

Entre a formação inicial e continuada: Os modelos que regem a formação de professores de Geografia e seus impactos para a atuação profissional

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9696>

Francisco de Oliveira Viana¹, Lucas Silva Carvalho², Regina Célia de Castro Pereira³

Resumo: Diante de constantes transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais, é essencial compreender como o contexto social influencia a formação de professores, moldando tanto as demandas educacionais quanto as práticas pedagógicas. Historicamente, essa formação inicial priorizou a transmissão de conteúdos teórico-científicos, com foco bacharelesco, negligenciando, em muitos casos, o aspecto didático-pedagógico e a conexão entre o espaço de formação e o de atuação profissional. Isso resultou em uma gama de profissionais com alta carga teórica, mas sem técnicas de ensino adequadas para a prática docente. Este estudo, orientado pelo método dialético, analisou os modelos de formação de professores de Geografia nas universidades UEMA e UFMA. Os resultados, obtidos por meio de questionários aplicados a professores e alunos, indicam que o paradigma técnico-conteudista ainda está presente na formação inicial, impactando a atuação profissional dos docentes. Tais achados reforçam a importância da formação continuada como resposta às lacunas existentes e como elemento essencial para adaptar a formação docente às transformações do contexto social.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada, modelos de formação, atuação profissional.

Between initial and continuing education: the models that govern the training of Geography teachers and their impacts on professional performance

Abstract: In the face of constant social, economic, political, and educational transformations, it is essential to understand how the social context influences teacher training, shaping both educational demands and pedagogical practices. Historically, this initial training prioritized the transmission of theoretical-scientific content, with a focus on bachelor's degrees, neglecting, in many cases, the didactic-pedagogical aspect and the connection between the training space and the professional practice. This resulted in a range of professionals with a high theoretical load, but without teaching techniques appropriate for teaching practice. This study, guided by the dialectical method, analyzed the training models for Geography teachers at the universities UEMA and UFMA. The results, obtained through questionnaires applied to teachers and students, indicate that the technical-content-based paradigm is still present in initial training, impacting the professional practice of teachers. These findings reinforce the importance of continuing education as a response to existing gaps and as an essential element for adapting teacher training to changes in the social context.

Keywords: Initial and continuing training, training models, professional performance.

Introdução

¹ Graduado em Geografia Licenciatura – Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9443-4760>

² Mestrando em Geografia pelo Programa De Pós-Graduação Em Geografia, Natureza E Dinâmica Do Espaço – Ppgeo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2156-3737>

³ Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professora do departamento de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5267-9620>

Nos últimos anos tem sido notável um crescimento significativo nas pesquisas e nas políticas públicas relacionadas à formação inicial e continuada de professores no Brasil. Esse aumento é justificado, parcialmente, pela necessidade de compreender o atual cenário educacional, o que leva à criação de novos modelos e paradigmas para a formação desses profissionais, uma vez que, na realidade escolar, ainda é possível observar práticas docentes que seguem modelos desatualizados, não condizentes com o perfil contemporâneo do sistema educacional.

Conforme Porto (2017), esses modelos e paradigmas tradicionais ainda orientam as práticas e políticas voltadas para a formação inicial de professores no Brasil e em muitos outros países. Essa situação reflete a estrutura dos cursos de ensino superior responsáveis pela formação desses futuros docentes.

Diante dessas considerações, destacamos a importância da universidade na formação inicial de professores, com especial atenção à área da Geografia, entendendo que os conteúdos programáticos ensinados no ambiente acadêmico devem efetivamente ser aplicados nas salas de aula da educação básica pelos professores que concluem esses cursos (atuação profissional), e que estes profissionais devem no contexto metamórfico da sociedade, se atualizarem para atenderem a demanda educacional contemporânea (formação continuada).

Dessa forma, embora reconheçamos que a Geografia acadêmica seja a principal fonte de produção do conhecimento geográfico e que o conteúdo deva ser aprofundado durante a formação inicial do professor, os currículos dos cursos de licenciatura precisam priorizar o contato dos futuros professores com a Geografia que será ensinada nas salas de aula do ensino básico ainda durante a formação universitária. No entanto, como destaca Oliveira (2012), existe “uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra Geografia sendo ensinada nas escolas” (p. 137).

