Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SEUS PARADIGMAS: a importância da transposição didática

Francisco de Oliveira Viana
chiicoviana@outlook.com

Professor Mediador no Núcleo de Tecnologias para Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9443-4760

Lucas Silva Carvalho
lucascarvalho7@aluno.uema.br

Mestrando em Geografia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2156-3737

Débora Frazão Ferreira
ferreiradeboraa05@gmail.com

Mestranda em Geografia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6890-934X

Regina Célia de Castro Pereira
reginapereira@professor.uema.br

Professora Doutora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5267-9620

RESUMO

Este presente artigo tem como finalidade abordar questões acerca da formação de professores de Geografia. Isto posto, entendendo que a sociedade transita em um constante estado de metamorfose no que se refere as questões sociais, econômicas, políticas e também educacionais. Desta forma, surge a necessidade de entender quais paradigmas regem a formação de professores, uma vez que esta formação, por muito tempo se pautou na transmissão de conteúdos teóricos-científicos, voltados para a formação bacharelesca, sem levar em consideração o caráter didático-pedagógico do ensino e portanto, sem estabelecer um diálogo entre a academia e escola. Assim, este trabalho objetivou verificar qual paradigma predomina na formação de professores de geografia, e se há no curso da formação, um diálogo entre a geografia acadêmica e escolar. Utilizando o método dialético, e baseado em metodologias de revisão bibliográfica e aplicação de questionários para alunos e professores, utilizamos como recorte de estudo os cursos de Geografia licenciatura das duas principais universidades do estado do Maranhão: Universidade estadual do Maranhão (UEMA), e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Portanto, os resultados que foram obtidos através da aplicação dos questionários aos professores e alunos, relevam que o paradigma técnico-conteudista ainda vigora nos espaços acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Geografia; Formação de professores; Paradigmas; Transposição didática.

INITIAL TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS AND THEIR PARADIGMS: the importance of didactic transposition

ABSTRACT

The purpose of this article is to address questions about the training of geography teachers. That said, we understand that society is in a constant state of metamorphosis in terms of social, economic, political and educational issues. As such, there is a need to understand which paradigms govern teacher training, given that for a long time this training was based on the transmission of theoretical-scientific content, geared towards baccalaureate training, without taking into account the didactic-pedagogical nature of teaching and, therefore, without establishing a dialog between the academy and the school. The aim of this study was to ascertain which paradigm predominates in the training of geography teachers, and whether there is a dialog between academic and school geography during the course of their training. Using the dialectical method, and based on bibliographic review methodologies and the application of questionnaires to students and teachers, we used the Geography degree courses of the two main universities in the state of Maranhão as a study sample: the State University of Maranhão (UEMA) and the Federal University of Maranhão (UFMA). Therefore, the results obtained by applying the questionnaires to teachers and students show that the technical-contextualist paradigm still prevails in academic spaces.

KEYWORDS

Geography teaching; Teacher training; Paradigms; Didactic transposition.

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA Y SUS PARADIGMAS: la importancia de la transposición didáctica

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo abordar cuestiones sobre la formación de profesores de Geografía. Dicho esto, entendiendo que la sociedad se encuentra en un constante estado de metamorfosis en lo que respecta a cuestiones sociales, económicas, políticas y educativas. De esta manera, surge la necesidad de comprender qué paradigmas rigen la formación docente, ya que esta formación, durante mucho tiempo, se basó en la transmisión de contenidos teórico-científicos, dirigidos a la formación de licenciatura, sin tomar en cuenta los aspectos didáctico-pedagógicos. Carácter de la enseñanza y por tanto, sin establecer un diálogo entre academia y escuela. Así, este trabajo tuvo como objetivo verificar qué paradigma predomina en la formación de profesores de geografía, y si existe un diálogo entre la geografía académica y escolar en el transcurso de la formación. Utilizando el método dialéctico, y basado en metodologías de revisión bibliográfica y aplicación de cuestionarios a estudiantes y profesores, utilizamos como foco de estudio las carreras de Geografía de las dos principales universidades del estado de Maranhão: Universidad Estadual de Maranhão (UEMA), y Universidad Gobierno Federal de Maranhão (UFMA). Por lo tanto, los resultados

obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios a docentes y estudiantes revelan que el paradigma técnico-contenido aún prevalece en los espacios académicos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de Geografía; Formación de profesores; Paradigmas; Transposición didáctica.

Introdução

Atualmente tem se intensificado o desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas acerca da formação inicial de professores no Brasil. Há algumas justificativas para esse aumento, sendo um deles entender o contexto educacional contemporâneo, o que leva ao estabelecimento de novos paradigmas acerca da formação inicial desses profissionais, uma vez que, ainda é perceptível na realidade escolar, a prática docente de modelos desalinhados com o atual perfil do sistema educacional.

Segundo Porto (2017), esses modelos e paradigmas tradicionais ainda têm orientado práticas e políticas da formação inicial de docentes no Brasil e em vários outros países do mundo, especialmente em Geografia. Essa realidade pode ser um reflexo da estrutura de cursos superiores que fazem a formação inicial.

Diante dessas afirmações, enfatizamos o papel da universidade na formação inicial de professores, e focamos com especial interesse na área da Geografia, entendendo que o conjunto dos conteúdos programáticos do que é ensinado no âmbito acadêmico da universidade, deve ser praticado nas salas de aula da educação básica pelos professores egressos dos cursos.

Assim, embora entende-se que a Geografia acadêmica é a fonte produtiva do saber geográfico, e que durante a formação do professor, o conteúdo deve ser bem mais aprofundado, os currículos dos cursos de licenciatura devem primar para que os licenciandos tenham contato ainda na academia, com a Geografia que será ensinada na sala de aula do ensino básico. No entanto, como pontua Oliveira (2012) existe "[...] uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra Geografia sendo ensinada nas escolas" (Oliveira, 2012, p.137).

Nesse sentido, ainda se mantém nos cursos de licenciatura em Geografia, a predominância de modelos que prezam demasiadamente pelo conhecimento acadêmico, dissociando este do contexto escolar. Nesse caso, por exemplo, os alunos aprendem geomorfologia, climatologia e urbanização na academia, mas ao se depararem com a

sala de aula, sentem dificuldade de adaptar os mesmos conteúdos a linguagem dos alunos da educação básica, priorizando muitas vezes um conteúdo puramente técnico.

