas desenvolvidos para o incentivo da inovação científica/educação científica e tecnológica/protagonismo juvenil
12	20/01/2022	SEEDF	00080000043202266	Estágio de cumprimento da meta 16 e 17 do PDE (2015-2024)
13	20/01/2022	SEEDF	00080000044202219	Quantidade e condições das bibliotecas/sala de leituras escolares nas unidades escolares da RPE-DF - SEEDF
14	20/01/2022	SEEDF	00080000045202255	Incentivos profissionais do Art. 13 da Lei Distrital 5.105/2013
15	20/01/2022	SEECDF	00040000030202263	Vencimento básico de todas as carreiras de Estado que possuem como requisito básico o nível superior
16	20/01/2022	SEECDF	00040000031202216	Média de remuneração das Carreiras de servidores públicos do Distrito Federal que necessitam como requisito básico para o ingresso no cargo de nível superior
17	24/01/2022	SEEDF	00080000048202299	Projetos arquitetônicos de unidades escolares de referência
18	26/01/2022	SEEDF	00080000052202257	Atualização do quantitativo de professores em Geral e em Geografia
19	28/01/2022	SEEDF	00080000053202200	Quantitativo de professores em geral e em Geografia, por CRE
20	07/02/2022	SEEDF	00080000068202260	Novo pedido sobre a quantidade e condições das bibliotecas/sala de leituras escolares nas unidades escolares da RPE-DF – SEEDF
21	18/02/2022	SEEDF	00080000087202296	Quantitativo de escolas e salas climatizadas
22	08/03/2022	SEEDF	00080000086202241	Quantitativo de auditório por CRE