Em diversos casos, o acadêmico só entra em contato com a Geografia escolar apenas durante o estágio supervisionado, chegando a essa etapa, em algumas situações, sem a preparação adequada devido à ausência de práticas pedagógicas ao longo de sua formação. Nesse contexto, Menezes e Kaercher (2015) destacam que “assim, quando os professores recém-formados chegam a uma sala de aula, sentem-se despreparados” (p. 8).

Com base nessas considerações, este trabalho procurou investigar qual o paradigma que predomina na formação de professores de Geografia das universidades públicas do Maranhão, e se há, durante a formação de docentes nessas instituições, a

aproximação entre o conteúdo acadêmico (espaço da formação inicial) e o conteúdo escolar (espaço da atuação profissional e formação continuada).

O recorte espacial deste estudo abrange as sedes das duas universidades públicas do Maranhão: a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em relação aos paradigmas da formação de professores, foram considerados dois modelos amplamente reconhecidos na literatura: o Técnico-conteudista, que enfatiza predominantemente o conteúdo específico e científico, e o Didático-pedagógico, que integra o conhecimento específico com aspectos pedagógicos.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi orientada pelo método dialético. De acordo com Sposito (2003), “O método dialético é aquele que “procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as a contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão (Spósito, 2003 *apud* Japiassu e Marcondes, 1990, p. 167).

O uso desse método foi essencial para o desenvolvimento da temática do trabalho, pois permitiu investigar as diversas perspectivas sobre a formação de professores de Geografia e a necessidade de uma maior conexão entre a formação inicial e continuada e o campo de atuação profissional do professor. Com isso, foi possível elaborar uma proposta alternativa para refletir e propor soluções para a problemática abordada.

Após a definição do tema, a etapa inicial dos procedimentos metodológicos consistiu-se em uma pesquisa bibliográfica, realizada por meio da análise de livros, artigos e outras publicações científicas, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPC) dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades estudadas.

Em seguida, buscou-se investigar a percepção dos alunos da UEMA e UFMA sobre o ensino de Geografia e o modelo pedagógico que acreditam ser adotado nas salas de aula dos cursos de Geografia de suas universidades. Além disso, 26 professores dos cursos de Licenciatura em Geografia da UEMA e UFMA foram contatados para fornecer informações sobre suas percepções acerca da formação de professores de Geografia e suas complexidades. Para sistematizar as respostas, utilizou-se a metodologia de Mynaio (2014), que destaca a importância da criação de categorias para lidar com as variações nas respostas subjetivas.

Modelos e paradigmas na formação de professores e suas implicações para o ensino de geografia

Nesta seção, realizaremos uma análise geral, baseada em dois modelos amplamente referenciados na literatura sobre a formação de professores: o modelo

técnico-conteudista e o modelo didático-pedagógico. Esses paradigmas têm sido os principais referenciais que orientam a formação de docentes.

O professor formado pelo paradigma técnico-conteudista

O modelo de formação de professores técnico-conteudista tem suas raízes em uma perspectiva positivista e, no caso da ciência geográfica, está associado a uma Geografia tradicional. Essa abordagem predominou por muito tempo nos estudos da Geografia, influenciando desde as produções acadêmicas até o ensino na educação básica. Mesmo nos dias atuais, esse modelo ainda é visto como uma referência nas práticas de ensino.

Segundo Pimenta (2002), esse paradigma ganhou predominância no Brasil por volta da década de 1970, associado à ideia de desenvolvimento científico e embasado em paradigmas positivistas. A valorização dessa racionalidade é uma herança do sistema educacional brasileiro desde a criação das primeiras escolas no século XVI até o surgimento das primeiras universidades no século XX.

Para diversos autores, esse modelo tornou-se defasado em suas aplicações, inclusive nos ambientes acadêmicos, devido à distância entre a teoria e a prática.

Este esquema já foi muito criticado em teses e dissertações na área, evidenciando a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática – onde os saberes e práticas docentes são considerados em segundo plano, pois, ao professor, o que de fato interessa nesta lógica são os conteúdos (Mendes, 1999, p. 15-16).