O estudante muitas vezes só tem contato com a Geografia escolar durante a realização do estágio, e chegando neste em alguns casos, sem a preparação devida, em função da falta de prática durante sua formação. A partir dessa perspectiva, Menezes (2015) descreve que "Logo, quando os professores recém-formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados" (Menezes e Kaercher, 2015, p. 8).

Com base nessas considerações, este trabalho procurou investigar qual o paradigma predomina na formação de professores de Geografia das universidades públicas do Maranhão, e se há durante a formação, a aproximação entre o conteúdo acadêmico e o conteúdo escolar.

Utilizamos como recorte espacial de estudo a sede das duas universidades públicas do Maranhão: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sobre os paradigmas, considerou-se dois modelos reconhecidos na literatura a respeito da formação de professores: O Técnico-conteudista (que preza demasiadamente pelo conteúdo específico/científico), e o prático-pedagógico (que coaduna o conhecimento específico com o pedagógico).

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa utilizou o método dialético como norte para o seu desenvolvimento. De acordo com Spósito (2003), *apud* Japiassu & Marcondes (1990) "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 (Japiassu e Marcondes, 1990, p. 167).

O uso desse método tornou-se fundamental para o desenvolvimento da temática do trabalho, uma vez que buscamos fazer um levantamento acerca das diferentes visões sobre da formação de professores de Geografia e da necessidade da aproximação entre a Geografia acadêmica e a escolar, para que ao fim, tenha-se uma proposta alternativa para a reflexão-solução da problemática.

Após a escolha do tema, a primeira etapa dos procedimentos metodológicos pautou-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico, que fora realizada em livros, artigos, teses e outras publicações científicas, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPC) dos cursos de geografia licenciatura das universidades UFMA e UEMA.

Posteriormente, objetivou-se investigar qual a percepção dos alunos da UEMA e UFMA[1] em relação ao ensino de Geografia, e qual o modelo entende que está sendo empregado nas salas de aula dos cursos de Geografia de suas universidades. Foram também contatados 19 professores dos cursos de Geografia licenciatura da UEMA e UFMA para extrair informações acerca de suas percepções sobre formação de professores de Geografia e suas complexidades.

Para sistematização das respostas, fora utilizado a metodologia de Mynaio (2014), que preconiza a necessidade da formação de categorias para as variações nas respostas subjetivas.

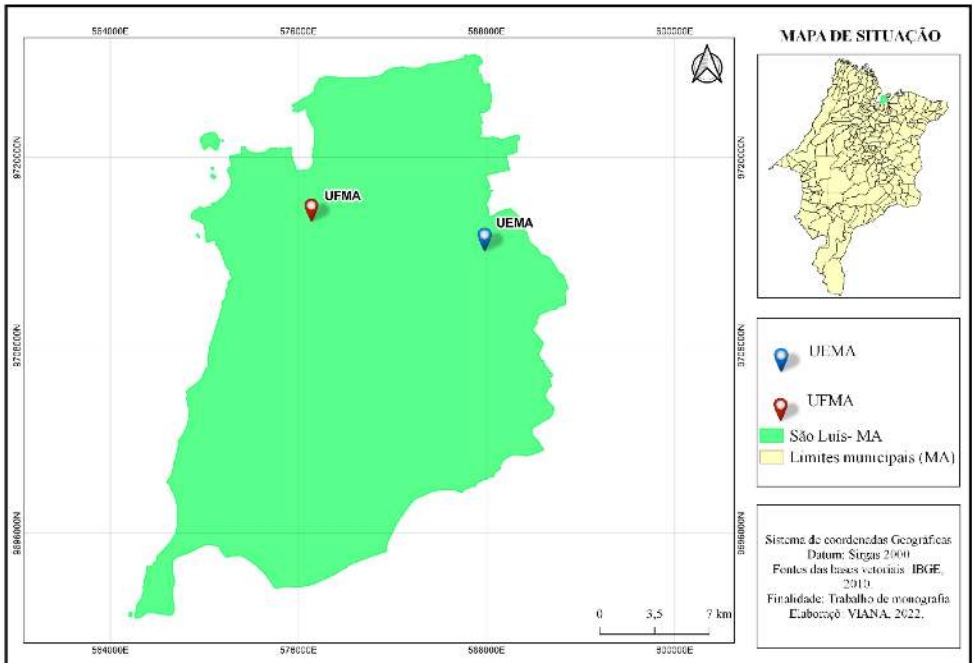
Sobre as metas estabelecidas na metodologia, sobretudo no que tange aos professores universitários, no projeto de pesquisa estabeleceu-se contatar a maioria dos docentes, no entanto, parafraseando Hissa (2017), "A metodologia surge enquanto o sujeito se aventura", e nesse sentido nem todos os professores e alunos dos cursos responderam à pesquisa. Toda a coleta de dados foi realizada por meio aplicação online de questionários, através da plataforma *Google Forms,* cuja modelos constam nos anexos.

Das instituições colaboradoras da pesquisa

O projeto teve como campo de pesquisa os cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ambos nos campos São Luís (Maranhão).

[1]Responderam ao questionário 25 alunos dos cursos de geografia das referidas universidades, todos do 8º e 9º período, considerando seu tempo de vivencia na academia e, portanto, possuíam propriedade para contribuir com a pesquisa.

Figura 1- Mapa de localização das Universidades UFMA e UEMA



Elaboração: Os autores, 2022.

A Universidade Federal do Maranhão foi fundada oficialmente em 1996, no entanto tem sua origem com a antiga faculdade de filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras (AML), da Fundação Paulo Ramos (FPR) e da Arquidiocese de São Luís. Após algumas mudanças, foi instituída pelo Governo Federal, nos termos da Lei nº5112 de 21 de outubro de 1996 a Fundação Universidade do Maranhão (FUM), que progressivamente se tornou oficialmente Universidade Federal do Maranhão.

O curso de Geografia desta universidade iniciou suas atividades em 23 de abril de 1953, ou seja, antecede a fundação oficial da própria UFMA, pois fora fundada ainda durante a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão que já possuía 5 cursos originais: Filosofia, Letras Neolatinas, Pedagogia, História e Geografia. No entanto, o reconhecimento do curso de Geografia só aconteceu através do Decreto Federal nº 39.663, de 28 de julho de 1956.

A Universidade Estadual do Maranhão iniciou suas atividades junto a Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada através da lei estadual 3.260, de 22 de agosto de 1972. Posteriormente a FESM se transformou integralmente em Universidade Estadual do Maranhão, pela lei 4.400 de 30 de dezembro de 1981. Atualmente é uma autarquia de natureza especial e goza de autonomia didático-

científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o Art. 272 da constituição estadual (PPC UEMA, 2018).

O curso de geografia da UEMA surgiu em 1992 através de um programa de diagnóstico do Centro de Documentação e Informação SEDIN-SEDUC/MA, que caracterizou precária as condições em que se encontravam o quadro de docentes do estado do Maranhão. Assim, o curso surge em um contexto de tentar melhorar a situação.

O professor formado pelo paradigma técnico-conteudista

Esse modelo de formação de professores é oriundo de uma perspectiva positivista, e de forma específica na ciência geográfica, de uma Geografia tradicional, que inclusive durante muito tempo predominou nos estudos dessa ciência, desde as produções acadêmicas até as salas da aula da educação básica, tornando-se e mantendo-se até hoje como um modelo de referência nas práticas de ensino.

De acordo com Pimenta (2002), este paradigma atinge sua predominância no Brasil em meados da década de 1970, aliada a uma ideia de desenvolvimento científico e baseado em paradigmas positivistas. A valorização dessa racionalidade é herança da gênese do sistema educacional do Brasil, desde o surgimento das primeiras escolas ainda no século XV, até os das primeiras universidades já no século XIX.

No que tange a suas influências nos cursos de licenciatura, prezou pelo acúmulo de conhecimentos específicos de uma determinada área, e menosprezou os conhecimentos pedagógicos e a prática na formação de professores. Segundo Coimbra (2020), esse modelo começa a vigorar de forma definitiva ainda em 1939, seguindo o ideal de Brzezinski (1996), que o denominou de sistema 3+1, se referindo a "três anos de formação voltados para o bacharelado, para o conhecimento específico e, no último ano, a formação pedagógica para a docência. " (Coimbra, 2020, P.8).

Para diversos autores esse modelo defasou-se em suas aplicações, até mesmo nos espaços acadêmicos, tendo em vista a distância entre a teoria e a realidade, que mesmo dentro de pesquisas científicas, devem estar coadunadas, uma vez que como afirma Schön (1983 *apud* Pérez-Gómez, 2010), não é mais possível relacionar a realidade a quaisquer esquemas pré-estabelecidos.

> 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).

Esse paradigma ainda predomina na formação de professores, haja a vista o separativismo que ainda há entre disciplinas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciatura. Ainda em muitos casos, mesmo as disciplinas que deveriam induzir a atividades práticas, são ministradas quase ou totalmente subsidiadas em bases teóricas.

Dentro desse modelo, há uma distância entre teoria e prática. Esse paradigma inclui no mercado de trabalho da educação, professores limitados, reduzidos a uma carga de conhecimentos teóricos, e que em grande parte estão dissociados da prática real, tanto do professor, como dos alunos, gerando, portanto, um efeito enciclopédico de conhecimento, que sozinho, não se coaduna com a atual sociedade.

De maneira mais específica no ensino de Geografia, as aplicações desse modelo implicam diretamente no interesse dos alunos pelo conhecimento geográfico, sobretudo porque esta ciência está sempre acompanhando as mudanças da superfície terrestre, sejam elas físicas, sociais ou culturais, e o docente do modelo tecnicista, ainda que perceba essas mudanças, sempre trabalhará essas transformações atreladas a velhos dilemas.

É importante enfatizar que quando tercemos críticas a esse paradigma de formação inicial de professores, não descartamos o valor do conhecimento teórico que um docente pode e deve ter. No entanto, sobretudo no ensino de Geografia que acompanha a educação geográfica e nos processos que emanam no 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 contrapartida ao modelo técnico, o paradigma didático-pedagógico, também denominado de prático-pedagógico, traz consigo uma série de mudanças em relação as bases teórico-metodológicas que regem a formação de professores. Prima pela aproximação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Assim, durante a formação, o estudante aprende o conteúdo das disciplinas específicas bem que irá lecionar, mas recebe também a orientação de como ensinar o mesmo conteúdo.

É desencadeado com a crise da ciência moderna. Assim, a defesa de sua implantação surge em um contexto de tentar rever as metodologias que vigoravam na

formação de professores, que eram pautadas somente na aquisição de conhecimentos teóricos e previamente estabelecidos.

Gomez *et al* (2015) pontua que esse modelo concebe que a formação dos professores somente se completa com preparo didático-pedagógico. "Nele, além da cultura geral e formação específica na área correspondente de conhecimento, as instituições formadoras deverão assegurar, por meio de sua organização curricular, a preparação didática-pedagógica dos professores". (Gomez et.al 2015, p.5).

> Os conteúdos científicos preparam o professor para o ensino, mas a transferibilidade do conhecimento, ou seja, a transposição didática é um dos aspectos a ser observado na formação, isto porque a reprodução de conteúdo dos programas formativos jamais poderá ser reconhecida como formação de professores. (Gomez et.al, 2015, p.5)

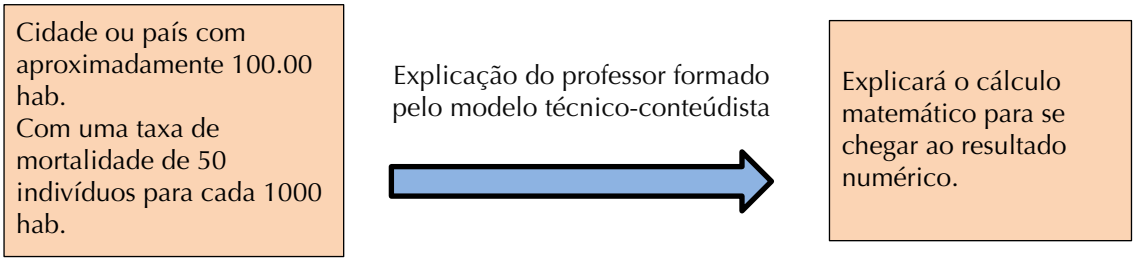
Menezes e Kaercher (2015), ao analisar a formação de professores de Geografia no Brasil, enfatizam que uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola, os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. Assim, cada disciplina, mesmo sendo específica, deve ter seu caráter didático-pedagógico. "Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo" (Menezes e Kaercher, 2015, p.10).