Contudo, esse paradigma ainda prevalece na formação de professores, evidenciado pela separação persistente entre disciplinas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciatura. Esse modelo pressupõe uma separação entre teoria e prática, resultando na formação de professores que entram no mercado de trabalho com uma carga predominante de conhecimentos teóricos, frequentemente desconectados da prática tanto para o professor quanto para os alunos. Isso gera um efeito enciclopédico de conhecimento que, por si só, não se alinha com as necessidades da sociedade atual.

No ensino de Geografia, as implicações desse modelo afetam diretamente o interesse dos alunos pela ciência geográfica, uma vez que esta está constantemente lidando com mudanças na superfície terrestre, sejam físicas, sociais ou culturais. O professor que adota o modelo tecnicista, mesmo ao reconhecer essas mudanças, tende a abordar as transformações de acordo com preceitos defasados.

É fundamental enfatizar que, ao criticar esse paradigma de formação inicial de professores, não estamos desconsiderando o valor do conhecimento teórico que um docente deve possuir. No entanto, sobretudo no ensino de Geografia, que acompanha a educação geográfica e os processos que emanam do espaço geográfico, a relação teórico-

metodológica deve estar sempre relacionada às práticas, sobretudo às práticas cotidianas, que cercam os discentes e o próprio professor.

O professor formado pelo paradigma didático-pedagógico

Em contraste com o modelo técnico, o paradigma didático-pedagógico, também conhecido como prático-pedagógico, introduz uma série de mudanças nas bases teórico-metodológicas da formação de professores. Este modelo prioriza a integração entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Dessa forma, durante a formação, o estudante não apenas aprende o conteúdo das disciplinas que irá ensinar, mas também recebe orientação sobre como ensinar esse conteúdo de forma eficaz.

Menezes e Kaercher (2015), ao analisar a formação de professores de Geografia no Brasil, destacam que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos licenciandos é a aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade no contexto escolar. Os autores ressaltam que cada disciplina, mesmo as específicas, devem ter seu caráter didático-pedagógico. Assim, a preocupação com o ensino não deve se limitar apenas às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente em disciplinas como Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária, e outras que compõem o currículo (Menezes; Kaercher, 2015, p. 10).

Pimenta (2002) pontua que as mudanças críticas nas práticas docentes e a resolução dos problemas cotidianos das salas de aula exigem reflexões sobre a relação entre práticas escolares e o contexto sociocultural. O objetivo é promover um ensino que contribua para a transformação positiva da realidade social. Segundo Diniz; Pereira, “Há algo de errado no lado ‘acadêmico’ da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, continuamente, lições práticas da mais excelente qualidade” (Diniz; Pereira, 2011, p. 211).

Novas práticas docentes emergem a partir da reflexão, desempenhando um papel crucial na formação inicial e continuada de professores. Na formação inicial, os professores universitários dos cursos de licenciatura devem focar em preparar docentes que vão além da teoria na sua atuação profissional e sempre reflitam e se atualizem sobre seus métodos de ensino. Nas licenciaturas em Geografia, a combinação de formação com reflexão, prática e crítica visa promover uma compreensão e ação social sobre os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

A aplicação desses paradigmas gera um efeito dominó: o modelo de conhecimento ensinado é continuamente reproduzido. Um professor formado na universidade apenas com termos técnicos levará essa abordagem para as salas de aula da educação básica

(atuação profissional), o que não contribuirá para uma formação prática e reflexiva de sua parte (formação continuada) e nem dos alunos. Da mesma forma, um professor formado com base na racionalidade didático-pedagógica transmitirá a herança desse modelo para sua prática docente (atuação profissional) e sempre refletirá sobre suas práticas em sala de aula (formação continuada).

Tardif (2014, p. 276) observa que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. No campo da Geografia, o modelo de racionalidade adotado durante a formação pode impactar positivamente ou negativamente a capacitação dos futuros professores nessa ciência.

Conexões e contextos entre a formação inicial e continuada e seus desdobramentos para a atuação profissional

É fundamental reavaliar a formação dos professores, especialmente no que diz respeito à relação entre a formação inicial e continuada e a escola, espaço de atuação profissional. Ainda é perceptível nessas instituições, a distância e as diferenças no tratamento dos conteúdos da Geografia abordados nas universidades em comparação com aqueles ensinados nas escolas. Portanto, "esse princípio também sugere a necessidade de uma conexão mais forte entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação continuada" (Garcia, 1995, p. 55).