Gomez (2015) pontua que a natureza dessa formação abrange duas questões principais: mudança para novos saberes ligados à prática profissional do professor e atividades conducentes à nova compreensão do contexto educativo e do seu fazer didático (Gomez, *et al*, 2015, p.4). Assim, o professor não é mais visto como um mero reprodutor de conhecimentos previamente estabelecidos, mas reflete através de uma autocrítica, sobre sua pratica enquanto professor, independente da disciplina em que leciona.

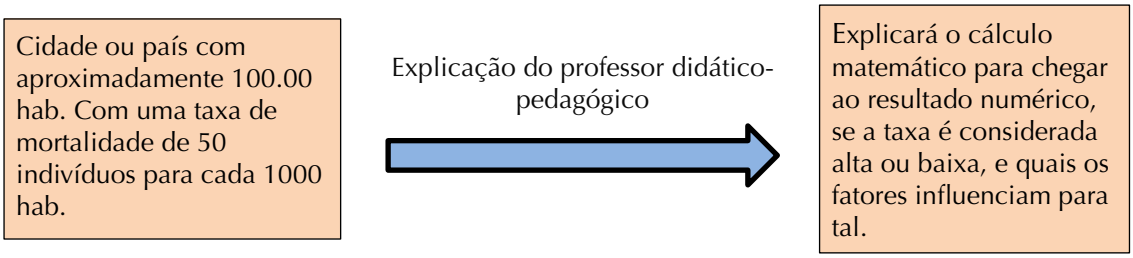
Pimenta (2002) entende que as mudanças críticas nas práticas docentes e a solução de problemas cotidianos das salas de aulas, requisitam para além de reflexões, mas também entre as práticas escolares e o contexto sociocultural, tendo como finalidade promover um ensino que preze pela mudança positiva da realidade social. "Há algo de errado no lado 'acadêmico' da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade" (Pereira, 2011a, p. 211).

Para que possamos entender melhor e em síntese como se aplicam em sala de aula as diferentes racionalidades que compõem o quadro de professores das instituições de ensino, façamos uma suposição hipotética, de maneira lúdica, que será explicada logo após a exibição dos esquemas.

Nesse sentido, como um professor formado pela racionalidade técnico-conteudista explicaria o seguinte problema em sala de aula:



Agora partindo para as aplicações de um professor formado pela racionalidade didático-pedagógico, a resolução do problema seria da seguinte forma:



Este exemplo trata apenas de uma situação com análises limitadas, partindo de uma perspectiva generalizada, que tem o simples intuito de situar o leitor sobre as principais características das aplicações práticas de professores formados por diferentes racionalidades. No entanto, destacamos que assim como um professor técnico pode se reter somente ao cálculo, o professor da racionalidade didático-pedagógico pode ir além das explicações teóricas, para questionar por exemplo sobre qual a questão socioeconômica por traz de uma alta taxa de mortalidade.

A partir da reflexão é que surgem novas práticas docentes, contribuindo para a formação inicial e continuada desses professores. Na formação inicial, os professores universitários dos cursos de licenciatura devem primar pela formação de professores que irão além da teoria. Nas licenciaturas em Geografia, a formação de professores aliada a reflexão, prática e critica, contribuirá para uma única finalidade, o entendimento e a ação social sobre os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

A aplicação dos paradigmas, seja ela técnica ou pedagógica, desencadeia um efeito manada. O conhecimento é perpassado. O professor formado na universidade somente a partir de termos técnicos, levará essa racionalidade para as salas de aula da educação básica, o que não contribuirá com a formação prática-reflexiva dos seus alunos. Da mesma forma, o professor formado pela racionalidade didático-pedagógico, levará a herança desse modelo para sua prática docente.

Tardif (2014, p. 276) pontua que "já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino". Em Geografia, o modelo de racionalidade empregado durante a formação, contribuirá, ou não, para a formação de bons professores dessa ciência.

A questão curricular na geografia acadêmica e escolar: problemáticas e o diálogo necessário na formação inicial

É necessário repensar a formação de professores de Geografia, sobretudo do ponto de vista da relação universidade e escola. Ainda é notável nas instituição, a distância e a diferença no tratamento dos conteúdos da Geografia ensinados nas universidades, para aqueles ensinados nas escolas. Há inclusive uma série de conteúdos que estão inseridos na estrutura curricular da Geografia acadêmica, mas não são conhecidas ou aplicados na matriz curricular da geografia escolar. Assim, "este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores " (Garcia, 1995, p. 55).

É evidente que não podemos comparar os níveis de ensino de Geografia das escolas e das universidades, pois ambas se constituem em espaços e finalidades diferentes. A Geografia acadêmica, apesar de ter surgido posteriormente a Geografia escolar, é *lócus* da produção do conhecimento geográfico e que norteia e legitima a funcionalidade da Geografia escolar. Esta última por sua vez, é sobretudo reprodutora do conhecimento adquirido pelos centros de pesquisa geográfica, desenvolvida em grande parte na academia. Contudo, a Geografia escolar, por reproduzir o conhecimento acadêmico já sistematizado, não perde seu caráter científico.

Há uma relação de encontros e desencontros entre as duas geografias. Segundo Menezes (2015) [...] "a geografia acadêmica não pode ser confundida com a geografia

escolar. Cada uma possui uma função, visa determinados objetivos e são direcionadas a grupos distintos de sujeitos" (Menezes, 2015, p.16).

No entanto, afirmar que as geografias acadêmica e escolar estão inseridas e se desenvolvem em ambientes e contextos distintos, não invalida a relação que há entre as duas, pois ambas possuem uma direta ligação, sobretudo em relação a produção e reprodução do conhecimento geográfico em diferentes espaços. De acordo com Cassab (2009), "Essa distância tem que ser tangenciada pelo método didático-pedagógico, na adequação do que se ensina e para quem se busca ensinar" (Cassab, 2009, p.12).

Essa tangencia proposta por Cassab para servir como elo entre as geografias ensinadas nas universidades e aquelas ensinadas nas escolas, nos remete novamente ao conceito de *transposição didática*. Esse conceito se refere a relação que deve haver entre a universidade e a escola, em saber transpor o conhecimento adquirido na academia para as salas de aula das escolas.

O professor em formação deve adquirir os conhecimentos científicos durante sua passagem pela academia, e também saber transferir esses mesmos conhecimentos para seus futuros alunos nas escolas de ensino básico. Esse conceito é fundamental para as discussões acerca da formação de professores, sobretudo porque a formação desses profissionais muitas vezes se pauta demasiadamente na aquisição de conteúdos com rigor acadêmico, sem nenhuma ênfase para como esses mesmos 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).

A ideia de transposição didática é fundamental para o melhoramento do ensino de Geografia, tanto nas universidades quanto nas escolas. Se a formação inicial for pautada somente na transmissão de conteúdos específicos e estritamente empíricos, sem nenhuma relação com a atuação profissional, corre-se o risco de devolver a sociedade, professores de Geografia que contribuirão com a manutenção de velhos paradigmas de ensino.

Nos estudos desenvolvidos por Rosa (2014), em sua dissertação de mestrado, foi constatado que grande parte dos estudantes de licenciatura em Geografia sentem dificuldades de abordar determinados conteúdo em um nível que seja adequado aos

estudantes da educação básica. Em função dessa ausência de aproximação dos conteúdos, Richter (2013) enfatiza o fato de que é comum durante a prática do estágio, os estudantes darem mais valor aos saberes científicos da Geografia do que aos conhecimentos teórico-pedagógicos que fundamentam a prática escolar.

Essa distância no tratamento dos conteúdos durante a formação, sem relação com a atuação, traz por consequência grandes problemas. Na Geografia por exemplo, contribui para manutenção de velhos paradigmas e de racionalidades ultrapassadas que cercam essa ciência. Na escola, um professor que prioriza demasiadamente os conteúdos e termos científicos e não os adequa a realidade cotidiana dos alunos ou relaciona com as práticas pedagógicas, somará para a ideia de que a Geografia é uma ciência sem aproximação com a realidade, monótona ou "chata" como muitos alunos da educação básica a denominam. Viana e Porto (2021) relacionam a importância de aplicar a geografia na realidade dos alunos, pois, segundos eles, a prática disso, tornam as aulas mais interessantes e de fácil entendimento para os alunos.

Por isso, surge a necessidade de que durante a formação inicial, os docentes que regem a formação de professores tenham consciência do que, quem e para quem estão formando os professores. Apesar de ainda perdurar determinadas mazelas, Rosa (2014), *apud* Cavalcanti (2012), destaca que ainda é possível e necessário estruturar os cursos de licenciatura na perspectiva de prover os futuros professores com elementos que os ajudem a construir os saberes de sua profissão. Assim, deve-se repensar a formação de professores de Geografia a partir de sua gênese na academia, e relacioná-lo também com a Geografia que será ensinada nas escolas. A grosso modo, podemos afirmar que nos cursos de licenciatura, a necessidade principal é ensinar a ensinar. Ensinar cartografia na acadêmica, e ensinar a como ensiná-la nas escolas. Da mesma forma deve ser as outras áreas específicas do saber geográfico.

É importante destacar, também, que boas metodologias de aprendizagem contribuem para a formação inicial do professor e para sua atuação em todos os níveis de ensino. Ainda que alguns discentes de graduação desenvolvam a formação acadêmica pelo propósito de continuar na pós-graduação, com foco na docência no ensino superior, a grande maioria sempre inicia e mantém suas atividades docentes em instituições de ensino Fundamental e Médio.

Finalizamos as considerações desse capítulo, esclarecendo que este trabalho, em suas reflexões, reconhece, portanto, a importância da universidade na formação do professor, e que apesar de ser o *lócus* legitimo da consolidação do professorado, a atuação profissional também modela a prática docente, ao passo em que os professores,

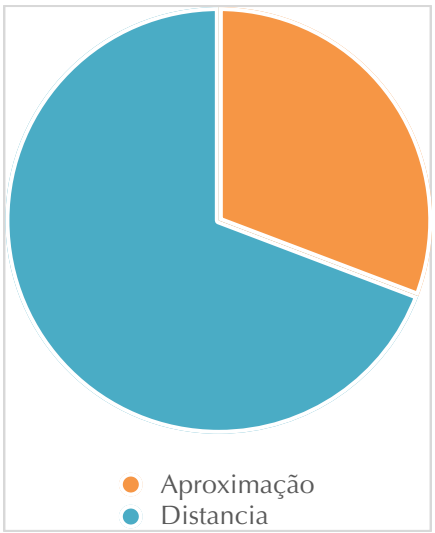
agora formados e atuando, se aventuram e se desafiam as novas formas de ensinar, buscando sempre o melhoramento do seu ensino e do ensino de Geografia.

Entre a teoria e a prática: os paradigmas presentes na formação de professores de geografia na UEMA E UFMA

Quando analisamos se há ou não uma relação entre a geografia acadêmica e escolar na formação de professores nos cursos de licenciatura da UEMA e da UFMA, temos que analisar a partir de duas vertentes: a discente e a docente. Assim, apresentamos primeiro os resultados obtidos através da aplicação de questionários aos alunos, cuja foi possível obter uma certa variação nas respostas.

Na primeira pergunta referente a este binômio geografia acadêmica e escolar (Figura 2), os alunos foram questionados se sentiam aproximação ou distância em relação aos conteúdos ministrados na universidade e aqueles ministrados durante as práticas de ensino nos estágios curriculares. Importante pontuar que só responderam ao questionário, alunos que já tinham experiências docentes, sejam elas curriculares ou extracurriculares.

Figura 2 - A partir das suas experiências docentes durante o estágio supervisionado, você reconhece/percebe PREDOMINANTEMENTE distancia ou aproximação entre os conteúdos ministrados na academia, daqueles ensinados nas escolas?



Elaboração: Os autores, 2022.

Analisando o gráfico da Figura 2, pode-se observar que a maioria dos alunos (69%), afirmam que percebem predominantemente distância em relação aos conteúdos que são ministrados nas salas de aula das escolas, daqueles ministrados na sala de aula da universidade. É claro que não podemos comparar os níveis de aprofundamento em relação a geografia acadêmica e escolar, isso já foi pontuado nos capítulos que antecedem este. No entanto, considerando que nos cursos de licenciatura, a preparação do estudante durante sua passagem na academia, deve prepará-lo, também, para a docência no ensino básico, e, portanto, deve haver uma coadunação entre os níveis de conteúdos curriculares.