Não podemos deliberadamente comparar os níveis de complexidade do ensino de Geografia nas escolas e nas universidades, uma vez que ambos os ambientes têm propósitos distintos. A Geografia acadêmica, embora tenha surgido posteriormente a Geografia escolar, é o espaço onde se produz o conhecimento geográfico, direcionando e validando a função da Geografia escolar. Esta, por sua vez, atua principalmente como uma reprodutora do conhecimento gerado nos centros de pesquisa geográfica, predominantemente localizados na academia. No entanto, mesmo reproduzindo o conhecimento acadêmico já sistematizado, a Geografia escolar mantém seu caráter científico.

A afirmação de que as geografias acadêmica e escolar se inserem e se desenvolvem em contextos e ambientes distintos não invalida a conexão existente entre elas, pois ambas compartilham uma relação simbiótica, especialmente no que tange à produção e reprodução do conhecimento geográfico em diferentes espaços. Segundo Cassab (2009), “essa distância precisa ser abordada pelo método didático-pedagógico, na adaptação do que se ensina e para quem se deseja ensinar” (p. 12).

A tangência sugerida por Cassab, que visa servir como um elo entre as geografias ensinadas nas universidades e aquelas ensinadas nas escolas, remete ao conceito de "transposição didática". Esse conceito aborda a necessidade de estabelecer uma relação entre a universidade e a escola, destacando a importância de adaptar o conhecimento produzido na academia para as salas de aula das escolas.

O professor em formação deve apropriar-se dos conhecimentos científicos durante sua jornada na academia e, além disso, aprender a transferir esses conhecimentos para seus futuros alunos nas escolas de ensino básico. Esse conceito é crucial para as discussões sobre a formação docente, principalmente porque essa formação frequentemente se concentra excessivamente na aquisição de conteúdos com rigor acadêmico, sem dar a devida atenção à maneira como esses conteúdos podem ser abordados nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

De acordo com Cavalcanti (2006):

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas espacialidades, sem reflexão do que significa, e de como atuar na prática docente com esse conteúdo (Cavalcanti, 2006, p. 121).

O conceito de transposição didática é essencial para o aprimoramento do ensino de Geografia, tanto nas universidades quanto nas escolas. Se a formação inicial se limitar à transmissão de conteúdos específicos e estritamente empíricos, sem conexão com a prática profissional, há o risco de formar professores de Geografia que perpetuarão antigos paradigmas de ensino, sem promover a inovação necessária.

As reflexões que ficam são de que a má formação na universidade influencia diretamente a qualidade dos professores formados, resultando em profissionais mal preparados para enfrentar os desafios do ensino na educação básica hodierna. Quando a formação inicial se limita à mera transmissão de conteúdos acadêmicos, sem considerar a aplicação prática e pedagógica desses conhecimentos, os futuros professores tendem a reproduzir abordagens antiquadas e pouco eficazes em sala de aula. Isso leva à perpetuação de métodos tradicionais que falham em engajar os alunos e em conectar o conteúdo à realidade cotidiana deles.

Face ao exposto, enfatizamos a importância da formação continuada, que sobretudo nesse contexto, desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade do ensino e na superação das limitações da formação inicial dos professores. Ao oferecer oportunidades para atualização e aperfeiçoamento contínuos, a formação continuada permite que os educadores adquiram novas habilidades, atualizem seus conhecimentos e

integrem práticas pedagógicas mais eficazes em sua atuação. Esse processo de aprendizagem ao longo da carreira é essencial para que os professores possam se adaptar às mudanças curriculares, às inovações tecnológicas e às necessidades emergentes dos alunos.

Nóvoa (1992) pontua que a formação continuada não apenas contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também fortalece sua capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas, promovendo um ensino mais relevante e dinâmico. Dessa forma, a formação continuada ajuda a combater a estagnação e a garantir que os professores se mantenham atualizados e eficazes, beneficiando diretamente o aprendizado e o engajamento dos alunos.