O gráfico da Figura 3, a seguir, apresenta uma contradição entre a resposta de professores e alunos, pois ainda que os discentes sintam majoritariamente distância em relação aos conteúdos acadêmicos e escolares, a maioria dos professores respondeu que ao planejar sua disciplina, leva em consideração a relação entre a geografia acadêmica e escolar. Observando o gráfico, nota-se que quase todos os professores (94%) afirmam estabelecer essa relação ao elaborar a ementa de sua disciplina.

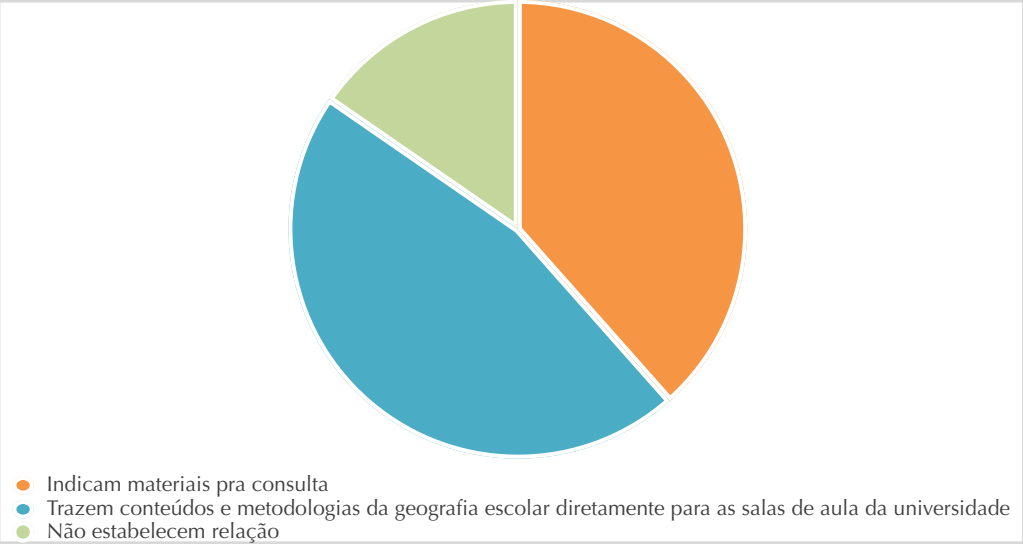
Figura 3 - Ao planejar o conteúdo programático de sua disciplina, você leva em consideração a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar?



Elaboração: Os autores, 2022.

O gráfico da Figura 4, que segue, pode explicar parcialmente essa questão. Na pergunta que desencadeou a formulação desse gráfico, os docentes foram questionados a responderem como relacionam o conteúdo acadêmico de sua disciplina com o nível que será abordado nas salas de aula das escolas.

Figura 4 - De que forma na sua disciplina, você relaciona o conteúdo programático, ao que será ensinado no ensino básico de Geografia?



Elaboração: Os autores, 2022.

Observando as respostas, nota-se que a maioria dos professores (46%) trazem a geografia escolar diretamente para as salas de aula da universidade. Os professores que se enquadram nessa categoria, afirmam que utilizam metodologias como seminários temáticos, estabelecimento das relações cotidianas com as teorias geográficas e trazendo sempre materiais relativos a educação básica para a sala de aula.

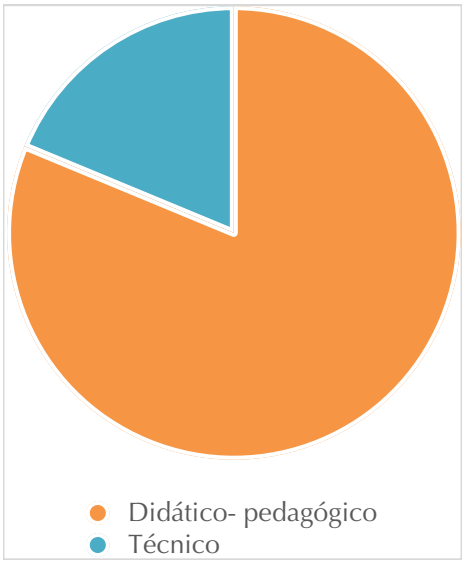
Por outro lado, 39% dos professores indicam materiais para consulta e 15% destes não estabelecem essa relação. São complexidades a serem analisadas, pois nota-se que a maioria dos docentes afirma utilizar, direta ou indiretamente, a realidade da geografia escolar nas suas aulas. Contudo, nas respostas analisadas, ainda observar-se uma parcela de inconsistência por parte dos professores, ao estabelecer de fato uma relação entre a geografia acadêmica e escolar.

Apesar das contradições expressas pelos gráficos, nota-se que há respostas satisfatórias em relação a coadunação entre a geografia acadêmica e escolar. Sobretudo após a crise do positivismo e ascensão de uma geografia mais crítica, ocorrida após a segunda metade do século XIX, a realidade da escola passa a ser mais considerada nos

espaços acadêmicos, e essa realidade é observada, de acordo com os gráficos, nas universidades UFMA e UEMA.

Para fins de maior detalhamento, os professores foram questionados a responder qual o paradigma predomina em sua prática docente. As sistematizações das respostas podem ser encontradas no gráfico da Figura 5.

Figura 5 - Qual o paradigma PREDOMINA na sua prática docente?



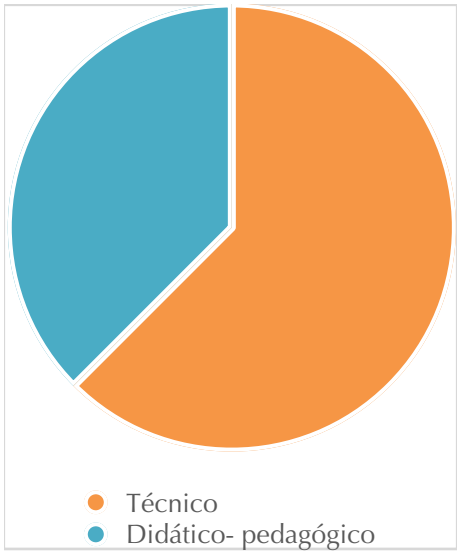
Elaboração: Os autores, 2022.

Nota-se, portanto, que a maioria dos professores reconhece que o paradigma didático-pedagógico é predominante nas suas ações enquanto professor. Ainda assim, observa-se que ainda há uma parcela de docentes (19%), que reconhece que o modelo técnico ainda predomina na sua prática em sala de aula. Essa presença, ainda marcante do modelo técnico nas práticas docentes, pode ainda ser herança das escolas positivistas, pois como afirma Castrogiovanni (2014, p. 91), "é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas"

Novamente uma contradição se apresenta em relação aos paradigmas trabalhados neste estudo, uma vez que enquanto a maioria dos professores afirma que em sua prática docente, utilizam o modelo didático- pedagógico como norte, os alunos reconhecem o contrário. Observando o gráfico abaixo (Figura 6), onde os discentes foram questionados sobre qual dos modelos de ensino consideram que está sendo predominante na sua

formação acadêmica, os discentes em sua maioria, responderam que está sendo o paradigma técnico.

Figura 6 - Qual o paradigma você considera que está sendo PREDOMINANTE na sua formação?

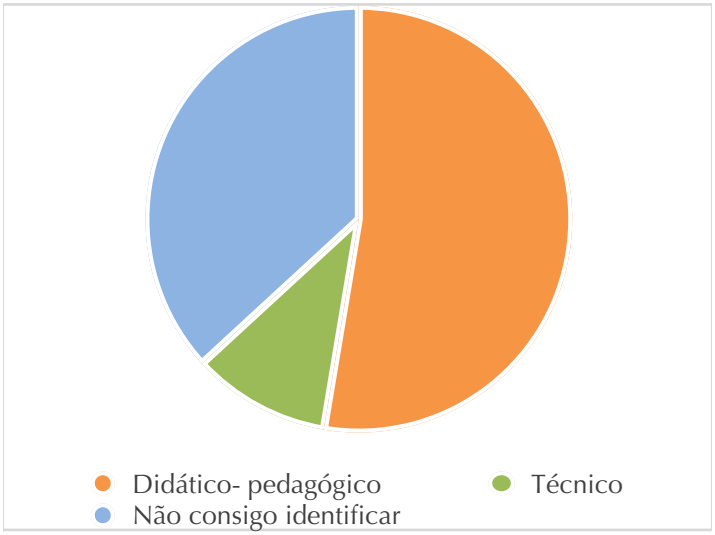


Elaboração: Os autores, 2022.

Isso se configura como uma problemática, pois uma das perguntas do questionário, pedia que os alunos respondessem qual dos modelos de formação de professores era mais importante, e estes com unanimidade, responderam que o didático-pedagógico era o mais inerente para sua formação.

Os professores também foram questionados se conseguiriam identificar qual paradigma predomina na formação de professores da universidade em que lecionam e a maioria (53%) respondeu didático–pedagógico, 37% reconhecem que o técnico predomina e 10% não conseguem identificar (ver gráfico da Figura 7)

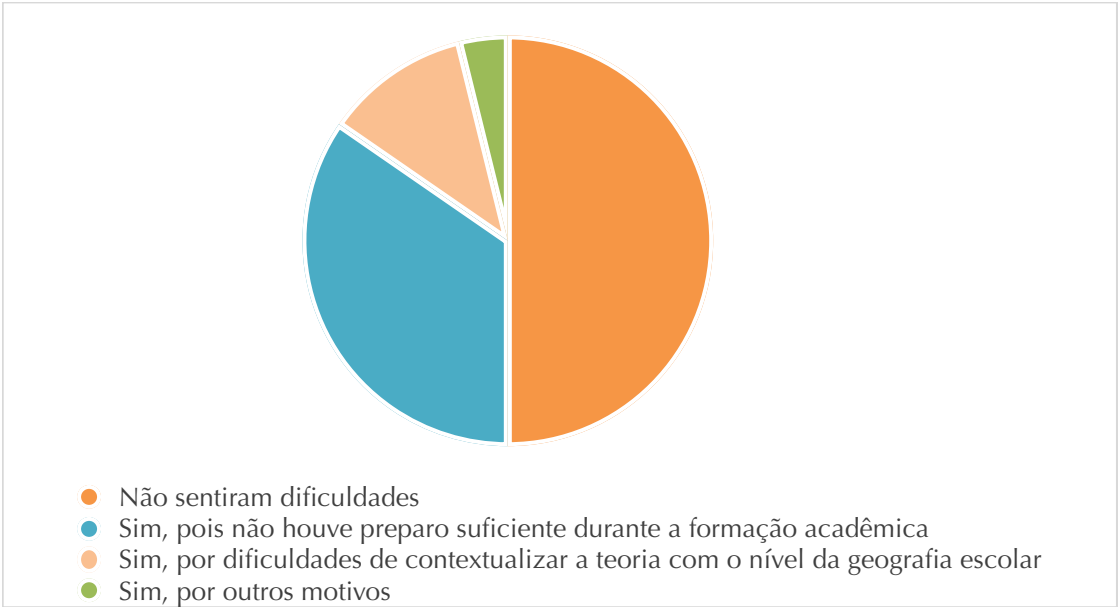
Figura 7 - Consegue identificar qual o paradigma que PREDOMINA na formação de professores de Geografia da Universidade em que você leciona?



Elaboração: Os autores, 2022.

Para tentar filtrar informações, os alunos foram questionados se durante o estágio supervisionado, sentiram ou não dificuldades para ministrar os conteúdos para os alunos das escolas (ver gráfico da Figura 8).

Figura 8 - Sentiu dificuldades em ministrar os conteúdos para os alunos? Se sim, pontue quais os principais motivos



Elaboração: Os autores, 2022.

Observando as respostas do gráfico da Figura 8, observa-se que metade dos alunos não sentiram dificuldades para ministrar os conteúdos. Contudo, a outra metade afirma que sim, e justifica essa dificuldade sobretudo por dois fatores principais, sendo eles a insuficiência no preparo acadêmico para a atuação em sala de aula e a dificuldade de contextualizar o conteúdo teórico, em um nível apropriado para os alunos da educação básica. As citações, a seguir, parafraseiam as palavras de 3 alunos que responderam ao questionário da Figura 8.

Quadro 1 - Gráfico com frase dos alunos sobre o questionário 11

Aluno 1	"Sim, em virtude de uma falta da didática e como transformar isso na realidade e contextualizar para com os mesmos"
Aluno 2	"Sim, pois há diversos conteúdos que não são ministrados em sala de aula da graduação ou que não se tem o devido preparo para eles"
Aluno 3	"Muitos conteúdos que precisamos lecionar no ensino básico, não nos é apresentado no ensino superior"

Elaboração: Os autores, 2022.