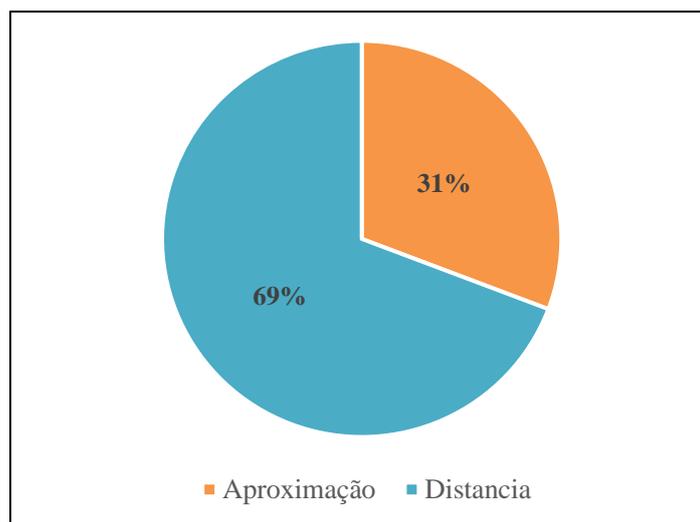
Concluimos as considerações deste capítulo, destacando que este estudo reconhece a relevância extraordinária da universidade na formação do professor. Embora a universidade seja o *locus* legítimo para a consolidação da formação docente, a formação continuada na prática profissional também desempenha um papel significativo na moldagem da prática pedagógica. À medida que os professores, agora formados e em exercício, se aventuram e enfrentam novos desafios na maneira de ensinar, estes devem buscar constantemente aprimorar suas práticas de ensino.

Estudo de caso: A formação de professores de Geografia na UEMA e UFMA

Ao examinar se existe uma relação entre a Geografia acadêmica e escolar na formação de professores nos cursos de licenciatura da UEMA e da UFMA, é necessário considerar duas perspectivas: a discente e a docente. Assim, apresentamos resultados obtidos por meio da aplicação de questionários aos alunos e professores, a partir dos quais foram coletadas as informações para sistematização e análise dos dados.

Na primeira pergunta sobre a relação entre a Geografia acadêmica e escolar (Gráfico 1), os acadêmicos foram indagados se percebiam uma aproximação ou distância entre os conteúdos ensinados na universidade e aqueles abordados durante as práticas de ensino nos estágios curriculares. É relevante destacar que apenas alunos com experiências docentes, sejam elas curriculares ou extracurriculares, participaram do questionário.

Gráfico 1 – A partir de suas experiências docentes, você reconhece/percebe **PREDOMINANTEMENTE** distância ou aproximação entre os conteúdos ministrados na academia, daqueles ensinados nas escolas?



Fonte: Os autores, 2023.

Ao analisar o gráfico, observa-se que a maioria dos acadêmicos (69%) percebe uma distância predominante entre os conteúdos ensinados nas salas de aula das escolas e aqueles abordados nas universidades. Como já enfatizado, não temos a intenção de comparar os níveis de aprofundamento entre a Geografia acadêmica e a escolar, contudo, é importante notar que, nos cursos de licenciatura, a formação acadêmica deve preparar o estudante também para a docência no ensino básico, espaço de sua atuação profissional. Portanto, é necessário que haja uma harmonização entre esses conteúdos curriculares.

O Gráfico 2 revela uma discrepância nas respostas entre professores e alunos. Enquanto os discentes do curso de geografia licenciatura majoritariamente percebem uma distância entre os conteúdos acadêmicos e escolares, a maioria dos professores relatou que considera a relação entre a Geografia acadêmica e escolar ao planejar suas disciplinas. De acordo com o gráfico, quase todos os professores (94%) afirmam integrar essa relação ao elaborar a ementa de suas matérias.

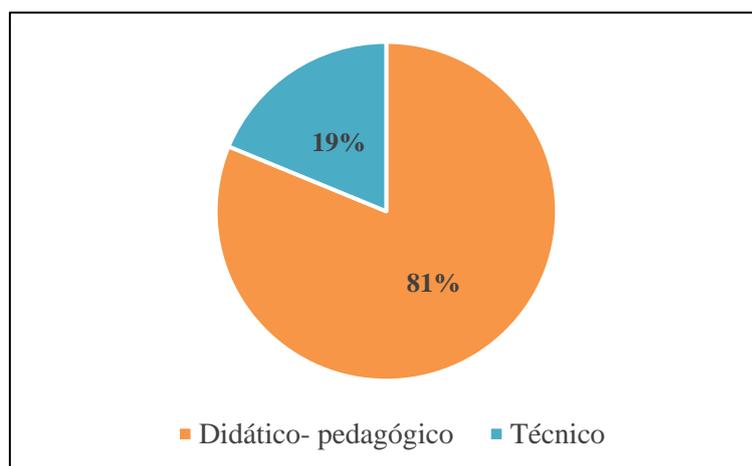
Gráfico 2 – Ao planejar o conteúdo programático de sua disciplina, você leva em consideração a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar?