Ainda que os estudantes que responderam ao questionário estejam em fase de curso na graduação, a maioria está em fase de conclusão, já tendo passado pela maior parte da estrutura curricular e, portanto, já tendo cursado a maioria das disciplinas. Além disso, na própria estrutura curricular, tanto da UFMA, quando da UEMA, há a ausência de conteúdos que estão presentes na estrutura curricular escolar, mas que não são consideradas na sua matriz.

Por exemplo conteúdos relacionados ao continente africano (presente na estrutura do 8º ano do ensino fundamental); Oceania e Europa (presente na estrutura curricular do 9º), e outros, que ainda que tenham sido abordados nas salas de aula da academia, não foram apresentados aos alunos, da forma como deve ser ensinado nas escolas.

Assim, partindo de uma análise crítica, o que ficou evidenciado em relação aos resultados da pesquisa, há um aspecto contraditório quanto ao estabelecimento da relação entre a geografia acadêmica e escolar nas referidas universidades. Contudo, ainda que com algumas parcelas de defasagem, os caminhos trilhados pelos cursos das duas universidades, caminham rumo a um ensino de geografia para além do estritamente científico. Assim, "este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores " (Garcia, 1995, p. 55).

Se analisarmos os currículos anteriores, notaremos que houve muitas evoluções acerca do ensino de geografia nos cursos de formação de professores dessa ciência. Então, apesar das situações adversas, com necessidades de reformulação, há em ambas as universidades, qualificadas estruturas para a formação de excelentes professores de geografia.

Considerações finais

Com base nas discussões apresentadas, foi possível analisar as mudanças que ocorreram na formação dos professores e em especial os de Geografia. Como apresentado nos capítulos iniciais, as primeiras escolas e universidades seguiam o paradigma técnico- conteudista, e somente a partir da crise nas ciências modernas, é que esse paradigma começa a ser questionado, devido a suas defasagens. Assim, enfrentando resistências, surge o paradigma didático-pedagógico, primando pela aproximação entre a teoria e a prática cotidiana.

Houve uma grande trajetória no estabelecimento da relação entre a geografia acadêmica e escolar, afim de incluir na estrutura curricular da universidade, a realidade da escola, seja nas disciplinas específicas, seja nas pedagógicas. Entendemos que os cursos de formação de professores devem primar não somente pela transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também pela transposição didática, ou seja, ensinar na universidade a como ensinar nas escolas.

Nos estudos quantitativos, foi possível notar que há algumas contradições entre as respostas dos professores e alunos do curso de geografia das universidades. Em diferentes momentos, foi possível perceber que de acordo com os alunos, o paradigma técnico conteúdista predomina na sua formação, sendo justificadas por estes nas dificuldades de ministrar conteúdos para os alunos durante o período de estágio, 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. Se considerarmos as evoluções pela qual passou a formação de professores no contexto geral e especificamente no geográfico, o ensino evoluiu de forma positiva, uma vez que como observado na estrutura curricular dos cursos aqui analisados, o modelo 3+1 foi derrubado, pois de acordo com o PPP dos cursos de geografia da UFMA e UEMA, em ambas as matrizes curriculares, os alunos possuem contato com a escola ainda nos períodos iniciais dos cursos, proporcionando a estes o contato com o futuro ambiente de trabalho.

Como considerações últimas, a proposta principal deste trabalho é que independente da disciplina em que está sendo ministrada na academia para os alunos, esta deve estar coadunada com a realidade escolar. Nas ementas das disciplinas, além dos referenciais científicos- acadêmicos, deve-se conter uma parte ao qual os alunos são ensinados a como transpor esses conhecimentos para os alunos da geografia escolar, além da necessidade de incluir no currículo das universidades, os conteúdos que estão nos currículos da educação básica.

Por fim, ressaltamos o papel fundamental da universidade na formação destes profissionais. As críticas aqui tecidas têm como objetivo contribuir positivamente para a formação de professores de geografia. Assim, não para concluir, mas para provocar ainda mais questões acerca da formação desses profissionais, surge o questionamento que requer uma resposta individual: que professor eu estou formando, e que professor estou me formando. A resposta é requer reflexão individual para que a mudança seja coletiva e que servirá ou não para a manutenção e/ou evolução de novos e velhos paradigmas sobre a formação de professores de geografia.

Referências Bibliográficas

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CASSAB, Clarice. Geografia científica e Geografia escolar: O diálogo necessário. In: **Anais** do Encontro de Geógrafos da América Latina .Montevidéu: EGAL, p. 1-15, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo:** experiências e desafios. Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, p. 85-101, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. (org.). **Formação de professores:** concepções e práticas em geografia. Goiania: Editora Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, v. 45, e91731, 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 45-67, 1995.

GOMEZ, Ángel I. Pérez. Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 68, p. 77-60, 2010.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; Mônica Medeiros Ribeiro. Saber sentido. **Conceição/Conception**, 6.2, p. 90-109, 2017.

MENDES, Olenir Maria. **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. Uberlândia: UFU, 1999.

MENEZES, Victória Sabbado. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de (des) encontro. **Geographia Meridionalis**, v. 1, n. 2, p. 343-362, 2015.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbrelino de. **Para onde vai o ensino de Geografia**. 10º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **A didática como mediação na construção da identidade do professor:** uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. Alternativas no ensino de didática. Campinas: Papirus, 2006

PORTO, Iris Maria Ribeiro. Formação de professor de Geografia: as racionalidades construídas entre novos e velhos dilemas. In: PORTO, Iris Maria Ribeiro; SÁ-SILVA, Jackson Ronie (org.). **Gestão Educacional e Formação de Professores:** olhares, contextos e vivências. São Luís: EDUEMA, p. 145-168, 2017.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In. SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes. (orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 107-124, 2013.

ROSA, Cláudia do Carmo. **O estágio na formação do professor de geografia: relação universidade e escola.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – UFG: Goiânia. 2014.

SCHON, Donald. **The reflective practitioner:** how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1983.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia:** contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANA, Francisco; PORTO, Iris. **Ensino de geografia, propostas de atividades lúdicas para o ensino híbrido:** práticas aplicadas na escola mundo mágico, em São Luís- MA. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

Recebido em 22 de março de 2024.

Aceito para publicação em 13 de dezembro de 2024.