Fonte: Os autores, 2023.

Para tentar compreender os autos dessa contradição, os professores foram questionados a responder qual o paradigma predomina em sua prática docente. As sistematizações das respostas podem ser encontradas no gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Qual paradigma **PREDOMINA** na sua prática docente?



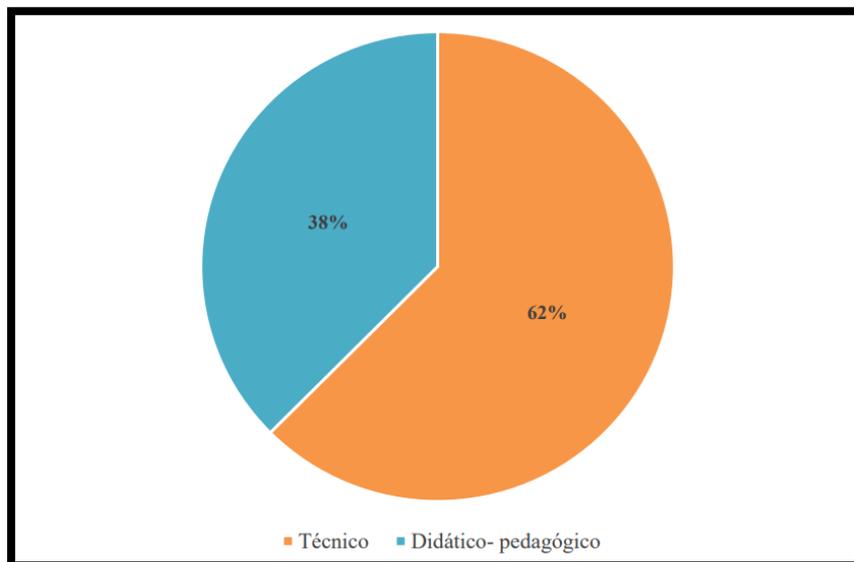
Fonte: Os autores, 2023.

Observa-se que a maioria dos professores compreende que o paradigma didático-pedagógico é predominante em suas ações como educadores. No entanto, ainda há uma parcela de docentes (19%) que admite que o modelo tecnicista ainda predomina em sua prática em sala de aula. Essa persistência do modelo técnico pode ser uma herança das abordagens positivistas, pois, como afirma Castrogiovanni (2014, p. 91), "é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, que não acompanham a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas".

Mais uma vez, surge uma contradição em relação aos paradigmas discutidos neste estudo. Enquanto a maioria dos professores afirma utilizar o modelo didático-pedagógico como guia em sua prática docente, os alunos percebem uma realidade diferente. No

Gráfico 4, que ilustra as respostas dos discentes sobre qual modelo de ensino predomina em sua formação acadêmica, a maioria dos alunos indicou que o paradigma técnico é o predominante.

Gráfico 4 – Qual paradigma você considera que está sendo **PREDOMINANTE** na sua formação?

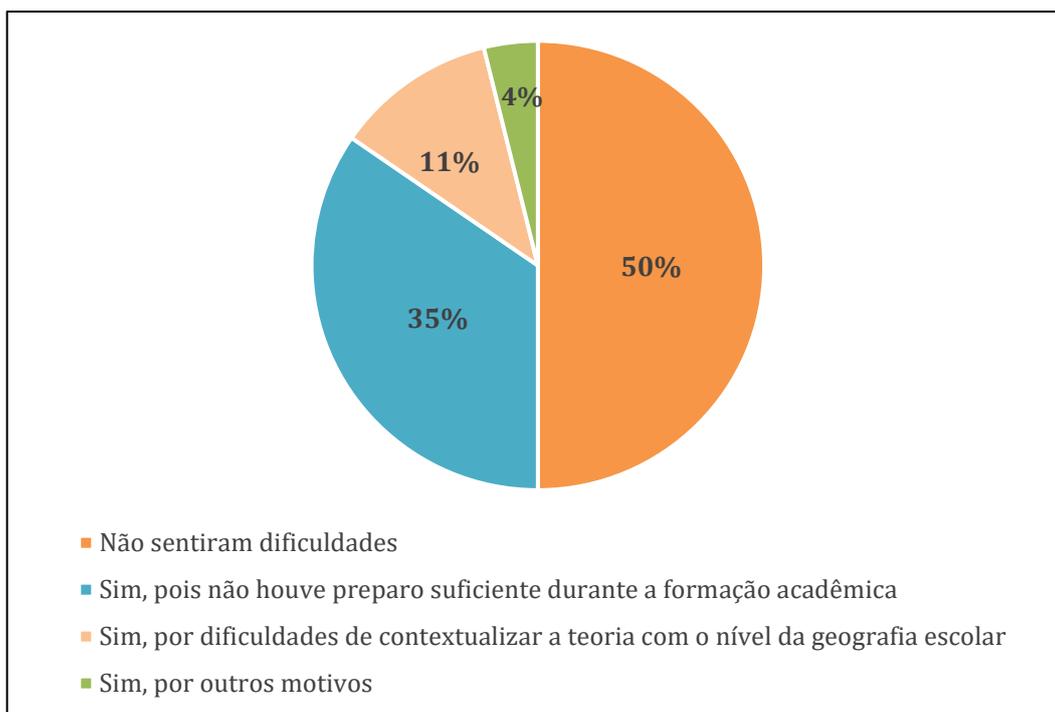


Fonte: Os autores, 2023.

Essa discrepância configura uma problemática significativa. Uma das perguntas do questionário solicitava aos alunos que indicassem qual dos modelos de formação de professores consideravam mais importante. De forma unânime, os alunos responderam que o modelo didático-pedagógico era o mais essencial para sua formação.

Para tentar filtrar informações, os alunos foram questionados se sentiram ou não dificuldades para ministrar os conteúdos para os alunos das escolas durante o estágio supervisionado (Gráfico 5).

Gráfico 5- Sentiu dificuldades em ministrar os conteúdos para os alunos? Se sim, pontue quais os principais motivos



Fonte: Os autores, 2023.

Ao analisar as respostas do gráfico, verifica-se que metade dos alunos não encontrou dificuldades para ministrar os conteúdos. No entanto, a outra metade relatou desafios, justificando essas dificuldades principalmente por dois fatores: a falta de preparo acadêmico adequado para a atuação em sala de aula e a dificuldade de contextualizar o conteúdo teórico de maneira apropriada para os alunos da educação básica.

Embora os estudantes que responderam ao questionário ainda estejam cursando a graduação, a maioria está em fase de conclusão, tendo já completado a maior parte da estrutura curricular e, portanto, cursado a maioria das disciplinas. Além disso, tanto na estrutura curricular da UFMA quanto na da UEMA, há uma ausência de conteúdos que estão presentes na estrutura curricular escolar, mas que não são contemplados nas matrizes desses cursos.

A análise crítica dos resultados da pesquisa revela um aspecto contraditório quanto à relação entre a Geografia acadêmica e a escolar nas universidades em questão. No entanto, os cursos das duas instituições, apesar de apresentarem algumas defasagens, estão se direcionando para um ensino de Geografia que vai além do estritamente teórico. Assim, "esse princípio também implica na necessidade de uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação continuada" (Garcia, 1995, p. 55).

Uma análise dos currículos anteriores revela que houve consideráveis avanços no ensino de Geografia nos cursos de formação de professores. Esses avanços se manifestam, concretamente, na inclusão de disciplinas voltadas à prática pedagógica, no estímulo à pesquisa acadêmica desde a graduação e na maior integração entre teoria e prática por meio de estágios supervisionados. Além disso, ambas as universidades analisadas oferecem infraestrutura adequada, como bibliotecas especializadas, laboratórios de geotecnologias e espaços para práticas didáticas. Apesar de questões específicas a serem revisadas e das necessidades de ajustes, esses elementos demonstram que as universidades possuem estruturas qualificadas para formar professores de Geografia.

Considerações finais

Com base nos dados e nas discussões apresentadas, foi possível notar que há algumas contradições entre as respostas dos professores e alunos do curso de Geografia das universidades analisadas. Em diferentes momentos, foi possível perceber que, de acordo com os alunos, o paradigma técnico-conteudista predomina na sua formação, sendo justificadas por estes nas dificuldades de ministrar conteúdos para os alunos da educação básica, além de terem a concepção de que os conteúdos das disciplinas estão distantes da realidade do currículo da educação básica.

Por outro lado, as respostas dos professores nos conduzem a entender que o paradigma que predomina na sua atuação prática é o didático-pedagógico. Entendemos, de acordo com as respostas, que suas práticas docentes também seguem esse paradigma. Além disso, os professores afirmam que estabelecem, direta ou indiretamente, a relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Com base nessas contradições, o processo para definir qual paradigma predomina na formação de professores de Geografia da UEMA e da UFMA se torna desafiador. O que se pode concluir é que há a presença dos dois paradigmas na formação desses futuros professores.

Os modelos de formação inicial de professores desempenham um papel crucial na configuração da atuação profissional, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e a eficácia do ensino. Modelos que integram teoria sólida com experiências práticas e reflexivas capacitam os futuros docentes a enfrentar desafios reais em sala de aula e a adotar abordagens pedagógicas fundamentadas e inovadoras. Esses modelos proporcionam uma base essencial para a construção do conhecimento pedagógico, permitindo que os professores compreendam e respondam às diversas necessidades dos alunos, além de desenvolverem a capacidade de reflexão crítica sobre suas práticas.

No entanto, dado que o campo da educação está em constante evolução, com novas demandas e desafios surgindo a cada ciclo de mudança, a formação continuada se torna essencial para aprimorar e expandir as competências adquiridas na formação inicial. A formação continuada oferece oportunidades para os professores atualizarem seus conhecimentos, adaptarem-se às novas metodologias de ensino, implementarem práticas pedagógicas baseadas em evidências recentes e promoverem um ensino que seja verdadeiramente relevante e eficaz para as gerações atuais de alunos. Isso envolve o desenvolvimento de novas habilidades, a adaptação às tecnologias educacionais emergentes e a capacidade de lidar com as questões contemporâneas da educação, como a diversidade cultural, a inclusão e as necessidades específicas de aprendizagem.

Assim, enquanto a formação inicial estabelece a base para o conhecimento teórico e as competências pedagógicas iniciais, a formação continuada permite a evolução e o refinamento contínuo das práticas docentes. Ela garante que os professores não apenas mantenham-se atualizados, mas também se tornem agentes ativos nas mudanças que ocorrem dentro das escolas e das comunidades educacionais. A combinação eficaz entre formação inicial e continuada assegura uma adaptação constante às mudanças e necessidades do contexto educacional, promovendo um ensino mais dinâmico, reflexivo e alinhado com as exigências da sociedade contemporânea.

Referencias

Cassab, C. (2009). **Geografia científica e Geografia escolar: O diálogo necessário.** ENCONTRO DE GEOÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. Anais..., Montevideu, Uruguai: EGAL, 1-15.

CASTROGIOVANNI, A. C. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M.; GOULART, L. B. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios.** Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, 2014.

CAVALCANTI, L. S. (Org.). Formação de professores: **concepções e práticas em geografia.** Goiânia: Editora Vieira, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A **prática como componente curricular na formação de professores.** Revista Educação. Santa Maria, p. 203-218, 2011.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

MENDES, O. M. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor:** a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 1999.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. **A formação docente em geografia:** por uma mudança de paradigma científico. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II v. 2, n. 4 p. 47-59, 2015.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

NOVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o Ensino de Geografia.** 10º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, S. G. Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PORTO, I. M. R. Formação de professor de Geografia: as racionalidades construídas entre novos e velhos dilemas, In: PORTO, I. M. R.; SÁ-SILVA, J. R. (Orgs.). **Gestão Educacional e Formação de Professores: olhares, contextos e vivências.** São Luís: EDUEMA, 2017.

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

Submissão: 12/09/2024. **Aprovação:** 27/11/2024. **Publicação:** 18/12/2024.